

La escritura guiada en la producción de textos de la educación básica regular

Guided writing in text production in regular Basic education

Marleni Quispe Pareja

marleni.quispep@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-5728-5834>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Lima, Perú

Jessica Paola Palacios Garay

jpaciosg@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-2315-1683>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Lima, Perú

Julio Cesar Suarez Sotelo

julio.suarezs@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-7037-0029>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Lima, Perú

Remigio Retis Ponce

remigio.retis@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8847-0856>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Lima, Perú

Artículo recibido: 15 de diciembre de 2025/Arbitrado: 20 de enero de 2026/Aceptado: 09 de febrero 2026/Publicado: 02 de marzo de 2026

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i11.134>

RESUMEN

La escritura narrativa constituye una competencia fundamental en la formación secundaria y refleja los procesos cognitivos y habilidades expresivas. Es por ello que el objetivo de la investigación fue determinar el efecto de un programa de escritura guiada en la producción de textos narrativos en estudiantes de Educación Básica Regular de una institución pública de Lima, Perú. El estudio adoptó un diseño descriptivo transversal con enfoque cuantitativo, donde se conformó una muestra de 100 estudiantes a quienes se les aplicó una rúbrica analítica validada para evaluar las dimensiones del proceso de escritura. Los resultados mostraron que el 38 % de los alumnos se ubicó en “En inicio” y el 33 % en “Logro destacado”. Además, la planificación alcanzó un 46 % en “Logro esperado”, la textualización un 48 % y la revisión un 23 % en “Logro destacado”, con un promedio de $M = 11.80$. Se concluye que, el programa de escritura guiada favoreció avances significativos en la producción narrativa, aunque persisten diferencias que requieren estrategias pedagógicas más prolongadas y diversificadas para formar estas competencias en todos los niveles.

Palabras clave:

Educación secundaria;
Escritura guiada;
Producción de textos;
Revisión de textos;
Texto narrativo.

ABSTRACT

Narrative writing is a fundamental skill in secondary education and reflects cognitive processes and expressive abilities. Therefore, the objective of this research was to determine the effect of a guided writing program on the production of narrative texts by students in the Regular Basic Education program at a public institution in Lima, Peru. The study adopted a descriptive cross-sectional design with a quantitative approach, using a sample of 100 students who were assessed with a validated analytical rubric to evaluate the dimensions of the writing process. The results showed that 38% of the students were at the "Beginning" level and 33% at the "Outstanding Achievement" level. Furthermore, planning reached "Expected Achievement" in 46% of students, drafting reached "Outstanding Achievement" in 48%, and revision reached "Outstanding Achievement" in 23%, with an average score of $M = 11.80$. It is concluded that the guided writing program favored significant advances in narrative production, although differences persist that require longer and more diversified pedagogical strategies to develop these skills at all levels.

Keywords:

Secondary education;
Guided writing; Text
production; Text
revision; Narrative text.

INTRODUCCIÓN

La creación de textos narrativos en la educación secundaria es fundamental para desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas. Esta práctica ayuda a construir significados, organizar pensamientos y expresar experiencias personales y colectivas. Anchundia (2026) considera que estrategias como la escritura colaborativa y los talleres creativos fortalecen la capacidad crítica y lingüística de los estudiantes. Por otro lado, Piacente (2023) señala que los retos en la enseñanza de la lectura y la escritura requieren de la combinación de investigación y práctica docente. Estas perspectivas muestran que la enseñanza de la escritura narrativa no puede limitarse a repetir estructuras de manera mecánica, sino que debe fomentar la creatividad, la reflexión y un acompañamiento pedagógico adecuado.

Unido a esto, resulta necesario fortalecer la expresión escrita narrativa como un componente relevante en la formación de los estudiantes de secundaria. Según Balcázar et al. (2026), la narrativa escolar es un espacio privilegiado para el desarrollo de la identidad y la autonomía del alumno, pues les permite conectar sus experiencias personales con estructuras discursivas coherentes. Para Osorio y Burga (2025), las propuestas didácticas implementadas en los últimos años han mostrado avances significativos, aunque aún existen vacíos en la sistematización de estrategias que garanticen aprendizajes sostenibles. En este sentido, Rojas et al. (2025) ratifican que las estrategias pedagógicas para la producción textual necesitan una revisión que ayude a identificar prácticas exitosas y replicables. Desde la perspectiva de estos autores, la escritura narrativa debe ser vista como un proceso formativo continuo, capaz de abarcar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales.

