



## Impacto de la escritura compartida en la redacción de párrafos en estudiantes de una universidad peruana

Impact of shared writing on paragraph writing in students from a Peruvian university

 **Isaac Morales Cerna**

imoralesc@unasam.edu.pe ✉  
Universidad Nacional Santiago Antúnez  
de Mayolo. Huaraz, Perú

 **Emir Morales Albornoz**

emoralesa@unasam.edu.pe  
Universidad Nacional Santiago Antúnez  
de Mayolo. Huaraz, Perú

 **Dany Paredes Ayraç**

dparedesa@unasam.edu.pe  
Universidad Nacional Santiago Antúnez  
de Mayolo. Huaraz, Perú

 **Eileen Melgarejo Paredes**

eileenanayely30@gmail.com  
Universidad Nacional Santiago Antúnez  
de Mayolo. Huaraz, Perú

### Resumen

**Contexto:** La redacción de párrafos constituye una competencia fundamental en la educación superior, aunque numerosos estudiantes universitarios presentan dificultades persistentes para estructurar textos coherentes y cohesionados. **Objetivo:** Se evaluó la incidencia de la escritura compartida en la redacción de párrafos académicos en estudiantes de una universidad peruana. **Metodología:** Diseño cuasiexperimental con 199 estudiantes (109 experimentales, 90 control). Se implementó la escritura compartida durante 32 semanas. Los párrafos se evaluaron mediante rúbrica analítica antes y después de la intervención. **Resultados:** El grupo experimental mostró mejoras significativas en todas las dimensiones (unidad temática, oración temática, coherencia, cohesión, aspectos formales), con tamaños del efecto muy altos ( $\eta^2$  entre 0,53 y 0,89). El grupo control no evidenció progresos sustanciales. **Conclusión:** La escritura compartida influye positivamente en la calidad de la redacción de párrafos académicos, siendo una estrategia efectiva para la alfabetización universitaria temprana.

**Palabras clave:** Educación superior; Enseñanza de la escritura; Métodos de enseñanza; Producción de textos; Redacción.

### Abstract

**Background:** Paragraph writing is a fundamental competency in higher education; however, many university students face persistent challenges in structuring coherent and cohesive texts. **Objective:** This study evaluated the impact of shared writing on academic paragraph composition among students at a Peruvian university. **Methodology:** A quasi-experimental design was employed with 199 students (109 in the experimental group, 90 in the control group). The shared writing intervention was implemented over a 32-week period. Paragraphs were assessed using an analytic rubric both before and after the intervention. **Results:** The experimental group showed significant improvements across all dimensions, thematic unity, topic sentence, coherence, cohesion, and formal aspects, with very large effect sizes (partial  $\eta^2$  ranging from .53 to .89). The control group showed no substantial progress. **Conclusion:** Shared writing positively influences the quality of academic paragraph composition, proving to be an effective strategy for early academic literacy in university settings.

**Keywords:** Higher education; Teaching methods; Text production; Writing; Writing instruction.

## Introducción

La escritura académica constituye una competencia fundamental en el ámbito universitario, pues se erige como la principal herramienta para la generación y difusión del conocimiento científico. Diversos estudios han documentado que los estudiantes enfrentan dificultades persistentes para estructurar textos coherentes, particularmente en la redacción de párrafos, unidad básica del discurso académico (Aldayel et al., 2026; Rossi, 2023). Estas dificultades abarcan desde problemas de cohesión y coherencia hasta limitaciones en el uso de vocabulario formal y convenciones ortográficas. La complejidad inherente al proceso de escritura exige intervenciones pedagógicas específicas que permitan a los estudiantes dominar progresivamente las habilidades requeridas para producir textos académicos de calidad. En este contexto, la enseñanza explícita de la estructura parrográfica se presenta como un punto de partida necesario para el desarrollo de competencias escriturales más avanzadas.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales por fortalecer las habilidades de redacción, las investigaciones indican que los estudiantes universitarios continúan presentando deficiencias significativas en la organización de sus textos (Romero y Álvarez, 2020). Por otra parte, estudios recientes han identificado que las principales falencias se concentran en la incapacidad para mantener la unidad temática, la ausencia de oraciones temáticas claramente delimitadas y la escasa utilización de conectores lógicos que articulen las ideas (Tuyet y Ngoc, 2024). Estas limitaciones no solo afectan el rendimiento académico inmediato, sino que comprometen la formación integral de los futuros profesionales, quienes requieren comunicar efectivamente sus resultados y argumentos. En consecuencia, resulta imperativo implementar estrategias didácticas que aborden de manera sistemática las dificultades específicas asociadas a la redacción de párrafos.

En consecuencia, diversos enfoques pedagógicos han sido propuestos para mejorar la competencia escritural en contextos de educación superior. La retroalimentación individualizada ha demostrado efectos positivos en la corrección de errores gramaticales y léxicos, aunque su escalabilidad resulta limitada en aulas numerosas (Alkhalaf, 2022). Asimismo, los grupos de escritura académica han mostrado beneficios en términos de productividad y apoyo social entre pares, pero su implementación requiere una inversión temporal considerable que no siempre es viable en los currículos tradicionales (Murray y Thow, 2014). De igual forma, la escritura colaborativa ha sido explorada como una alternativa para fomentar la reflexión conjunta sobre el proceso de composición, aunque sus efectos sobre la calidad individual de los textos permanecen sujetos a debate (Storch, 2005).

Cabe destacar que, entre las estrategias disponibles, la escritura compartida ha emergido como una aproximación prometedora para la enseñanza de la redacción en niveles iniciales. Esta metodología, fundamentada en el modelado cognitivo mediante la verbalización del pensamiento del docente durante el proceso de composición, permite a los estudiantes observar y participar activamente en la construcción de textos (De Lange et al., 2018). A diferencia de otras estrategias que se centran exclusivamente en el producto final, la escritura compartida enfatiza la dimensión procesual de la escritura, haciendo explícitas las decisiones retóricas, gramaticales y estructurales que subyacen a un texto bien construido (Mather y Lachowicz, 1992).

Es importante señalar que la estructura del párrafo académico ha sido ampliamente caracterizada en la literatura especializada. El modelo tripartito, conocido como párrafo sándwich, comprende la oración temática, las oraciones de soporte y la oración de conclusión (Escandell, 2018). La oración temática introduce el tema central y la idea de control que delimita el alcance del desarrollo. Las oraciones de soporte, por su parte, expanden la idea principal mediante ejemplos, evidencias, citas o razonamientos lógicos. Finalmente, la oración de conclusión cierra el párrafo recapitulando los puntos esenciales o reforzando la afirmación inicial. Este esquema estructural, aunque aparentemente simple, demanda un dominio cognitivo y lingüístico que muchos estudiantes aún no han desarrollado al ingresar a la universidad.

De igual forma, investigaciones recientes han subrayado la necesidad de proporcionar una instrucción personalizada que considere las dificultades específicas de los aprendices. Yunus et al., (2024) enfatizan que el papel del docente resulta crucial para andamiar el proceso de escritura, particularmente en las etapas iniciales donde los estudiantes requieren modelos explícitos de cómo transformar ideas en texto escrito. En esta línea, la escritura compartida ofrece un entorno estructurado donde el docente puede graduar progresivamente el apoyo, transfiriendo responsabilidad a los estudiantes a medida que estos internalizan las estrategias modeladas. Este andamiaje gradual resulta especialmente relevante para la enseñanza del párrafo, dado que sus componentes deben integrarse de manera coherente para lograr un todo significativo.

Por otra parte, las dificultades en la redacción de párrafos no solo afectan a estudiantes de niveles básicos, sino que persisten incluso en posgrados. Rossi, (2023) documentó que estudiantes de maestría y doctorado presentan problemas para mantener el hilo argumentativo y para adecuar su escritura a las convenciones retóricas de sus disciplinas. Del mismo modo, Martínez, (2014) señaló que la falta de dominio en la redacción de párrafos constituye una de las principales causas del rezago y abandono en programas de posgrado. Estas evidencias sugieren que las dificultades escriturales no se resuelven espontáneamente con la experiencia académica, sino que requieren intervenciones explícitas y sostenidas que aborden las habilidades fundamentales desde los primeros ciclos de formación.

