

Situaciones Comunicativas para Mejorar la Producción Escrita en Estudiantes de Octavo Año

Julio César Chiriboga Mafía¹

Tutora | Profesora de Planta: Virginia Jacqueline Sánchez Andrade

¹Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Durán, Ecuador

jcchiribogam@ube.edu.ec | <https://orcid.org/0009-0003-8683-7038>

Correspondencia: jcchiribogam@ube.edu.ec

Resumen: El estudio se fundamentó en las deficiencias de producción escrita detectadas en estudiantes de octavo año de Educación General Básica y en la necesidad de superar la enseñanza aislada de ortografía y gramática. Su objetivo consistió en diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica basada en situaciones comunicativas auténticas que integrara funcionalmente ambos componentes lingüísticos. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental de un solo grupo y medidas pretest-posttest, aplicado a 80 estudiantes y 4 docentes de la Unidad Educativa Fiscal Durán (Guayas, Ecuador) durante el período 2024-2025. La intervención se desarrolló durante ocho semanas mediante talleres comunicativos, autoevaluación, coevaluación y uso de referentes culturales ecuatorianos. Los resultados mostraron un incremento promedio de 71,15 puntos porcentuales en respuestas correctas (de 18,1% a 89,25%), reducción drástica de errores y transformación total de las prácticas docentes hacia el uso sistemático de estrategias comunicativas y retroalimentación formativa. Se concluye que la integración funcional de ortografía y gramática en situaciones comunicativas auténticas constituye una estrategia eficaz, replicable y transformadora para fortalecer significativamente las competencias de producción escrita en educación básica.

Palabras clave: métodos pedagógicos; competencias comunicativas; producción escrita; estrategias didácticas; educación básica.

Código de clasificación UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Communicative Situations to Improve Written Production in Eighth-Grade Students

Abstract: The study was based on the written production deficiencies identified in eighth-grade students within Ecuador's General Basic Education system, and on the need to move beyond the isolated teaching of spelling and grammar. Its objective was to design, implement, and evaluate a pedagogical proposal based on authentic communicative situations that would functionally integrate both linguistic components. We used a quantitative approach with a single-group quasi-experimental design and pretest-posttest measures, applied to 80 students and 4 teachers at the Unidad Educativa Fiscal Durán (Guayas, Ecuador) during the 2024-2025 period. We carried out the intervention over eight weeks through communicative workshops, self-assessment, peer assessment, and the use of Ecuadorian cultural references. The results showed an average increase of 71.15 percentage points in correct responses (from 18.1% to 89.25%), a drastic reduction in errors, and a complete transformation of teaching practices toward the systematic use of communicative strategies and formative feedback. It is concluded that the functional integration of spelling and grammar within authentic communicative situations constitutes an effective, replicable, and transformative strategy for significantly strengthening written production competencies in basic education.

Keywords: pedagogical methods; communicative competencies; written production; teaching strategies; basic education.

UNESCO Classification Code: 5801.07 - Pedagogical methods.

OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Situações Comunicativas para Melhorar a Produção Escrita em Estudantes do Oitavo Ano

Resumo: O estudo fundamentou-se nas deficiências de produção escrita detectadas em estudantes do oitavo ano da Educação Geral Básica e na necessidade de superar o ensino isolado de ortografia e gramática. Seu objetivo consistiu em elaborar, implementar e avaliar uma proposta pedagógica baseada em situações comunicativas autênticas que integrasse funcionalmente ambos os componentes linguísticos. Empregou-se uma abordagem quantitativa com delineamento quase-experimental de um único grupo e medidas pré-teste e pós-teste, aplicado a 80 estudantes e 4 docentes da Unidade Educativa Fiscal Durán (Guayas, Equador), durante o período 2024-2025. A intervenção foi desenvolvida ao longo de oito semanas por meio de oficinas comunicativas, autoavaliação, coavaliação e uso de referentes culturais equatorianos. Os resultados mostraram um incremento médio de 71,15 pontos percentuais em respostas corretas (de 18,1% a 89,25%), redução drástica de erros e transformação total das práticas docentes rumo ao uso sistemático de estratégias comunicativas e feedback formativo. Conclui-se que a integração funcional de ortografia e gramática em situações comunicativas autênticas constitui uma estratégia eficaz, replicável e transformadora para fortalecer significativamente as competências de produção escrita na educação básica.

Palavras-chave: métodos pedagógicos; competências comunicativas; produção escrita; estratégias didáticas; educação básica.