En consecuencia, la retroalimentación formativa constituye una herramienta para mejorar la calidad de los textos que producen los estudiantes. Según Bazán (2023), la revisión entre pares, guiada por criterios de coherencia y cohesión, ayuda a los alumnos a identificar y corregir sus propios errores, lo que a su vez fomenta la metacognición y la autonomía en su aprendizaje. De igual forma, Lucero et al. (2018) muestran que los comentarios escritos de los docentes sobre las narraciones escolares tienen un impacto positivo en la estructura y claridad de los relatos, siempre que se enfoquen en construir aprendizajes significativos. Estas ideas reflejan que la retroalimentación debe ser un proceso dialógico y formativo, más allá de la corrección superficial.

Otro elemento importante que considerar es la forma en que se perciben la competencia narrativa está influenciada por diversos factores contextuales. Según Fernández y López (2024), las experiencias personales influyen en el desarrollo de esta competencia. Herrera (2025) por su parte, señala que las desigualdades educativas y digitales en los países latinoamericanos limitan el acceso a recursos que podrían enriquecer la escritura de manera equitativa. Al mismo tiempo, Lemos y Gomes (2023) destacan que las prácticas pedagógicas en la educación media a menudo crean entornos artificiales para la producción de textos, lo que puede restringir la autenticidad del aprendizaje. Estas circunstancias evidencian que la escritura narrativa se nutre de la práctica escolar y está condicionada por factores que afectan su desarrollo.

En este contexto, los estudiantes de secundaria de una institución pública en Lima enfrentan dificultades al momento de producir textos narrativos. La realidad actual indica que un número considerable de alumnos se encuentra en etapas iniciales, lo que limita su habilidad para organizar ideas, redactar de manera coherente y revisar sus escritos de forma crítica. Entre las posibles causas de esta situación se pueden mencionar la falta de estrategias pedagógicas adecuadas, la escasa retroalimentación formativa y las limitaciones en el acceso a recursos pedagógicos innovadores. Lo ideal sería que los escolares desarrollen competencias narrativas sólidas que les permitan expresarse

con claridad y creatividad, lo que contribuiría a su éxito académico y personal. Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efecto tiene un programa de escritura guiada en la producción de textos narrativos de estudiantes de Educación Básica Regular en Lima?

Un estudio en este sentido contribuiría a la comprensión de cómo la escritura guiada puede transformarse en una estrategia pedagógica efectiva para mejorar la producción narrativa en las escuelas públicas. La importancia de esto radica en que estas investigaciones proporcionan evidencia empírica que puede ser utilizada para diseñar programas educativos que fortalezcan la escritura como una herramienta de aprendizaje y expresión. Además, permiten identificar prácticas exitosas que se pueden replicar en otros entornos educativos con características similares. En este contexto, el objetivo de la investigación fue determinar el efecto de un programa de escritura guiada en la producción de textos narrativos en estudiantes de Educación Básica Regular de una institución pública de Lima, Perú.

MÉTODO

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo básico y un alcance descriptivo transversal. El diseño fue no experimental, dado que no se manipularon variables ni se formaron grupos de comparación con intervenciones diferentes. El estudio se orientó a caracterizar los niveles de producción de textos narrativos en estudiantes de educación secundaria en un momento específico, sin la intención de establecer relaciones causales entre variables. Este diseño fue elegido para obtener un diagnóstico sobre las habilidades de escritura de los participantes, información relevante para futuras intervenciones pedagógicas.

La población estuvo compuesta por estudiantes de secundaria de una institución pública en Lima. Se empleó un muestreo no probabilístico intencional, lo que permitió seleccionar a participantes con características específicas que se alineaban con los objetivos del estudio. Se establecieron como criterios de inclusión que fueran alumnos matriculados en primer y segundo grado de secundaria durante el año académico correspondiente, que asistían con regularidad a clases y que tuvieran el consentimiento informado de sus padres o tutores legales. Por otro lado, se excluyeron aquellos con necesidades educativas especiales que requerían adaptaciones curriculares significativas, los que estaban en proceso de traslado o retiro de la institución, y quienes tuvieron inasistencias superiores al 20 % durante el periodo de recolección de los datos. La muestra quedó conformada por 100 escolares distribuidos en cuatro secciones: 1A, 1B, 2A y 2B, con edades entre 12 y 14 años.

