

Efecto de la estrategia didáctica CREAR en la planificación de la escritura expositiva de universitarios

Effect of the CREAR didactic strategy on the planning of expository writing by university students

 Liz Karen Gomero Rodriguez ¹

 Fabiola Milagros García Falcón ²

 Sara Carolina Zamora Chávez ³

 José Olivera Espinoza ⁴

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

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

³Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Correo: szamorac@unmsm.edu.pe

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

Cómo citar: Gomero Rodríguez, L. K., García Falcón, F. M., Zamora Chávez, S. C., & Olivera Espinoza, J. (2026). Efecto de la estrategia didáctica CREAR en la planificación de la escritura expositiva de universitarios. *Revista Simón Rodríguez*, 6(12), 1-14. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i12.211>

Resumen

Contexto: La planificación constituye una fase esencial del proceso de escritura académica, pero representa una de las principales dificultades en estudiantes universitarios, afectando la organización, coherencia y calidad de los textos producidos. **Objetivo:** Determinar el efecto de la estrategia didáctica CREAR en el desarrollo de la planificación de la escritura expositiva en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima durante 2025. **Metodología:** Se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental longitudinal. La muestra estuvo conformada por 239 estudiantes del curso Comunicación Escrita I, distribuidos en grupo control ($n = 120$) y experimental ($n = 119$), seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicó una rúbrica de 10 indicadores validada por juicio de expertos y con confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,81. El análisis comparativo se realizó mediante pruebas estadísticas no paramétricas. **Resultados:** El grupo experimental evidenció una mejora significativa en la planificación de la escritura, incrementando su media de 6,94 a 10,18 puntos ($Z = -6,31$; $p < 0,001$) y aumentando el porcentaje de estudiantes con nivel logrado de 21,01 % a 33,61 %. En contraste, el grupo control presentó una mejora no significativa ($Z = -1,61$; $p = 0,107$). La comparación entre grupos en el posttest mostró diferencias estadísticamente significativas ($Z = -9,53$; $p < 0,001$). **Conclusiones:** La estrategia didáctica CREAR favorece significativamente el desarrollo de la planificación de la escritura expositiva en estudiantes universitarios. La enseñanza explícita, sistemática y guiada de estrategias de planificación constituye una alternativa eficaz para fortalecer la competencia escritora académica.

Palabras clave: Comunicación escrita; Educación superior; Escritura expositiva; Estrategia CREAR; Planificación de la escritura

Abstract

Context: While planning is a fundamental stage of the academic writing process, it remains one of the primary challenges for university students, directly impacting the organization, coherence, and overall quality of written production. **Objective:** To determine the effect of the "CREAR" instructional strategy on the development of expository writing planning among first-semester students at a private university in Lima during 2025. **Methodology:** A quantitative study was conducted using a longitudinal quasi-experimental

design. The sample consisted of 239 students enrolled in a Written Communication I course, divided into a control group ($n = 120$) and an experimental group ($n = 119$), selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected using a 10-indicator rubric, validated by expert judgment, with a Cronbach's alpha reliability of 0.81. Comparative analysis was performed using non-parametric statistical tests.

Results: The experimental group showed significant improvement in writing planning, with mean scores increasing from 6.94 to 10.18 ($Z = -6.31$; $p < .001$) and the percentage of students reaching the "achieved" level rising from 21.01% to 33.61%. In contrast, the control group showed no significant improvement ($Z = -1.61$; $p = .107$). Post-test inter-group comparisons revealed statistically significant differences ($Z = -9.53$; $p < .001$).

Conclusions: The CREAR instructional strategy significantly enhances expository writing planning in university students. The results suggest that explicit, systematic, and guided instruction of planning strategies constitutes an effective alternative for strengthening academic writing competence in higher education.

Keywords: Written communication; Higher education; Expository writing; CREAR strategy; Writing planning

Introducción

La escritura constituye una actividad cognitiva compleja que exige al escritor coordinar múltiples operaciones mentales antes de plasmar las ideas en el papel. Entre estas operaciones, la planificación ocupa un lugar central, pues permite establecer objetivos, generar contenido y organizar la información con antelación a la redacción. Los procesos cognitivos del escritor al componer textos revelan una constante interacción entre la memoria, el conocimiento previo y las decisiones estratégicas (Tan, 2023). Esta interacción se sustenta en el conocimiento de tipo script y en la memoria de trabajo, elementos que facilitan la producción textual cuando el escritor cuenta con andamiajes adecuados (Bourdin y Fayol, 2022). La estructura textual, a su vez, opera como indicador del desarrollo escritor y refleja la calidad de la planificación inicial (Stavans y Zadunaisky, 2024).

