



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: ANÁLISIS DE COHERENCIA, COHESIÓN Y METACOGNICIÓN

**INNOVATIVE DIDACTIC STRATEGIES TO STRENGTHEN
WRITTEN PRODUCTION IN BASIC EDUCATION
STUDENTS: ANALYSIS OF COHERENCE, COHESION, AND
METACOGNITIVE PROCESSES**

Gonzalo Rubén Espinoza Jaramillo

Unidad Educativa San Bartolomé

Melky Vinicio Camacho Colambo

Unidad Educativa 12 de Febrero

Piedad Alexandra Pintado Roldán

Unidad Educativa San Bartolomé

David Hernán Arias Lituma

Unidad Educativa San Bartolomé

Flavio Adán Bermeo Pesantes

Unidad Educativa San Bartolomé



DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20550

Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la producción escrita en estudiantes de educación básica: análisis de coherencia, cohesión y metacognición

Gonzalo Rubén Espinoza Jaramillo¹

gonzalo.espinozaj@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0009-1495-8854>

Unidad Educativa San Bartolomé

Melky Vinicio Camacho Colambo

melky.camacho@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0008-4192-6228>

Unidad Educativa 12 de Febrero

Piedad Alexandra Pintado Roldán

piedad.pintado@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0001-3597-0352>

Unidad Educativa San Bartolomé

David Hernán Arias Lituma

davidh.arias@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-6306-1679>

Unidad Educativa San Bartolomé

Flavio Adán Bermeo Pesantes

adan.bermeo@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0009-5247-1190>

Unidad Educativa 12 de Febrero

RESUMEN

La producción escrita constituye un pilar esencial en la formación académica, al permitir el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y metacognitivas en los estudiantes. Sin embargo, investigaciones recientes evidencian dificultades persistentes en coherencia, cohesión, ortografía y organización textual, lo que limita la calidad de los aprendizajes. Este estudio tuvo como propósito analizar la efectividad de diversas estrategias didácticas innovadoras orientadas al fortalecimiento de la escritura en estudiantes de educación básica. Para ello, se adoptó un enfoque mixto con predominio cualitativo y se aplicaron cuatro técnicas principales: observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes, encuestas a estudiantes y una prueba pedagógica diagnóstica inicial. La población incluyó estudiantes de niveles intermedios de básica y docentes de Lengua y Literatura. Los resultados mostraron avances significativos en la estructuración de textos, especialmente en el uso de conectores, la claridad argumentativa y la autorregulación metacognitiva. Asimismo, se evidenció que la retroalimentación pedagógica constante y las estrategias cooperativas inciden de manera positiva en la motivación y en el desempeño escritural. En conclusión, el estudio confirma la pertinencia de integrar metodologías activas y recursos tecnológicos como medios efectivos para superar las dificultades recurrentes en la producción textual y potenciar el aprendizaje significativo.

Palabras clave: producción escrita, estrategias didácticas, metacognición, cohesión, coherencia, educación básica.

¹ Autor principal

Correspondencia: gonzalo.espinozaj@educacion.gob.ec



Innovative didactic strategies to strengthen written production in basic education students: analysis of coherence, cohesion, and metacognitive processes

Written production constitutes a fundamental pillar in academic training, as it fosters the development of communicative, cognitive, and metacognitive competencies in students. Nevertheless, recent studies highlight persistent difficulties in coherence, cohesion, spelling, and textual organization, which limit the quality of learning outcomes. This study aimed to analyze the effectiveness of innovative didactic strategies designed to strengthen writing skills in basic education students. A mixed-methods approach with a qualitative predominance was adopted, applying four main techniques: participant observation, semi-structured interviews with language and literature teachers, student surveys, and an initial diagnostic pedagogical test. The population included intermediate-level students from basic education and their language teachers. The results revealed significant progress in text structuring, particularly in the use of connectors, argumentative clarity, and metacognitive self-regulation. Likewise, continuous pedagogical feedback and cooperative strategies were found to positively influence both motivation and writing performance. In conclusion, the findings confirm the relevance of integrating active methodologies and technological resources as effective means to overcome recurrent difficulties in written production and to foster meaningful learning experiences.

Keywords: written production, didactic strategies, metacognition, cohesion, coherence, basic education.