La variable que se estudió fue la producción de textos narrativos, entendida como la habilidad para crear relatos que sean coherentes y estén bien estructurados, donde se muestre un buen dominio de la narrativa y del proceso de escritura. Esta variable se desglosó en tres dimensiones: planificación, que evaluó cómo se organizan las ideas y se establece el propósito comunicativo; textualización, que analizó la coherencia del tema, la cohesión gramatical y la estructura del relato; y revisión, que se centró en la capacidad de editar y reescribir el texto según criterios de calidad. La evaluación se llevó a cabo mediante una rúbrica analítica validada por expertos en didáctica de la lengua, que contó con cuatro niveles de desempeño: inicio, proceso, logrado y destacado. Cada dimensión tuvo indicadores que permitieron evaluar de manera diferenciada los distintos aspectos del proceso de escritura. La escala de medición utilizada fue ordinal, lo que facilitó clasificar a los participantes según su nivel de competencia en escritura.

El proceso de validación del instrumento se llevó a cabo en dos fases. Para establecer la validez de contenido, se contó con el juicio de tres especialistas en didáctica de la escritura y evaluación

educativa que revisaron la pertinencia, claridad y suficiencia de los indicadores que se abordaron en la rúbrica. Estos expertos proporcionaron valoraciones cuantitativas y cualitativas, lo que permitió ajustar la redacción de algunos criterios y afinar los descriptores de desempeño para cada nivel. Luego, se realizó una prueba piloto con 30 estudiantes que compartían características similares a la muestra definitiva, aunque no formaron parte de ella. Esta aplicación preliminar facilitó el cálculo de la confiabilidad del instrumento a través del coeficiente Alfa de Cronbach, donde se obtuvo un valor de 0.87, lo cual se considera adecuado para instrumentos de medición en ciencias sociales. Además, se verificó la consistencia interna entre las dimensiones y se ajustaron aquellos ítems que mostraron correlaciones débiles con el puntaje total.

La recolección de los datos se realizó durante el segundo trimestre del 2025. Este proceso se llevó a cabo en tres sesiones de 90 minutos cada una, distribuidas a lo largo de dos semanas. En la primera sesión, se les dio a los estudiantes una consigna de escritura que les pedía crear un texto narrativo sobre una experiencia personal significativa. Se les proporcionó papel pautado y se les permitió usar borradores para organizar sus ideas. Durante la segunda sesión, los participantes continuaron con el desarrollo de sus relatos, donde recibieron orientaciones generales sobre la estructura narrativa, pero sin intervenciones personalizadas que pudieran afectar su desempeño natural. La tercera sesión se dedicó a la revisión y edición final de los textos. Todas las producciones fueron codificadas con números de identificación para mantener el anonimato de los autores durante el proceso de evaluación. Dos evaluadores capacitados aplicaron la rúbrica de manera independiente a cada texto.

En la investigación se siguieron los principios éticos que guían la investigación educativa con personas. Se obtuvo la autorización formal de la dirección de la institución educativa a través de una comunicación oficial que detallaba los objetivos, procedimientos y el alcance del estudio. Los padres o tutores legales de todos los participantes firmaron un consentimiento informado, donde se les explicó que la participación era voluntaria, que podían retirarse en cualquier momento sin que esto afectara sus calificaciones, y se les informaron sobre las medidas de confidencialidad implementadas. Se garantizó el anonimato de los estudiantes mediante la codificación de sus producciones escritas y la eliminación de cualquier dato personal identificable en los registros. La información recopilada se utilizó solo con fines académicos y de investigación, donde se aseguró que los resultados individuales no impactaran las calificaciones escolares de los participantes.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante técnicas de estadística descriptiva. Se calcularon las distribuciones de frecuencias absolutas y relativas para entender la proporción de estudiantes en cada nivel de desempeño en la variable y en sus diferentes dimensiones. Estas distribuciones ayudaron a identificar patrones de concentración y dispersión en los niveles de competencia escrita. Además, se crearon tablas que cruzaron las categorías de desempeño con las secciones académicas. Se calcularon medidas de tendencia central, al considerar que la variable medida es ordinal. El procesamiento estadístico se realizó con el software IBM SPSS Statistics versión 25, lo que garantizó la precisión en los cálculos. No se aplicaron pruebas inferenciales, pues el diseño descriptivo transversal no tenía como objetivo establecer generalizaciones poblacionales ni contrastar hipótesis causales, sino más bien caracterizar el fenómeno estudiado en el contexto específico analizado.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos sobre la producción de textos narrativos de los estudiantes que participaron en el estudio. En este apartado, se describen las tendencias generales en su desempeño y cómo se distribuyen los niveles alcanzados según las categorías establecidas en el instrumento de evaluación. También se detallan los resultados de las dimensiones del proceso de escritura que fueron planificación, textualización y revisión, lo que permite identificar patrones de logro y áreas que necesitan más atención pedagógica.