Código de Classificação UNESCO: 5801.07 - Métodos pedagógicos.

Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:

Chiriboga, J. C. (2026). Situaciones Comunicativas para Mejorar la Producción Escrita en Estudiantes de Octavo Año. *Revista Scientific*, 11(Ed. Esp. 2), 62-70. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.4.62-70>

Fecha de Recepción:
14-08-2025

Fecha de Aceptación:
05-09-2025

Fecha de Publicación:
05-02-2026

1. Introducción

La escritura constituye un proceso cognitivo y comunicativo complejo que trasciende la simple representación gráfica del lenguaje y articula pensamiento, creatividad e interacción social. En estudiantes de octavo año de Educación General Básica (EGB) representa una competencia clave para consolidar aprendizajes significativos, desarrollar el pensamiento crítico y construir una comunicación efectiva. Sin embargo, el estudio de Piña y Mendieta-Contreras (2023) sobre el nivel de desempeño de la producción y comprensión escrita en estudiantes de secundaria de República Dominicana revela déficits alarmantes en las habilidades de producción escrita.

Estos hallazgos subrayan la urgencia de transformar los sistemas educativos y plantean la creación de situaciones comunicativas auténticas como estrategia central para superar la enseñanza mecánica y descontextualizada de la lengua. En la misma línea, Meza y Cerchiaro (2023) documentan que el desarrollo de la escritura se favorece cuando la enseñanza parte de situaciones comunicativas reales y de las hipótesis que el propio estudiante construye sobre la lengua escrita, en lugar de una instrucción formal aislada.

En el ámbito internacional, Zamudio (2020) sostiene, desde un análisis teórico sobre la objetivación del lenguaje, que el desarrollo del conocimiento metalingüístico se vincula con una mayor conciencia sobre las características del lenguaje escrito y con la literacidad. A su vez, Piacente (2023) amplía este diagnóstico al analizar los desafíos del aprendizaje de la lectura y la escritura y subrayar la importancia de las experiencias tempranas para prevenir el rezago académico. Esta perspectiva conecta con lo planteado por Fadda y Rezzónico (2021), quienes distinguen la competencia lingüística de la competencia comunicativa y argumentan que ambas deben articularse en la enseñanza; tarea que Martínez (2022) operacionaliza al proponer un enfoque comunicativo y crítico orientado al uso de la escritura como práctica social genuina.

En esta misma dirección, Sanz-Moreno y Pérez

(2024) encontraron que los docentes en formación prefieren trabajar la gramática a partir de problemas observados en los propios textos de los estudiantes y del uso oral de la lengua para la reflexión metalingüística, antes que mediante ejercicios de manipulación mecánica, un enfoque funcional coherente con la articulación entre competencia lingüística y comunicativa.

En Ecuador, la investigación sobre escritura y ortografía apunta hacia la integración pedagógica. Así, Chango et al. (2024) articulan ortografía y gramática mediante recursos lúdicos y tecnológicos; en esa misma dirección, Mariángel y Ramírez (2024) validan instrumentos de conciencia sintáctica vinculados al desempeño lingüístico y a la producción textual. A estos aportes se suma el de Guamán y Álvarez (2022), quienes documentaron que la gamificación en la enseñanza ortográfica eleva tanto la motivación como el rendimiento de los estudiantes de educación básica.

En el terreno de la escritura creativa, Farhane (2025) analiza una intervención de retroalimentación formativa con apoyo de ChatGPT para mejorar la escritura de párrafos en estudiantes de secundaria; de igual manera, Murillo y Chancay (2025) analizan cómo potenciar la redacción de los estudiantes de básica; en tanto que Carangui (2024) centra su trabajo en el fortalecimiento de la producción textual a través de la creatividad. En este marco, Nieto (2020) reporta que la emisora escolar como estrategia didáctica desarrolla competencias comunicativas de manera funcional y motivadora.

En otro orden, Morales y Perozo (2021) enfatizan los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria. Por otro lado, Angelini y García-Carbonell (2019) muestran que las actividades de producción escrita pueden fortalecerse mediante experiencias de aprendizaje invertido y simulaciones. Desde una perspectiva comparada, Balcázar (2021) analiza la producción de textos escritos en estudiantes normalistas en formación docente.

