

Estrategias de andamiaje pedagógico para el desarrollo de la escritura en estudiantes de nivel A2: un estudio de métodos mixtos

(en) Pedagogical scaffolding strategies for developing writing among A2-level students: A mixed-methods study

(port) Estratégias de andaimes pedagógicos para o desenvolvimento da escrita entre alunos do nível A2: um estudo de métodos mistos

Jhon Mendoza Solorzano

Universidad de Guayaquil

jhon.mendozas@ug.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0003-2395-7940>

Johnny Campoverde López

Universidad de Guayaquil

johnny.campoverdel@ug.edu.ec



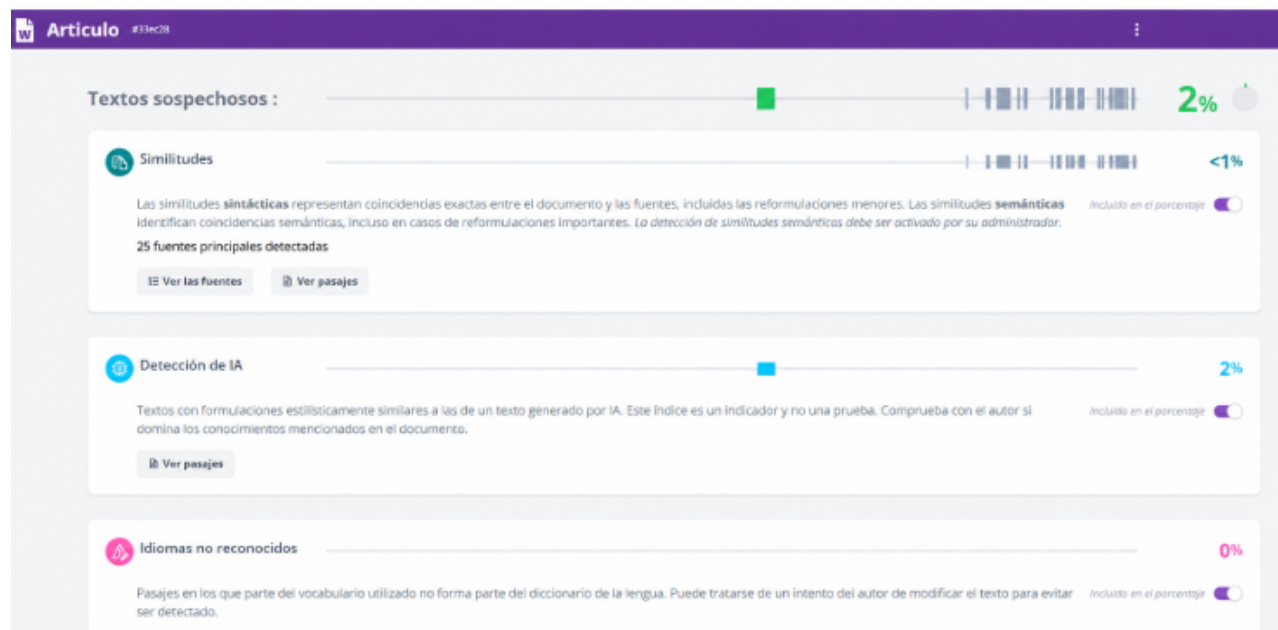
<https://orcid.org/0000-0003-0108-4755>

Mendoza Solorzano, J., & López López, J. E (2026). Estrategias de andamiaje pedagógico para el desarrollo de la escritura en estudiantes de nivel A2: un estudio de métodos mixtos. *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 6(1), 127-1. <https://doi.org/10.59343/yuyay.v6n1.bybt8m28>

Recepción: 06-09-2025 / Aceptación: 11-12-2025 / Publicación: 30-01-2026



Compilatio Master+ IA Similarity Report



YUYAY Vol. 6. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0](#)
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](#) e-ISSN: [2953-6677](#)