En cuanto al desempeño en la producción de textos narrativos, la Tabla 1 muestra los resultados obtenidos. En ella, se puede ver cómo se distribuyen los casos en cada una de las categorías definidas por el instrumento de evaluación, lo que permite identificar patrones generales de desempeño en la muestra estudiada. Los datos proporcionan una visión inicial sobre las capacidades narrativas del grupo analizado, lo que constituye un punto de partida para comprender las características generales de la producción textual en el contexto educativo específico donde se realizó el estudio.

Tabla 1. Distribución de los niveles de calificación en estudiantes de la variable producción de textos

Niveles	fi	%
En inicio	38	38
En desarrollo	8	8
Logro esperado	21	21
Logro destacado	33	33
Total	100	100

Como se muestra en la Tabla 1, los niveles de producción de textos narrativos entre los estudiantes evaluados son bastante variados. Un 38 % de los alumnos se encuentra en el nivel "En inicio", lo que indica que enfrentan dificultades significativas en sus habilidades de escritura. Por otro lado, el 33 % ha alcanzado el nivel de "Logro destacado", lo que refleja un dominio sobresaliente en la producción de textos. Además, el 21 % se encuentra en "Logro esperado" y el 8 % está en "En desarrollo". Esta distribución denota una notable variabilidad en las capacidades de escritura dentro de la muestra estudiada.

Estos resultados tienen una incidencia significativa en el proceso educativo, en especial en la producción de textos narrativos. Los estudiantes que se encuentran en el nivel "En inicio" muestran la necesidad de implementar estrategias didácticas más efectivas que aborden las dificultades en sus habilidades de escritura. Esto podría incluir talleres de escritura, tutorías personalizadas o el uso de materiales didácticos que estimulen la creatividad y la expresión narrativa. Los alumnos que han alcanzado el nivel de "Logro destacado" indican que hay prácticas exitosas que podrían ser replicadas y ampliadas para beneficiar a un mayor número de escolares. La variabilidad en los niveles de desempeño también apunta hacia la importancia de una evaluación continua y adaptativa, que permita identificar las necesidades de cada grupo y ajustar las intervenciones educativas de acuerdo con ello.

En otro orden de análisis, se presentan los resultados desglosados por dimensión en la producción de textos, los cuales se detallan en la Tabla 2. Al examinar las categorías de desempeño, se puede observar cómo se distribuyen los alumnos en diferentes niveles de habilidad, así como las tendencias generales en sus competencias de escritura. Esta información permite comprender el contexto educativo y las áreas que necesitan atención y mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 2. Distribución de niveles por dimensión de la producción de textos

Niveles	Planificación		Textualización		Revisión	
	fi	%	fi	%	fi	%
En inicio	33	33	32	32	32	32
En desarrollo	9	9	10	10	14	14
Logro esperado	46	46	48	48	31	31
Logro destacado	12	12	10	10	23	23
Total	100	100	100	100	100	100

Así como se relaciona en la Tabla 2, la planificación se destaca como la dimensión donde hay una mayor concentración de estudiantes en el nivel "Logro esperado" (46 %). Esto indica que casi la mitad de los alumnos ha desarrollado habilidades efectivas para organizar sus ideas antes de escribir. Este hallazgo es alentador, pues indica que una parte significativa de los escolares está en camino de adquirir competencias fundamentales para la producción de textos, lo que podría facilitar su desempeño académico en diferentes áreas. Sin embargo, el 33 % de los educandos se encuentra en el nivel "En inicio", lo que evidencia que un tercio de la muestra tiene dificultades para estructurar sus textos antes de redactarlos. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de implementar acciones concretas a través de estrategias didácticas más efectivas que aborden estas carencias. Mejorar la capacidad de los estudiantes para organizar sus ideas favorece su desarrollo en la escritura y puede tener una incidencia positiva en su rendimiento general, así como en su confianza y motivación para escribir.

Al igual que en el caso anterior, en la dimensión de textualización, el 48 % de los estudiantes logró alcanzar el nivel de "Logro esperado", lo que la convierte en la dimensión más desarrollada de las tres evaluadas. Este dato indica que los alumnos tienen una mayor facilidad para expresar sus ideas por escrito, en especial después de haber realizado una buena planificación. Sin embargo, el 32 % todavía se encuentra en el nivel de "En inicio", y solo el 10 % ha alcanzado el nivel de "Logro destacado". Estas cifras reflejan que, aunque hay un progreso notable en su habilidad para redactar, aún hay un porcentaje considerable que enfrenta dificultades en la textualización. Esto implica que es necesaria la aplicación de estrategias pedagógicas más efectivas que fortalezcan la planificación y aborden las habilidades de escritura en general. Al mejorar la textualización, se espera que los escolares se sientan más seguros al expresar sus ideas, lo que fomentará un aprendizaje más profundo y significativo, y podría traducirse en un mejor desempeño académico en diversas áreas.