Asimismo, la retroalimentación entre pares ha sido propuesta como un complemento valioso para el desarrollo de la escritura. Trang y Anh, (2022) encontraron que la revisión colaborativa entre estudiantes mejora la identificación de errores y fomenta una actitud más reflexiva hacia el propio texto. Sin embargo, estos autores advierten que la retroalimentación por pares resulta más efectiva cuando es guiada por el docente y cuando los estudiantes han recibido formación previa en criterios de evaluación. En este sentido, la escritura compartida puede considerarse un precursor necesario de prácticas más autónomas de revisión, ya que proporciona un modelo de cómo analizar críticamente un texto y cómo formular sugerencias de mejora fundamentadas en criterios explícitos.

Es relevante considerar que los aspectos afectivos y motivacionales también inciden en el desempeño escritural. Aldayel et al., (2026) identificaron que la baja autoconfianza y la ansiedad ante la escritura constituyen barreras significativas para que los estudiantes inicien y sostengan procesos de composición complejos. La escritura compartida, al desarrollarse en un entorno colaborativo donde el docente modela no solo estrategias cognitivas sino también una actitud positiva hacia la revisión y el perfeccionamiento

continuo, puede contribuir a reducir la carga afectiva negativa asociada a la producción textual. Este aspecto socioemocional, aunque frecuentemente subestimado, resulta determinante para que los estudiantes perseveren en el desarrollo de sus habilidades escriturales.

En contraste con otras estrategias que han mostrado resultados mixtos, la escritura compartida ofrece la ventaja de hacer visible el pensamiento del escritor experto. [Mather y Lachowicz, \(1992\)](#) demostraron que esta aproximación resulta particularmente efectiva con escritores reticentes, quienes a menudo perciben la escritura como un proceso misterioso o innato. Al verbalizar explícitamente cómo se selecciona un tema, cómo se delimita una idea de control, cómo se buscan ejemplos pertinentes y cómo se revisa el texto, el docente desmitifica la escritura y la presenta como un conjunto de habilidades adquiribles y mejorables mediante la práctica deliberada ([Wallace y Bott, 1989](#)).

Frente a este panorama, resulta necesario determinar si la escritura compartida puede incidir específicamente en la mejora de la redacción de párrafos en estudiantes universitarios de contextos latinoamericanos. Si bien existen estudios que avalan la efectividad de esta metodología en la escritura en general, aún persiste una brecha de conocimiento respecto a su impacto en la estructuración de la unidad mínima del texto académico. En particular, se requiere esclarecer si la exposición sistemática a situaciones de escritura compartida permite a los estudiantes mejorar la formulación de oraciones temáticas, el desarrollo de oraciones de soporte, la construcción de oraciones de conclusión, así como la cohesión, coherencia y los aspectos formales de sus producciones.

En consecuencia, el presente estudio se propuso como objetivo evaluar la incidencia de la escritura compartida en la redacción de párrafos de estudiantes de una universidad peruana. De manera específica, se buscó determinar los efectos de esta intervención pedagógica en cada una de las dimensiones constitutivas del párrafo académico: oración temática, oraciones de soporte, oración de conclusión, unidad temática, coherencia, cohesión y aspectos formales. Mediante un diseño cuasiexperimental con preprueba y posprueba, se comparó el desempeño de un grupo experimental expuesto a la escritura compartida con un grupo control sin intervención, controlando estadísticamente las diferencias iniciales entre ambos grupos.

## Metodología

El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo de tipo aplicado, orientado a resolver un problema práctico vinculado con la enseñanza de la escritura académica. La intervención se desarrolló en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, ubicada en la región Áncash (Perú), específicamente en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación.

El trabajo de campo se extendió a lo largo de dos semestres académicos consecutivos, lo que permitió implementar la estrategia de escritura compartida durante treinta y dos semanas efectivas de clase. La elección de este período respondió a la necesidad de observar cambios sostenidos en las habilidades de redacción de párrafos, evitando así

los efectos atribuibles a intervenciones breves o intensivas que suelen producir mejoras transitorias difíciles de generalizar.

Por otra parte, se adoptó un diseño cuasiexperimental con preprueba y posprueba, el cual incluyó un grupo experimental y un grupo de comparación no equivalente. La asignación de los participantes a cada condición no fue aleatoria, sino que se respetó la conformación natural de los grupos de clase existentes en las diferentes carreras de educación.

Esta decisión, aunque limita el control sobre la equivalencia inicial entre grupos, resulta habitual en contextos educativos reales donde la manipulación de la matrícula no es viable. Para compensar esta limitación, se aplicó un análisis de covarianza (ANCOVA) que permitió controlar estadísticamente las diferencias preexistentes detectadas en la preprueba, garantizando así que los efectos observados pudieran atribuirse con mayor confianza a la intervención y no a sesgos de selección.

Asimismo, la población estuvo constituida por estudiantes de los primeros ciclos de la carrera de Educación, quienes cursaban asignaturas vinculadas con la comunicación oral y escrita. De esta población se extrajo una muestra intencionada de 199 participantes, distribuidos en un grupo experimental ( $n=109$ ) y un grupo de comparación ( $n=90$ ). El tamaño muestral no se determinó mediante fórmulas probabilísticas, sino que se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que los investigadores tenían acceso directo a las aulas de la facultad donde laboran.

No obstante, se verificó que el número de sujetos por grupo superara los mínimos recomendados para detectar tamaños del efecto medianos en diseños cuasiexperimentales con un poder estadístico aceptable (superior a 0.80), lo cual se confirmó retrospectivamente mediante los altos valores de eta cuadrado parcial obtenidos.

En cuanto a los criterios de selección, se incluyeron únicamente estudiantes matriculados en el primer o segundo ciclo académico que estuvieran cursando las asignaturas Taller de Comunicación Oral y Escrita o Taller de Redacción y Argumentación, pues estas materias constituyen la base formativa para la escritura académica en ciclos superiores. Se excluyeron del análisis aquellos participantes que no completaron tanto la preprueba como la posprueba, ya sea por ausencia prolongada, retiro voluntario de la asignatura o cambio de grupo durante el período de intervención. También se descartaron los estudiantes que presentaron párrafos ilegibles o que no respondieron al tema solicitado en las pruebas de escritura, criterio aplicado por los evaluadores antes del análisis estadístico para asegurar la calidad de los datos.

Del mismo modo, la técnica principal de recolección de datos consistió en la producción de párrafos escritos por los estudiantes en dos momentos temporales (preprueba y posprueba). Para evaluar estos textos se diseñó una rúbrica analítica compuesta por seis dimensiones: oración temática (tema e idea de control), oraciones de soporte (desarrollo y uso de transiciones), oración de conclusión (cierre y recapitulación), unidad temática (desarrollo de un único tema), coherencia global (comprensibilidad general) y aspectos formales (vocabulario académico, ortografía y puntuación).

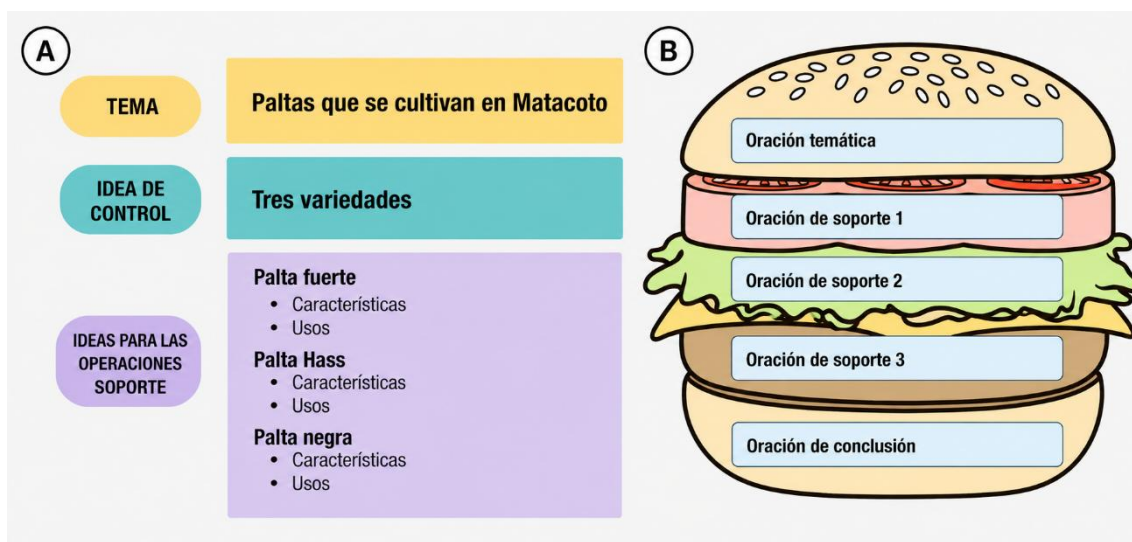
Cada dimensión se puntuó en una escala ordinal de cuatro niveles (inadecuado=1, puede mejorar=2, satisfactorio=3, excelente=4). La rúbrica fue sometida a validación por juicio

de tres expertos en redacción académica, quienes evaluaron su pertinencia y claridad; tras incorporar sus sugerencias, se procedió a la aplicación definitiva.