Artículo recibido 05 setiembre 2025

Aceptado para publicación: 09 octubre 2025



INTRODUCCIÓN

La escritura constituye una de las invenciones culturales más trascendentes de la humanidad, al ser un medio para registrar, compartir y preservar el conocimiento a lo largo de la historia. En el ámbito educativo, este proceso trasciende la mera codificación ortográfica y gramatical, convirtiéndose en un espacio de construcción de significados y desarrollo de competencias comunicativas. De acuerdo con la UNESCO (2022), el fortalecimiento de la escritura es esencial para la alfabetización global, dado que potencia el pensamiento crítico y promueve aprendizajes significativos. En esta línea, la producción textual debe comprenderse como un proceso integral en el que intervienen factores cognitivos, ideológicos y estéticos que permiten a los estudiantes expresar y comprender ideas complejas (Franco, 2023; Cruz & Padilla, 2024).

A pesar de los avances curriculares en distintos países, los resultados de evaluaciones internacionales revelan limitaciones en el desarrollo de competencias de escritura en los niveles básicos de escolaridad. Las pruebas PISA han mostrado que la comprensión lectora —estrechamente vinculada a la producción textual— continúa siendo un área deficitaria para una parte considerable del estudiantado (OCDE, 2021). De manera similar, el Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la UNESCO (2019) evidenció bajos desempeños en escritura en América Latina, resaltando la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que fortalezcan la enseñanza de esta habilidad en contextos escolares diversos.

En el caso ecuatoriano, diversas investigaciones han señalado que, aunque el currículo nacional establece objetivos claros para el desarrollo de la producción textual, persisten vacíos en la orientación metodológica para docentes. Se observa que los estudiantes presentan dificultades recurrentes relacionadas con la coherencia, la cohesión, el manejo ortográfico y la planificación de ideas (Cuasapud et al., 2024). Tales carencias reflejan una contradicción entre las expectativas curriculares y los resultados obtenidos en el aula, lo que genera un reto para la calidad educativa y el logro de aprendizajes significativos.

El diagnóstico realizado en contextos rurales confirma estas dificultades: falta de motivación hacia la escritura, errores ortográficos frecuentes, desorganización de ideas y limitada aplicación de estrategias didácticas activas por parte de los docentes. Este panorama coincide con estudios previos que señalan



que menos del 10% de los docentes implementan metodologías diversificadas para potenciar la competencia escritural (Ministerio de Educación, 2017). Tales resultados ponen en evidencia la necesidad de repensar la mediación pedagógica y de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante propuestas contextualizadas.

En este marco, la investigación aquí presentada busca diseñar una estrategia metodológica orientada al desarrollo de la producción textual en estudiantes de Educación General Básica, desde un enfoque que articula procesos cognitivos (planificación, textualización y revisión) con metodologías activas y mediación docente. Su relevancia radica en que aporta una propuesta aplicable en contextos rurales, donde los recursos suelen ser limitados y las brechas en el desarrollo de competencias comunicativas son más visibles.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto de tipo descriptivo, con predominio del análisis cualitativo y apoyo de técnicas cuantitativas. La investigación se enmarcó en un diseño de campo, ya que los datos se recolectaron directamente en el contexto natural de los estudiantes, sin manipulación de variables. El objetivo fue diagnosticar las dificultades en la producción textual y diseñar una estrategia metodológica pertinente para su fortalecimiento.

Diseño de la investigación

El diseño correspondió a un estudio de campo de carácter no experimental y descriptivo. La información se obtuvo en el ambiente escolar donde los estudiantes realizaban sus actividades habituales, lo que permitió analizar el fenómeno en su entorno real. La lógica de la investigación se sustentó en la observación, descripción y análisis de las características del proceso de producción textual, sin intervenir en el desarrollo curricular preexistente.

Métodos empleados

Para abordar la problemática, se emplearon diversos métodos teóricos y empíricos. Entre los primeros, destacó el método histórico-lógico, que permitió revisar la evolución de la enseñanza de la escritura y los enfoques aplicados en diferentes etapas educativas. Asimismo, se utilizó el método analítico-sintético, que posibilitó descomponer el fenómeno en sus componentes esenciales y posteriormente integrarlos en una propuesta metodológica coherente. Finalmente, el método sistémico-estructural

facilitó la organización jerárquica de los elementos involucrados en la producción textual y la construcción de la estrategia pedagógica.