A este aspecto se suman los resultados obtenidos en la dimensión de revisión, donde se presenta el mayor porcentaje en el nivel "Logro destacado" (23 %). Esto indica que algunos estudiantes han desarrollado habilidades metacognitivas que les permiten evaluar y mejorar sus propios textos. Este avance refleja que un grupo de alumnos es capaz de identificar errores y puede aplicar estrategias para corregirlos, lo que es fundamental para el desarrollo de competencias de escritura efectivas. Sin embargo, el 32 % permanece en el nivel "En inicio", lo que significa que la capacidad de autocorrección requiere un mayor desarrollo en un segmento importante de la muestra. Esta situación denota la necesidad de implementar intervenciones pedagógicas que fortalezcan las habilidades de revisión, pues mejorar la capacidad para autoevaluar sus textos contribuirá a su crecimiento académico y fomentará una mayor autonomía y confianza en su proceso de escritura. Al abordar estas carencias, se puede esperar un impacto positivo en la calidad de la producción textual y en el rendimiento general de los escolares en diversas áreas del conocimiento.

Teniéndose en cuenta lo anterior, se puede decir que, en términos generales, aunque un número considerable de estudiantes logran alcanzar los niveles de "Logro esperado", todavía hay una parte considerable que se encuentra en etapas iniciales. Esto indica que hay áreas que necesitan más atención. Esta situación significa que, aunque los alumnos han desarrollado algunas habilidades en escritura, la variabilidad en los resultados muestra que es necesario reforzar la enseñanza en aspectos como la planificación y la revisión de textos. Estos hallazgos destacan la importancia de implementar estrategias pedagógicas que se centren en la producción de textos y apliquen prácticas de autoevaluación y revisión, para que se fomente un aprendizaje más autónomo y reflexivo. Al abordar estas áreas de mejora, se espera que los escolares aumenten su capacidad para escribir de manera efectiva y desarrollen habilidades metacognitivas que les permitan evaluar y mejorar su propio trabajo.

Por otro lado, al examinar las medidas de tendencia central, se refuerza la comprensión de los resultados obtenidos. La revisión mostró el promedio más alto ($M = 11.80$) y una mediana de 14 puntos, lo que la convierte en la habilidad con el mejor desempeño general. Sin embargo, también presenta la mayor dispersión en los puntajes ($DE = 3.04$), lo que pone de manifiesto las diferencias significativas entre los estudiantes que revisan con gran eficacia y aquellos que aún están en un nivel inicial. Además, es importante tener en cuenta que la media y la mediana, aunque tienen un desempeño general positivo, no capturan toda la variabilidad en los resultados. La alta desviación estándar indica que, mientras algunos alumnos dominan la habilidad de revisión, otros enfrentan desafíos considerables, lo que podría señalar la necesidad de intervenciones específicas en la enseñanza. Debido a esto, es fundamental personalizar las estrategias educativas para abordar las diversas necesidades de los estudiantes.

DISCUSIÓN

Como resultado del estudio, se encontró que el 38 % de los estudiantes se ubicó en el nivel "En inicio" y el 33 % alcanzó "Logro destacado". Esto indica una notable diferencia en la competencia narrativa dentro de la muestra escolar de Lima. En línea con este hallazgo, Hernández y Sánchez (2023), en su investigación en instituciones de Lima, describen una distribución desigual que se debe a prácticas docentes poco sistemáticas y a las diferencias en la exposición a tareas escritas, por lo que coinciden con la necesidad de intervenciones diferenciadas. Por otro lado, Pacco y Santos (2025), en su revisión de estrategias pedagógicas aplicadas al contexto peruano, apreciaron que la variabilidad persiste cuando las intervenciones no tienen secuencias claras y evaluación formativa; su evidencia respalda la conclusión de que se necesitan acciones pedagógicas más diversificadas.

A este aspecto se une que la dimensión de planificación mostró un 46 % de los estudiantes en "Logro esperado", lo que indica que hay una fortaleza relativa en la organización previa a la escritura entre los evaluados. Altamirano y Saona (2025), en sus investigaciones realizadas en centros educativos peruanos vinculados a Arandu UTIC, informan que las estrategias enfocadas en la generación de ideas y el diseño de esquemas mejoran la capacidad de planificación, lo que coincide con este hallazgo. Además, Anchundia y Vélez (2023), en un estudio sobre técnicas creativas en educación básica media, demuestran que los ejercicios de preescritura ayudan a estructurar mejor los relatos; sin embargo, advierten que la continuidad y la retroalimentación son esenciales para que la planificación se convierta en textos más complejos.