Del mismo modo, durante la intervención adaptaron las etapas del modelado cognitivo. En la fase de co-construcción del párrafo, se empleó un soporte visual consistente en dos plantillas proyectadas en el ecra: la plantilla A para la planificación (frases guía) y la plantilla B para la textualización.

La Figura 1 presenta ambas plantillas, las cuales guiaron la redacción colaborativa del pre-texto. Durante la etapa de revisión conjunta, el docente formuló preguntas metacognitivas orientadas a evaluar la presencia del tema y la idea de control, el desarrollo de las oraciones de soporte, el uso de conectores, la coherencia global y los aspectos formales del párrafo.

**Figura 1** Plantillas del pre-texto/texto



*Nota.* La plantilla A se utilizó para escribir frases guía durante la planificación del párrafo; la plantilla B, para la etapa de textualización.

Para el procesamiento de los datos, se empleó una estrategia analítica que combinó estadística descriptiva e inferencial. Inicialmente, se calcularon medias y desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas por cada grupo en la preprueba y la posprueba. Luego, se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes con el fin de comparar el desempeño inicial entre grupos experimentales y de control.

Debido a que se detectaron diferencias significativas previas en algunas dimensiones (especialmente en aspectos formales), se recurrió a un análisis de covarianza unidireccional (ANCOVA) por cada variable dependiente, utilizando las puntuaciones de la preprueba como covariable. Esta técnica permitió aislar el efecto neto de la intervención. Como medida del tamaño del efecto se reportó el eta cuadrado parcial ( $\eta^2$ ). Todos los análisis se ejecutaron con el paquete estadístico SPSS versión 25, asumiendo un nivel de significación  $\alpha=0.05$  y verificando previamente los supuestos de normalidad, homogeneidad de varianzas y homogeneidad de las pendientes de regresión.

Finalmente, la investigación se ajustó a los lineamientos éticos establecidos para estudios con seres humanos en contextos educativos. Se obtuvo la autorización institucional de las

autoridades de la facultad y el consentimiento informado verbal de los participantes, previa explicación clara de los objetivos, la duración de la intervención y el carácter voluntario de la participación. Se garantizó la confidencialidad de los datos mediante la asignación de códigos alfanuméricos a cada estudiante, de modo que los nombres personales nunca aparecieran en las bases de análisis. Además, se comunicó a los grupos de control que, finalizado el estudio, recibirían una versión adaptada de la capacitación en escritura compartida como compensación ética. El proyecto contó con financiamiento institucional de la universidad, sin que ello implicara conflicto de intereses alguno para los investigadores.

## Resultados

### Dimensiones antes y después de la aplicación de la escritura compartida

El análisis de las diferencias entre la posprueba y la preprueba reveló una brecha notable entre el grupo experimental y el de comparación. Mientras los estudiantes expuestos a la escritura compartida obtuvieron ganancias positivas en todas las dimensiones evaluadas, el grupo control exhibió variaciones cercanas a cero o incluso negativas, especialmente en coherencia y oración temática. Esta disparidad sugiere que la intervención pedagógica no solo resultó efectiva, sino que logró movilizar competencias que, bajo condiciones habituales de instrucción, permanecen estancadas o tienden a deteriorarse ligeramente con el paso del tiempo (Tabla 1).

Las ganancias en el grupo experimental no fueron homogéneas. Las mejoras más pronunciadas ocurrieron en la unidad temática y la oración temática, seguidas de cerca por la coherencia global. Este patrón indica que la escritura compartida impactó prioritariamente la capacidad de organizar ideas en torno a un único tópico y formular enunciados iniciales precisos. En contraste, la cohesión y la oración de conclusión mostraron avances relativamente menores, lo cual se explica por la complejidad cognitiva y lingüística de estos componentes, cuyo dominio requiere práctica más prolongada y un nivel superior de abstracción metacognitiva (Tabla 1).

El grupo control evidenció mejoras marginales en aspectos formales y oraciones de soporte, atribuibles probablemente a la exposición incidental a textos académicos. Sin embargo, la ausencia de una intervención estructurada impidió que estos avances alcanzaran niveles funcionales, e incluso se observaron ligeros retrocesos en coherencia y oración temática. Las diferencias entre subgrupos del experimental sugieren que la familiaridad previa con el discurso académico influye en la magnitud de la ganancia, aunque la estrategia resultó efectiva independientemente de la especialidad. Esto refuerza la necesidad de un andamiaje explícito y sistemático (Tabla 1).

**Tabla 1.** Diferencias entre posprueba y preprueba: ValorPos – ValorPre.

Carrera profesional		Primaria y EBI (GE)	Matemática e informática (GC)	Comunicación, Lingüística y Literatura (GE)	Lengua Extranjera: Inglés (GC)	GE	GC
	n	32	16	77	74	109	90
Oración temática (OT)	Tema	1.66	-0.06	1.86	0.01	1.80	0.00
	Idea de control	1.63	-0.06	1.83	0.00	1.77	-0.01
	Total OT	1.64	-0.06	1.84	0.01	1.78	-0.01
Oraciones de soporte (OS)	Desarrollo de la oración temática	1.25	-0.06	1.34	0.00	1.31	-0.01

Carrera profesional		Primaria y EBI (GE)	Matemática e informática (GC)	Comunicación, Lingüística y Literatura (GE)	Lengua Extranjera: Inglés (GC)	GE	GC
	Palabras o frases de transición	1.38	0.63	1.71	0.26	1.61	0.32
	Total OS	1.31	0.28	1.53	0.13	1.46	0.16
Oración de conclusión (OC)	Conector de conclusión	1.28	-0.06	1.43	0.28	1.39	0.22
	Oración resumen	1.00	0.63	0.94	0.27	0.95	0.33
	Total OC	1.14	0.28	1.18	0.28	1.17	0.28
Unidad (U)	Tema único	1.72	-0.06	1.86	0.00	1.82	-0.01
	Total U	1.72	-0.06	1.86	0.00	1.82	-0.01
Coherencia (C)	Comprensión	1.59	-0.06	1.73	-0.07	1.69	-0.07
	Total C	1.59	-0.06	1.73	-0.07	1.69	-0.07
Cohesión (Coh)	Recursos cohesivos	1.22	-0.06	1.36	0.00	1.32	-0.01
	Total CH	1.22	-0.06	1.36	0.00	1.32	-0.01
Aspectos formales (AF)	Vocabulario formal	1.38	0.63	1.73	0.24	1.62	0.31
	Ortografía	1.28	-0.06	1.43	0.28	1.39	0.22
	Total AF	1.33	0.28	1.58	0.26	1.50	0.27

Nota. GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control.

### Dimensiones antes de la aplicación de la escritura compartida

La Tabla 2 revela un resultado metodológico relevante: en la mayoría de las dimensiones estructurales del párrafo (oración temática, unidad, coherencia y cohesión), las diferencias entre el grupo experimental y el control antes de la intervención no alcanzaron significación estadística ( $p > 0.05$ ). Esta equivalencia inicial resulta especialmente valiosa en un diseño cuasiexperimental sin asignación aleatoria, pues reduce la probabilidad de que los efectos posteriores se atribuyan a sesgos de selección. Los valores medios, cercanos a cero en ambas condiciones, indican que los estudiantes partían de un nivel igualmente bajo, con dificultades generalizadas para redactar párrafos coherentes, lo que fortalece la validez interna del estudio.