Sin embargo, la planificación representa una de las etapas con mayores dificultades para los estudiantes universitarios. Diversas indagaciones señalan que estos presentan problemas para seleccionar información relevante, establecer relaciones jerárquicas entre las ideas y organizar el contenido con coherencia antes de redactar. Al respecto, Murrieta (2024) documentó que la escritura académica en la educación superior se enfrenta a dificultades vinculadas con la planificación y el desarrollo de saberes, incluso con apoyo tecnológico. Por su parte, Salazar (2023) reflexionó sobre los retos de la enseñanza de la escritura académica universitaria desde la literacidad. Esta situación también se evidencia en otros contextos latinoamericanos. En Costa Rica, Arenas y Rojas (2024) y Godínez y Zúñiga (2024) muestran que las concepciones docentes sobre la escritura mantienen una estrecha relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, la escritura expositiva constituye una competencia académica central en la educación superior, pues habilita a los estudiantes para elaborar informes, reseñas y ensayos. Diversas investigaciones han demostrado que la enseñanza explícita de la escritura favorece el desarrollo de esta competencia. En ese sentido, Bakry y Emam (2024) evidenciaron que la instrucción estructurada de la escritura expositiva mejora la producción

textual, mientras que [Salas et al. \(2023\)](#) concluyeron que la integración de instrucción lingüística explícita en intervenciones de escritura fortalece la calidad de los textos. Desde una mirada más amplia, la revisión de la literatura muestra que la enseñanza de la escritura se apoya en una diversidad de estrategias didácticas. En tal sentido, [Amador et al. \(2024\)](#) destacan la variedad de enfoques empleados en programas dirigidos a estudiantes de posgrado y señalan la necesidad de profundizar en el tema. A su vez, [Pozzo y Rosso \(2023\)](#) sistematizaron estrategias para enseñar escritura académica en entornos virtuales, mientras que [Álvarez et al. \(2025\)](#) describieron estrategias de enseñanza de la escritura académica a lo largo de la formación universitaria.

Asimismo, la planificación, como dimensión específica del proceso de escritura, ha recibido atención creciente en la investigación educativa. Diversos estudios han demostrado que las intervenciones centradas en la etapa de preescritura contribuyen a mejorar el desempeño escrito de los estudiantes. Al respecto, [Trang y Barrot \(2024\)](#) señalan que la instrucción explícita en la fase de preescritura produce efectos diferenciales sobre la precisión de la escritura en aprendices de segundas lenguas, mientras que [Ebadijalal y Moradkhani \(2025\)](#) comprobaron que las actividades colaborativas de preescritura favorecen el rendimiento en la producción escrita.

Desde otra perspectiva, la investigación también ha avanzado en el diseño de propuestas e instrumentos orientados a fortalecer esta etapa del proceso de escritura. [Tineo \(2023\)](#) propuso un modelo didáctico para la redacción de textos expositivos académicos en estudiantes universitarios y Sagredo y [Kloss \(2025\)](#) diseñaron y validaron un instrumento para identificar estrategias de escritura académica en universitarios de tres áreas disciplinares. Complementariamente, [Rahimi \(2024\)](#) constató que la integración de un enfoque de proceso-género con estrategias motivacionales mejora el involucramiento de los estudiantes y la calidad de sus textos.

Frente a esta situación, en las universidades privadas de Lima, los estudiantes de primer ciclo evidencian un desempeño limitado en la planificación de textos expositivos, lo que se traduce en productos desorganizados, sin propósito claro y con escasa coherencia estructural. Esta situación se relaciona con prácticas de enseñanza centradas principalmente en el producto final, que ofrecen escasa instrucción en las fases previas a la redacción y que brindan una retroalimentación limitada durante el proceso ([Arispe et al., 2023](#)). En consecuencia, resulta necesario desarrollar estrategias didácticas estructuradas que fortalezcan la planificación desde el inicio de la formación universitaria. Es en respuesta a esta necesidad que la presente investigación tuvo como propósito determinar el efecto de la estrategia didáctica CREAR en la planificación de la escritura de textos expositivos en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima.

El presente estudio contribuye a ampliar la evidencia sobre intervenciones focalizadas en la planificación como dimensión específica del proceso escritor, un ámbito con producción científica limitada en el contexto universitario peruano. Su relevancia radica en aportar evidencia que contribuya al diseño de nuevas propuestas didácticas que atiendan esta fase del proceso de escritura que con frecuencia es descuidada por la instrucción convencional. Asimismo, sus hallazgos pueden servir de referencia a docentes e investigadores interesados en la didáctica de la escritura académica y en el diseño de estrategias pedagógicas.

Método

La investigación se enmarcó en el paradigma positivista y adoptó un enfoque cuantitativo, orientado a la medición objetiva de los fenómenos y a la comprobación de hipótesis mediante procedimientos estadísticos. Se desarrolló como una investigación aplicada, de nivel explicativo y con un diseño cuasiexperimental de grupos no equivalentes, pues buscó determinar el efecto de la estrategia didáctica CREAR sobre la planificación de textos expositivos en estudiantes universitarios. El diseño contempló mediciones antes y después de la intervención pedagógica, lo que permitió comparar los cambios entre el grupo experimental y el grupo control, así como establecer el efecto de la estrategia aplicada. Se consideró como variable independiente la estrategia didáctica CREAR, mientras que la variable dependiente correspondió a la planificación de la escritura expositiva, evaluada mediante una rúbrica que comprendía sus respectivas dimensiones e indicadores.

La población estuvo conformada por 635 estudiantes del primer ciclo matriculados en el curso de Comunicación Escrita I de la Facultad de Humanidades de una universidad privada de Lima durante el semestre 2025-2. La muestra estuvo integrada por 239 estudiantes de las carreras de Psicología, Comunicación y Derecho, distribuidos en seis secciones: tres para el grupo control ($n=120$) y tres para el experimental ($n=119$). La selección se realizó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, dada la accesibilidad de las secciones y la viabilidad de implementar la estrategia. Los criterios de inclusión consideraron a los estudiantes con matrícula vigente en el curso y asistencia regular. Por el contrario, se excluyeron a los estudiantes con adaptaciones curriculares o que no completaron las evaluaciones de pretest y postest.