En este sentido, Palacios et al. (2020) profundizan

en la coherencia, concordancia y cohesión como ejes de la enseñanza de la escritura, categorías fundamentales para evaluar la calidad textual. De manera convergente, Kemaloglu (2021) analiza el efecto de preguntas referenciales en actividades de preescritura sobre la producción escrita, aportando criterios para organizar la progresión textual. Asimismo, Mustadi y Amalia (2020) analizan y categorizan los errores de escritura en textos no ficcionales de estudiantes de primaria.

La retroalimentación formativa ocupa un lugar central en este debate. En esa línea, Tovar et al. (2021) muestran que las secuencias didácticas de lectura inciden positivamente en la comprensión y producción textual de estudiantes de básica secundaria, y Alharbi (2021) analiza el papel de la retroalimentación formativa entre pares en el aprendizaje de la escritura. Al respecto, Archila-Landinez (2024) complementa estas perspectivas al proponer la secuencia didáctica como herramienta articuladora de competencias comunicativas, mientras que López (2025) aporta evidencia sobre el potencial de las estrategias digitales en la enseñanza de la lectura y la escritura.

La dimensión motivacional también cobra relevancia. En esa clave, Tunagür (2021) muestra que la evaluación entre pares se relaciona con la ansiedad y la motivación para escribir, especialmente cuando la tarea exige participación activa. Asimismo, Valencia et al. (2022) analizan la escritura reflexiva en entornos bimodales como espacio para el desarrollo de la autonomía textual.

A pesar de estos aportes, en la práctica educativa ecuatoriana predomina una enseñanza fragmentada de la gramática y la ortografía, desvinculada de situaciones comunicativas auténticas. Esta brecha genera textos mecánicos, con errores sistemáticos y escasa intención comunicativa, lo que afecta el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes de educación básica superior. Este panorama es coherente con lo reportado por Torres y Barrera (2025), quienes encontraron en estudiantes de Básica Superior en Ecuador un compromiso docente limitado con las

metodologías actuales y niveles de desempeño bajos a medios en claridad, vocabulario, gramática y ortografía, coherencia y cohesión textual.

Ante esta realidad, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo las estrategias didácticas basadas en situaciones comunicativas auténticas, con integración funcional de la ortografía y la gramática, inciden en la mejora de las competencias de producción escrita en estudiantes de octavo año de Educación General Básica?

El objetivo general del estudio consistió en diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica que, a partir de situaciones comunicativas auténticas, integrara funcionalmente la ortografía y la gramática para fortalecer las competencias de producción escrita en estudiantes de octavo año de la Unidad Educativa Fiscal Durán, provincia del Guayas.

2. Metodología

La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa Fiscal Durán, ubicada en el cantón Durán, provincia del Guayas, Ecuador, durante el período lectivo 2024-2025.

El estudio articuló tres componentes metodológicos complementarios. El método adoptado fue el analítico-sintético: permitió descomponer la producción escrita en sus elementos constitutivos (ortografía, gramática y competencias comunicativas) para reintegrarlos en una propuesta pedagógica coherente, procedimiento que permitió analizar de manera integrada los componentes de la producción escrita. El enfoque fue cuantitativo, con recolección y análisis sistemático de datos numéricos destinados a medir las competencias de producción escrita antes y después de la intervención.

El diseño adoptado fue cuasiexperimental de un solo grupo con medidas pretest y posttest sobre la variable dependiente, procedimiento adecuado cuando la asignación aleatoria de participantes no es factible. En la misma línea de intervenciones pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias argumentativas en

educación media se ubica el trabajo de Tascón (2019), aunque con un diseño metodológico distinto, de corte mixto y no cuasiexperimental. La articulación de estos tres componentes (método analítico-sintético, enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental) estructuró el marco metodológico: el método orientó el tratamiento teórico del fenómeno, el enfoque determinó la naturaleza y el análisis de los datos, y el diseño organizó la intervención y la medición de sus efectos.

La población estuvo conformada por 160 estudiantes de octavo año de Educación General Básica y los cuatro docentes del área de Lengua y Literatura de la institución. Se seleccionó una muestra intencional no probabilística de 80 estudiantes pertenecientes a los paralelos A y B (40 estudiantes por paralelo), así como los cuatro docentes del área. Los paralelos A y B constituyeron el grupo experimental.

Se emplearon tres instrumentos principales de recolección de datos: (a) una encuesta estructurada con escala de Likert aplicada a los cuatro docentes para conocer sus percepciones y prácticas pedagógicas; (b) una evaluación diagnóstica pretest-posttest de 10 ítems, diseñada por el investigador y validada por juicio de tres expertos con maestría en Lingüística y Educación; y (c) una ficha de observación directa aplicada durante la implementación de la propuesta pedagógica para registrar el desempeño docente.