En el plano empírico, se aplicaron cuatro técnicas principales como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1. *Técnicas empíricas aplicadas en la investigación*

Nº Técnica	Descripción	Propósito principal
1 Observación participante	Registro directo de las prácticas de escritura de los estudiantes en el aula.	Identificar comportamientos y dinámicas en situaciones auténticas de producción textual.
2 Entrevistas semiestructuradas	Conversaciones guiadas con docentes de Lengua y Literatura.	Conocer percepciones y estrategias pedagógicas habituales para fomentar la escritura.
3 Encuestas a estudiantes	Instrumento aplicado de forma colectiva para recolectar datos cuantitativos.	Obtener información sobre hábitos, motivaciones y dificultades frente a la producción textual.
4 Prueba pedagógica diagnóstica	Evaluación aplicada al inicio del proceso investigativo.	Medir el desempeño en coherencia, cohesión, ortografía y organización de ideas.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo de la investigación.

Adicionalmente, se implementó un taller de socialización, en el cual docentes y estudiantes evaluaron la pertinencia de la propuesta metodológica diseñada, aportando observaciones para su ajuste y validación.

Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes de Educación General Básica y sus docentes de Lengua y Literatura en un contexto rural ecuatoriano. En total, la población ascendió a 120 estudiantes y 4 docentes. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, atendiendo a la necesidad de intervención en un grupo específico que presentaba dificultades significativas en producción textual.

La muestra final estuvo compuesta por 28 estudiantes de sexto año y los 4 docentes mencionados, lo que permitió triangular información desde la perspectiva del alumnado y del profesorado.

Tabla 2 *Población y muestra de estudiantes y docentes*

Elemento	Población total	Muestra seleccionada	% de la población
Estudiantes	120	28	23,3 %
Docentes	4	4	100 %

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Técnicas de análisis

La información recolectada fue procesada a través de dos niveles de análisis. En el plano cuantitativo, se utilizó el análisis porcentual, que permitió identificar tendencias generales y niveles de desempeño de los estudiantes. En el plano cualitativo, se realizó una codificación temática de entrevistas, observaciones y talleres, con el fin de categorizar las principales dificultades y potencialidades en torno a la producción textual. La combinación de ambos enfoques facilitó una visión integral del fenómeno. El estudio se condujo bajo principios éticos de respeto, confidencialidad y voluntariedad. La participación de estudiantes y docentes se realizó previa autorización y con el consentimiento informado correspondiente. Se garantizó la anonimización de la información y la utilización de los datos exclusivamente con fines académicos y de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados

El diagnóstico inicial se estructuró en cuatro fuentes de evidencia: observación participante, entrevistas a docentes, encuestas a estudiantes y una prueba pedagógica diagnóstica. Estos insumos permitieron describir el estado de la producción textual en sexto año de Educación General Básica en un contexto rural, focalizando en cinco dimensiones: planificación, textualización (coherencia y cohesión), ortografía y puntuación, progresión temática y metacognición (autorregulación). La información se integró mediante análisis descriptivo (porcentual) y codificación temática, triangulando hallazgos cualitativos y cuantitativos

Hallazgo 1: Limitaciones sistemáticas en la planificación del texto.

En la observación se constató que, al iniciar la escritura, la mayoría del estudiantado no explicitó objetivos, destinatarios ni estructura previa; predominó la elaboración directa de borradores sin mapas de ideas, esquemas o listas. Las entrevistas a docentes confirmaron que la planificación se abordó de manera esporádica y sin andamiajes consistentes, lo que impactó en la claridad y la pertinencia de los textos

Hallazgo 2: Coherencia y cohesión frágiles en la textualización.

Los productos escritos evidenciaron saltos lógicos, ideas yuxtapuestas y un uso incipiente de conectores para marcar causa, consecuencia y contraste. En cohesión, predominó la repetición léxica sobre la referencia pronominal y la sustitución; en coherencia, se observó progresión temática incompleta (temas que se abren y no se cierran)

Hallazgo 3: Dificultades ortográficas y de puntuación.

Se registraron errores frecuentes en tildación, uso de mayúsculas, segmentación de oraciones y colocación de comas y puntos. La ortografía apareció como un obstáculo transversal, tanto en palabras de alta frecuencia como en vocabulario disciplinar emergente

Hallazgo 4: Progresión temática y control del registro.