Resumen

Este estudio de métodos mixtos realizado en el aula examinó el uso de andamiaje para apoyar el desarrollo de la escritura de nueve estudiantes de nivel A2 (según el MCER), de entre 13 y 16 años, inscritos en un instituto privado de inglés en Quito, Ecuador. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional. La recolección de datos se llevó a cabo a través de encuestas previas y posteriores, evaluaciones de escritura, listas de cotejo para la observación en el aula y actividades de escritura con andamiaje que incluían modelado y frases de inicio, organizadores gráficos, escritura colaborativa y revisión entre pares. Los resultados descriptivos mostraron un aumento en la media general de escritura, pasando de 14,13 (DE = 2,10) en la prueba inicial a 18,13 (DE = 1,13) en la prueba final. Las observaciones en el aula y los comentarios de los estudiantes también indicaron mejoras en la participación, la confianza, la organización, la colaboración y la autonomía. Los hallazgos sugieren que el andamiaje estructurado puede favorecer el desarrollo de la escritura en estudiantes de nivel A2 dentro de este contexto de aula. No obstante, el tamaño reducido de la muestra, el breve periodo de intervención y las limitaciones en la comparabilidad de las pruebas inicial y final exigen una interpretación cautelosa. Se recomienda realizar futuras investigaciones con muestras más amplias y diseños comparativos más rigurosos.

Palabras clave: *andamiaje; habilidades de escritura; estrategias de enseñanza; adquisición de una segunda lengua; estudiantes de nivel A2.*

Abstract

This classroom-based mixed-methods study examined the use of scaffolding strategies to support the development of writing skills among nine A2-level students, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), aged 13 to 16, enrolled in a private English language institute in Quito, Ecuador. Participants were selected through purposive sampling. Data were collected using pre- and post-intervention surveys, writing assessments, classroom observation checklists, and scaffolded writing activities involving modeling and sentence starters, graphic organizers, collaborative writing, and peer review. Descriptive findings revealed an increase in the overall mean writing score from 14.13 (SD = 2.10) in the pre-test to 18.13 (SD = 1.13) in the post-test. Classroom observations and student feedback also indicated improvements in participation, confidence, organization, collaboration, and learner autonomy. These findings suggest that structured scaffolding strategies may contribute to the development of writing skills among A2-level English as a Foreign Language (EFL) learners within this specific classroom context. However, the small sample size, short intervention period, and limitations regarding the comparability of the pre- and post-tests require cautious interpretation of the results. Further research involving larger samples and more rigorous comparative research designs is recommended to examine the effectiveness of scaffolding strategies in developing EFL learners' writing proficiency.

Keywords: *scaffolding; writing skills; teaching strategies; second language acquisition; A2-level learners.*

YUYAY Vol. 6. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](#) — CC BY-NC-ND 4.0
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](#) e-ISSN: [2953-6677](#)

Resumo

Este estudo de métodos mistos baseado em sala de aula examinou o uso de estratégias de andaimes para apoiar o desenvolvimento de habilidades de escrita entre nove alunos do nível A2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), com idades entre 13 e 16 anos, matriculados em um instituto privado de língua inglesa em Quito, Equador. Os participantes foram selecionados por meio de amostragem proposital. Os dados foram coletados por meio de pesquisas pré e pós-intervenção, avaliações de redação, listas de verificação de observação em sala de aula e atividades de redação estruturadas envolvendo modelagem e iniciadores de frases, organizadores gráficos, redação colaborativa e revisão por pares. Os achados descritivos revelaram aumento na pontuação média geral da escrita de 14,13 (DP = 2,10) no pré-teste para 18,13 (DP = 1,13) no pós-teste. As observações em sala de aula e o feedback dos alunos também indicaram melhorias na participação, confiança, organização, colaboração e autonomia do aluno. Estas descobertas sugerem que estratégias estruturadas de andaimes podem contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita entre alunos de Inglês como Língua Estrangeira (EFL) de nível A2 neste contexto específico de sala de aula. Contudo, o pequeno tamanho da amostra, o curto período de intervenção e as limitações quanto à comparabilidade dos pré e pós-testes exigem uma interpretação cautelosa dos resultados. Recomenda-se mais pesquisas envolvendo amostras maiores e projetos de pesquisa comparativa mais rigorosos para examinar a eficácia das estratégias de andaime no desenvolvimento da proficiência de escrita dos alunos de EFL.