La intervención se realizó durante ocho semanas (marzo-mayo de 2025) e incluyó talleres de escritura basados en situaciones comunicativas auténticas, actividades de autoevaluación y coevaluación, integración de elementos culturales ecuatorianos y personajes históricos, así como el uso de rúbricas contextualizadas fundamentadas en criterios de evaluación por competencias. Los datos cuantitativos del pretest y posttest se analizaron mediante estadística descriptiva (frecuencias absolutas y porcentajes de respuestas correctas, parciales e incorrectas), mientras que los resultados de la encuesta y la ficha de observación se procesaron mediante tabulación y triangulación de fuentes.

El proyecto fue aprobado por el Consejo Académico de la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) y contó con la autorización escrita de la dirección de la Unidad Educativa Fiscal Durán. Se obtuvo el consentimiento informado de los docentes participantes y el asentimiento de los estudiantes y sus representantes legales, respetando los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y la normativa ecuatoriana de investigación educativa.

3. Resultados

La aplicación del pretest a los 80 estudiantes de octavo año de Educación General Básica pertenecientes a los paralelos A y B de la Unidad Educativa Fiscal Durán, antes de iniciar la intervención pedagógica, evidenció un bajo dominio inicial de las competencias de producción escrita evaluadas en los diez ítems del instrumento diagnóstico. Este instrumento abarcó aspectos clave como reglas de acentuación, uso de mayúsculas, signos de puntuación, clasificación y uso de pronombres, concordancia verbo-sujeto, diptongos e hiatos, corrección de errores ortográficos, identificación y conjugación verbal, coherencia textual, y cohesión y adecuación. Los resultados obtenidos se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados del Pretest (n = 80 Estudiantes).

Ítem	Contenido evaluado	Correcto (C)	Parcial (P)	Incorrecto (I)
1	Reglas de acentuación	12	18	50
2	Uso de mayúsculas	15	45	20
3	Signos de puntuación	18	22	40
4	Clasificación y uso de pronombres	28	32	20
5	Concordancia verbo-sujeto	8	15	57
6	Diptongos e hiatos	10	20	50
7	Corrección de errores ortográficos	12	18	50
8	Identificación y conjugación verbal	8	12	60
9	Coherencia textual	20	25	35
10	Cohesión y adecuación	14	16	50

Nota. Fuente: Chiriboga (2025).

La tabla 1 muestra que en ocho de los diez ítems la categoría Incorrecto concentró la mayor cantidad de estudiantes, con valores que oscilaron entre 20 y 60. Los ítems con mayor frecuencia de respuestas incorrectas fueron el 8 (identificación y conjugación verbal), con 60 estudiantes (75,0%), y el 5 (concordancia verbo-sujeto), con 57 estudiantes (71,25%). Solo tres ítems registraron una proporción de respuestas correctas superior al 20%: el ítem 4 (28 estudiantes, 35,0%), el ítem 9 (20 estudiantes, 25,0%) y el ítem 3 (18 estudiantes, 22,5%), lo que indica un bajo dominio generalizado de las competencias evaluadas en el diagnóstico inicial.

La encuesta aplicada a los cuatro docentes del área de Lengua y Literatura reveló una baja frecuencia en el uso de estrategias comunicativas auténticas y de evaluación formativa antes de la intervención. Los resultados se exponen en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados de la Encuesta a Docentes (n = 4).

Pregunta	Nunca (N)	A veces (AV)	Frecuentemente (F)	Siempre (S)
1	100%	0%	0%	0%
2	75%	25%	0%	0%
3	50%	50%	0%	0%
4	75%	25%	0%	0%
5	25%	50%	25%	0%
6	0%	25%	50%	25%
7	0%	0%	25%	75%
8	0%	0%	0%	100%
9	100%	0%	0%	0%
10	100%	0%	0%	0%

Nota. Fuente: Chiriboga (2025).

Como se observa en la tabla 2, las preguntas 9 y 10, referidas a talleres de autoevaluación y coevaluación, obtuvieron 100% en la categoría "Nunca". Las preguntas 1, 2 y 4 también registraron valores altos en "Nunca" (100%, 75% y 75%, respectivamente). Solo las preguntas 7 y 8 alcanzaron porcentajes significativos en "Siempre" (75% y 100%).