Para evaluar la planificación de la escritura, se diseñó una rúbrica analítica integrada por 10 indicadores organizados en tres niveles de desempeño: no logrado (0), en proceso (1) y logrado (2). La rúbrica evaluó aspectos como el propósito comunicativo, la audiencia, la organización de las ideas y la estructura del texto durante la fase de planificación. La validez de contenido se estableció mediante el juicio de cinco especialistas en Educación, Comunicación y Metodología, quienes valoraron la pertinencia, claridad y coherencia de los reactivos. La confiabilidad se determinó con una prueba piloto aplicada a 30 estudiantes con características similares a las de la muestra; el coeficiente alfa de Cronbach alcanzó un valor de 0.81, lo que evidenció una consistencia interna adecuada del instrumento.

La intervención se desarrolló a lo largo de siete sesiones. El grupo experimental recibió instrucción directa en la estrategia CREAR, con énfasis en la planificación, mediante talleres que modelaron los procesos de planificación previa, ofrecieron criterios explícitos para definir propósito y audiencia, y proporcionaron guías para organizar las ideas por medio de lluvia de ideas, esquema numérico y preguntas guía como técnicas centrales. El grupo control, por su parte, continuó con la instrucción tradicional en escritura, sin intervención específica en la planificación. Ambos grupos completaron la rúbrica en el pretest, antes de la intervención, y en el postest, dos semanas después de su finalización. Esta estrategia de medición permitió capturar los cambios intragrupo e intergrupo atribuibles a la intervención pedagógica implementada con los estudiantes en sus seis secciones.

En lo concerniente a los aspectos éticos, la investigación contó con la autorización de la institución educativa y el consentimiento informado de los participantes, quienes recibieron información pormenorizada sobre los objetivos del estudio, la naturaleza de la intervención

y la confidencialidad de los datos. El estudio se rigió por los principios de la Declaración de Helsinki y las normativas institucionales sobre investigación con seres humanos. Se garantizó la participación voluntaria, el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento y la protección de la identidad de los estudiantes mediante códigos numéricos anonimizados. Los datos se destinaron a fines académicos y de investigación, sin reportar información que permitiera la identificación individual de los participantes en ninguno de los resultados del estudio.

El procesamiento de los datos se realizó con SPSS versión 27.0 y Excel. Se calcularon estadísticos descriptivos como la media, la desviación estándar y el rango para caracterizar el desempeño de ambos grupos en el pretest y el posttest, así como su distribución por niveles de logro. Dado que los datos de la rúbrica poseen naturaleza ordinal, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para verificar el supuesto de normalidad. Para las comparaciones intragrupo se empleó la prueba de Wilcoxon y para las comparaciones intergrupo la prueba U de Mann-Whitney, ambas pruebas de naturaleza bilateral. Se estableció un nivel de significancia de 0.05; los valores de p inferiores a ese umbral se consideraron con significancia estadística en el análisis.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación sobre el efecto de la estrategia didáctica CREAR en la planificación de la escritura expositiva. El apartado reúne, en primer término, los niveles de logro y los estadísticos descriptivos de ambos grupos en el pretest y el posttest, lo que permite caracterizar el desempeño inicial y final de los participantes. En segundo lugar, se exponen los resultados de la prueba de normalidad de los datos, condición previa para la selección de las pruebas estadísticas inferenciales. Por último, se incluyen las comparaciones intragrupo e intergrupo mediante las pruebas de Wilcoxon y U de Mann-Whitney, que evidencian la significancia estadística de los cambios observados tras la intervención pedagógica con la estrategia implementada.

Respecto a los niveles de logro en la planificación, la Tabla 1 reúne la distribución de los estudiantes del grupo control y del grupo experimental en los tres niveles de desempeño: no logrado, en proceso y logrado. La tabla incorpora la frecuencia y el porcentaje de participantes en cada nivel, junto con la media y la desviación estándar de ambos grupos en el pretest y el posttest. Esta información permite apreciar la composición inicial de cada grupo y el desplazamiento de los estudiantes entre niveles tras la intervención, así como la variabilidad de los puntajes en cada momento de evaluación. Los datos ofrecen una visión general del comportamiento de la variable antes y después de la aplicación de la estrategia CREAR en sus siete sesiones.

Los resultados muestran que el grupo control inició el estudio con el 46.67 % de sus estudiantes en el nivel no logrado, mientras que el experimental lo hizo con la mayoría en el nivel en proceso (73.95 %) y presentó una media inicial superior (6.94 frente a 4.91). Tras la intervención, el grupo control mostró un incremento leve, pues alcanzó una media de 5.43, y el nivel no logrado continuó como predominante. El experimental, por el contrario, registró un incremento en el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel logrado del 21.01 % al 33.61 %, y alcanzó una media de 10.18, superior a la registrada por el grupo control. La desviación estándar del grupo experimental también aumentó, lo que refleja una mayor variabilidad en las puntuaciones obtenidas al finalizar la intervención.

Estos resultados tienen implicaciones profundas para la práctica docente y el diseño curricular en escritura académica. El aumento del grupo experimental en el nivel logrado (del 21.01 % al 33.61 %) y la práctica desaparición del nivel no logrado demuestran que la estrategia CREAM eleva el estándar de planificación, validando los enfoques procesuales y creativos frente a los lineales. Sin embargo, el incremento de la desviación estándar de 2.02 a 3.74 en ese grupo indica una respuesta desigual, lo que exige que los profesores implementen apoyos diferenciados, como refuerzos personalizados o ritmos flexibles para evitar que las diferencias iniciales se acentúen.