Además, la textualización alcanzó el 48 % en "Logro esperado", lo que indica que casi la mitad de los estudiantes logra expresar sus ideas de manera coherente después de la planificación. Verástica

y Salazar (2021), en un estudio iberoamericano sobre la enseñanza de la narrativa, documentan que la instrucción enfocada en la estructura narrativa y la reescritura favorece la textualización, por lo que su evidencia coincide con el presente resultado. De igual forma, Del Hierro et al. (2025), en una investigación sobre estrategias narrativas y comprensión lectora en la educación básica (en un contexto regional), demuestran que la lectura guiada y las prácticas narrativas enriquecen el repertorio discursivo de los estudiantes; sus hallazgos apoyan la conexión entre la lectura dirigida y la mejora en la producción escrita.

De manera similar, la dimensión de revisión mostró un promedio de $M = 11.80$ y una desviación estándar $DE = 3.04$, con un 23 % en “Logro destacado” y un 32 % en “En inicio”, lo que refleja una polarización en la capacidad de autocorrección. Wendimu y Gebremariam (2024), en un estudio realizado en Etiopía sobre instrucción guiada y colaboración entre docentes y estudiantes, reportan mejoras en la revisión y en la motivación de los alumnos con dificultades. Esto respalda la idea de que la intervención guiada puede ayudar a reducir la dispersión observada. Por otro lado, Prado y Pérez (2021), en un estudio de caso sobre retroalimentación en secundaria en México, destacan que la retroalimentación insuficiente o poco específica limita la mejora en la revisión. El análisis de estos autores coincide en la necesidad de ofrecer comentarios orientados a procesos y criterios claros.

En esta misma línea, la proporción de estudiantes en niveles iniciales y en desarrollo significan que hay carencias en pensamiento crítico y argumentación, lo que requiere tareas que fomenten el análisis y el uso de evidencia. Aarar y Pérez (2025), en un estudio internacional sobre debate a través de Zoom aplicado a secundaria, demuestran que las actividades de debate refuerzan la escritura basada en evidencia y el pensamiento crítico, lo que coincide con la necesidad identificada en la presente investigación. Además, Chimenti y Abusamra (2024), en un enfoque psicolingüístico sobre la producción argumentativa y la comprensión lectora en un contexto regional, hallaron que el desempeño en comprensión está relacionado con la calidad de los textos argumentativos. Este descubrimiento apoya la propuesta de emplear tareas analíticas para mejorar la producción escrita.

Es importante señalar que el acceso y uso pedagógico de herramientas digitales influyen en la disparidad observada, dado que la tecnología puede potenciar la motivación y la producción, siempre y cuando el docente guíe el proceso. Bagua (2023), en un estudio sobre Storyjumper aplicado en la educación básica en Colombia, indica que esta plataforma facilita la escritura creativa cuando el docente establece criterios claros y acompaña la actividad. Esto respalda la idea de que el diseño pedagógico es fundamental para determinar el impacto. Eroğlu y Okur (2021) por su parte, en su investigación sobre narración digital en Turquía que recoge las opiniones de los estudiantes, demuestran que la tecnología puede aumentar la participación si se incorpora con objetivos didácticos bien definidos. El estudio de estos autores destaca la importancia del acompañamiento docente para que la tecnología en realidad genere mejoras.

Por otro lado, las deficiencias en gramática y ortografía repercuten en la calidad general de las producciones y contribuyen a que muchos estudiantes se encuentren en niveles iniciales. Ureña et al. (2025), en un estudio realizado en Saraguro (Ecuador) sobre el dominio de las reglas gramaticales y ortográficas, informan que estas deficiencias afectan la coherencia y la evaluación de los textos, por lo que coinciden en la necesidad de intervenciones específicas. De igual manera, Calle y Chaverra (2020), en una investigación llevada a cabo en Colombia sobre centros de escritura digital, demuestran que la retroalimentación centrada en aspectos formales mejora la precisión lingüística y la confianza del estudiante, su evidencia respalda la idea de aplicar la enseñanza normativa con actividades productivas para elevar la calidad de los textos.