Palavras-chave: *andaimes pedagógicos, habilidades de escrita, estratégias de ensino, aquisição de segunda língua, aprendizes de nível A2.*

Author Notes:

*The authors declare no conflicts of interest.
.A 2% Artificial Intelligence (AI) tool was used to format the data for the journal.*

Notas de los autores:

*Los autores declaran no tener conflictos de intereses.
Para la elaboración del documento se contrastó un 2% de Inteligencia Artificial (IA) para la adecuación de datos en formato de la revista.*

Notas dos autores:

*Os autores declaram não haver conflitos de interesse. Os autores declaram não haver conflitos de interesse.
Uma ferramenta de Inteligência Artificial (IA) de 2% foi utilizada para formatar os dados para a publicação no periódico.*

Introducción

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera exige integrar distintas competencias comunicativas. Entre ellas, la expresión escrita plantea desafíos particulares porque requiere seleccionar vocabulario, utilizar estructuras gramaticales adecuadas, organizar ideas y transmitir un mensaje comprensible. En el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), los estudiantes aún se encuentran desarrollando los recursos necesarios para planificar, redactar y revisar sus textos. Por ello, las actividades de aula que incorporan apoyos progresivos pueden favorecer la construcción de estas capacidades.

El andamiaje pedagógico consiste en ofrecer una ayuda temporal y ajustada a las necesidades del aprendiz mediante la intervención del docente, la colaboración entre compañeros y el uso de materiales didácticos. Waluyo y Panmei (2024) destacan la importancia del acompañamiento en el aprendizaje de idiomas; Julien (2023) señala el valor de los entornos colaborativos, mientras que Hasan y Bidin (2023) relacionan la retroalimentación pertinente con la motivación y el desempeño escrito.

Aunque existe literatura sobre el andamiaje, resulta pertinente examinar sus manifestaciones concretas en la escritura de estudiantes de nivel A2: modelado, comienzos de oración, organizadores gráficos, escritura colaborativa y revisión entre pares. En contextos de inglés como lengua extranjera, estas estrategias pueden ser especialmente relevantes, pues las oportunidades de utilizar el idioma fuera del aula suelen ser limitadas.

La investigación se realizó en un instituto privado de enseñanza de inglés en Quito, Ecuador. Su propósito fue identificar las principales dificultades estructurales en la producción escrita y examinar los cambios observados después de una intervención con distintas modalidades de andamiaje. Se formularon tres preguntas: ¿cómo se relaciona el andamiaje con el desempeño escrito?, ¿qué aportan las ayudas del docente, de los compañeros y de los materiales?, y ¿de qué forma apoyan la planificación, la redacción y la revisión de los textos?

Fundamentación teórica

Andamiaje pedagógico y producción escrita

La escritura en una segunda lengua requiere coordinar procesos lingüísticos y cognitivos: planificación, elección léxica, gramática, coherencia y organización textual. De acuerdo con van de Pol et al. (2010), el andamiaje supone una asistencia adaptativa que se modifica conforme evolucionan las competencias del estudiante. En la enseñanza del inglés, ese apoyo puede adoptar la forma de ejemplos, listas de vocabulario, apoyos visuales, estructuras iniciales, actividades cooperativas y comentarios formativos. Gönülal y Loewen (2018) vinculan estas prácticas con la perspectiva sociocultural y la transferencia gradual de responsabilidad hacia el aprendiz.

Teoría sociocultural y zona de desarrollo próximo

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) sitúa la interacción social y las herramientas culturales en el centro del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo describe la distancia entre lo que una persona puede realizar por sí sola y lo que logra con orientación. Arshad y Chen (2009) destacan el papel de la interacción en el desarrollo de la alfabetización, mientras que Rababah y Almwajeh (2018) asocian el andamiaje con la interiorización de estrategias, la autonomía y la confianza. McLeod (2025) sintetiza la relación entre mediación, lenguaje, cultura y aprendizaje guiado.