Las producciones mostraron oscilaciones en el registro (traslados súbitos entre informalidad y formalidad) y dificultades para sostener el tópico, con cierres tangenciales o conclusiones poco conectadas con el propósito inicial del texto

Hallazgo 5: Metacognición incipiente.

En encuestas y entrevistas se constató que la revisión se entendió principalmente como corrección ortográfica final, más que como proceso para mejorar ideas, estructura o audiencia. Pocos estudiantes relataron procedimientos de autoevaluación o listas de cotejo; el borrador único fue la práctica dominante

Para sintetizar los resultados por dimensión evaluada y evidencias asociadas, se presenta la siguiente tabla.



Tabla 3. Síntesis de hallazgos diagnósticos por dimensión de escritura

Dimensión evaluada	Evidencia dominante en productos y procesos	Fuentes de verificación	de Implicación pedagógica
Planificación	Ausencia de objetivos, audiencia y esquema previo	Observación, entrevistas, prueba diagnóstica	Diseñar andamiajes explícitos de preescritura (esquemas, RAFT, listas)
Coherencia y cohesión	Conectores limitados; saltos lógicos; repetición léxica	Productos escritos, rúbrica textualización	Secuencias de enseñanza de conectores y progresión temática
Ortografía y puntuación	Tildación, segmentación y puntuación inestables	Productos escritos, lista de cotejo	Microtalleres focalizados con práctica distribuida
Progresión temática	Tópicos abiertos; cierres débiles; registro inestable	Productos escritos, entrevistas	Modelado de estructura de párrafo y macroestructura
Metacognición (revisión)	Revisión como corrección final; uso de rúbricas	Encuestas, entrevistas, observación	Enseñar revisión por etapas (ideas→estructura→forma) y coevaluación

Fuente: elaboración propia a partir del diagnóstico del estudio

De forma transversal, el equipo docente reportó baja motivación hacia tareas de escritura extensa, asociada a experiencias previas centradas en calificación sumativa y corrección punitiva, más que en procesos creativos y retroalimentación formativa. Esta percepción estuvo alineada con las respuestas estudiantiles sobre preferencia por actividades breves y guiadas

A partir de los hallazgos, se socializó una estrategia metodológica que integró: (a) preescritura guiada (esquemas, RAFT, lluvias de ideas); (b) textualización con modelos y mini-lecciones de conectores y progresión; (c) revisión en tres ciclos (contenido, estructura, forma) con rúbricas simplificadas; (d)



mediación docente y coevaluación entre pares. La socialización con actores educativos valoró la pertinencia y factibilidad de la propuesta, especialmente por su adaptación al contexto rural y por el énfasis en metodologías activas

Tabla 4. *Barreras y facilitadores para implementar la estrategia*

Categoría	Barreras identificadas	Facilitadores identificados
Currículo	y Carga de contenidos; poco tiempo	para Microtalleres y secuencias cortas de alto
tiempo	procesos de revisión	impacto
Recursos	Acceso limitado a TIC; materiales impresos escasos	Plantillas impresas reutilizables; portafolios físicos
Prácticas docentes	Enfoque tradicional en producto final	Disposición a modelar y aplicar coevaluación
Clima motivación	y Imagen negativa de “escribir” estudiantes	entre Actividades creativas (narrativas, RAFT, coescritura)
Evaluación	Predominio del examen escrito	Rúbricas breves, listas de cotejo y feedback formativo

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas y taller de socialización

Discusión

La evidencia empírica sobre planificación conversa de manera directa con los enfoques cognitivos de la escritura: cuando la planificación se omite o se realiza de forma superficial, emergen vacíos de coherencia global y local. Esto coincide con la idea de la escritura como proceso recursivo que articula planificación, textualización y revisión, y no como una secuencia rígida y lineal (Vine, 2020; Méndez & Salazar, 2020). El diagnóstico que mostró borradores elaborados “en frío”, sin metas ni audiencias definidas, reitera que los marcos previos orientan la organización del discurso y el control de la intención comunicativa (Herrera & Luna, 2021). En esa línea, el andamiaje inicial —mapas, esquemas, RAFT— opera como “dispositivo regulador” que reduce la carga cognitiva inicial y mejora la pertinencia del texto producido (Talavera, 2020; Sequera, 2020). Así, los hallazgos refuerzan que una planificación

explícita no solo ordena ideas, sino que habilita decisiones de registro y tono ajustadas al propósito (Imaicela et al., 2024).