La excepción a este patrón se encontró en los aspectos formales, donde las diferencias iniciales resultaron estadísticamente significativas ( $p = 0.01$  y  $0.00$ ). Los estudiantes del grupo experimental, particularmente los de Comunicación, Lingüística y Literatura, mostraron puntuaciones superiores en vocabulario y ortografía (media 0.24 frente a 0.07). Asimismo, la oración de conclusión presentó diferencias marginales que se aproximaron al umbral de significación ( $p = 0.07$  y  $0.06$ ). Estas disparidades justificaron plenamente el empleo de un ANCOVA en lugar de pruebas t simples, permitiendo aislar el efecto genuino de la intervención y evitar artefactos por diferencias preexistentes (Tabla 2).

Resulta esclarecedor que el grupo experimental mostrara una dispersión notablemente mayor en aspectos formales ( $DE = 0.41$ ) que el control ( $DE = 0.23$ ), lo que indica una heterogeneidad interna más acusada y constituye un escenario más exigente para demostrar la efectividad pedagógica. Las dimensiones sin diferencias iniciales (oración temática, unidad, coherencia y cohesión) constituyen el núcleo estructural del párrafo académico. Por último, las variaciones entre carreras específicas, con puntuaciones más

bajas en Matemática e informática, no contaminaron los resultados, gracias al control estadístico y la homogeneidad de varianzas (Tabla 2).

**Tabla 2.** Diferencias entre los grupos en la preprueba en base a las distintas dimensiones de evaluación.

Carrera profesional		Matemática e informática (GC)	Primaria y EBI (GE)	Lengua Extranjera: inglés (GC)	Comunicación, Lingüística y Literatura (GE)	Media (GC)	Media (GE)
n		16	32	74	77	90	109
Oración temática (OT)	Preprueba	0,06(0,25)	0,05 (0,20)	0,00(0,00)	0,01(0,11)	0,01(0,11)	0,02(0,14)
	t-test	t(46)=0,24	p=0,81	t(149)=-0,98	p=0,33	t(197)=-0,65	p=0,51
Oraciones de soporte (OS)	Preprueba	0,03(0,13)	0,11(0,30)	0,04(0,14)	0,08(0,14)	0,04(0,13)	0,09(0,25)
	t-test	t(44,9)=-1,96	p=0,22	t(128)=-1,47	p=0,14	t(172,7)=-1,92	p=0,06
Oración de conclusión (OC)	Preprueba	0,03(0,13)	0,13(0,22)	0,03(0,11)	0,26(0,34)	0,03(0,12)	0,22(0,31)
	t-test	t(45,1)=-1,88	p=0,07	t(93,4)=-5,68	p=0,00	t(141,3)=-5,92	p=0,00
Unidad (U)	Preprueba	0,06(0,25)	0,00(0,00)	0,00(0,00)	0,01(0,11)	0,01(0,11)	0,01(0,10)
	t-test	t(15)=1,00	p=0,33	t(149)=-0,98	p=0,33	t(197)=0,14	p=0,89
Coherencia (C)	Preprueba	0,06(0,25)	0,06(0,25)	0,07(0,25)	0,09(0,29)	0,07(0,25)	0,08(0,28)
	t-test	t(46)=0,00	p=1,00	t(149)=-0,53	p=0,60	t(197)=-0,42	p=0,67
Cohesión (Coh)	Preprueba	0,06(0,25)	0,06(0,25)	0,00(0,00)	0,01(0,11)	0,01(0,11)	0,03(0,16)
	t-test	t(46)=0,00	p=1,00	t(149)=-0,98	p=0,33	t(197)=-0,82	p=0,41
Aspectos formales (AF)	Preprueba	0,03(0,13)	0,20(0,33)	0,07(0,24)	0,25(0,44)	0,07(0,23)	0,24(0,41)
	t-test	t(43,8)=-2,58	p=0,01	t(119,4)=-3,10	p=0,00	t(173,8)=-3,73	p=0,00

Nota. GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control.

### Dimensiones después de la aplicación de la Escritura Compartida

La Tabla 3 muestra la evidencia central de la efectividad de la escritura compartida, al mostrar diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en todas las dimensiones evaluadas después de la intervención. Los valores de F obtenidos, que alcanzan, por ejemplo, 1640.9 para la oración temática, son extraordinariamente elevados para un estudio educativo, lo que indica que la magnitud de la brecha entre ambos grupos no puede explicarse por el azar. Más allá de la significación estadística, los tamaños del efecto parcial eta cuadrado ( $\eta^2$ ) superan ampliamente el umbral convencional para efectos grandes (0.14), situándose en un rango que va desde 0.53 hasta 0.89. Esto significa que entre el 53% y el 89% de la varianza en el desempeño post-intervención es atribuible directamente a la implementación de la escritura compartida, un resultado excepcional en investigación educativa.

Por otra parte, el contraste entre las medias de ambos grupos resulta revelador. Mientras el grupo experimental alcanza valores cercanos a 1.86 en dimensiones como la oración temática y la unidad (sobre una escala máxima de 4), el grupo control apenas supera 0.01 en esas mismas dimensiones. Esta diferencia no solo es estadísticamente significativa, sino que representa un cambio cualitativo en la competencia escritural: los estudiantes expuestos a la escritura compartida pasaron de producir párrafos sin estructura discernible a elaborar textos que, en promedio, se acercan al nivel "puede

mejorar" o "satisfactorio". En contraste, el grupo control permaneció prácticamente en el nivel "inadecuado" (puntuación 1), lo que evidencia que el mero paso del tiempo sin intervención específica no genera aprendizaje significativo en esta habilidad (Tabla 3).

Asimismo, se identificaron las jerarquías en la efectividad de la intervención según la dimensión evaluada. Los efectos más grandes se registran en la unidad temática ( $\eta^2 = 0.89$ ) y la oración temática ( $\eta^2 = 0.89$ ), seguidas muy de cerca por la coherencia ( $\eta^2 = 0.86$ ). Este patrón sugiere que la escritura compartida resulta particularmente eficaz para enseñar la macroestructura del párrafo, es decir, la organización global de las ideas en torno a un tópico único y la formulación explícita de la idea principal. Desde una perspectiva cognitiva, el modelado mediante think-aloud parece haber internalizado en los estudiantes un esquema mental de organización textual que trasciende la mera corrección superficial, afectando los niveles más profundos de la planificación discursiva (Tabla 3).

Cabe destacar que, aunque todas las dimensiones mejoraron significativamente, la oración de conclusión presentó el tamaño del efecto más moderado ( $\eta^2 = 0.53$ ), aunque todavía muy alto para los estándares del campo. Esta diferencia relativa puede explicarse por la complejidad sintáctico-cognitiva que implica redactar una oración de cierre que recapitule sin resultar redundante. Mientras que la oración temática y la unidad pueden trabajarse mediante la repetición de un patrón estructural ("esto es mi tema y esto es lo que diré sobre él"), la conclusión exige un procesamiento más elaborado de la información previamente presentada, así como un dominio de recursos lingüísticos de reformulación y síntesis. La escritura compartida, aunque efectiva, requiere probablemente más sesiones de práctica para automatizar plenamente este componente (Tabla 3).

Adicionalmente, el análisis por subgrupos según la carrera profesional ofrece matices importantes. Los estudiantes de Comunicación, Lingüística y Literatura alcanzaron medias ligeramente superiores (1.86 en oración temática) en comparación con los de Primaria y Educación Básica Integral (1.69). No obstante, ambos subgrupos del grupo experimental superaron ampliamente a sus respectivos controles, lo que sugiere que la escritura compartida es efectiva independientemente de la afinidad disciplinaria previa. Este resultado tiene implicaciones prácticas relevantes: la estrategia puede implementarse con confianza en carreras de orientación humanística y en aquellas más alejadas del discurso académico formal, como las matemáticas o las ciencias exactas, sin que ello comprometa sus resultados (Tabla 3).