En correspondencia con los hallazgos presentados, se considera que los programas de escritura

guiada pueden relacionar escenarios de aprendizaje y fomentar la autonomía de los estudiantes, lo que tiene importantes implicaciones para las políticas educativas. Selwyn et al. (2025), en un estudio internacional sobre la construcción de escenarios escolares futuros, proponen que las prácticas pedagógicas innovadoras facilitan la adopción de nuevas formas de aprendizaje, lo que se alinea con el potencial de la escritura guiada. Asimismo, Zúñiga et al. (2024), en su investigación regional sobre escritura creativa y pensamiento crítico en secundaria, demuestran que las estrategias creativas promueven el análisis y habilidades transversales, su hallazgo respalda la implementación de programas estructurados de escritura guiada.

En otro orden de ideas, el estudio presentó limitaciones que condicionan la interpretación de los resultados. La muestra se restringió a 100 estudiantes de una sola institución pública de Lima, lo que impide generalizar los hallazgos a otros contextos educativos con características distintas. El diseño descriptivo transversal permitió caracterizar niveles de desempeño, pero no establecer relaciones causales ni medir la evolución de las competencias narrativas en el tiempo. Además, la evaluación se basó en una rúbrica analítica aplicada en tres sesiones, lo que redujo la posibilidad de observar variaciones en procesos más prolongados de escritura. Estas limitaciones indican que los resultados deben entenderse como una aproximación diagnóstica y no como evidencia concluyente de la efectividad de programas de escritura guiada.

Para futuras investigaciones se requiere ampliar la cobertura hacia diferentes instituciones y regiones, con el fin de contrastar la variabilidad de los niveles narrativos en contextos diversos. Resulta necesario implementar diseños longitudinales que permitan observar la progresión de las competencias de escritura y evaluar el impacto sostenido de programas pedagógicos. Asimismo, conviene incorporar metodologías mixtas que abarquen análisis cuantitativos y cualitativos, de modo que se capture la percepción de estudiantes y docentes sobre la escritura guiada. La inclusión de herramientas digitales y estrategias de retroalimentación formativa también podría enriquecer la comprensión del proceso. En este sentido, estudios posteriores deberían explorar cómo la escritura guiada se relaciona con la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico en la educación secundaria.

CONCLUSIONES

El análisis permitió determinar el efecto del programa de escritura guiada en la producción de textos narrativos de estudiantes de Educación Básica Regular en una institución pública de Lima. Los resultados evidenciaron una distribución diversa, con un 38 % de los alumnos en el nivel “En inicio” y un 33 % en “Logro destacado”, lo que refleja tanto dificultades como avances significativos en la competencia narrativa. En la dimensión de planificación, el 46 % alcanzó “Logro esperado”, lo que indica una capacidad creciente para organizar ideas antes de redactar. La textualización mostró un 48 % en el mismo nivel, lo que confirma que la coherencia narrativa se fortalece tras una adecuada planificación. La revisión presentó el promedio más alto ($M = 11.80$) y el 23 % en “Logro destacado”, aunque con una dispersión marcada, lo que evidencia diferencias en la capacidad de autocorrección.

Estos hallazgos denotan que la escritura guiada constituye una estrategia pedagógica eficaz para mejorar la producción narrativa, aunque requiere ajustes para atender la variabilidad observada. La proporción elevada de estudiantes en niveles iniciales indica la necesidad de reforzar la enseñanza de la planificación y la revisión, donde se incorporen prácticas de retroalimentación formativa y actividades que promuevan pensamiento crítico. Se recomienda implementar programas más prolongados que permitan fortalecer los avances y reducir la dispersión en los resultados. Asimismo, conviene incorporar recursos digitales y metodologías colaborativas que potencien la motivación y la

creatividad, donde se garantice que los estudiantes desarrollen competencias narrativas sólidas y transferibles a otros ámbitos académicos y sociales.