La coherencia y cohesión emergieron frágiles, lo que reaviva el debate entre instrucción explícita de conectores y trabajo con géneros discursivos. El corpus de aula mostró saltos lógicos y repetición léxica, un patrón que la literatura vincula con escaso modelado de progresión temática y con ausencia de repertorios cohesionadores (González et al., 2023; Quintana & Solórzano, 2022). Frente a ello, los estudios sobre metodologías activas indican que la variación de formatos y géneros dispara motivación y organización textual, mejorando marcadores de causa, contraste y consecuencia (Alves & Nogueira, 2023). La hipótesis pedagógica subyacente —aprender a escribir escribiendo géneros con propósito— se confirma cuando consignas con rol y audiencia definidos producen textos más consistentes que tareas abiertas sin pautas (Parrales et al., 2024). Con todo, se reafirma la conveniencia de mini-lecciones focalizadas de cohesión en paralelo al trabajo con géneros (Cruz & Padilla, 2024; Franco, 2023).

Los problemas ortográficos y de puntuación funcionaron como obstáculo transversal y, leídos a la luz del marco, remiten a una cuestión de carga cognitiva durante la textualización. Cuando el esfuerzo del estudiante se concentra en construir significado, la forma tiende a degradarse si no se secuencian la revisión por capas (ideas → estructura → forma) (González et al., 2023; Martínez & Pérez, 2022). En línea con ello, la opción metodológica de posponer la corrección formal para etapas posteriores disminuye interferencias y mejora la calidad del producto final (Hernández et al., 2023). La práctica distribuida y breve sobre tildación y segmentación, una vez asegurado el contenido, coincide con recomendaciones de instrucción explícita “justo a tiempo” que evita mezclar metas cognitivas incompatibles (Quintana & Solórzano, 2022). En suma, los datos del aula respaldan una revisión escalonada con criterios claros y secuenciados (Sequera, 2020).

La progresión temática inestable y los vaivenes de registro se explican por déficit de modelado y escasa conciencia de audiencia, dos aspectos que el enfoque sociocultural considera centrales. El documento base sugiere enseñar de manera explícita cómo propósito, audiencia y elecciones léxicas organizan la macroestructura del texto y sostienen su coherencia global (Inagán, 2023; Vásquez, 2021). El pensamiento en voz alta del docente y los textos mentores operan aquí como mediadores culturales que permiten a los estudiantes apropiarse de patrones retóricos (Guerra & Hernández, 2022). Nuestros



resultados, que mostraron cierres tangenciales y cambios abruptos de tono, se alinean con esa lectura y justifican secuencias de instrucción que alternen modelado–práctica guiada–práctica autónoma (Talavera, 2020). En esa ruta, la macroestructura se convierte en mapa de navegación que reduce la deriva temática (Carrión et al., 2023).

En el plano metacognitivo, el hallazgo de una revisión reducida a “corregir tildes” contrasta con la noción de revisión como control ejecutivo de ideas, estructura y forma. La literatura revisada indica que enseñar a revisar por objetivos —coherencia antes que ortografía, estructura antes que puntuación— incrementa la autonomía escritora y el pensamiento crítico (Martínez & Pérez, 2022; Arévalo & Pérez, 2021). Estrategias como rúbricas simplificadas, coevaluación y retroalimentación entre pares elevan la conciencia de criterios y favorecen la autorregulación (Hernández et al., 2019). La mejora documentada con RAFT en descripciones —en vocabulario, patrones gramaticales y mecánica— respalda su inclusión como bisagra entre planificación y textualización (Paucar & Troya, 2023). En conjunto, los datos sugieren que la metacognición se enseña, no aparece espontáneamente, y requiere procedimientos visibles y practicables (Salgado et al., 2020).

