

UNIVERSIDAD LAICA “ELOY ALFARO” DE MANABÍ

Creada mediante Ley No. 010 Reg. Off 313 del 13 de noviembre de 1985



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TURISMO

CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO

LICENCIADO/A EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LITERATURA

TRABAJO DE TITULACIÓN

MODALIDAD:

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

**“LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA
REDACCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO”**

AUTOR:

Suárez Zambrano Walter Andrés

DOCENTE TUTOR:

Lic. Betty Carmina Zambrano Delgado. Mg.

MANTA - ECUADOR

2026

TEMA:

“LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA REDACCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO”

DELIMITACIÓN:

“El presente estudio se centra en el análisis de la escritura creativa como estrategia didáctica para fortalecer la redacción de textos expositivos en estudiantes de octavo año de Educación General Básica. La investigación se desarrolla en la Unidad Educativa "Dra. Guadalupe Larriva", cantón Jaramijó, provincia de Manabí, durante el año lectivo 2025, con una muestra de 68 estudiantes y la participación de tres docentes del área de Lengua y Literatura



CERTIFICADO DE DERECHOS DE AUTOR

CERTIFICADO DE DERECHO DE AUTOR

PROPIEDAD INTELECTUAL

Título de Trabajo de Investigación: **“La Escritura Creativa como Herramienta para mejorarla redacción en ámbito educativo”**

Autores: Suárez Zambrano Walter Andrés

Fecha de Finalización: 22 de julio 2026

Descripción de Autoría:

Se desarrolló una investigación orientada a analizar la escritura creativa como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades de redacción en el ámbito educativo. Durante el proceso investigativo se implementaron actividades y estrategias de escritura creativa que promovieron la expresión de ideas, la imaginación, la organización del pensamiento y la producción de textos con mayor coherencia, cohesión y corrección lingüística. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en la capacidad de redacción de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de competencias comunicativas esenciales para su formación académica.

Declaración de Autoría:

Yo, Suárez Zambrano Walter Andrés, con documento de identidad 135087148-7, declaro que soy autor original y Betty Carmina Zambrano Delgado con documento de identidad 170892207-3, declaro que soy el coautor en calidad de tutor del trabajo de investigación titulación **“La escritura creativa como herramienta para mejorarla redacción en ámbito educativo”**, Este trabajo es resultado del esfuerzo intelectual y no sido copiados ni plagiado en ninguna de sus partes.

Declaración de Propiedad Intelectual:

El presente trabajo de investigación esta reconocidos y protegido por la normativa vigente, Art. 8, 10 de la Ley de Propiedad Intelectual del Ecuador. Todos los derechos sobre este trabajo, incluidos los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación, pertenecen a los autores y a la Institución a la que presento Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Firma de Autor:

Walter Suarez

Suárez Zambrano Walter Andrés
C.I. 135087148-7

Firma del coautor:

Betty Carmina Zambrano Delgado

Lic. Betty Carmina Zambrano Delgado, Mg.
C.I. 170892207-3

AGRADECIMIENTO

Agradezco, primeramente, a Dios, porque sin Él este logro no habría sido posible.

Agradezco a mis compañeros de la carrera por haberme brindado su amistad y hermosos recuerdos durante estos cuatro años de estudio juntos. Todas las risas y momentos que compartimos siempre estarán en mi corazón.

Agradezco a mi grupito: Milenka, Greylin y Kevin, por ser unos excelentes amigos. Por cada risa, por cada momento que compartimos en el aula, me llevo no solamente recuerdos, sino también unas amistades que valen muchísimo. Gracias por hacer que este camino fuera más fácil. Estoy agradecido de tenerlos en mi vida; los quiero a todos.

Agradezco a mi amigo Damián por confiar en mí y ser un gran apoyo durante todo este tiempo. Gracias por entender mi humor y ser esa voz de la razón a la cual pedir consejos. Me llevo todas esas risas compartidas y, sobre todo, una gran amistad.

Gracias a mi asesora de tesis, la maestra Betty, por su aporte y guía en este proyecto; se le aprecia mucho.

Gracias a todos. Ahora sé que existen personas que confían en mí y por las que siempre daré el cien por ciento. Si no puedo ponerle una armadura al mundo, entonces se la pondré a mi mundo. Ahora sé cuál es mi misión: dejar un legado por medio de esta hermosa profesión, inspirando, enseñando y demostrando que la educación puede cambiar vidas.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a las personas que fueron mi mayor apoyo en este camino.