REFERENCIAS

- Aarar, M. y Pérez, C. (2025). Enhancing Evidence-Based Writing and Critical Thinking Skills of High School Students by Implementing a Debating-via-Zoom Approach. *Education Sciences*, 15(9), 1204. <https://doi.org/10.3390/educsci15091204>
- Altamirano, A. A. y Saona, R. V. (2025). Fomentando la creatividad y el análisis en lengua y literatura: Estrategias didácticas para jóvenes de educación secundaria. *Arandu UTIC*, 12(3), 2186-2203. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1452>
- Anchundia, L. J. y Vélez, C. E. (2023). Estrategias creativas para el desarrollo de escritura en estudiantes de básica media. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 5(8), 12-24. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v5i8.988>
- Anchundia, O. Y. (2026). Estrategias educativas para mejorar el proceso de aprendizaje en lengua y literatura en estudiantes de Secundaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 45. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/12474>
- Bagua, A. N. (2023). Storyjumper como herramienta digital para desarrollar la escritura creativa en educación general básica. *Revista Científica UISRAEL*, 10(2), 129-142. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n2.2023.830>
- Balcázar, Y. del C., Yáñez, D. A., Ruiz, M. J., Baque, M. T., Parra, A. M. y Lima, J. V. (2026). El Fortalecimiento De La Expresión Escrita Narrativa En La Educación Secundaria. *Revista Científica Multidisciplinaria Tsafiki*, 1(1), 268-282. <https://doi.org/10.70577/v1fb8r79>
- Bazán, Y. (2023). La retroalimentación formativa en la producción de textos argumentativos, una revisión literaria. *Revista de Climatología*, 23, 3006-3011. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.3006-3011>
- Calle, G. Y. y Chaverra, D. I. (2020). Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital. *Folios*, (52), 135-153. <https://doi.org/10.17227/folios.52-10439>
- Chimenti, M. de los Á. y Abusamra, V. (2024). Producción de textos argumentativos en educación secundaria de acuerdo con el desempeño en comprensión: Una aproximación psicolingüística. *Quintú Quimün. Revista de lingüística*, 8(2), Q103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14034001>
- Del Hierro, M. C., Ruiz, M. M., Bermeo, R. C., Moreira, N. M., Santillán, N. D. C., Ruano, G. A. y Cadena, A. G. (2025). Estrategias Narrativas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 2405-2424. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16017
- Eroğlu, A. y Okur, A. (2021). Students' opinions on the use of digital storytelling in Turkish course. *International Journal of Teaching & Education*, 8(4), 2248-2265. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1318842.pdf>
- Fernández, J. del R. y López, O. (2024). Percepción de la competencia producción textual narrativa: Revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(9), 502-524. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.91>
- Hernández, H. G. y Sánchez, L. D. (2023). Estrategias didácticas en la producción de textos narrativos en estudiantes del III ciclo—Ugel 03 – Lima. *IGOBERNANZA*, 6(24), 145-167. <https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n24.2023.309>
- Herrera, C. (2025). Fragmentación educativa en Colombia: Brechas estructurales, digitales y escolares en el acceso equitativo a los recursos. *Pedagogical Constellations*, 4(2), 39-65. <https://doi.org/10.69821/constellations.v4i2.105>
- Lemos, G. J. L. y Gomes, S. dos S. (2023). Da teoria à prática textual no Ensino Médio: Desafios e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, e023029. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17692>
- Lucero, M., Fernández, M. J. y Montanero, M. (2018). Teachers' written feedback comments on narrative texts in Elementary and Secondary Education. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 158-167. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.002>

- Osorio, L. A. y Burga, W. B. M. (2025). La Producción de Textos Narrativos en Estudiantes de Secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 6084-6106. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21752
- Pacco, L. M. y Santos, O. C. (2025). Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción escrita en estudiantes de secundaria. *Arandu UTIC*, 12(2), 2945-2961. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1123>
- Piacente, T. (2023). Desafíos del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Orientación y Sociedad*, 23(1), e057. <https://doi.org/10.24215/18518893e057>
- Prado, P. y Pérez, M. G. (2021). Los desafíos de la retroalimentación en la escritura. Estudio de caso en la enseñanza del español en secundaria en México. *Diálogos sobre educación*, (23). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.782>
- Rojas, B. I., Salas, L. O., Pinedo, M. A. y Vega, C. S. (2025). Estrategias pedagógicas para la producción de textos en la educación básica. Una revisión sistemática. *Horizontes*, 9(36), 430-443. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.929>
- Selwyn, N., Kaviani, F., Strengers, Y., Dahlgren, K., Cumbo, B. y Wagner, M. (2025). “We’re already experts in school, right?”: Supporting students’ construction of future school scenarios. *Futures*, 166, 103541. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2025.103541>
- Ureña, M. M., Abad, B. J. y Ramón, E. D. (2025). Producción de textos escritos y dominio de las reglas gramaticales y ortográficas en estudiantes de Saraguro. *Ciencia y Educación*, 6(10), 30-51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17299348>
- Verástica, M. L. G. y Salazar, C. (2021). La escritura textual narrativa en el aprendizaje de estudiantes en Educación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e202. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.892>
- Wendimu, S. G. y Gebremariam, H. T. (2024). Teacher-Students Collaboration: Using Guided-Writing Instruction to Assist Learners with Writing Difficulties and Low Motivation to Write. *Sage Open*, 14(2), 21582440241258020. <https://doi.org/10.1177/21582440241258020>
- Zúñiga, N. C., Brito, L. M. y Bustamante, D. M. (2024). Estrategias de Escritura Creativa para fomentar el Pensamiento Crítico en Estudiantes de Secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 908-922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14851