**Tabla 3.** Medias de posprueba y diferencias de medias entre el grupo control y el grupo experimental.

Carrera profesional		Matemática e informática (GC)	Primaria y EBI (GE)	Lengua Extranjera: Inglés (GC)	Comunicación, Lingüística y Literatura (GE)	Media GC	Media GE
N		16	32	74	77	90	109
Oración temática (OT)	Posprueba	0,00(0,00)	1,69 (0,56)	0,01(0,06)	1,86(0,33)	0,01(0,05)	1,86(0,42)
	t-test	t(31)=-16,9	p=0,00	t(80,8)=-48,0	p=0,00	F(1,196)=1640,9	p=0,00 y $\eta^2=0,89$
Oraciones de soporte (OS)	Posprueba	0,31(0,25)	1,42(0,58)	0,17(0,29)	1,61(0,38)	0,19(0,29)	1,56(0,45)
	t-test	t(45,3)=-9,2	p=0,00	t(142,2)=-26,4	p=0,00	F(1,196)=592,7	p=0,00 y $\eta^2=0,75$
Oración de conclusión (OC)	Posprueba	0,31(0,25)	1,27(0,58)	0,30(0,38)	1,44(0,49)	0,31(0,36)	1,39(0,52)
	t-test	t(45,3)=-7,9	p=0,00	t(149)=-16,0	p=0,00	F(1,196)=224,5	p=0,00 y $\eta^2=0,53$

Unidad (U)	Posprueba	0,00(0,00)	1,72(0,58)	0,00(0,00)	1,87(0,34)	0,00(0,00)	1,83(0,43)
	t-test	t(31)=-16,7	p=0,00	t(76)=-48,5	p=0,00	F(1,196)=1663,3	p=0,00 y $\eta^2=0,89$
Coherencia (C)	Posprueba	0,00(0,00)	1,66(0,60)	0,00(0,00)	1,82(0,39)	0,00(0,00)	1,77(0,46)
	t-test	t(31)=-15,6	p=0,00	t(76)=-41,1	p=0,00	F(1,196)=1303,6	p=0,00 y $\eta^2=0,86$
Cohesión (Coh)	Posprueba	0,00(0,00)	1,28(0,68)	0,00(0,00)	1,38(0,56)	0,00(0,00)	1,35(0,60)
	t-test	t(31)=-10,6	p=0,00	t(76)=-21,5	p=0,00	F(1,196)=452,1	p=0,00 y $\eta^2=0,69$
Aspectos formales (AF)	Posprueba	0,31(0,25)	1,53(0,61)	0,34(0,48)	1,83(0,38)	0,33(0,44)	1,74(0,47)
	t-test	t(44,9)=-9,8	p=0,00	t(139)=-21,3	p=0,00	F(1,196)=422,3	p=0,00 y $\eta^2=0,68$

### Correlaciones entre dimensiones después de la aplicación de la escritura compartida

La Tabla 4 presenta una ventana sobre el comportamiento de las dimensiones de escritura en ausencia de intervención pedagógica estructurada. Para el grupo control, las correlaciones entre componentes del párrafo presentan un patrón errático, con algunas asociaciones moderadamente altas junto a otras prácticamente inexistentes o incluso imposibles de calcular. Esta heterogeneidad sugiere que, sin un andamiaje explícito como el proporcionado por la escritura compartida, los estudiantes no logran integrar coherentemente los distintos elementos que conforman un párrafo académico. El dato más llamativo es la correlación perfecta ( $r = 1,000$ ) entre oración temática, unidad y cohesión, lo que estadísticamente resulta artificioso y probablemente refleja la ausencia total de variabilidad en esas dimensiones, más que una relación genuina entre constructos.

Por otra parte, las correlaciones entre oraciones de soporte y oración de conclusión alcanzan un valor de 0,835 ( $p < 0,01$ ), lo que indica una asociación fuerte y estadísticamente significativa. Este resultado resulta esperable desde una perspectiva teórica: los estudiantes que logran desarrollar adecuadamente las oraciones de soporte tienden también a cerrar sus párrafos con conclusiones pertinentes. Sin embargo, la ausencia de una intervención sistemática impide que esta asociación se extienda a otros componentes igualmente relevantes, como la coherencia global o los aspectos formales. De hecho, la coherencia presenta correlaciones negativas o cercanas a cero con prácticamente todas las demás dimensiones, lo que sugiere que los estudiantes del grupo control redactan párrafos donde los elementos estructurales no se articulan en un todo significativo y comprensible (Tabla 4).

Resulta particularmente reveladora la presencia de múltiples casillas marcadas como (.b), indicando que no fue posible calcular el coeficiente porque al menos una de las variables era constante. Este fenómeno estadístico, inusual en estudios educativos con muestras de tamaño moderado, ocurre cuando todos los estudiantes del grupo control obtuvieron exactamente la misma puntuación en una dimensión. En términos sustantivos, esto significa que la unidad temática, la coherencia y la cohesión presentaban una variabilidad nula en el grupo control al momento de la posprueba. Todos los estudiantes de este grupo se ubicaron invariablemente en el nivel más bajo de la escala, lo que evidencia un estancamiento absoluto en el desarrollo de estas competencias críticas (Tabla 4).

Cabe destacar que la ausencia de variabilidad en el grupo control no solo tiene implicaciones estadísticas, sino que constituye un resultado educativo de primera magnitud. Cuando una habilidad se distribuye de manera completamente homogénea en un grupo, significa que ningún estudiante, independientemente de su nivel de partida

o de su esfuerzo individual, logró progresar durante el período de estudio. Esta homogeneidad en el bajo rendimiento contrasta fuertemente con la heterogeneidad observada en el grupo experimental (Tabla 5), donde la variabilidad aumentó como resultado de que algunos estudiantes mejoraron más que otros. En otras palabras, la escritura compartida no solo elevó el promedio grupal, sino que diversificó los niveles de logro, permitiendo que emergieran distintos grados de dominio (Tabla 4).

Un aspecto que merece reflexión adicional es el comportamiento de los aspectos formales dentro del grupo control. Esta dimensión muestra correlaciones altas y significativas con oraciones de soporte ( $r = 0,924$ ) y con oración de conclusión ( $r = 0,894$ ), pero una correlación baja y no significativa con la oración temática ( $r = 0,203$ ). Esta discrepancia sugiere que los estudiantes del grupo control asocian la corrección ortográfica y el vocabulario formal más con el desarrollo y cierre del párrafo que con su apertura. Una interpretación plausible es que, al carecer de un modelo explícito de oración temática, los estudiantes concentran sus limitados recursos atencionales en los aspectos más visibles o superficiales del texto, descuidando la estructura lógica que debería organizar el contenido desde el inicio (Tabla 4).

En contraste con lo que ocurre típicamente en poblaciones con desarrollo escritural, la Tabla 4 muestra que la coherencia global no se correlaciona significativamente con la unidad temática ( $r = -0,028$ ) ni con la cohesión ( $r = -0,028$ ). Esta ausencia de relación es teóricamente problemática, pues cabría esperar que un texto unitario y cohesionado fuera también coherente. El hecho de que estas dimensiones aparezcan disociadas en el grupo control indica que los estudiantes no han internalizado la interdependencia funcional entre los distintos niveles del texto. Producen oraciones temáticas aisladas, desarrollos desconectados y conclusiones que no integran lo anterior, sin que exista una relación sistemática entre estos problemas (Tabla 4).

**Tabla 4.** Correlaciones entre las variables para el grupo control.

	OT	OS	OC	U	C	CH	AF	OT	OS	OC	U	C	CH	AF
OT	1													
OS	,365**	1												
OC	,437**	,835**	1											
U	1,000**	,365**	,437**	1										
C	-0.028	-0.078	-0.065	-0.028	1									
Coh	1,000**	,365**	,437**	1,000**	-0.028	1								
AF	0.203	,924**	,894**	0.203	-0.079	0.203	1							
OT	-0.011	-0.031	-0.026	-0.011	-0.028	-0.011	0.203	1						
OS	0.113	-0.125	-0.080	0.113	,208*	0.113	-0.158	-0.072	1					
OC	0.058	0.042	-0.004	0.058	-0.042	0.058	0.058	,207*	,263*	1				
U	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b			
C	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b		
Coh	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	
AF	0.040	-0.172	-0.128	0.040	0.101	0.040	-0.139	0.160	,764**	,662**	.b	.b	.b	1

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).  
 \* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).  
 b. No se puede calcular porque, como mínimo, una de las variables es constante.

La Tabla 5 presenta que la escritura compartida transforma cualitativamente la organización del conocimiento textual en los estudiantes. A diferencia del patrón fragmentado y estático observado en el grupo control, la matriz de correlaciones del

grupo experimental revela una trama densa y significativa de relaciones entre prácticamente todas las dimensiones evaluadas. Este resultado sugiere que la intervención no solo elevó los puntajes promedio, sino que reconfiguró la estructura cognitiva subyacente a la producción escrita. Los estudiantes expuestos al modelado docente desarrollaron una representación mental integrada del párrafo como un sistema donde cada componente cumple una función específica y se relaciona funcionalmente con los demás. Esta visión holística contrasta radicalmente con la aproximación fragmentaria que caracteriza al grupo control, cuyas correlaciones aparecen disociadas o artificialmente perfectas por ausencia de variabilidad.