Estrategias específicas de apoyo a la escritura

Andrade Tacuri y Valladares Pugo (2024) identifican estrategias como contextualizar, conectar conocimientos previos, modelar, explicar, fomentar la participación y verificar la comprensión. En este estudio se utilizaron el modelado y los inicios de oración para ofrecer referencias lingüísticas concretas (Dennen, 2004; Tashmatova, 2025); los organizadores gráficos para visualizar relaciones entre ideas (Green y Dillard, 2021); la escritura colaborativa para producir textos mediante la interacción entre estudiantes (Pham, 2021); y la revisión entre pares para estimular la evaluación reflexiva del trabajo escrito (Lundstrom y Baker, 2009).

Enfoque de escritura como proceso

Escribir implica generar ideas, transformarlas en lenguaje y coordinar funciones cognitivas como la memoria de trabajo y la autorregulación (Kim, 2025). Entre las dificultades frecuentes se encuentran el vocabulario limitado, las imprecisiones gramaticales y los problemas para comprender, resumir o reformular información (Mustafa et al., 2022). Por esta razón, evaluar textos supone considerar tanto la corrección lingüística como el contenido y la organización. La rúbrica Cambridge A2 contempla las dimensiones contenido, organización y lenguaje (Cambridge University Press & Assessment, 2024), mientras que los criterios IELTS incluyen logro de la tarea, coherencia, cohesión, léxico y precisión gramatical (IELTS, s. f.).

Objetivos

El objetivo general fue examinar la utilidad del andamiaje pedagógico para apoyar el desarrollo de la estructura escrita en estudiantes de inglés de nivel A2. De manera específica, se buscó: identificar las principales dificultades estructurales mediante una encuesta, una evaluación diagnóstica y una rúbrica; describir los cambios en el desempeño escrito después de la intervención; e identificar las actividades que brindaron mayor apoyo para planificar y organizar las respuestas escritas, a partir de las observaciones del aula.

Enfoque y diseño

Se utilizó un enfoque mixto con un diseño de investigación-acción en el aula. El componente cuantitativo comparó descriptivamente las puntuaciones de escritura antes y después de la intervención; el componente cualitativo examinó las percepciones y los comportamientos de los estudiantes mediante encuestas y listas de observación. La integración de ambos tipos de evidencia permitió interpretar los cambios dentro de su contexto educativo, de acuerdo con la perspectiva metodológica de Creswell (2014).

El proceso investigador comprendió seis etapas: delimitación del problema, revisión teórica, diseño y validación de instrumentos, intervención y recolección de información, análisis de datos, y elaboración del informe. La aplicación pedagógica se distribuyó, a su vez, en diagnóstico, intervención, evaluación y reflexión. La iteración entre producción e interpretación de los datos responde a los principios del análisis cualitativo discutidos por Braun y Clarke (2006).

Tabla 1

Etapas generales de la investigación

Etapas	Finalidad	Actividades principales
Delimitación	Precisar problema y metodología	Definir dificultades de escritura y pertinencia del andamiaje
Revisión teórica	Construir fundamentos	Revisar literatura y criterios MCER A2
Diseño y validación	Preparar instrumentos	Encuestas, rúbricas, listas y actividades; valoración de expertos
Intervención	Aplicar apoyos didácticos	Diagnóstico, modelado, organizadores, colaboración, revisión y prueba final
Análisis	Integrar evidencias	Comparación descriptiva, análisis temático y triangulación
Informe	Comunicar hallazgos	Conclusiones, recomendaciones y futuras líneas

Nota. Elaboración de los autores (2026).

Tabla 2

Fases de aplicación del andamiaje

Fase	Propósito	Actividades
Diagnóstico	Identificar necesidades	Encuesta inicial y prueba diagnóstica
Intervención	Aplicar andamiaje	Tres actividades: modelado e inicios de oración; organizadores y escritura colaborativa; revisión entre pares
Evaluación	Valorar desempeño	Lista de observación y prueba final
Reflexión	Recoger experiencias	Encuesta posterior

Nota. *Elaboración de los autores (2026).*

Contexto y participantes

Participaron nueve adolescentes de entre 13 y 16 años, tres hombres y seis mujeres, matriculados en un mismo grupo de nivel A2 del MCER en una institución privada de enseñanza de inglés situada en Quito. La selección fue intencional, debido a que se trabajó con un curso existente. Este tipo de muestreo permite seleccionar participantes pertinentes para responder a un problema de investigación situado (Palinkas et al., 2015).