A Dios por darme la fuerza, sabiduría y la salud necesaria para terminar esta bonita etapa llamada universidad.

A mi tía, que ha sido mi apoyo incondicional durante mi formación académica, gracias por su cariño y sobre todo paciencia y por motivarme a seguir adelante, aunque el camino pareciera difícil, este logro también lleva una parte de ti, porque siempre creíste en mí.

A mi madre porque este logro representa no solo mi esfuerzo, sino también todos los sacrificios, el amor y confianza que depositaste en mí para que hoy pudiera alcanzar esta meta.

A mis Abuelos, por su amor incondicional, sus enseñanzas y sus sabios consejos, los amo con todo mi corazón.

Y por último dedico este logro a mi hermano por ser siempre mi apoyo y fiel compañero de vida.

Los Amo tres millones.



CERTIFICADO DEL TUTOR

CERTIFICO

En calidad de docente tutor(a) de la Facultad de Educación, Turismo, Artes y Humanidades de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, CERTIFICO:

Haber dirigido, revisado y aprobado preliminarmente el Trabajo de Titulación bajo la autoría de la estudiante SUAREZ ZAMBRANO WALTER ANDRES, legalmente matriculada en la carrera de PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA 2024 AS, período académico 2026-2027(1), cumpliendo el total de **384 horas**, cuyo tema del proyecto o núcleo problémico es *"La escritura creativa como herramienta para mejorar la redacción en el ámbito educativo."*

La presente investigación ha sido desarrollada en apego al cumplimiento de los requisitos académicos exigidos por el Reglamento de Régimen Académico y en concordancia con los lineamientos internos de la opción de titulación en mención, reuniendo y cumpliendo con los méritos académicos, científicos y formales, y la originalidad del mismo, requisitos suficientes para ser sometida a la evaluación del tribunal de titulación que designe la autoridad competente.

Particular que certifico para los fines consiguientes, salvo disposición de Ley en contrario.

Manta, Lunes, 20 de julio de 2026.

Lo certifico,


ZAMBRANO DELGADO BETTY CARMINA
Docente Tutor



CERTIFICADO DE ANALISIS



Certificado de análisis

Compilatio Magister+ | ULEAM-ECU

SUAREZ ZAMBRANO WALTER ANDRES

ID : 5d111d2886fd686a329746585c04def3c3235b6d



5%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : SUAREZ ZAMBRANO WALTER ANDRES.txt

Tamaño del archivo original : 1,31 MB

Número de palabras : 17.416

Depositante : BETTY ZAMBRANO DELGADO

Fecha de depósito : 20 de julio de 2026

Tipo de carga : interface

fecha de fin de análisis : 20 de julio de 2026

Resumen (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes <1%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA 3%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos 2%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas <1%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.



Índice de Contenido

CERTIFICADO DE DERECHOS DE AUTOR.....	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA	v
Resumen.....	x
Abstract	xi
1. Introducción	1
2. Marco Teórico.....	7
2.1. Marco Referencial.....	7
2.2. Marco Conceptual.....	9
2.2.1. Escritura Creativa.....	9
2.2.1.1. Libertad expresiva y autoral.....	9
2.2.1.2. Experimentación lingüística y literaria	10
2.2.1.3. Desarrollo de la imaginación y la ficción	10
2.2.1.4. Proceso recursivo y lúdico	11
2.2.2. Redacción Académica.....	12
2.2.2.1. Coherencia global y estructural	13
2.2.2.2. Cohesión textual.....	13
2.2.2.3. Adecuación y precisión léxica	14



2.2.2.4. Desarrollo y profundidad de contenido.....	15
3. Metodología	17
3.1. Enfoque	17
3.2. Niveles	18
3.3. Métodos.....	19
3.4. Población y muestra	20
3.5. Técnicas e instrumentos	21
4. Resultados / Hallazgos y Discusión.....	23
4.1. Resultados del estudio de campo	23
4.1.1. Resultados de la ficha de observación del pre – test.....	23
4.1.2. Resultados de las entrevistas aplicadas a los docentes	26
4.1.3. Resultados de la ficha de observación del pre – test.....	37
4.2. Discusión.....	41
5. Conclusiones	45
6. Recomendaciones	46
Referencias bibliográficas.....	48
Anexos	53