Entre las asociaciones más destacadas de la Tabla 5 figura la correlación entre la oración temática y la cohesión, que alcanza un valor de 0,764 ( $p < 0,01$ ). Esta fuerte relación indica que los estudiantes que formulan adecuadamente el tema y su idea de control también emplean con mayor efectividad los recursos cohesivos, conectores, pronombres, sinónimos, que articulan internamente el párrafo. Desde una perspectiva cognitiva, este resultado sugiere que la escritura compartida enseñó a los aprendices a planificar no solo el contenido, sino también las relaciones lógicas entre enunciados. La verbalización explícita del docente durante la etapa de revisión conjunta, donde se preguntaba ¿Qué conectores podríamos añadir o sustituir?, parece haber internalizado la idea de que la coherencia estructural y la cohesión superficial son dimensiones interdependientes, no compartimentos estancos.

Por otra parte, la asociación entre unidad temática y oración temática alcanza 0,663 ( $p < 0,01$ ), lo que confirma que los estudiantes del grupo experimental lograron mantener el desarrollo del párrafo en torno a un único tópico, evitando digresiones o cambios abruptos de tema. Esta relación, moderadamente alta, resulta teóricamente esperable pero empíricamente notable, dado que en la preprueba ambos grupos mostraban dificultades equivalentes para sostener la unidad. El modelado cognitivo durante la fase de preescritura, donde el docente verbaliza cómo delimitar el tema y cómo verificar que cada oración de soporte contribuya a la idea principal, parece haber transferido a los estudiantes una estrategia de monitoreo metacognitivo que antes no poseían. Este resultado respalda la tesis de que la unidad no es una propiedad emergente pasiva, sino el resultado de decisiones activas del escritor.

Cabe destacar la correlación entre aspectos formales y oración de conclusión, que alcanza 0,805 ( $p < 0,01$ ), una de las más altas de toda la matriz. Este resultado, inicialmente sorprendente, adquiere sentido cuando se considera que la escritura compartida enfatiza la revisión conjunta de todos los componentes del párrafo, incluidos los aspectos ortográficos y de puntuación en la oración de cierre. Los estudiantes internalizaron que una conclusión bien redactada no solo debe recapitular las ideas principales, sino también cumplir con las convenciones del registro académico. La alta correlación sugiere que, en el grupo experimental, la corrección formal no se percibe como un añadido superficial, sino como parte integral de la calidad textual. Este resultado desafía la noción de que los aspectos formales se desarrollan independientemente de la estructura lógica (Tabla 5).

Resulta particularmente importante el comportamiento de la oración de conclusión en la Tabla 5. Esta dimensión presenta correlaciones bajas y no significativas con la oración temática ( $r = 0,093$ ) y con la unidad ( $r = 0,086$ ), pero correlaciones moderadas con oraciones de soporte ( $r = 0,244$ ,  $p < 0,05$ ) y muy altas con aspectos formales ( $r = 0,805$ ).

Este patrón sugiere que los estudiantes del grupo experimental aprendieron a construir conclusiones basadas principalmente en el contenido de las oraciones de soporte más que en la repetición mecánica de la oración temática. Desde una perspectiva pedagógica, esto es positivo: indica que las conclusiones no son meras paráfrasis de la introducción, sino síntesis del desarrollo argumentativo. La alta asociación con aspectos formales, ya comentada, refuerza la idea de que el cierre del párrafo se concibe como un elemento que requiere especial cuidado estilístico (Tabla 5).

**Tabla 5.** Correlaciones entre dimensiones para el grupo experimental.

	OT	OS	OC	U	C	CH	AF	OT	OS	OC	U	C	CH	AF
OT	1													
OS	,466**	1												
OC	0.093	,244*	1											
U	,663**	,356**	0.086	1										
C	0.187	0.159	,215*	-0.029	1									
Coh	,764**	,279**	0.061	,572**	0.153	1								
AF	-0.015	,512**	,805**	-0.056	,232*	-0.098	1							
OT	-0.080	-0.007	0.167	-0.186	0.099	-0.057	0.148	1						
OS	0.016	0.120	0.174	-0.118	0.148	-0.021	0.177	,715**	1					
OC	-0.091	0.007	,192*	-0.166	-0.001	-0.073	0.156	,635**	,685**	1				
U	-0.086	0.021	0.185	-0.187	0.123	-0.063	0.186	,923**	,624**	,601**	1			
C	-0.060	-0.017	0.159	-0.161	0.077	-0.038	0.119	,937**	,677**	,585**	,824**	1		
Coh	0.068	,189*	0.154	-0.056	0.104	-0.004	0.148	,455**	,850**	,452**	,385**	,490**	1	
AF	-0.049	0.045	,196*	-0.151	0.163	-0.027	,198*	,774**	,777**	,748**	,783**	,739**	,416**	1

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

## Discusión

Los resultados confirman que la escritura compartida mejora significativamente todas las dimensiones de la redacción de párrafos académicos, con tamaños del efecto excepcionalmente altos ( $\eta^2$  entre 0,53 y 0,89). El grupo experimental superó ampliamente al grupo control en oración temática, oraciones de soporte, conclusión, unidad, coherencia, cohesión y aspectos formales tras 32 semanas de intervención. Esta magnitud supera lo reportado por [De Lange et al., \(2018\)](#) y por [Mather y Lachowicz, \(1992\)](#), quienes documentaron beneficios de la escritura compartida pero sin desagregar por dimensiones estructurales. La novedad radica en demostrar que el modelado cognitivo impacta diferencialmente: la unidad temática ( $\eta^2 = 0,89$ ) mejora más que la oración de conclusión ( $\eta^2 = 0,53$ ), sugiriendo una jerarquía en la adquisición de habilidades textuales, como también observaron [Tuyet y Ngoc, \(2024\)](#) al analizar errores comunes en estudiantes vietnamitas.

En contraste, [Alkhalaf, \(2022\)](#) reportó que la retroalimentación individual presencial mejora aspectos gramaticales, pero no la organización estructural del párrafo. Los resultados superan esta limitación al mostrar que la escritura compartida incide tanto en aspectos formales ( $\eta^2 = 0,68$ ) como en la coherencia global ( $\eta^2 = 0,86$ ). La diferencia fundamental radica en que la retroalimentación actúa sobre el producto ya escrito, mientras que la escritura compartida transforma el proceso compositivo desde su origen. [Abo et al., \(2026\)](#) encontraron que la evaluación mediada por pares mejoró contenido y gramática ( $\eta^2 = 0,38$

y 0,36), pero no la organización parrográfica. [Trang y Anh \(2022\)](#) también documentaron limitaciones de la retroalimentación por pares sin guía docente.

Adicionalmente, [Yan et al., \(2026\)](#) demostraron que un modelo dialógico apoyado por IA mejoró la autoeficacia en retroalimentación entre pares, pero no la calidad de la escritura misma. [Wang et al., \(2026\)](#) compararon retroalimentación de GPT versus docente y encontraron que los estudiantes se involucran menos afectiva y conductualmente con la retroalimentación automática. [Kailin y Saeed, \(2026\)](#) observaron que los estudiantes valoran la retroalimentación de ChatGPT para refinamiento lingüístico, pero no para la organización argumentativa. Estos resultados refuerzan la necesidad de intervenciones humanas como la escritura compartida, donde el docente modela el pensamiento. [Begmatova y Saydazimova, \(2026\)](#) compararon instrucción tradicional versus asistida por IA y hallaron mejoras solo en complejidad semántica, no en estructura.

Por otra parte, los resultados contradicen parcialmente lo encontrado por [Storch, \(2005\)](#) sobre escritura colaborativa, quien reportó efectos inconsistentes sobre la escritura individual. En el estudio, la escritura compartida, con el docente liderando, produjo mejoras sustanciales en la producción individual. [Wallace y Bott, \(1989\)](#) ya habían señalado la importancia de la instrucción directa en estrategias de estructura textual, pero su estudio se limitó a adolescentes con dificultades de aprendizaje. [Szabó et al., \(2026\)](#) exploraron la autoría compartida y encontraron que la preferencia por escribir juntos cambia positivamente, aunque el trabajo no siempre se distribuye equitativamente, lo que respalda el rol del docente como facilitador en el diseño.