La institución impartía inglés cuatro días a la semana en sesiones de dos horas; los estudiantes presentaban dificultades para organizar y mantener la coherencia de sus escritos. Hyland (2003) enfatiza la naturaleza social de la escritura y la pertinencia del acompañamiento didáctico.

Tabla 3

Características de los participantes

Estudiante	Sexo	Nivel	Edad
A	M	A2	16
B	F	A2	13
C	F	A2	14
D	M	A2	14
E	M	A2	14
F	F	A2	13
G	F	A2	14
H	F	A2	15
I	F	A2	13

Nota. *Elaboración de los autores (2026).*

Instrumentos

Se utilizaron encuestas inicial y final, pruebas de expresión escrita y listas de cotejo para la observación del trabajo en clase. La selección y articulación de instrumentos resulta fundamental para la calidad de la información recogida (Bastos et al., 2014; Cohen et al., 2018; Sukmawati et al., 2023). La encuesta inicial incluyó seis ítems tipo Likert, cada uno compuesto por tres afirmaciones, con una escala de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Se exploraron motivación, confianza, organización, gramática, vocabulario, autonomía y necesidades de apoyo.

La prueba diagnóstica consistió en dos tareas de aproximadamente 50 palabras: responder un correo electrónico sobre deportes y redactar una historia a partir de imágenes. Ambas se evaluaron con la rúbrica Cambridge A2, organizada en contenido, organización y lenguaje. Las listas de cotejo recogieron la participación y los comportamientos observados durante el modelado, el uso de organizadores gráficos, la colaboración y la revisión entre pares, mediante seis criterios de frecuencia.

La evaluación final incluyó una tarea de unas 100 palabras: responder un correo electrónico sobre una compra, incorporando indicaciones específicas. Aunque se empleó la misma rúbrica, la extensión y la naturaleza de las consignas no fueron idénticas a las del diagnóstico. Este aspecto representa una limitación para comparar las puntuaciones como medidas estrictamente equivalentes. La encuesta posterior incluyó seis ítems de tipo Likert y una pregunta abierta acerca de las experiencias con el andamiaje.

Procedimiento de intervención

La intervención se desarrolló en cinco sesiones de aula durante un período breve de aproximadamente cuatro semanas. La primera sesión se destinó a la encuesta inicial y a la prueba diagnóstica. En la segunda se trabajaron modelos de escritura e inicios de oración. La tercera abordó los organizadores gráficos y la escritura colaborativa; la cuarta promovió la revisión entre compañeros, la retroalimentación y la reescritura de textos. Finalmente, se administraron la evaluación y la encuesta posteriores. Esta secuencia buscó disminuir gradualmente la dependencia del apoyo docente.

Tabla 4

Cronograma de actividades

Fecha	Actividad
4 de octubre	Encuesta inicial y prueba diagnóstica
10 de noviembre	Modelado e inicios de oración
17 de noviembre	Organizadores gráficos y escritura colaborativa
27 de noviembre	Revisión entre pares y lista de cotejo
3 de diciembre	Prueba y encuesta finales

Nota. *Elaboración de los autores (2026).*

Análisis de datos

La planificación didáctica se apoyó en principios del modelo ADDIE —análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación— descritos por Molenda (2003), Widyastuti y Susiana (2019) y Adeoye et al. (2024). Se calcularon medias, desviaciones estándar, rangos y varianzas para describir las puntuaciones antes y después de la intervención. Dado el tamaño de la muestra y las características de los datos disponibles, no se interpretaron los resultados como pruebas de efectos generalizables a una población.