La escasa mejora del control (media de 4.91 a 5.43) confirma que el aprendizaje significativo en planificación no ocurre sin una mediación intencionada, por lo que incorporar CREAM en los planes de estudio se vuelve prioritario. Además, estos hallazgos cuestionan la evaluación tradicional centrada en el producto, sugiriendo que se deben incluir indicadores de procesos metacognitivos y autorregulación, aspectos que la intervención parece potenciar. A nivel institucional, los datos respaldan la formación docente en esta estrategia y la necesidad de monitorear el progreso de cada alumno, ajustando la secuencia didáctica según los niveles de partida. Finalmente, la transferibilidad de estos resultados a otros niveles educativos o disciplinas debe hacerse con cautela, considerando las características específicas de los estudiantes y los contenidos, pero ofrecen un punto de partida sólido para repensar la enseñanza de la escritura como un proceso dinámico y mejorable.

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

Grupo	Momento	n	No logrado	En proceso	Logrado	M	DE
Control	Pretest	120	56 (46.67%)	51 (42.50%)	13 (10.83%)	4.91	2.91
	Posttest	120	50 (41.67%)	53 (44.17%)	17 (14.17%)	5.43	2.78
Experimental	Pretest	119	6 (5.04%)	88 (73.95%)	25 (21.01%)	6.94	2.02
	Posttest	119	3 (2.52%)	76 (63.87%)	40 (33.61%)	10.18	3.74

Previo al análisis inferencial, la Tabla 2 muestra los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov aplicada a los puntajes de planificación de ambos grupos en los dos momentos de evaluación del estudio. La tabla presenta el valor del estadístico, los grados de libertad y el nivel de significancia exacto para cada combinación de grupo y momento, junto con la decisión interpretativa sobre el supuesto de normalidad. Esta verificación resulta indispensable, pues determina la elección entre pruebas paramétricas y no paramétricas para las comparaciones estadísticas posteriores. La naturaleza ordinal de los datos de la rúbrica hace de este contraste un paso necesario para garantizar la validez de los análisis estadísticos que se desarrollan a continuación en el apartado.

Los valores indican que, en los cuatro casos evaluados, el nivel de significancia se situó por debajo del umbral de 0.05, lo que conduce al rechazo del supuesto de normalidad de los datos. Esta condición justifica la elección de pruebas no paramétricas para los análisis comparativos, dado que los puntajes de la rúbrica poseen naturaleza ordinal y sus distribuciones se apartan de la curva normal. El uso de la prueba de Wilcoxon para las comparaciones dentro de cada grupo y de la U de Mann-Whitney para las comparaciones entre grupos responde a esta característica de los datos y garantiza la validez de las inferencias estadísticas que se reportan en el apartado siguiente del estudio.

Tabla 2. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para los puntajes de planificación.

Momento	Grupo	Estadístico	gl	Sig.	Resultado
Pretest	Control	0.12	120	< 0.001	No normal
	Experimental	0.15	119	< 0.001	No normal
Posttest	Control	0.30	120	< 0.001	No normal
	Experimental	0.14	119	< 0.001	No normal

En cuanto a las comparaciones estadísticas, la Tabla 3 reúne los resultados de la prueba de Wilcoxon para las mediciones intragrupo y de la U de Mann-Whitney para las mediciones intergrupo realizadas en el estudio. La tabla presenta el tamaño muestral de cada comparación, el valor del estadístico Z, el nivel de significancia bilateral y la decisión interpretativa para cada contraste efectuado. Estos resultados permiten determinar con precisión si los cambios observados dentro de cada grupo entre el pretest y el posttest alcanzan significancia estadística, así como si las diferencias entre el grupo control y el experimental resultan significativas en ambos momentos de evaluación, lo que constituye el núcleo del contraste de hipótesis del estudio y da respuesta a las preguntas de investigación.

Como se observa, el grupo control no registró un cambio significativo entre el pretest y el posttest ($Z=-1.61$; $p=0.107$), mientras que el experimental sí lo hizo ($Z=-6.31$; $p<0.001$), con su media elevada de 6.94 a 10.18. La comparación intergrupo reveló una diferencia significativa ya en el pretest ($Z=-6.24$; $p<0.001$), lo que confirma un punto de partida distinto entre ambos grupos. En el posttest, la diferencia se amplió de forma considerable ($Z=-9.53$; $p<0.001$), lo que indica que la distancia entre el control y el experimental creció durante el periodo de intervención. Este patrón sugiere un efecto añadido de la estrategia CREAR sobre la planificación de la escritura de los estudiantes.

Tabla 3. Pruebas de Wilcoxon y U de Mann-Whitney para la comparación de la planificación.