Asimismo, los resultados se alinean con lo señalado por [Romero y Álvarez, \(2020\)](#) y [Rossi, \(2023\)](#) sobre las dificultades persistentes de los estudiantes universitarios para mantener la unidad temática y la coherencia. [Martínez, \(2014\)](#) advirtió que la falta de dominio en la redacción de párrafos constituye una causa principal de rezago y abandono en posgrado. El estudio demuestra que la escritura compartida logra revertir estas dificultades en ciclos iniciales. [Escandell, \(2018\)](#) analizó la complejidad de tejer párrafos coherentes y señaló que la conclusión exige un nivel de abstracción metacognitiva superior. [Yunus et al., \(2024\)](#) enfatizaron la necesidad de instrucción personalizada, coincidiendo con el enfoque.

En relación con la exposición incidental, el grupo control mostró retrocesos en coherencia (-0,07) y oración temática (-0,01). [Aldayel et al., \(2026\)](#) documentaron que factores afectivos como la baja autoconfianza exacerban las dificultades escriturales cuando no hay andamiaje. La escritura compartida, al crear un entorno colaborativo de bajo riesgo, contrarresta estos efectos negativos. [Murray y Thow, \(2014\)](#) propusieron los grupos de escritura académica (AWGs) para fomentar productividad, pero operan sin un modelo experto continuo. [Liu et al., \(2026\)](#) identificaron que la regulación compartida del aprendizaje (SSRL) es crucial en escritura colaborativa en línea, extendiendo el resultado sobre la importancia de la regulación docente presencial.

Además, estudios sobre retroalimentación y escritura en diversos contextos respaldan los resultados. [Aridayani et al., \(2026\)](#) subrayaron la importancia de la alineación docente-estudiante en la retroalimentación; la intervención logró esa alineación mediante la co-construcción del texto. [Brandt y Leyland, \(2026\)](#) destacaron el valor de los comentarios digitales en tutoriales de escritura, pero reconocen que la interacción

sincrónica es insustituible. [McVey et al., \(2026\)](#) exploraron la integración de IA en cursos de escritura y encontraron que los estudiantes usan estas herramientas principalmente para lluvia de ideas, no para estructurar argumentos. [Ranade y Hocutt, \(2026\)](#) discutieron cómo la IA desplaza la agencia retórica; en contraste, la escritura compartida restaura esa agencia.

Otros estudios de campos afines ofrecen perspectivas complementarias. [Seals, \(2024\)](#) proporcionó pautas para escribir cartas de recomendación, enfatizando la importancia de la estructura y la personalización, principios análogos a la enseñanza de párrafos. [Redeker et al., \(2026\)](#) analizaron registros de salud electrónicos, demostrando cómo el análisis de grandes volúmenes de datos puede identificar patrones, una idea transferible al análisis de errores escriturales. [Hou et al., \(2026\)](#) trabajaron en captioning de videos, mostrando cómo la coherencia multioracional puede mejorarse mediante alineamiento multimodal, lo que dialoga con el énfasis en la cohesión interoracional en el párrafo.

Asimismo, [Ishitani et al., \(2026\)](#) presentaron el genoma de un foraminífero, destacando la importancia de la diversificación genética para la adaptación ambiental, una metáfora útil para entender cómo la diversificación de estrategias de escritura compartida permite adaptarse a diferentes géneros textuales. [Zheng et al., \(2026\)](#) desarrollaron un módulo de atención vertical para reconocimiento de texto manuscrito, demostrando que la segmentación implícita en líneas reduce la dificultad de la tarea, similar a cómo la escritura compartida segmenta el proceso compositivo en etapas manejables. [Gomez et al., \(2026\)](#) operacionalizaron conceptos de lingüística sistémico-funcional para ayudar a estudiantes a moverse entre posiciones de razonamiento, lo que complementa el resultado sobre la progresión desde la descripción hacia la argumentación.

Paralelamente, [Noordam et al., \(2026\)](#) exploraron cómo los médicos integran las preocupaciones de los pacientes en la toma de decisiones compartida, mostrando estrategias conversacionales que incluyen explorar preocupaciones y ofrecer tranquilidad explícita, paralelamente, el docente en escritura compartida explora las dudas de los estudiantes y ofrece seguridad cognitiva. [Giorgi y Lopez, \(2026\)](#) utilizaron RTI para analizar sistemas de escritura de la Edad de Bronce, revelando detalles de técnicas de incisión que permiten reconstruir el proceso de escritura, análogo a cómo el estudio reconstruye el proceso de composición mediante la verbalización del docente.

Al respecto, [Huang et al., \(2026\)](#) investigaron cómo la expresión de gratitud de empleados jóvenes impacta el intercambio de conocimiento con mayores, destacando la importancia del entorno emocional positivo, la escritura compartida también crea un clima afectivo propicio para el aprendizaje. [Pham y Thao, \(2026\)](#) propusieron el concepto de Writing-With como una postura para la escritura académica reflexiva, que resona con el enfoque colaborativo. [Oláh et al., \(2026\)](#) revisaron la creación de un espacio representacional compartido a través de la categorización social y la teoría de la mente, ofreciendo un marco cognitivo para entender cómo la escritura compartida construye un espacio común de comprensión textual entre docente y estudiantes.

## Conclusiones

La evidencia obtenida confirma que la implementación sistemática de la escritura compartida genera una mejora sustancial en la competencia para redactar párrafos

académicos entre estudiantes universitarios de ciclos iniciales. Esta estrategia, fundamentada en el modelado cognitivo y la verbalización explícita del docente, incide particularmente en la organización macroestructural del texto, fortaleciendo la capacidad de los aprendices para sostener un tema único y formular enunciados temáticos precisos. Lo anterior sugiere que la intervención pedagógica, al hacer visible el pensamiento del escritor experto, logra que los estudiantes internalicen esquemas de planificación textual que trascienden la mera corrección superficial.

En consecuencia, la superioridad de la escritura compartida frente a la instrucción habitual radica en su énfasis en la dimensión procesual de la composición, aspecto que los enfoques tradicionales suelen descuidar. Mientras que las prácticas convencionales tienden a centrarse en el producto terminado o en retroalimentaciones correctivas aisladas, la metodología aquí evaluada transforma la dinámica áulica al construir colaborativamente el texto. Este resultado cuestiona la efectividad de la mera exposición incidental a modelos escritos y refuerza la necesidad de que el docente asuma un rol activo como mediador explícito de las decisiones retóricas, gramaticales y estructurales que subyacen a un párrafo bien construido.

Por lo anterior, los resultados obtenidos ofrecen implicaciones prácticas transferibles a otros contextos de educación superior, particularmente en programas que enfrentan dificultades persistentes en la alfabetización académica temprana. La escritura compartida no constituye un complemento optativo, sino un componente estructural de la formación inicial, especialmente cuando los estudiantes ingresan con niveles heterogéneos de dominio lingüístico. Su implementación sistemática a lo largo de un período prolongado, no como una intervención breve o intensiva, resulta crucial para consolidar habilidades como la cohesión y la formulación de conclusiones sintéticas, cuya complejidad cognitiva demanda práctica sostenida y andamiaje progresivo.