Tras la intervención pedagógica de ocho semanas, la aplicación del posttest a los mismos 80

estudiantes registró una mejora significativa en todas las competencias evaluadas. Los resultados se detallan en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados del Postest (n = 80 Estudiantes).

Ítem	Correcto (C)	Parcial (P)	Incorrecto (I)
1	76	3	1
2	70	8	2
3	72	6	2
4	74	5	1
5	68	10	2
6	70	8	2
7	72	6	2
8	72	6	2
9	70	8	2
10	70	8	2

Nota. Fuente: Chiriboga (2025).

Los datos de la tabla 3 evidencian que la categoría Correcto alcanzó entre 68 y 76 estudiantes en los diez ítems (85,0%–95,0%). Los ítems con mayor dominio fueron el 1 (95,0%) y el 4 (92,5%), mientras que el ítem 5 registró el valor más bajo (85,0%). La categoría Incorrecto se redujo a un máximo de 2 estudiantes por ítem. La tabla 4 sintetiza la comparación cuantitativa entre los porcentajes de respuestas correctas obtenidos en el pretest y el posttest.

Tabla 4. Comparación Global Pretest-Posttest (Porcentaje de Respuestas Correctas).

Ítem	Pretest % Correcto	Posttest % Correcto	Diferencia
1	15,0%	95,0%	+80,0 pp
2	18,8%	87,5%	+68,7 pp
3	22,5%	90,0%	+67,5 pp
4	35,0%	92,5%	+57,5 pp
5	10,0%	85,0%	+75,0 pp
6	12,5%	87,5%	+75,0 pp
7	15,0%	90,0%	+75,0 pp
8	10,0%	90,0%	+80,0 pp
9	25,0%	87,5%	+62,5 pp
10	17,5%	87,5%	+70,0 pp
Promedio	18,1%	89,25%	+71,15 pp

Nota. Fuente: Chiriboga (2025).

Como se aprecia en la tabla 4, en todos los ítems

se registró un incremento positivo que osciló entre 57,5 puntos porcentuales (ítem 4) y 80,0 puntos porcentuales (ítems 1 y 8). Los ítems relacionados con reglas de acentuación (ítem 1) e identificación y conjugación verbal (ítem 8) presentaron las mayores ganancias (+80,0 pp). El promedio global ascendió de 18,1% en el pretest a 89,25% en el posttest, representando un incremento neto de 71,15 puntos porcentuales.

La ficha de observación postintervención registró que los cuatro indicadores pedagógicos evaluados (uso de situaciones comunicativas auténticas, integración funcional de ortografía y gramática, promoción de autoevaluación y coevaluación, y retroalimentación formativa) alcanzaron la categoría "Siempre" en el 100% de las sesiones observadas.

4. Discusión

Los resultados revelan una mejora estadísticamente notable: el incremento promedio de 71,15 puntos porcentuales en el porcentaje de respuestas correctas (de 18,1% en el pretest a 89,25% en el posttest) supera el umbral del 80% en nueve de los diez ítems evaluados. Estos resultados son consistentes con los reportados por Chango et al. (2024) en intervenciones similares en octavo año de EGB, donde la integración de ortografía y gramática con recursos lúdicos también produjo mejoras sustanciales en la producción textual, aunque sin una cuantificación comparable a la de la presente propuesta, que incorporó adicionalmente retroalimentación formativa sistemática y evaluación entre pares.

El patrón de resultados es revelador: los ítems de uso funcional del código, como conjugación verbal (ítem 8, +80 pp) y concordancia verbo-sujeto (ítem 5, +75 pp), superaron en ganancia a los de reglas declarativas como el uso de mayúsculas (ítem 2, +68,7 pp), lo que evidencia que el aprendizaje procedimental se potencia más cuando ocurre en contextos comunicativos auténticos. Desde el marco de Martínez (2022), este resultado confirma que los contenidos lingüísticos subordinados a un propósito comunicativo real generan un aprendizaje

más profundo y duradero que la instrucción normativa aislada.

Los datos validan empíricamente la distinción de Fadda y Rezzónico (2021) entre competencia lingüística y comunicativa: la intervención no solo incrementó el dominio formal del código, medido por los ítems de ortografía y gramática, sino que lo articuló con la producción de textos con intención comunicativa, produciendo una ganancia homogénea en todos los ítems sin excepción.

Destaca la transformación de las prácticas docentes: los cuatro indicadores pedagógicos pasaron del predominio de "Nunca" en la encuesta inicial al 100% de "Siempre" en la observación postintervención. Tal efecto fue también documentado por Guamán y Álvarez (2022), quienes, al incorporar elementos lúdicos mediante Genially en la enseñanza ortográfica, obtuvieron mejoras en el rendimiento estudiantil coincidentes con las aquí verificadas.

Los referentes culturales ecuatorianos incorporados como andamiaje contextual también mostraron impacto diferenciado: los ítems de mayor complejidad cognitiva, como conjugación verbal (ítem 8) y concordancia verbo-sujeto (ítem 5), registraron ganancias de +80 pp y +75 pp respectivamente, lo que sugiere que el anclaje cultural potenció el procesamiento de contenidos que habitualmente presentan mayor resistencia al aprendizaje.

La reducción de respuestas incorrectas fue radical: de 60 estudiantes en el peor ítem del pretest a no más de 2 en cualquier ítem del posttest (una caída del 96,7%). Esta disminución constituye la evidencia más contundente del efecto de la retroalimentación formativa como componente de la intervención. En una línea convergente, el estudio cualitativo de Nabizadah (2020) documentó actitudes favorables de docentes universitarios hacia la retroalimentación formativa en la enseñanza de la escritura; a diferencia de aquel estudio, centrado en las percepciones docentes, la presente investigación aporta evidencia cuantitativa de una mejora homogénea tanto en contenidos declarativos como

procedimentales, lo que sugiere que combinar este componente con autoevaluación y coevaluación amplió el alcance del efecto.

Para dar cuenta de este patrón, Tunagür (2021) ofrece una explicación desde la motivación y la evaluación entre pares: la participación activa en tareas de escritura puede modificar la ansiedad y la disposición para escribir; este mecanismo explicaría por qué incluso los ítems con menor dominio inicial (ítems 5 y 8, con solo 8 respuestas correctas en el pretest) alcanzaron los mayores incrementos.

Un punto de contraste con la literatura reside en el alcance del diseño. A diferencia de estudios comparativos como el de Balcázar (2021), que comparó grupos de Español y Matemáticas, el presente estudio empleó un diseño de un solo grupo, lo que limita la atribución causal en sentido estricto. No obstante, la magnitud del cambio (71,15 pp de incremento promedio) y la consistencia de los resultados en los diez ítems del instrumento difícilmente pueden explicarse por factores de maduración, historia o sesgos instrumentales sin la intervención pedagógica.

La viabilidad práctica de la propuesta merece subrayarse. La intervención se ejecutó en ocho semanas, con materiales de bajo costo y sin infraestructura tecnológica especializada, y aun así produjo ganancias superiores a 57 pp en todos los ítems. A este respecto, Ramos y Carrión-Barco (2021) documentan niveles bajos de motivación y competencia en la producción de textos argumentativos y recomiendan incorporar estrategias motivacionales explícitas en la enseñanza; precisamente ese tipo de estrategias fue el que se incorporó durante los talleres. En suma, la propuesta ofrece a los docentes de educación básica una alternativa replicable que no exige condiciones institucionales excepcionales, lo que amplía su posible impacto en contextos con recursos limitados.

5. Conclusiones

Los datos recabados confirman que integrar funcionalmente ortografía y gramática dentro de situaciones comunicativas auténticas fortalece de modo

sostenido las competencias de producción escrita en octavo año de EGB. El incremento promedio de 71,15 puntos porcentuales en respuestas correctas, junto con la transformación paralela de las prácticas docentes hacia el uso sistemático de estrategias comunicativas y retroalimentación formativa, constituye la principal contribución del estudio al campo de la didáctica de la lengua en el contexto ecuatoriano.

El aporte más novedoso de la propuesta radica en articular situaciones comunicativas auténticas, retroalimentación formativa, evaluación entre pares y referentes culturales ecuatorianos, lo que mostró que la ortografía y la gramática se aprenden mejor al servicio de propósitos comunicativos concretos y fortaleció, además, la identidad cultural de los estudiantes.

El diseño cuasiexperimental de un solo grupo, la ausencia de un grupo de control externo y la muestra intencional no probabilística limitan la generalización estadística a otros contextos escolares. Por otra parte, la duración acotada de la intervención (ocho semanas) no permite establecer la persistencia de los efectos a mediano y largo plazo. Estas limitaciones son inherentes al diseño adoptado y deben ser consideradas al interpretar los resultados.

Para futuras investigaciones, se recomienda replicar la propuesta con diseños cuasiexperimentales con grupo control, ampliarla a otras instituciones del Guayas e incorporar mediación tecnológica, así como explorar su efecto en la competencia lectora y su adaptación a estudiantes con necesidades educativas especiales.

6. Referencias

- Alharbi, M. A. (2021). Students' perspectives as providers and receivers of peer formative feedback on writing. *World Journal of English Language*, 11(2), 1. <https://doi.org/10.5430/wjel.v11n2p1>
- Angelini, M. L., & García-Carbonell, A. (2019). Enhancing students' written production in English through flipped lessons and simulations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), Article 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0131-8>
- Archila-Landinez, V. Y. (2024). Secuencia didáctica basada en la taxonomía de Rebecca Oxford para

- el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en inglés. *Revista Docentes* 2.0, 17(2), 104–111.
<https://doi.org/10.37843/rtd.v17i2.531>
- Balcázar, A. (2021). Análisis comparado de producción de textos escritos en alumnos de Español y Matemáticas en Educación Normal. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 57–77.
<https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2021.3.5.80>
- Carangui, E. E. (2024). Estrategias de escritura creativa para el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de educación básica. *Didaxis. Revista Educativa, Social y Humanista*, 1(1), 25–37.
<https://doi.org/10.64325/z8kdpk92>
- Chango, E. M., Pullas, B. L., & Bravo, R. N. (2024). Estrategias didácticas innovadoras para potenciar el aprendizaje de la ortografía y escritura en los estudiantes de octavo año de E.G.B. del sistema educativo ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 6733–6759.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12862
- Fadda, S., & Rezzónico, M. G. (2021). Competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia (inter)cultural: algunas reflexiones: Linguistic competence, communicative competence, (inter)cultural competence: some reflections. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 3311–3317.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-167>
- Farhane, H. (2025). The impact of ChatGPT as a formative feedback tool on Moroccan secondary school students' paragraph writing skills: A quasi-experimental design. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(3), 258–275.
<https://doi.org/10.32996/jeltal.2025.7.3.26>
- Guamán, Á. V., & Álvarez, M. I. (2022). Gamificación en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del sexto año de educación básica. *ConcienciaDigital*, 5(4), 73–91.
<https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i4.2353>
- Kemaloğlu, E. (2021). The effects of referential questions in pre-writing activities on students' in-class participation and written production. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 698–714.
<https://doi.org/10.30703/cije.753039>
- López, O. A. (2025). Estrategias digitales innovadoras para la enseñanza de lectura y escritura en primer grado: Transformando la educación básica. *Revista Pensamiento Transformacional*, 4(13), 8–25.
<https://doi.org/10.63526/pt.v4i13.113>
- Mariángel, S., & Ramirez, P. (2024). Pruebas de conciencia sintáctica: explorando su validez discriminante en escolares de educación primaria. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 23, 1–11.
<https://doi.org/10.5354/0719-4692.2024.73827>
- Martínez, F. J. (2022). Hacia una enseñanza de lengua con enfoque comunicativo y crítico: cuatro claves para la educación básica. *Pucara*, 2(33), 232–249.
<https://doi.org/10.18537/puc.33.02.14>
- Meza, D. L., & Cerchiaro, E. (2023). Desarrollo de escritura inicial en tiempos de pandemia: una experiencia en el grado transición a partir de situaciones comunicativas reales. *Praxis*, 19(1), 11–28.
<https://doi.org/10.21676/23897856.3978>
- Morales, F. D. J., & Perozo, S. R. (2021). Procesos de enseñanza de la lecto escritura en la educación básica primaria rural colombiana. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 3(4), 47–63.
<https://doi.org/10.33996/alternancia.v3i4.327>
- Murillo, G. S., & Chancay, C. H. (2025). Escritura creativa para fortalecer la redacción en estudiantes de educación básica. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(2), 1155–1174.
<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/n2/1227>
- Mustadi, A., & Amalia, M. (2020). Spelling writing error analysis in nonfiction essay of elementary students. *Jurnal Prima Edukasia*, 8(2), 177–187.
<https://doi.org/10.21831/jpe.v8i2.33436>
- Nabizadah, P. (2020). The impact of formative feedback strategies on EFL Afghan students' writing skills. *International Journal of Advanced Academic Studies*, 2(2), 77–82.
<https://doi.org/10.33545/27068919.2020.v2.i2b.88>
- Nieto, H. Y. (2020). La emisora escolar: estrategia didáctica para desarrollar competencias comunicativas de lectura y escritura en estudiantes de básica primaria. *PAPELES*, 12(23), 98–111.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v12n23.646>
- Palacios, F. E., Gómez-Parra, M. E., & Espejo, R. (2020). Coherencia, concordancia y cohesión en la enseñanza de la escritura. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 105–115.
<https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7189>
- Piacente, T. (2023). Desafíos del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Orientación y Sociedad*, 23(1), e057.
<https://doi.org/10.24215/18518893e057>
- Piña, Y., & Mendieta-Contreras, E. (2023). Nivel de desempeño de la producción y comprensión escrita en estudiantes del nivel secundario. *Congreso Internacional IDEICE*, 14, 333–340.
<https://doi.org/10.47554/cii.vol14.2023.pp333-340>
- Ramos, A. E., & Carrión-Barco, G. (2021). La producción de textos argumentativos y su vínculo motivacional con el aprendizaje. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(1), 13.
<https://doi.org/10.34070/rif.v9i1.264>
- Sanz-Moreno, R., & Pérez, M. (2024). Estudio exploratorio de las creencias y representaciones de docentes en formación sobre la enseñanza de la gramática. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (16), 1–19.
<https://doi.org/10.1344/did.46368>
- Tascón, C. A. (2019). Intervención pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de educación media. *Revista Peruana de Educación*, 1(2), 130–145.

- <https://doi.org/10.33996/repe.v1i2.30>
- Torres, M. B., & Barrera, A. D. (2025). Desarrollo de la producción textual, a partir de estrategias innovadoras para estudiantes de básica superior en Ecuador. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 2387–2422. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.211>
- Tovar, D. M., Gualdrón, E., & De la Barrera, A. (2021). Comprensión y producción textual con estudiantes de educación básica secundaria (15–16 años). *Revista Boletín Redipe*, 10(11), 414–431. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i11.1547>
- Tunagür, M. (2021). The effect of peer assessment application on writing anxiety and writing motivation of 6th grade students. *Shanlax International Journal of Education*, 10(1), 96–105. <https://doi.org/10.34293/education.v10i1.4352>
- Valencia, C. M., Díaz, E. M., Cifuentes, F. L., & Rivas, H. de J. (2022). La escritura reflexiva en escenarios bimodales como posibilidad de emancipación de los estudiantes de educación básica secundaria. *Kénosis*, 10(18), 193–231. <https://doi.org/10.47286/23461209.567>
- Zamudio, C. (2020). Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones que posibilita la escritura. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 2(2), 99–131. <https://doi.org/10.62190/amla.lmne.2020.2.2.6>

Reseña biográfica del autor

Julio César Chiriboga Mafla | jcchiribogam@ube.edu.ec

Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente de Lengua y Literatura en la Unidad Educativa Fiscal Durán, con más de siete años de experiencia en el nivel básico. Su práctica educativa se enfoca en las metodologías activas, el aprendizaje basado en la indagación y la integración de TIC en contextos inclusivos. Sus líneas de investigación incluyen estrategias comunicativas para la producción escrita, evaluación formativa y didáctica de la lengua en educación básica.

Agradecimientos. El autor agradece a las autoridades y docentes de la Unidad Educativa Fiscal Durán por su apertura y colaboración durante el desarrollo de la investigación, así como a los estudiantes que participaron voluntariamente en el estudio.

Declaraciones del autor

Contribución del autor (Taxonomía CReDiT). Julio César Chiriboga Mafla: Conceptualización, Investigación, Metodología, Análisis formal, Escritura - borrador original, Validación, Visualización.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. El autor declara no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos que respaldan los hallazgos del estudio están disponibles bajo solicitud razonable al autor de correspondencia (jcchiribogam@ube.edu.ec).

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. Se utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial generativa como apoyo en la fase de revisión ortográfica, estilística y de formato del manuscrito. Todo el contenido generado fue revisado, verificado y supervisado por los autores, quienes asumen plena responsabilidad por la integridad científica del trabajo.

Aprobación ética y consentimiento informado. Esta investigación fue aprobada por el Consejo Académico de la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE) (Resolución CA-UBE-2024-015, fecha 15/09/2024). Se obtuvo el consentimiento informado de los docentes participantes y el asentimiento de los estudiantes y sus representantes legales, respetando los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y la normativa ecuatoriana de investigación educativa.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)