Las respuestas abiertas y las observaciones se examinaron mediante análisis temático, identificando patrones vinculados a participación, confianza, organización, uso de la lengua, colaboración y autonomía (Braun y Clarke, 2006). La aproximación al discurso se consideró desde la relación entre lenguaje y construcción de significados (Phillips y Hardy, 2002). Posteriormente se integraron las evidencias cuantitativas y cualitativas.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló bajo los principios de participación voluntaria, confidencialidad y consentimiento informado. Dado que los participantes eran menores de edad, se obtuvo el consentimiento de sus representantes y el asentimiento de los propios estudiantes. La identificación de los participantes se sustituyó por códigos y la información se destinó a fines académicos, en consonancia con las recomendaciones de Cohen et al. (2018).

Resultados

La evaluación diagnóstica evidenció dificultades relacionadas principalmente con la precisión gramatical, la organización textual y la coherencia. Las respuestas iniciales mostraron que, aunque varios estudiantes manifestaban confianza en sus habilidades de escritura, reconocían la necesidad de contar con apoyos para mejorar sus producciones. Esta situación coincide con la relevancia del acompañamiento explícito durante las tareas de escritura señalada por Hyland (2003).

Las puntuaciones globales presentaron un incremento descriptivo de 14,13 a 18,13 puntos sobre una escala de 20. La desviación estándar pasó de 2,10 a 1,13, el rango se redujo de 7 a 3 y la varianza descendió de 4,41 a 1,27. Por tanto, el grupo obtuvo puntuaciones superiores y menos dispersas en la evaluación final. Estos datos no permiten, por sí solos, atribuir causalmente el cambio a la intervención.

Tabla 5
Estadísticos descriptivos de escritura (n = 9; escala de 20 puntos)

Evaluación	Media	Máximo	Mínimo	Rango	Varianza	DE
Inicial	14,13	18	11	7	4,41	2,10
Final	18,13	20	17	3	1,27	1,13

Nota. *Elaboración de los autores (2026).*

Las observaciones de aula describieron una progresión desde una mayor dependencia de los modelos del docente hacia comportamientos de mayor participación y responsabilidad durante el trabajo colaborativo y la revisión entre pares. Los organizadores gráficos facilitaron la secuenciación de ideas; la colaboración favoreció el intercambio y los comentarios de los compañeros promovieron la identificación y corrección de errores.

Tabla 6
Síntesis de las observaciones durante las actividades

Criterio	Modelado e inicios	Organizadores y colaboración	Revisión entre pares
Participación	Sigue modelos y estructuras iniciales	Participa en discusiones y tareas	Interviene activamente en la retroalimentación
Confianza	Aumenta con apoyo docente	Recibe apoyo del grupo	Se refuerza con comentarios
Organización	Organización básica	Organización más clara	Mejoras observadas
Lenguaje	Menos errores registrados	Mayor variedad léxica y conectores	Identificación y corrección de errores
Colaboración	Limitada	Alta	Alta
Autonomía	Baja	Moderada	Alta

Nota. *Elaboración de los autores (2026).*

La comparación por criterios mostró mayores puntuaciones en contenido, organización y lenguaje. El mayor cambio correspondió a contenido, cuya media pasó de 3,50 a 4,88 puntos; en organización el aumento fue de 3,38 a 4,25, y en lenguaje de 3,50 a 4,25. Estos resultados describen tendencias en el grupo, sin establecer significación estadística.

Tabla 7
Promedios por criterio de escritura

Criterio	Antes	Después	Diferencia
Contenido	3,50	4,88	+1,38
Organización	3,38	4,25	+0,87
Lenguaje	3,50	4,25	+0,75

Nota. *Elaboración de los autores (2026).*

En conjunto, las puntuaciones y los registros de observación sugieren una asociación entre la secuencia de andamiaje y cambios favorables en el desempeño, la participación, la confianza y la autonomía. La interpretación de estas tendencias debe tomar en consideración las diferencias entre las tareas de evaluación inicial y final.