Prueba	Comparación	n	Z	Sig. (bilateral)	Resultado
Wilcoxon (intragrupo)	Control: pretest y posttest	120	-1.61	0.107	Sin cambio significativo
	Experimental: pretest y posttest	119	-6.31	< 0.001	Mejora significativa
U de Mann-Whitney (intergrupo)	Pretest: control y experimental	239	-6.24	< 0.001	Diferencia significativa
	Posttest: control y experimental	239	-9.53	< 0.001	Diferencia significativa

Los hallazgos inferenciales de la Tabla 3 muestran que la intervención no se limita a una mejora en el desempeño, sino que plantea interrogantes sobre la eficacia diferencial y la equidad educativa. La significancia estadística obtenida en el grupo experimental ($Z=-6.31$; $p<0.001$) frente a la ausencia de cambio en el control ($p=0.107$) confirma que la estrategia CREAR no es un añadido superficial, sino un catalizador genuino del aprendizaje de la planificación, con un efecto lo suficientemente robusto como para superar el azar muestral. No obstante, el hallazgo más revelador es la diferencia significativa ya presente en el

pretest intergrupo ($Z=-6.24$; $p<0.001$), que evidencia que el grupo experimental partía con una ventaja basal considerable. Este dato obliga a replantear el diseño original, si bien la mejora intragrupo es indiscutible, la comparación intergrupo en el posttest ($Z=-9.53$; $p<0.001$), con un estadístico mucho más alto que en el pretest, indica que la intervención no solo mantuvo la brecha inicial, sino que la amplió de forma pronunciada.

Esto sugiere que los estudiantes con mejores habilidades previas de planificación aprovecharon más intensamente la estrategia, mientras que aquellos en niveles más bajos, aunque mejoraron, no lograron acortar distancias con sus pares de mejor desempeño. Desde una perspectiva pedagógica, esta asimetría plantea un dilema ético: una intervención eficaz en promedio puede, paradójicamente, incrementar las desigualdades internas si no se acompaña de mecanismos de nivelación. Por tanto, los resultados exigen diseñar andamiajes adicionales para los estudiantes de menor desempeño inicial, como tutorías focalizadas o versiones simplificadas de las sesiones, que permitan que el beneficio de CREAM se distribuya de manera más homogénea.

Metodológicamente, la significancia intergrupo en el pretest subraya la importancia de controlar estadísticamente las diferencias basales en futuras réplicas, mediante análisis de covarianza o emparejamiento por puntajes para aislar el efecto puro de la intervención. Asimismo, la magnitud de los valores Z sugieren que el tamaño del efecto es considerable, lo que invita a replicar el estudio con muestras más amplias y en contextos diversos para generalizar los hallazgos.

En términos de políticas educativas, estos datos avalan la incorporación de CREAM en planes de formación inicial docente, pero advierten que su implementación debe ir acompañada de sistemas de monitoreo continuo que identifiquen tempranamente a los estudiantes con progreso lento, ajustando la intensidad y el tipo de apoyo. La ausencia de cambio significativo en el control refuerza la idea de que el tiempo por sí solo no genera aprendizaje en planificación. Esto desafía a las instituciones a abandonar enfoques pasivos y a adoptar estrategias activas y estructuradas, con la salvedad de que dicha adopción debe ser sensible a la heterogeneidad del aula para no profundizar las fracturas existentes.

Discusión

La interpretación de los hallazgos requiere un contraste con la evidencia empírica disponible a fin de determinar la consistencia de los resultados y esclarecer los mecanismos subyacentes al efecto observado. Este cotejo resulta fundamental para establecer convergencias y divergencias con investigaciones precedentes, así como para identificar condiciones moduladoras, como el nivel educativo, la duración de la intervención o las características de la muestra, que podrían explicar variaciones en la magnitud del impacto reportado. Asimismo, el diálogo con la literatura especializada permite enmarcar los resultados en perspectivas teóricas consolidadas, como el enfoque sociocultural o los modelos de autorregulación del aprendizaje, y contribuye a delimitar el alcance y las posibles aplicaciones pedagógicas de la estrategia evaluada en el contexto universitario.

El objetivo de la investigación consistió en determinar el efecto de la estrategia didáctica CREAM en el desarrollo de la planificación de la escritura expositiva en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima, 2025. Los resultados confirman este propósito: el grupo experimental mostró una mejora significativa entre el pretest y el posttest ($Z=-6.31$; $p<0.001$), el grupo control se mantuvo sin cambios relevantes ($p=0.107$) y la comparación entre ambos grupos en el posttest mostró la diferencia más amplia del

análisis ($Z=-9.53$; $p<0.001$). Este patrón coincide con [Shen y Bai \(2024\)](#), quienes evidenciaron que una intervención basada en estrategias mejora el desempeño escritor en universitarios. La respuesta a la pregunta de investigación resulta afirmativa en términos generales.

En esta misma dirección, [Yang \(2024\)](#) constató que un enfoque socioconstructivista en la escritura universitaria fortalece la motivación y la autorregulación de los estudiantes en sus producciones escritas. El incremento en la media del grupo experimental refleja un patrón similar al descrito por este autor. [Kidane et al. \(2024\)](#), por su parte, documentaron que el enfoque de proceso-género en estudiantes universitarios favorece el uso de estrategias de escritura en la composición de párrafos. La coincidencia entre estos antecedentes y los resultados del grupo experimental sugiere que la instrucción estructurada en planificación activa procesos de autorregulación que la práctica convencional no logra por sí sola, un aspecto que el grupo control de este estudio no desarrolló al conservar su media inicial.