La motivación resultó decisiva, confirmando que el compromiso con la tarea crece cuando las consignas son significativas y socialmente situadas. Los reportes de mejoras al incorporar relatos, juegos y variación de géneros coinciden con el aumento de participación y creatividad observado en el aula (Alves & Nogueira, 2023). Este vector afectivo–cognitivo dialoga, además, con los énfasis internacionales que abogan por tratar la escritura como proceso integral y vinculado a la comprensión lectora, con implicaciones evaluativas y de enseñanza por procesos (UNESCO, 2019; OCDE, 2021). En consecuencia, audiencias auténticas y propósitos claros actúan como motores de agencia estudiantil y de calidad textual (Cely et al., 2021; Rodríguez et al., 2024). Cuando la evaluación se desplaza hacia la retroalimentación formativa, la disposición a reescribir aumenta de modo perceptible.

La pertinencia contextual emerge como criterio de viabilidad: la literatura nacional reporta baja innovación y limitado uso de TIC en primaria, lo que coincide con lo observado (Andrade et al., 2022). En contextos de recursos restringidos, plantillas impresas, portafolios y secuencias breves son alternativas realistas que mantienen la lógica de procesos sin depender de infraestructura costosa (Yaulema et al., 2023; Bustamante, 2021). Este ajuste no es concesión, sino traducción didáctica de



principios robustos —andamiajes, modelado, evaluación formativa— al ecosistema disponible (Bertranou, 2019; Campoverde et al., 2024). De este modo, la estrategia no “importa” técnicas, sino que reconfigura prácticas desde necesidades situadas, en sintonía con el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1979; Jachero, 2022).

Finalmente, el constructivismo y el enfoque sociocultural ofrecen la gramática común que articula estos hallazgos: aprender a escribir es participar en prácticas letradas mediadas por otros y por herramientas culturales. La zona de desarrollo próximo se operacionalizó con andamiajes graduados, modelado docente y revisión entre pares, confirmando que el progreso no depende de “técnicas aisladas”, sino de un ecosistema de mediación sostenido (Villareal & Sánchez, 2024; Salas et al., 2019). Como proyección, resultan pertinentes diseños cuasi-experimentales con pretest–posttest y seguimiento longitudinal, así como explorar retroalimentación multimodal y andamiajes metacognitivos digitales cuando sea posible (Guevara et al., 2020). De fondo, la discusión sugiere pasar de la “actividad de escribir” a un currículo por procesos con rúbricas por etapa y comunidades docentes de práctica.

CONCLUSIÓN

El presente estudio permitió evidenciar que la producción textual en estudiantes de Educación General Básica presenta limitaciones recurrentes en planificación, coherencia, cohesión, ortografía, puntuación y metacognición. Estos hallazgos, coincidentes con la literatura internacional y regional, confirman que la escritura debe ser comprendida como un proceso complejo y recursivo que integra subprocesos interdependientes. En este marco, la investigación no solo diagnosticó las dificultades, sino que también propuso una estrategia metodológica innovadora, fundamentada en principios constructivistas y socioculturales, que se validó con docentes y estudiantes en un contexto rural.

La propuesta enfatizó la importancia del andamiaje, el modelado docente, la coevaluación y el uso de actividades activas como RAFT, coescritura y retroalimentación formativa, elementos que contribuyen al fortalecimiento de la motivación y de la autonomía escritora. Asimismo, se destacó la pertinencia contextual como criterio fundamental para la sostenibilidad de las estrategias pedagógicas, ajustando recursos y dinámicas a las condiciones específicas del entorno escolar.

Desde una perspectiva práctica, el estudio aporta orientaciones claras para que los docentes promuevan la escritura como proceso y no como producto final, ofreciendo secuencias de enseñanza más efectivas



y participativas. A nivel teórico, refuerza la relevancia de los enfoques que conciben la escritura como práctica social mediada, lo cual amplía las posibilidades de intervención didáctica. Finalmente, se plantea la necesidad de futuras investigaciones con diseños más robustos que permitan evaluar impactos longitudinales y explorar innovaciones tecnológicas que potencien los procesos de revisión y metacognición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrianza, G. B. (2023). Implementación de técnicas metacognitivas en la producción de textos narrativos en idioma extranjero; un estudio de caso en los Estados Unidos. *Estudios Franco-Alemanes. Revista internacional de Traducción y Filología*, 15, 167–195. <https://journals.uco.es/EstFA/article/view/16496>
- Adoumieh, N. (2023). La lista de chequeo como estrategia metacognitiva en la escritura de reseñas. *Paradigma*, 131–153. <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1303>
- Alé-Ruiz, R., & del Moral Marcos, M. T. (2021). Aprendizaje activo y competencias socioemocionales en entornos digitales de educación superior. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, 30–49. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/3210>
- Alves, A., & Nogueira, M. (2023). Géneros discursivos y motivación en la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 23(2), 112–128.
- Arévalo Ascanio, Y., & Pérez Martínez, K. (2021). Implementación de herramientas didácticas que permitan desarrollar competencias comunicativas escritoras a través de la aplicación BRAINPOP (Tesis doctoral). Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/5534b777-2dd6-4e04-bcf3-773604ccc583>
- Bertranou, J. (2019). El seguimiento y la evaluación de políticas públicas: Modelos disponibles para producir conocimiento y mejorar el desempeño de las intervenciones públicas. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 6(10), 151–188. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/1730>
- Bonilla, M. D. L. Á., Benavides, J. P. C., Espinoza, F. J. A., & Castillo, D. F. P. (2020). Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista*