Discusión

Los hallazgos revelan que las dificultades iniciales de los participantes estaban vinculadas a la gramática, el vocabulario, la organización, la autonomía y la autocorrección. La demanda de apoyos concretos durante la producción escrita respalda la pertinencia de orientar la enseñanza hacia actividades estructuradas y progresivas. No obstante, la ausencia de grupo de comparación impide afirmar que el andamiaje haya sido la única causa de los cambios observados.

En respuesta a la primera pregunta de investigación, el aumento descriptivo de las puntuaciones después de la intervención es compatible con la posibilidad de que las actividades de apoyo hayan contribuido al desarrollo escrito. Sin embargo, una muestra de nueve estudiantes, sin asignación aleatoria ni grupo de control, solo permite una interpretación exploratoria y contextualizada.

Respecto de la segunda pregunta, las estrategias cumplieron funciones complementarias. El modelado y los inicios de oración proporcionaron referencias para comenzar a escribir; los organizadores gráficos permitieron ordenar la información y visualizar relaciones entre ideas, tal como proponen Green y Dillard (2021); y la escritura colaborativa facilitó la negociación de contenidos y formas lingüísticas. La revisión entre pares, a su vez, alentó la reflexión metacognitiva y la identificación de errores, en consonancia con Lundstrom y Baker (2009).

La tercera pregunta se refirió a las etapas del proceso de escritura. La secuencia pedagógica procuró acompañar la planificación, la elaboración del borrador y la revisión final con niveles decrecientes de ayuda. Esta adaptación de los apoyos responde al planteamiento de van de Pol et al. (2010), para quienes la asistencia debe ser contingente y retirarse de manera gradual cuando el estudiante desarrolla mayor competencia.

En escenarios latinoamericanos de enseñanza de inglés también se han destacado las oportunidades de interacción, retroalimentación y atención diferenciada que ofrece el acompañamiento pedagógico (López López y Ponce-Mariscal, 2024). Aunque esa investigación se centró en habilidades orales, aporta un marco de comparación sobre el valor de organizar apoyos según las necesidades de aprendizaje.

El aporte principal de este estudio radica en documentar la implementación de estrategias accesibles de andamiaje con adolescentes de nivel A2 en un contexto ecuatoriano. Los resultados no deben generalizarse: la muestra fue reducida y procedía de una sola institución; la intervención fue corta; no existió grupo de control; las pruebas tuvieron formatos y extensiones diferentes; y las observaciones del docente investigador pudieron

incorporar subjetividad. Se recomienda ampliar las muestras, aplicar evaluaciones equivalentes, prolongar la intervención e incorporar grupos comparativos y entrevistas.

Conclusiones

La intervención de aula permitió describir cambios favorables en la producción escrita de nueve estudiantes de inglés de nivel A2. Las puntuaciones finales fueron mayores que las iniciales en contenido, organización y lenguaje, con menor dispersión entre los resultados. Las observaciones recogidas también describieron avances en participación, confianza, colaboración y autonomía.

Las actividades tuvieron funciones pedagógicas diferenciadas y complementarias: los modelos y comienzos de oración facilitaron el inicio de los textos; los organizadores y la escritura cooperativa apoyaron la planificación y el desarrollo de ideas; y la revisión entre pares alentó la reflexión y la autorregulación. En conjunto, el estudio aporta evidencia preliminar sobre la utilidad del andamiaje estructurado en esta clase concreta.

Por las limitaciones metodológicas mencionadas, no es posible atribuir una relación causal definitiva ni generalizar los resultados a la población de estudiantes de nivel A2. Futuros estudios deberían utilizar muestras mayores, tareas comparables y diseños experimentales o cuasiexperimentales más sólidos.