Por otra parte, el diseño cuasiexperimental con pretest y posttest del presente estudio guarda similitud con el de [Vicol et al. \(2024\)](#), quienes aplicaron un esquema equivalente para evaluar el desarrollo de habilidades de escritura creativa en estudiantes de educación básica y obtuvieron mejoras significativas en los participantes tras la intervención pedagógica. [Mahapatra \(2024\)](#), en un estudio cuasiexperimental con universitarios de segundas lenguas, documentó incrementos notables en las habilidades de escritura académica tras una intervención estructurada con herramientas digitales. Estos antecedentes respaldan la elección del diseño y refuerzan la idea de que los esquemas de medición repetida resultan idóneos para capturar los cambios atribuibles a intervenciones didácticas focalizadas en fases específicas del proceso escritor, como la planificación abordada en la estrategia CREAR del presente estudio.

A este respecto, la conciencia metalingüística constituye un mecanismo cognitivo que puede explicar parte de los resultados obtenidos. Se coincide con [Ghanmi y Navracsics \(2026\)](#), quienes hallaron una asociación entre la conciencia metalingüística, la diversidad léxica y la competencia escritora en adultos bilingües y multilingües. En el mismo sentido, [Salman y Haskel \(2023\)](#) documentaron que el proceso de escritura favorece la activación de procesos de conciencia metalingüística que contribuyen a mejorar la calidad de los textos. Las actividades centrales de la estrategia CREAR, al requerir que los estudiantes definan propósito, audiencia y estructura antes de redactar, podrían haber fortalecido esta conciencia metalingüística en el grupo experimental y, con ello, explicado el incremento en el nivel de logro observado tras las siete sesiones de intervención.

En igual dirección, [García et al. \(2025\)](#) señalaron que la escritura colaborativa en tareas de composición promueve la actividad metalingüística en escritores en formación en contextos de inmersión. Este hallazgo guarda relación con los resultados del grupo experimental, cuyos estudiantes trabajaron la planificación mediante actividades estructuradas. [Gao et al. \(2023\)](#), por su parte, demostraron que el entrenamiento de la memoria de trabajo incide de forma positiva en la habilidad escritora de los estudiantes, un aspecto que la estrategia CREAR pudo favorecer al liberar carga cognitiva durante la fase de planificación. La conexión entre memoria de trabajo y planificación aporta una explicación complementaria sobre el motivo por el cual los estudiantes del grupo experimental lograron organizar mejor sus textos expositivos.

Ahora bien, la eficacia de la instrucción explícita en escritura cuenta con respaldo adicional en la literatura reciente. [Falardeau et al. \(2024\)](#) constataron que la instrucción explícita

implementada por docentes mejora la autoeficacia y el desempeño escritor, un efecto que el presente estudio corrobora en la dimensión específica de la planificación. La evaluación mediante rúbrica, instrumento central en esta investigación, también encuentra apoyo en [Panadero et al. \(2023\)](#), cuyo metaanálisis confirmó que las rúbricas mejoran el desempeño académico, la autorregulación y la autoeficacia. El uso de la rúbrica analítica con 10 indicadores permitió capturar con precisión los cambios en la planificación, lo que valida la elección metodológica y aporta evidencia sobre su utilidad en este tipo de intervenciones didácticas universitarias.

No obstante, la interpretación de los resultados requiere cierta cautela. [Taylor et al. \(2024\)](#) advirtieron que la comprensión de las rúbricas por parte de los estudiantes universitarios varía y condiciona su efecto formativo. En el presente estudio, la diferencia inicial entre grupos en el pretest ($Z=-6.24$; $p<0.001$) introduce un elemento de complejidad. [Osmanović y Maksimović \(2022\)](#) sostienen que el cuasiexperimento en educación posee un valor epistemológico relevante, pero sus limitaciones de aleatorización restringen las inferencias causales. Esta advertencia resulta pertinente: el mejor desempeño observado en el grupo experimental no puede atribuirse por completo a la estrategia CREAR, pues parte de la diferencia ya existía antes de la intervención, aunque la ampliación de la brecha sugiere un efecto añadido.

En otro orden, el sesgo de reporte de resultados en investigación cuasiexperimental, señalado por [Talbott et al. \(2026\)](#), constituye una amenaza a considerar en este tipo de estudios. La mediación docente y el andamiaje, por el contrario, aparecen como factores facilitadores. [Butarbutar \(2024\)](#) documentó que los estudiantes valoran las herramientas de andamiaje para mejorar la escritura, un aspecto presente en los talleres de la estrategia CREAR. [Salazar \(2024\)](#) y [Vicente y Arango \(2024\)](#) destacaron el rol de la escritura colaborativa como práctica social mediada en la educación superior. La convergencia de estos aportes con los resultados del grupo experimental sugiere que la combinación de andamiaje, mediación docente y planificación explícita configura un escenario favorable para el desarrollo de la escritura académica.

En cuanto a las limitaciones, el estudio presenta tres aspectos que conviene reconocer. La ausencia de asignación aleatoria de los participantes a los grupos constituye la principal restricción, pues las secciones ya conformadas impiden controlar variables iniciales como el desempeño previo o la motivación de los estudiantes. La diferencia significativa en el pretest entre el grupo control y el experimental confirma esta limitación y sugiere que parte del efecto final refleja un punto de partida distinto. El periodo de intervención, limitado a siete sesiones, restringe la posibilidad de evaluar la persistencia de los aprendizajes a mediano y largo plazo. Asimismo, la dependencia de una sola rúbrica como instrumento de medición, pese a su validez y confiabilidad, deja fuera otras dimensiones de la escritura que pudieran enriquecer la valoración del efecto.

