


Scaffolded writing model for academic writing development

 **Edward Faustino Loayza-Maturrano**
Universidad Nacional Agraria La Molina, Perú,
Perú
edwloma@lamolina.edu.pe

Educa UMCH

núm. 27, p. 152 - 171, 2025
Universidad Marcelino Champagnat, Perú
ISSN: 2617-8087
ISSN-E: 2617-0337
Periodicidad: Semestral
revistaeduca@umch.edu.pe

Recepción: 23 julio 2025
Revisado: 16 octubre 2025
Aprobación: 02 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.35756/educaumch.202527.366>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/359/3595485008/>

Resumen: El objetivo de la investigación fue determinar la influencia de la estrategia de redacción escalonada (resumen, comentario y ensayo) desde el enfoque de la intertextualidad, en el desarrollo de la competencia de escritura académica en los estudiantes universitarios. La metodología fue cualitativa de diseño fenomenológico-hermenéutico porque supuso dos etapas: la aplicación de la estrategia y la evaluación del portafolio de redacción. Se consideró el muestreo por conveniencia de varios grupos de estudiantes inscritos en el curso de Redacción Técnica en una universidad pública. Los resultados muestran una mayor competencia de escritura académica en el grupo experimental. Los estudiantes destacaron por evidenciar una mejor escritura argumentativa, mayor extensión de los escritos, menor número de errores léxico-gramaticales. La conclusión principal de la investigación es que la influencia de la estrategia de redacción escalonada influye significativamente en el desarrollo de la competencia de escritura académica en los estudiantes universitarios.

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

Abstract: The objective of the research was to determine the influence of the staggered writing strategy (summary, comment and essay) from the intertextuality approach, in the development of academic writing competence in university students. The methodology was qualitative of phenomenological-hermeneutical design because it involved two stages: the application of the strategy and the evaluation of the writing portfolio. The convenience sampling of several groups of students enrolled in the Technical Writing course at

Notas de autor

edwloma@lamolina.edu.pe

a public university was considered. The results show a higher academic writing competence in the experimental group. The students stood out for showing better argumentative writing, greater length of writing, fewer lexical-grammatical errors. The main conclusion of the research is that the influence of the staggered writing strategy significantly influences the development of academic writing competence in university students.

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, & Ungan, 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, 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 (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

La presente investigación fue un estudio mixto de enfoque cualitativo-cuantitativo, con un diseño transversal-experimental de tipo descriptivo, narrativo y hermenéutico, orientado a analizar la influencia del modelo de redacción escalonada en el desarrollo de la competencia de escritura académica en estudiantes universitarios (Loayza, 2020). Se emplearon estadísticas descriptivas para el análisis

paramétrico de los resultados. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, determinado por el acceso y la factibilidad de participación de la población (véase Tabla 1). Los criterios de inclusión fueron los siguientes: (1) los estudiantes cursaban la asignatura de Redacción Técnica en los últimos semestres académicos (del séptimo al décimo) en una universidad pública, y (2) pertenecían a ambos sexos. El modelo se aplicó a 21 estudiantes del grupo experimental de la asignatura de Redacción Técnica de una Universidad Pública ubicada en el distrito de La Molina. En el grupo de control, conformado por 20 estudiantes, no se desarrollaron los módulos, pero sí se aplicaron las pruebas de *pretest* y *postest*, al igual que en el grupo experimental. Asimismo, el estudio considera aspectos éticos mediante una carta de conocimiento y aceptación de su participación en la aplicación de los módulos formativos, con lo cual se aseguró el consentimiento informado respecto de la aplicación de los módulos de escritura planificados.

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> .

Tabla 1

Diseño muestral del estudio

Como instrumento principal se utilizó la rúbrica analítica para evaluar la aplicación del modelo de redacción escalonada y el desempeño en escritura académica. En total, se emplearon cinco rúbricas: una al finalizar cada módulo, otra para evaluar las pruebas de escritura tipo ensayo y una final para valorar el portafolio de evidencias de redacción escalonada. Además, se aplicaron dos pruebas de redacción del ensayo argumentativo (*pretest* y *postest*) con el fin de contrastar los resultados obtenidos. Se realizó previamente la validación de los instrumentos mediante una aplicación piloto a un grupo adicional de 13 estudiantes que cursaban la misma asignatura, pero de un grupo-aula distinto, con el propósito de analizar la comprensión de los descriptores de la rúbrica y la coherencia entre los niveles de desempeño. En esta etapa de validación se entrenó a los

evaluadores-profesores en el uso de las rúbricas y se estimó la confiabilidad interevaluador a través del coeficiente Kappa de Cohen, lo cual permitió verificar la consistencia en la asignación de puntajes. De igual modo, se analizó la consistencia interna de las dimensiones de la rúbrica mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con lo cual se identificó indicadores redundantes.