## 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. Aprobaron la versión final para su publicación.

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

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

**Certificación ética:** El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

**Objetos de ciencia abierta:** DMP indicarlo en formato <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1261>

**Historia del artículo:** Artículo recibido 19 de marzo 2026 | Aceptado 29 de mayo 2026 | Publicado 01 de junio 2026

### Cómo citar:

**Morales Cerna, I;** Paredes Ayrac, D; Morales Albornoz, E; Melgarejo Paredes, E. (2026). Impacto de la escritura compartida en la redacción de párrafos en estudiantes de una universidad peruana. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(42). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1261>

### Referencias

- Abo, A. L;** Degefu, H. W; Abeba, B. D. (2026). Augmenting EFL learners' writing performance and perceptions: The pedagogical efficacy of teacher-mediated peer assessment. *Thinking Skills and Creativity*, 60, 102117. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102117>
- Aldayel, H. S;** Pravitasari, H; Fadillah, N. (2026). Factors affecting academic writing difficulties among English as a Foreign Language (EFL) university students. *Acta Psychologica*, 263, 106250. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106250>
- Alkhalaf, S. A. A.** (2022). Individual Face-To-Face Feedback and the Saudi EFL Learners: Evaluating Enhancement of Writing Skills. *World Journal of English Language*, 12(7), 1-45. <https://ideas.repec.org/a/jfr/wjel11/v12y2022i7p45.html>
- Apridayani, A;** Hongboontri, C; Watanapokakul, S. (2026). Psychological dimensions of feedback literacy in EFL writing: A mixed-methods study of teacher–student alignment in Thailand. *Acta Psychologica*, 264, 106411. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106411>
- Begmatova, K;** Saydazimova, I. (2026). Enhancing learners' academic writing skills: A comparative analysis of traditional and AI-assisted instruction approaches. *Applied Corpus Linguistics*, 6(1), 100176. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2025.100176>
- Brandt, A;** Leyland, C. (2026). Digital in-text comments in video-mediated second language writing tutorials: A resource for linking in situ and ex situ engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 56, 100960. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2025.100960>
- De Lange, M. M;** Dippenaar, H; and Anker, J. (2018). Shared writing as first phase in writing instruction of Intermediate Phase Afrikaans Home Language learners. *Per Linguam*. <https://doi.org/10.5785/34-1-704>
- Escandell, V. V.** (2018). Tejer (y reciclar) párrafos: Claves para la organización del texto escrito. *ReGrOC: Revista de gramática orientada a las competencias*, 1(1), 0113-0139. <https://ddd.uab.cat/record/210885>
- Giorgi, L;** Lopez, S. (2026). Aegean Bronze Age writing systems through RTI: New potential and perspectives. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 41, e00508. <https://doi.org/10.1016/j.daach.2026.e00508>
- Gomez, M. P. L;** Mitchell, T; Yigitbilek, D; Pessoa, S. (2026). Moving between reasoning positions: Operationalizing SFL concepts in first-year argumentative writing pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, 81, 101668. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2026.101668>

- Hou, Y;** Lin, X; Guo, L; Chen, F; Lv, H; Zhou, Q; Li, Y. (2026). Vision side prompt learning with low-rank multimodal alignment for video paragraph captioning. *Expert Systems with Applications*, 305, 130794. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2025.130794>
- Huang, H;** Li, C; Mei, M. (2026). How younger employees' gratitude expression impacts older employees' knowledge sharing: An emotions-as-social-information perspective. *Journal of Innovation & Knowledge*, 16, 101011. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2026.101011>
- Ishitani, Y;** Ishii, S; Ujiié, Y. (2026). The draft genome of the calcareous foraminifera *Ammonia Veneta* (rotaliida, globothalamea, foraminifera). *Protist*, 180, 126144. <https://doi.org/10.1016/j.protis.2025.126144>
- Kailin, Z;** Saeed, M. A. (2026). Chinese EFL learners' engagement with ChatGPT feedback on academic writing: A case study in Malaysia. *Computers and Composition*, 79, 102976. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2025.102976>
- Liu, Y;** Liu, Z; Wu, H; Yao, J; Manalo, E. (2026). Exploring the occurrence processes and behavioural patterns of socially shared regulation during online collaborative L2 Learning. *Learning and Motivation*, 93, 102222. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102222>
- Martínez, A. G. C.** (2014). La atención de la escritura académica en el posgrado: Una experiencia en la UPN. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 51-59. <https://www.redalyc.org/pdf/5216/521651961006.pdf>
- Mather, N;** Lachowicz, B. L. (1992). Shared Writing: An Instructional Approach for Reluctant Writers. *TEACHING Exceptional Children*, 25(1), 26-30. <https://doi.org/10.1177/004005999202500107>
- McVey, C;** Fassihi, P; Geng, S; Hardy, S. M; Parfitt, M. (2026). Integrating generative AI in first-year writing: Lessons from a pilot initiative. *Computers and Composition*, 80, 102982. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2026.102982>
- Murray, R;** Thow, M. (2014). Peer-formativity: A framework for academic writing. *Higher Education Research & Development*, 33(6), 1166-1179. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911252>
- Noordam, D;** Noordman, J; Hartman, T. O; van Dulmen, S. (2026). 'There is no need to worry': How general practitioners integrate patient concerns into the shared decision-making dialogue. *Patient Education and Counseling*, 149, 109588. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2026.109588>
- Oláh, K;** Elekes, F; Király, I. (2026). Creating a shared representational space. *Acta Psychologica*, 262, 106137. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.106137>
- Pham, T. T;** Thao, T. L. (2026). Writing-With: A manifesto for reflective entanglement. *Methods in Psychology*, 14, 100233. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2026.100233>
- Ranade, N;** Hocutt, D. L. (2026). Shifting rhetorical agency in multimodal UX composition with AI: Sharing rhetorical authority with technologies. *Computers and Composition*, 79, 102973. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2025.102973>
- Redeker, L;** Kesselmeier, M; Mussawy, B; Grabe, S; Rottenkolber, M; Thalheim, T; Schmidt, F; Peschel, T; Strübing, A; Neumann, D; Scherag, A; Loeffler, M; Schmiedl, S; Thürmann, P; POLAR\_MI. (2026). Use of Potentially Inappropriate Medication and

Association with Falls During Hospitalisation: An Analysis Based on Electronic Health Records (POLAR\_MI project). *Drugs - Real World Outcomes*, 13(1), 15-27.

<https://doi.org/10.1007/s40801-025-00528-4>

**Romero**, A. N. G; Álvarez, M. de las N. Á. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 395-418.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662020000200395&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662020000200395&script=sci_arttext)

**Rossi**, M. P. (2023). Dificultades sociodiscursivas para la escritura académica en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. *Lengua y sociedad*, 22(2), 335-356.

[https://www.academia.edu/download/119041305/Rossi\\_Peralta\\_Dificultades\\_sociodiscursivas\\_para\\_la\\_escritura\\_academica.pdf](https://www.academia.edu/download/119041305/Rossi_Peralta_Dificultades_sociodiscursivas_para_la_escritura_academica.pdf)

**Seals**, D. R. (2024). Writing effective letters of recommendation in physiology. *Journal of Applied Physiology*, 136(4), 774-785. <https://doi.org/10.1152/jappphysiol.00015.2024>

**Storch**, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153-173.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374305000172>

**Szabó**, G; Turai, K. R; Bodó, C. (2026). Shared authorship in the making: Students' perspectives on collaborative writing. *Linguistics and Education*, 91, 101490.

<https://doi.org/10.1016/j.linged.2025.101490>

**Trang**, N. H; Anh, K. H. (2022). Effect of peer feedback on paragraph writing performance among high school students. *International Journal of Instruction*, 15(2), 189-206. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/379>

**Tuyet**, N. T; Ngoc, T. H. (2024). An Analysis of Common Errors Made by Grade 7 Students in Writing English Paragraphs at a Secondary School in Hanoi, Vietnam.

*Theory and Practice in Language Studies*, 14(11), 3579-3587. <https://n9.cl/hbnqu>

**Wallace**, G. W; Bott, D. A. (1989). Statement-Pie: A Strategy to Improve the Paragraph Writing Skills of Adolescents with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 541-543. <https://doi.org/10.1177/002221948902200904>

**Wang**, Y; Hu, W; Guo, Q. (2026). GPT versus teacher feedback on English writing: An analysis of feedback characteristics and student engagement. *System*, 138, 103967.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103967>

**Yan**, D. (Alex), Tian, F; Li, H; Gao, Y; Li, J. (2026). A GenAI-supported dialogic model to enhance the functions of peer feedback in EFL writing: A mixed-method interventional study. *System*, 136, 103895. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103895>

**Yunus**, M; Dalle, M. B; Hudriati, A; Strid, J. E. (2024). Enhancing Paragraph Writing Proficiency: A Study of Students' Performance Post Global English Textbooks Exposure. *International Journal of Language Education*, 8(1), 127-141.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1419822>

**Zheng**, J; Liu, Z; Si, Y. W; Li, J; Zhang, X; Li, X; Huang, H; Gong, X. (2026). RVAFM: Re-parameterizing Vertical Attention Fusion Module for handwritten paragraph text recognition. *Information Fusion*, 125, 103491.

<https://doi.org/10.1016/j.inffus.2025.103491>