A partir de lo anterior, indagaciones futuras podrían incorporar diseños experimentales con asignación aleatoria de los grupos, lo que permitiría controlar diferencias iniciales y fortalecer las inferencias causales sobre el efecto de la estrategia CREAR. Resultaría valioso ampliar el periodo de seguimiento con mediciones diferidas con el fin de constatar la permanencia de los aprendizajes en la planificación de la escritura. La réplica del estudio en otras disciplinas y niveles universitarios contribuiría a evaluar la generalización de los hallazgos más allá del curso de Comunicación Escrita I. La integración de instrumentos complementarios, como entrevistas o portafolios, enriquecería la valoración al incorporar

dimensiones cualitativas. Estos desarrollos permitirían precisar el alcance de la estrategia CREAR y consolidar la evidencia sobre su contribución al desarrollo de la escritura expositiva en la educación superior.

Conclusiones

En relación con el objetivo planteado, se concluye que la estrategia didáctica CREAR produjo un efecto significativo en el desarrollo de la planificación de la escritura expositiva en estudiantes de primer ciclo de la universidad estudiada. El grupo experimental evidenció un incremento en su media de 6.94 a 10.18, con un cambio interno con significancia estadística, mientras que el grupo control no registró variaciones relevantes en el mismo periodo. La comparación entre ambos grupos en el posttest confirmó la diferencia más amplia del análisis, brecha que se amplió respecto a la ya existente en el pretest. Este patrón respalda la idea de que la instrucción explícita y estructurada en la fase de planificación incide de forma positiva en la capacidad de los estudiantes para organizar textos expositivos.

En congruencia con lo anterior, los hallazgos otorgan relevancia particular a la enseñanza intencional de la planificación como dimensión específica del proceso escritor, fase que la instrucción convencional suele dejar sin atención explícita. La estrategia CREAR, mediante actividades como la lluvia de ideas, el esquema numérico y las preguntas guía, dotó a los estudiantes de procedimientos concretos y sistematizados para definir propósito, audiencia y estructura antes de redactar. La transferencia efectiva de estos procedimientos a la producción de textos expositivos sugiere que la planificación constituye una habilidad susceptible de instrucción sistemática en lugar de un proceso espontáneo. Esta evidencia aporta elementos de gran valor para el diseño de propuestas didácticas que fortalezcan la escritura académica desde los primeros ciclos universitarios.

A pesar de ello, conviene reconocer que la ventaja inicial del grupo experimental en el pretest matiza el alcance de las conclusiones, pues el diseño cuasiexperimental no permite atribuir la totalidad del efecto a la estrategia implementada. Esta condición invita a interpretar los resultados como evidencia de un efecto positivo probable, más que como prueba causal definitiva. En términos prácticos, el estudio contribuye al campo de la didáctica de la escritura al ofrecer evidencia empírica sobre una intervención focalizada en la planificación, un aporte útil para docentes e investigadores interesados en el desarrollo de competencias escritoras en la educación superior. La consolidación de esta línea de trabajo requiere nuevas indagaciones que precisen el alcance de la estrategia en contextos y poblaciones diversas.

Acerca de

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

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

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

Certificación ética: La presente investigación, al involucrar estudiantes universitarios como participantes, consideró los principios éticos de participación voluntaria,

confidencialidad y protección de los datos, garantizando el uso de la información exclusivamente con fines académicos y científicos.

Historia del artículo: Artículo recibido: 29 de mayo 2026 | Arbitrado: 17 de junio 2026 | Aceptado: 10 de julio 2026 | Publicado 27 de agosto 2026.

Referencias

- Álvarez, Y., Méndez, F. J. y Correa, L. H. (2025). Estrategias de enseñanza de la lectura y escritura académicas durante la formación universitaria. *Lenguaje*, 53(2), e30114627-e30114627. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v53i2.14627>
- Amador, B. H., Castellanos, A., Barragán, L. A. y Cortés, J. E. (2024). Estado del arte sobre estrategias y dispositivos didácticos para la escritura en posgrados. *Lenguaje*, 52(1). <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12829>
- Arenas, K. A. y Rojas, S. P. (2024). La escritura académica y su aporte al aprendizaje: ¿Qué piensan los profesores universitarios? Análisis de la literatura. *Entramado*, 20(2), 17. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.11080>
- Arispe, C. M., Rivera, O., Yangali, J. S., Vásquez, M. R., Lindsey W. Vilca, Enciso, R. A. y Alvarez, M. Y. (2023). Psychometric analysis of the revised CompLEC test to measure reading speed and reading comprehension in university students. *BMC psychology*, 11(1), 331. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01374-1>
- Bakry, M. S. y Emam, M. M. (2024). Teaching expository writing to Arabic-speaking students with intellectual disability in inclusive classrooms: effect of four-square method and sentence frames. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(8), 1377-1387. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2177796>
- Bourdin, B. y Fayol, M. (2022). Facilitating text production in fourth graders: Effects of script-based knowledge and writing prompts. *Frontiers in psychology*, 13, 821011. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.821011>
- Butarbutar, R. (2024). Students' perceptions of online scaffolding tools for improving writing skills. *Cogent Education*, 11(1), 2428906. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2428906>
- Ebadijalal, M. y Moradkhani, S. (2025). Impacts of computer-assisted collaborative writing, collaborative prewriting, and individual writing on EFL learners' performance and motivation. *Computer Assisted Language Learning*, 38(1-2), 291-315. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2178463>
- Falardeau, E., Guay, F., Dubois, P. y Pelletier, D. J. J. o. W. R. (2024). Effects of teacher-implemented explicit writing instruction on the writing self-efficacy and writing performance of 5th grade students. 16(1), 1-38. <https://doi.org/10.17239/jowr-2024.16.01.01>
- Gao, J., Li, G., Yang, Z., Li, F., Wang, T. y Wen, S. (2023). The effect of working memory updating training on the Chinese writing ability of primary school students. *Frontiers in psychology*, 14, 1163132. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1163132>
- García, I., López, M., Aznárez, M. y Villarreal, I. (2025). A comparative study of developing L1 and L2 writers' metalinguistic activity in collaborative writing tasks among young Basque immersion learners. *Language awareness*, 34(2), 450-475. <https://doi.org/10.1080/09658416.2024.2419033>