Instrumento / producto	N (unidad)	K de Cohen	Interpretación
Rúbrica 1 – Procesos de fichaje/resumen/paráfrasis	13	0,84	Acuerdo casi perfecto
Rúbrica 2 – Ensayo argumentativo (pretest)	13	0,79	Acuerdo sustancial
Rúbrica 3 – Ensayo argumentativo (postest)	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

Tabla 2
Coeficiente Kappa de Cohen por rúbrica y tipo de producto

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.

Instrumento / escala	Nº de ítems	Nº de estudiante	α de Cronbach	Interpretación (George, & Mallery (2005))
Rúbrica procesos (coherencia, cohesión, <u>intertextualización</u> , adecuación)	4	13	0,88	Buena a muy buena
Rúbrica ensayo – pretest (7 criterios)	7	13	0,90	Excelente
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	Excelencia / muy alta consistencia

Tabla 3
Coefficiente Alfa de Cronbach por rúbrica

Las tres primeras rúbricas, correspondientes a los procesos de fichaje de investigación, resumen, paráfrasis y comentario crítico-intertextual, así como ensayo argumentativo, evaluaron cuatro componentes específicos: coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación. Los descriptores se valoraron en una escala de 1 a 5 por criterio, con puntuaciones vigesimales organizadas en los siguientes rangos: de 1 a 10, no logrado; de 11 a 12, en inicio; de 13 a 14, en proceso; de 15 a 17, logro esperado; y de 18 a 20, logro destacado. La rúbrica utilizada para evaluar las pruebas de escritura académica incluyó siete componentes: tesis, argumentación, estructura, contratesis y contraargumentos, coherencia textual, cohesión textual y cierre del discurso. Los descriptores se calificaron con valores de 4, 6, 8 y 10 por criterio, siguiendo la misma escala vigesimal. Finalmente, la rúbrica aplicada al portafolio de redacción escalonada comprendió diez componentes: presentación y organización, repertorio léxico, convencionalismos del lenguaje, reflexión, redacción de resúmenes, redacción de comentarios, redacción del ensayo, cambio conceptual, propuesta de postura conceptual o toma de decisiones y logro de la competencia de escritura académica.

En cuanto al procedimiento, primero se diseñaron los módulos del modelo de redacción escalonada orientados al desarrollo de la escritura académica: el módulo de fichaje de investigación, el módulo de resumen, paráfrasis y comentario crítico-intertextual, y el módulo de ensayo argumentativo. Cada módulo fue evaluado mediante la rúbrica correspondiente. Posteriormente, se establecieron los grupos

experimental y de control y se inició la recolección de información. En la primera fase se aplicó el pretest a ambos grupos; luego, se desarrollaron los tres módulos en el grupo experimental durante un periodo de dos meses. Concluida la aplicación de los módulos, se administró el *postest* en ambos grupos para analizar los progresos en el dominio de la competencia de escritura académica.

Posteriormente, se evaluó el portafolio de evidencias de cada estudiante, lo que permitió valorar el proceso y los productos de su desempeño escritural. El análisis de la información se realizó en dos etapas: una cuantitativa, mediante el análisis estadístico de datos a partir de frecuencias y valores porcentuales empleando el software SPSS v26, y otra cualitativa, basada en la interpretación hermenéutica de los resultados y el contraste con investigaciones previas. En síntesis, el método combinó la evaluación de procesos y productos de escritura, integrando el análisis estadístico y la interpretación hermenéutica. Ello permitió determinar, con rigor empírico y reflexivo, la influencia del modelo de redacción escalonada en la mejora de la competencia de escritura académica de los estudiantes universitarios.