Referencias

- Adeoye, M. A., Wirawan, K. A. S. I., Pradnyani, M. S. S., & Septiarini, N. I. (2024). Revolutionizing education: Unleashing the power of the ADDIE model for effective teaching and learning. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 13(1), 202–209. <https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v13i1.68624>
- Andrade Tacuri, M. I., & Valladares Pugo, P. A. (2024). Scaffolding strategies in the EFL classroom to develop writing skills [Undergraduate thesis, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/45096>
- Arshad, M., & Chen, W. H. (2009). Vygotsky's socio-cultural theory of literacy: Scaffolding children to read and write at an early age. *Wacana, Journal of the Humanities of Indonesia*, 11(2), 319–334. <https://doi.org/10.17510/wjhi.v11i2.164>
- Bastos, J. L., Duquia, R. P., González-Chica, D. A., Martínez-Mesa, J., & Bonamigo, R. R. (2014). Field work I: Selecting the instrument for data collection. *Anais Brasileiros de Dermatologia*, 89(6), 918–923. <https://doi.org/10.1590/abd1806-4841.20143884>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cambridge University Press & Assessment. (2024). Assessing writing for Cambridge English Qualifications: A guide for teachers—A2 Key for Schools. <https://www.cambridgeenglish.org/es/images/600973-teacher-guide-for-writing-a2-key-for-schools.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dennen, V. P. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed., pp. 813–828). Lawrence Erlbaum Associates.

- Gönülal, T., & Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0180>
- Green, J. D., & Dillard, B. (2021). Scaffolding the scaffold: Creating graphic organizers to support your students' learning. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 14(2), 61–74. <https://doi.org/10.59236/td2021vol14iss21495>
- Hasan, M., & Bidin, S. J. (2023). Scaffolding students' descriptive writing skills in EFL context: A pedagogical approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 9(3), 196–206. <https://doi.org/10.32601/ejal.903017>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
- IELTS. (n.d.). IELTS writing key assessment criteria. <https://cdn.ielts.org/Guides/ielts-writing-key-assessment-criteria.pdf>
- Julien, G. (2023). Creating a positive learning environment. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(1), 73–80. <https://arjonline.org/papers/arjhss/v9-i1/12.pdf>
- Kim, Y.-S. G. (2025). Dimensionality of writing skills in English and Spanish, and the relations of language and cognitive skills to written composition for English-Spanish emergent bilingual children in Grade 1. *Reading Research Quarterly*, 60(1), Article e573. <https://doi.org/10.1002/rrq.573>
- López López, J., & Ponce-Mariscal, A. A. (2024). Enhancing pronunciation, fluency, and vocabulary through targeted instructional grouping in Latin American EFL contexts. *Buckingham Linguattech Journal*, 1(1), 37–48. <https://doi.org/10.66836/linguatech.v1n1.3>
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- McLeod, S. (2025, October 16). Zone of proximal development. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/zone-of-proximal-development.html>
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34–36. <https://doi.org/10.1002/pfi.4930420508>
- Mustafa, A., Arbab, A. N., & El Sayed, A. A. (2022). Difficulties in academic writing in English as a second/foreign language from the perspective of undergraduate students in higher education institutions in Oman. *Arab World English Journal*, 13(3), 41–53. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no3.3>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Pham, V. P. H. (2021). The effects of collaborative writing on students' writing fluency: An efficient framework for collaborative writing. *SAGE Open*, 11(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244021998363>
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis: Investigating processes of social construction*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412983921>
- Rababah, L., & Almwajeh, M. O. (2018). Promoting creativity in EFL/ESL writing through scaffolding strategy. *International Journal of English and Education*, 7(3), 148–160. <https://ijee.org/ijee/article/view/380>
- Sukmawati, Sudarmin, & Salmia. (2023). Development of quality instruments and data collection techniques. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran Guru Sekolah Dasar (JPPGuseda)*, 6(1), 119–124. <https://doi.org/10.55215/jppguseda.v6i1.7527>
- Tashmatova, G. R. (2025). Using sentence starters to develop students' communicative skills across different proficiency levels. *American Journal of Multidisciplinary Bulletin*, 3(10), 320–324. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17796493>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Waluyo, B., & Panmei, B. (2024). Students' peer feedback engagements in online English courses facilitated by a social network in Thailand. *Journal of Technology and Science Education*, 14(2), 306–323. <https://doi.org/10.3926/jotse.2305>
- Widyastuti, E., & Susiana. (2019). Using the ADDIE model to develop learning material for actuarial mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1188(1), Article 012052. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1188/1/012052>