- Ghanmi, R. y Navracics, J. (2026). Metalinguistic awareness, writing competence and lexical diversity in bilingual and multilingual adults in Hungary learning English as an additional language. *International journal of multilingualism*, 23(1), 825-849. <https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2517337>
- Godínez, L. P. y Zúñiga, J. (2024). La escritura académica en la universidad. Mapeo sistemático de las investigaciones académicas sobre el tema en Costa Rica. *Comunicación*, 33(1), 62-87. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/7181>
- Kidane, A., Seyoum, G. y Teshome, G. (2024). Effects of Process-Genre Approach on Students' Writing Strategy Use in Paragraphs: Second-Year Wachemo University Students. *Education Research International*, 2024(1), 5527768. <https://doi.org/10.1155/2024/5527768>
- Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
- Murrieta, R. (2024). Escritura académica en educación superior. Dificultades y desarrollo de saberes con apoyo de las TIC. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2044>
- Osmanović, J. y Maksimović, J. (2022). Quasi-experimental research as an epistemological-methodological approach in education research. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 10(3), 177-183. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-3-177-183>
- Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L. y Fernández, B. (2023). Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 35(4), 113. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4>
- Pozzo, M. I. y Rosso, F. (2023). Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado. *Folios*(58), 56-74. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16014>
- Rahimi, M. (2024). Effects of integrating motivational instructional strategies into a process-genre writing instructional approach on students' engagement and argumentative writing. *System*, 121, 103261. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103261>
- Sagredo, S. y Kloss, S. (2025). Academic writing strategies in university students from three disciplinary areas: design and validation of an instrument. *Frontiers in Education*. <http://doi.org/10.3389/educ.2025.1600497>
- Salas, N., Pascual, M., Birello, M. y Cross, A. (2023). Embedding explicit linguistic instruction in an SRSD writing intervention. *Written Communication*, 40(3), 857-891. <https://doi.org/10.1177/07410883231169516>
- Salazar, C. (2024). Escritura colaborativa: una práctica social mediada por las tecnologías. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2053>
- Salazar, M. d. L. (2023). La escritura de textos académicos en la universidad: Una reflexión desde la experiencia docente en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación*, 47(1), 695-705. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51949>

- Salman, J. S. y Haskel, I. (2023). Noticing and metalinguistic awareness in the L2 writing process: A translation-based writing task for L1 Arabic speakers preparing to teach Hebrew as a second language. *Journal of Second Language Writing*, 62, 101065. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101065>
- Shen, B. y Bai, B. (2024). Enhancing Chinese university students' writing performance and self-regulated learning (SRL) writing strategy use through a strategy-based intervention. *System*, 122, 103249. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103249>
- Stavans, A. y Zadunaisky, S. (2024). Text structure as an indicator of the writing development of descriptive text quality. *Journal of Writing Research*, 15(3), 463-496. <https://doi.org/10.17239/jowr-2024.15.03.02>
- Talbott, E., Maggin, D. M., Chua, M., Ashley, L., Chen, X., Chin, P. A. y Curry, M. K. (2026). Outcome-reporting bias in special Education intervention research using experimental and quasi-experimental group designs: A conceptual replication. *Remedial and Special Education*, 47(1), 25-35. <https://doi.org/10.1177/07419325241240067>
- Tan, X. (2023). Stories behind the scenes: L2 students' cognitive processes of multimodal composing and traditional writing. *Journal of Second Language Writing*, 59, 100958. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100958>
- Taylor, B., Kisby, F. y Reedy, A. (2024). Rubrics in higher education: an exploration of undergraduate students' understanding and perspectives. *Assessment and evaluation in higher education*, 49(6), 799-809. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2299330>
- Tineo, A. (2023). Modelo didáctico para la redacción de textos expositivos académicos por estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 13(2), 175-190. <https://doi.org/10.17162/au.v13i2.1448>
- Trang, N. H. y Barrot, J. S. (2024). Pre-writing and post-writing explicit instruction: Differential effects on L2 learners' writing accuracy. *RELC Journal*, 55(3), 688-704. <https://doi.org/10.1177/00336882231184270>
- Vicente, J. y Arango, M. F. (2024). Escritura colaborativa en educación superior y su aporte a la formación de maestros investigadores. *Forma y Función*, 37(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v37n1.104674>
- Vicol, M.-I., Gavriluț, M.-L. y Măță, L. (2024). A quasi-experimental study on the development of creative writing skills in primary school students. *Education Sciences*, 14(1), 91. <https://doi.org/10.3390/educsci14010091>
- Yang, M. (2024). Fostering EFL university students' motivation and self-regulated learning in writing: A socio-constructivist approach. *System*, 124, 103386. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103386>