Resultados

La aplicación del modelo de escritura escalonada permitió realizar en cada módulo de escritura una evaluación de proceso de los niveles de logro alcanzados por los estudiantes del grupo experimental. Así en la Tabla 4 se muestra los niveles de logro según grupo de género en la evaluación del fichaje de investigación. Al sumar los niveles *logrado* y *destacado*, se observa que la mayoría de estudiantes universitarios lograron de manera satisfactoria y destacada la redacción de las distintas fichas de investigación aplicando la codificación, la paráfrasis y la intertextualidad de las fuentes consultadas. Sin embargo, se evidencia que el grupo de género femenino (88.89%) mostró una mejora significativa en la elaboración de fichas de investigación respecto del grupo masculino (83.33%).

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

Tabla 4

Niveles de logro del módulo de escritura del fichaje de investigación

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

Según los resultados del desarrollo del segundo módulo de escritura del resumen y el comentario (Tabla 4) se evidencia la significatividad en el logro de la habilidad de resumir y de comentar un tema de modo intertextual (81.94%); es decir, un resumen intertextualizado (relación significativa de planteamientos de varias fuentes sobre el mismo tema) y un comentario crítico-intertextual (reflexión crítica y propuesta conceptual) con planteamiento de una tesis y argumentación. Asimismo, si se suman los niveles *logrado* y *destacado*, se observa que las estudiantes universitarias son las que mejor resumen y comentan (88.89%).

Grupo de experimento	N	Niveles de logro de la escritura del resumen/paráfrasis y de la paráfrasis/comentario			Media	Desviación estándar
		Nivel Destacado	Nivel logrado	Nivel 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

Tabla 5

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

En la Tabla 6 se muestran los resultados de la evaluación de la producción escrita del ensayo argumentativo según la rúbrica analítica de escritura final del ensayo. La media de 4.0 y de 4.33 refleja un nivel

alto de logro respecto del modelo de redacción escalonada, ya que el ensayo argumentativo se constituye en el producto final que evidencia la mejora de la competencia escrituraria académica de los estudiantes. Igualmente, pese a ser un menor número el grupo de estudiantes de género femenino son los que mostraron concomitantemente un mejor dominio (88.89%). Asimismo, pese a que la redacción de un ensayo argumentativo supone mayor complejidad los estudiantes siguiendo el proceso de situación que plantea el modelo de escritura escalonada propuesto en este estudio, lograron de modo satisfactorio la competencia de escritura académica.

Grupo de experimento	N	Niveles de logro de la escritura del ensayo argumentativo			Media	Desviación estándar
		Nivel Destacado	Nivel logrado	Nivel 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

Tabla 6

Niveles de logro del módulo de escritura del ensayo argumentativo

Al evaluar todas las producciones de los estudiantes universitarios, organizadas en el portafolio de evidencias de escritura se obtuvo como resultado un nivel de logro alto destacando el grupo de mujeres sobre el grupo de hombres, ya que si se suman los valores de los baremos *logrado* y *destacado* este grupo femenino obtiene un 88.89% de nivel satisfactorio en la competencia de redacción académica (véase Tabla 5). La valoración del portafolio supuso una evaluación integral de los progresos y productos del estudiante considerando diez componentes específicos, a saber: una adecuada presentación y organización del portafolio, el empleo de un vocabulario apropiado, el respeto de la normativa del lenguaje, la reflexión y criticidad, eficacia en la redacción de resúmenes, eficacia en la redacción de comentarios, eficacia en la redacción del ensayo, evidencia del cambio conceptual y capacidad persuasiva, la propuesta de una postura conceptual o toma de decisiones y, en general, el logro de la competencia de escritura académica.

Grupo del experimento	N	Niveles de logro según el portafolio de escritura escalonada			Media	Desviación estándar
		Nivel Destacado	Nivel Logrado	Nivel 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

Tabla 7

Valoración del portafolio de escritura escalonada según género

Por otro lado, los resultados de las pruebas de redacción académica (*pre-test* y *post-test*) aplicados al grupo experimental y grupo de control respectivamente, han permitido correlacionar los logros en la redacción académica y al mismo tiempo observar la influencia del modelo de redacción encadenada antes y después del desarrollo de los módulos de escritura propuestos. En la Tabla 7, la prueba *pre-test* de escritura académica muestra resultados similares en ambos grupos de estudio. Ello significa que los grupos tienen las mismas características en cuanto al dominio de la competencia de escritura, así como que al iniciar la asignatura de Redacción Técnica evidencian, en general, las mismas dificultades de redacción (infracción a los convencionalismos del lenguaje, pobreza léxica, etc.). Y de acuerdo a las ratios de dispersión de la media 2.81 y 2.90 el nivel de logro de la competencia de escritura académica antes de iniciar la asignatura es medio inferior o medio-bajo.

Los resultados obtenidos en el *post-test* por los grupos del estudio muestran el logro de la competencia en un nivel alto, lo cual demuestra la importancia de la asignatura de Redacción Técnica en la formación de la competencia de producción textual escrita en los universitarios. Asimismo, si se suman los niveles *logrado* y *destacado* se observa un mayor nivel de logro en el grupo experimental (90.48%) respecto del grupo de control (75%), lo cual confirma la influencia positiva del modelo de redacción escalonada en el desarrollo de la competencia escrituraria.

Pruebas / Grupos	N	Niveles de logro de la competencia de escritura según <i>pre-test</i> y <i>post-test</i>			Media	Desviación estándar
		Nivel Destacado	Nivel logrado	Nivel en proceso		
Pre-test						
Grupo de control	20	1 5.00%	2 10.00%	12 60.00%	2.90	0.83
Grupo de experimento	21	0 0.00%	3 14.29%	13 61.90%	2.81	0.79
Post-test						
Grupo de Control	20	4 20.00%	11 55.00%	4 20.00%	3.90	0.77
Grupo de experimento	21	5 23.81%	14 66.67%	2 9.52%	4.14	0.56

Tabla 8

Niveles de logro del pretest y post-test según grupo experimental y grupo de control

En fin, los resultados presentados demuestran la significatividad de la influencia del modelo de escritura escalonada, esto es, la aplicación de un proceso de escritura de situación que inicia en la investigación y el fichaje académico previo, para iniciar luego con producciones cortas como los resúmenes intertextuales para luego ir complejizándose con comentarios críticos-intertextuales, prepara a los estudiantes para un reto mayor como la elaboración de ensayos argumentativos. Los efectos de la aplicación del modelo de escritura escalonada han mejorado las habilidades de escritura académica en los estudiantes universitarios de todos los niveles escriturarios: bajo, medio y alto.

Discusión

A partir de los resultados generales observados en el estudio, se evidencia que la mayoría estudiantes universitarios tiene dificultades en la redacción académica debido a los resultados del *pre-test* en los dos grupos evaluados. Las principales dificultades en la redacción académica son la escasez vocabular, la incorrección idiomática y la estructuración textual. Todo lo cual fue observado en las rúbricas de los módulos de escritura. También se observa que los estudiantes no cuentan con estrategias de lectura para la investigación *conditio sine qua non* para preparar la construcción del marco conceptual eficazmente: condición previa y recurso esencial para la pre-escritura (etapa de planificación del escrito). No obstante, ello y pese a lo anterior, un aspecto favorable es que la aplicación del primer módulo de escritura del fichaje de investigación sirvió de modo eficaz para resolver este problema central.

Por otro lado, respecto del modelo de redacción escalonada que combina un doble enfoque: el enfoque de proceso de situación y el enfoque de la intertextualidad, unida a la estrategia de la gradualidad (de lo simple a lo complejo) y trabajo en equipo ha posibilitado de forma eficaz y efectiva el desarrollo de la competencia de producción de textos escritos académicos en estudiantes universitarios. Por consiguiente, el estudio se justifica porque ha permitido validar de modo exploratorio el modelo de escritura académica pese a lo pequeña de la muestra y las limitaciones del contexto de pandemia del momento actual. Asimismo, a partir de los datos obtenidos, se puede inferir que los estudiantes universitarios pueden mejorar y desarrollar su competencia de escritura académica mediante las actividades y experiencias de aprendizaje guiadas a través de los tres módulos de aprendizaje de la escritura desarrollados. Todo lo cual establece repercusiones teóricas-metodológicas en el abordaje del estudio sobre la escritura.

En relación con el empleo de rúbricas analíticas se pudo observar que los estudiantes emplean dichos instrumentos como parámetros de autoevaluación y de control para detectar errores, es decir, facilitó el proceso de revisión en pares de los escritos. Contrariamente, en el proceso de revisión de los borradores los estudiantes no utilizan un manual de puntuación o de estilo prefieren correctores textuales en línea o los procesadores de texto del computador como el *Word-office*.

Por otro lado, de acuerdo a las entrevistas no estructuradas sobre el papel que tiene el portafolio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia de escritura, los estudiantes indicaron que perciben que la elaboración de un portafolio de evidencias de la producción escrita les permite volver al proceso reflexivo efectuado, con lo cual se beneficia el recuerdo y el reforzamiento de propio proceso de aprendizaje. Por todo ello, se considera que la forma más adecuada de evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes en el proceso de redacción académica es el método del portafolio. Más aún, si recientemente el método de la carpeta de trabajos se ha difundido en las prácticas pedagógicas de profesores en Norteamérica, Europa y Asia (Kozak, 2021; Kolesnikova, & Ridnaya, 2022).

De otro lado, aun cuando existen limitaciones respecto del muestreo por ser no probabilístico, las condiciones que se establecieron en la ejecución de los instrumentos permiten de forma suficiente recoger la información necesaria para determinar la influencia y eficacia del modelo de redacción escalonada. Así, la investigación resalta la importancia de las estrategias y métodos pedagógicos dirigidos a la lectura de investigación y a la escritura académica para el aprendizaje y la formación profesional del estudiante universitario con lo cual se cubre un vacío del conocimiento al respecto.

Conclusiones

La investigación deriva en tres conclusiones principales: 1°. El modelo de escritura escalonada influye de forma significativa en el desarrollo de la competencia de escritura académica de los estudiantes universitarios; 2°. La interacción y el empleo en conjunto del enfoque de procesos de situación, el enfoque de la intertextualidad, el procedimiento lógico de *lectura y expansión*, la estrategia de la gradualidad y la técnica del trabajo en equipo, aplicados todos de forma significativa a la redacción académica, facilita el logro de la competencia de producción escrita de textos académicos; 3°. La evaluación de la competencia de escritura a partir de rúbricas analíticas permite la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, es decir, una evaluación multifuncional y para la modelación del aprendizaje; 4°. El portafolio como proceso y producto de las actividades y experiencias de aprendizaje mejora el proceso de revisión y reescritura del texto de parte de los estudiantes.

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: edwloma@lamolina.edu.pe

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.

Licencia

© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.



Licencia

Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

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*. World Scientific Publishing Europe.
- 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>
- Kolesnikova, N., & Ridnaya, Y. (2022). The integrated model as a basis for teaching academic writing in context of globalization. En A. Rocha & E. Isaeva (Eds.), *Science and global challenges of the 21st century – Science and technology* (Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 342, pp. 560–569). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89477-1_54

- Kozak, M. (2021). Academic writing and how to write in a clear and comprehensible way. *Scientia Agricola*, 79(1), e20200286. <https://doi.org/10.1590/1678-992X-2020-0286>
- 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>
- Loayza-Maturrano, E. (2024). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de ChatGPT en la escritura académica. *Educare et Comunicare*, 12(2), 28–38. <https://doi.org/10.35383/educare.v12i2.1195>
- 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>

Información adicional

Como citar: Loayza-Maturrano, E. F. (2025). Modelo de redacción escalonada para el desarrollo de la escritura académica. *Revista EDUCA UMCH*, (27), 152-171. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202527.366>

Enlace alternativo

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/366/996> (pdf)

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/359/3595485008/3595485008.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Edward Faustino Loayza-Maturrano

Modelo de redacción escalonada para el desarrollo de la escritura académica

Scaffolded writing model for academic writing development

Educa UMCH

núm. 27, p. 152 - 171, 2025

Universidad Marcelino Champagnat, Perú

revistaeduca@umch.edu.pe

ISSN: 2617-8087

ISSN-E: 2617-0337

DOI: <https://doi.org/10.35756/educaumch.202527.366>

© El autor. Este artículo es publicado por la Revista **EDUCA UMCH** de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.



CC BY 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.