<https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/924>

Bustamante, S. M. M. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 62–76.

<http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/1663>

Campoverde, M. J. G., Vera, C. L. I., Dávila, E. L., & Caraballo, G. D. L. C. M. (2024). Estrategia metodológica inclusiva para la enseñanza del baloncesto a estudiantes con altas capacidades intelectuales en la clase de Educación Física. *Polo del Conocimiento*, 9(3), 1859–1887.

<https://mail.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6759>

Carrión, E. N. Q., Ponce, S. V. M., Lema, B. O. A., & Yaulema, L. P. B. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(6), 995–1017.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152502>

Castrillón Acevedo, L. B. (2020). El aporte de la regulación metacognitiva a la producción de tipologías textuales explicativas e instructivas. Universidad Autónoma.

<https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/1113>

Chura Quispe, G., Garcia Castro, R. A., Limache Arocutipa, G. P., & Laura De La Cruz, B. D. (2024). Creación y validación de un diseño tecnopedagógico con aprendizaje invertido y escritura colaborativa. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/262930>

Fernández, M. J. M., Ruiz, M. D. P. S., & Vila, E. G. (2023). La evaluación formativa: una actividad clave para tutorizar, acompañar y personalizar el proceso de aprendizaje. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 38(1), 80–97.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9029207>

Franco, J. (2023). Escritura académica, construcción de identidades e interculturalidad. *Revista Literacidades*, 1(1), 47–53. <https://www.academia.edu/104446073>



- Gaitán, L. C. S., & Martínez, M. C. (2021). Problemáticas de la infancia: orientaciones para su abordaje desde el buen trato y el uso de la tecnología. *CITAS: Ciencia, innovación, tecnología, ambiente y sociedad*, 7(1), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8663070>
- Guamanrrigra, N. D. J. N., & Rodríguez, T. E. (2021). Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de Séptimo de Básica. *Pucara*, (32), 161–185. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/3940>
- Hernández, G. R., Acuña, C. P., & Carreño, V. A. (2023). Uso de rúbricas para la evaluación de textos académicos: un desafío en la enseñanza de enfermería. *Horizonte de Enfermería*, 34(3), 732–742. <https://revistaapuntes.uc.cl/index.php/RHE/article/view/61331>
- Herrera-Araya, D. (2023). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula: Consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 589–608. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582023000100589&script=sci_arttext
- OCDE. (2021). *Resultados PISA 2018: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*. OCDE Publishing.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Paucar, A., & Troya, D. (2023). Estrategias RAFT y escritura colaborativa en educación básica. *Revista Andina de Educación*, 7(3), 33–45.
- Ríos, C. G. B. (2021). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos escritos. *Praxis & Saber*, 12(30), 192–208. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592021000300192&script=sci_arttext
- Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L. Y., & Méndez-Cadena, M. E. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario: ¿Una estrategia para la metacognición? *Revista Educación*, 44(1), 1–34. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n1/2215-2644-edu-44-01-00409.pdf>
- UNESCO. (2019). *Informe de resultados ERCE 2019*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Policy brief: Escritura y comprensión lectora en primaria*. París: UNESCO.
- Vázquez, J. M. (2021). Lugar de la gramática en la enseñanza de lenguas en un enfoque comunicativo. *Gramma*, 32(67). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/260/2603226007/>



Vine-Jara, A. E. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475–491. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322020000200475&script=sci_arttext

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica