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la influencia de la escritura creativa en la mejora de la redacción de textos expositivos en estudiantes de octavo año de la Unidad Educativa "Dra. Guadalupe Larriva", cantón Jaramijó, provincia de Manabí. El problema central radicó en las serias dificultades que los jóvenes presentaban para organizar sus ideas en párrafos coherentes, utilizar un vocabulario preciso y desarrollar sus argumentos con profundidad, situación que afectaba su desempeño en todas las áreas del conocimiento. Mediante un enfoque metodológico mixto, de tipo explicativo secuencial, se aplicó un pre-test a 68 estudiantes a través de una rúbrica analítica; se implementaron nueve talleres de escritura creativa distribuidos en tres jornadas; y se realizó un post-test complementado con entrevistas a los tres docentes del área. Los resultados mostraron una mejora muy notable en todas las dimensiones evaluadas, especialmente en la organización estructural y la claridad expositiva. Asimismo, se evidenció una transformación actitudinal muy importante: los estudiantes perdieron el miedo a escribir y empezaron a disfrutar del proceso. Se concluyó que la escritura creativa, implementada con intencionalidad pedagógica y acompañada de puentes explícitos hacia la redacción formal, constituyó una herramienta efectiva para fortalecer las competencias escriturales en el ámbito educativo, siempre que se garantice su sostenibilidad institucional.

Palabras clave: Aprendizaje activo, Didáctica de la lengua, Escritura creativa, Redacción académica, Talleres pedagógicos.

Abstract

The purpose of this research was to study the impact of creative writing on the enhancement of writing skills of eighth grade students of the Educational Unit "Dra. Guadalupe Larriva" of Jaramijó, province of Manabí. The main problem was the great difficulties these students had in organizing their ideas in well-formed paragraphs, using correct terminology and developing their arguments in depth, which had a negative effect on their performance on all content areas. A sequential explanatory mixed-method approach was used where a pre-test was administered to 68 students using an analytical rubric. Then, three sessions of nine innovative writing workshops were performed and post-assessments and interviews with the three discipline educators were done. The results showed a significant improvement in all the dimensions evaluated, especially in the dimensions of structural organization and clarity of expression, as well as a significant change of attitude: the students overcame the fear of writing and began to enjoy it. It is concluded that the use of creative writing for educational purposes and in conjunction with explicit links to formal writing becomes a strong tool for improving writing skills in academia, if it is institutionally viable.

Keywords: Active learning, Language teaching, Creative writing, Academic writing, Pedagogical workshops.

1. Introducción

El presente proyecto de investigación se centra en analizar el impacto de la escritura creativa como herramienta pedagógica para mejorar las competencias de redacción en estudiantes de octavo año de Educación General Básica. Se parte de la premisa de que existe una relación directa entre la práctica sistemática de la escritura creativa y el desarrollo de habilidades lingüísticas, de cohesión y coherencia textual, aspectos fundamentales que suelen presentar deficiencias en el ámbito educativo (Cassany, 2019). El estudio se delimita a la Unidad Educativa "Dra. Guadalupe Larriva" del cantón Jaramijó, provincia de Manabí, Ecuador.

La Unidad Educativa "Dra. Guadalupe Larriva" es una institución pública que está alineada con la visión del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), que busca formar ciudadanos críticos y creativos con sólidos principios éticos. Además, su misión resalta la educación integral de calidad que fomente la investigación y la innovación pedagógica.

En el área de Lengua y Literatura, el currículo nacional establece como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa; no obstante, la práctica docente tiende a priorizar la gramática normativa y la comprensión lectora, dejando de lado la producción escrita libre y expresiva. Sin embargo, este desfase entre el enfoque curricular y su implementación abre una oportunidad para replantear las estrategias didácticas en el aula.

A nivel mundial, la preocupación por el declive en las habilidades de escritura de los estudiantes es un tema recurrente en los informes educativos. Por ello, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha señalado que, a través de evaluaciones como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), una proporción significativa de estudiantes termina su educación obligatoria sin alcanzar el nivel básico de competencia en

escritura, lo que limita su capacidad para expresar ideas complejas y participar plenamente en la sociedad del conocimiento (OCDE, 2021).

Este fenómeno, según Álvarez y González (2020), se ha visto acentuado en la era digital, donde la inmediatez de la comunicación y el uso de lenguajes abreviados en las redes sociales han generado, según algunos estudios, un impacto negativo sobre la atención que se debe prestar al proceso de planificación, textualización y revisión que requiere la escritura formal.

Los desafíos en la enseñanza de la escritura son profundos y multifacéticos en América Latina, donde la escritura suele ser enseñada como una habilidad mecánica y descontextualizada, centrada en la corrección ortográfica más que en su potencial como instrumento de pensamiento y creatividad (López & Seda, 2022).

Además, se abre una brecha importante entre las prácticas de escritura que los estudiantes llevan a cabo fuera de la escuela (digitales e informales) y las que se demandan dentro de ella (académicas o formales), lo que genera desinterés y una percepción de la escritura académica como una actividad ajena y poco significativa (Mendoza, 2021).

En Ecuador, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) presentó, en 2022, resultados sobre las evaluaciones estandarizadas internas que han demostrado dificultades persistentes en la producción escrita. Dicho informe identificó que los estudiantes de Educación General Básica presentan debilidades importantes en la construcción de párrafos coherentes, el uso adecuado de conectores y la organización general de textos expositivos y argumentativos (INEVAL, 2022).

Esta situación está relacionada con una formación docente que, en muchos casos, no se ha actualizado en metodologías activas y lúdicas para la enseñanza de la escritura, lo que ha perpetuado un enfoque tradicional y poco motivador (Rodríguez, 2021).

En la Unidad Educativa "Dra. Guadalupe Larriva", los diálogos con los profesores del área de Lengua y Literatura y las observaciones preliminares realizadas confirman esta tendencia. Además, los estudiantes de octavo curso tienen muchas dificultades para escribir textos con una estructura lógica, con precisión léxica y con fluidez argumentativa. Sus trabajos escritos suelen ser breves, poco cohesionados y con escaso desarrollo de ideas.

Estos problemas impactan directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues la redacción es una habilidad transversal necesaria para tener éxito en todas las asignaturas, generando frustración en los estudiantes y limitando su capacidad para demostrar sus aprendizajes de forma efectiva.

Esta investigación se justifica por su potencial aporte concreto para abordar las debilidades identificadas. En primer lugar, al implementar y evaluar talleres de escritura creativa, este trabajo ofrece una alternativa metodológica tangible para los docentes de la institución, proveyéndolos de estrategias lúdicas y significativas que pueden integrar en su planificación curricular para superar el enfoque meramente correctivo.

Del mismo modo, al centrarse en la motivación y la expresión personal, el proyecto busca contrarrestar directamente el desinterés estudiantil, transformando la redacción de una tarea árida en una actividad de exploración y autorrealización.

En cuanto a la generación de evidencia local sobre la efectividad de esta herramienta, la investigación contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la Unidad Educativa, promoviendo así un cambio de paradigma: desde una escritura normativa hacia una escritura como práctica social y creativa.

Ante lo expuesto se realiza la formulación del problema que es: ¿De qué manera la aplicación de un programa de escritura creativa influye en la mejora de la calidad de la redacción

de textos expositivos en los estudiantes de octavo año de la Unidad Educativa "Dra. Guadalupe Larriva"?

Preguntas específicas:

¿Cuáles son las principales dificultades en coherencia, cohesión y adecuación que presentan los estudiantes en sus redacciones iniciales?

¿Qué cambios se observan en la estructuración de párrafos y el uso de mecanismos de cohesión tras la participación en talleres de escritura creativa?

¿Cómo perciben los estudiantes la experiencia de la escritura creativa y su utilidad para enfrentar tareas de redacción formal?

A continuación se presente el objetivo general que es: Analizar la influencia de la escritura creativa como herramienta pedagógica en la mejora de la redacción de textos expositivos en los estudiantes de octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Dra. Guadalupe Larriva", cantón Jaramijó, durante el año lectivo 2025.

De igual manera se formularon los siguientes objetivos específicos:

Diagnosticar el nivel de competencia en redacción expositiva de los estudiantes, identificando fortalezas y debilidades en coherencia, cohesión y adecuación.

Implementar un ciclo de talleres de escritura creativa diseñados para desarrollar habilidades específicas transferibles a la redacción formal.

Evaluar el impacto de los talleres mediante el análisis comparativo de producciones textuales iniciales y finales, y la interpretación de las percepciones estudiantiles.

La implementación sistemática de la escritura creativa en el aula, al fomentar la libertad expresiva, la experimentación con el lenguaje y el placer por escribir, actuó como un poderoso

catalizador para desarrollar las competencias técnicas de redacción que los estudiantes requieren en el ámbito académico, pues permitió mejorar la organización estructural y la coherencia textual, ampliar el vocabulario y la precisión léxica, fortalecer el uso de conectores y mecanismos de cohesión, desarrollar la capacidad argumentativa y el pensamiento crítico, aumentar la motivación y la autoconfianza hacia la escritura, fomentar la autorregulación y la revisión metacognitiva, y potenciar la transferencia de habilidades hacia otras áreas del conocimiento, lo que evidencia que la escritura creativa, implementada con intencionalidad pedagógica, constituyó una herramienta efectiva para transformar no solo las competencias escriturales de los estudiantes, sino también su actitud hacia la escritura, convirtiéndola en un proceso significativo, gratificante y transversal a su formación integral.

Por consiguiente se presentan las variables y categorías, de tal modo que se establece como variables independiente, la escritura creativa, considerando que es una práctica de escritura que prioriza la expresión personal, la imaginación y la experimentación con los recursos lingüísticos, por encima de las convenciones estrictamente normativas, demás, su objetivo es explorar posibilidades estéticas y comunicativas, construyendo la voz propia del autor (Bajour & Carranza, 2018).

De igual manera la variable dependiente se presenta como la redacción académica, esta hace referencia a la capacidad de producir textos claros, organizados y coherentes, informativos o explicativos de un tema, ateniéndose a convenciones formales de estructura como la introducción, desarrollo, conclusión, de cohesión de conectores, referentes y de adecuación al contexto y al destinatario (Cassany D. , 2019).

El sustento teórico de esta investigación se integra desde la pedagogía de la escritura creativa, con aportes de diversos autores y su trabajo sobre talleres literarios en el aula; y los estudios sobre literacidad académica, que enfatizan la necesidad de enseñar la escritura como una práctica social situada (Grafein, 2017).

El estudio se enmarcará en un enfoque metodológico mixto de tipo explicativo secuencial. Inicialmente, se aplicó un diagnóstico cuantitativo mediante una rúbrica analítica a una muestra de producciones textuales. Posteriormente, se desarrolló en una fase cualitativa basada en la investigación-acción, implementando talleres de escritura creativa como intervención pedagógica y recogiendo datos mediante observación participante y análisis observacional para comprender la experiencia y los cambios percibidos por los estudiantes.

Se esperó que las producciones finales de los alumnos mostraran una mejora notable en la organización global de sus textos, un uso más diversificado y preciso de mecanismos de cohesión, así como un desarrollo más profundo de las ideas; además, se intentó recopilar testimonios que demostraran el aumento de la confianza, la motivación y la conciencia metalingüística de los estudiantes respecto a su proceso de escritura, respaldando así la escritura creativa como una estrategia eficaz para el logro de competencias académicas.

2. Marco Teórico

2.1. Marco Referencial

Un estudio reciente realizado por Cevallos y Mendoza (2022), quien examinó cómo los micro talleres de escritura creativa influyen en la producción de textos narrativos en estudiantes de secundaria, buscó determinar si estas breves prácticas mejoraban la cohesión y la fluidez textual; por ello, se utilizó una metodología cuasiexperimental con grupo control y se analizaron las producciones con una rúbrica analítica, además, los resultados mostraron que el grupo experimental progresó significativamente tanto en el uso de conectores como en la organización secuencial de los relatos, concluyendo que, la escritura creativa, aunque sea en sesiones breves, activa mecanismos de planificación textual que luego se trasladan a una escritura más estructurada.

Del mismo modo, Salazar (2023) realizó un estudio sobre la relación entre la producción de relatos breves y el desarrollo de la habilidad para argumentar, en estudiantes de pedagogía, en cuanto al objetivo era ver cómo la creación de personajes y diálogos complejos fortalece la construcción de tesis y contraargumentos; además, la metodología se desarrolló de forma cualitativa, a través del análisis de portafolios de escritura y entrevistas semiestructuradas, no obstante, los resultados mostraron que los alumnos que asistieron a talleres de escritura de ficción fueron más capaces de anticipar y refutar objeciones en sus ensayos académicos, lo cual demuestra un pensamiento más flexible, llegando a la conclusión principal, que es, que la ficción sirve como un espacio seguro para practicar el uso de la perspectiva múltiple, capacidad esencial para la argumentación.

De manera específica en la educación básica ecuatoriana, Paredes (2022) hizo una investigación sobre los clubes de escritura creativa y el impacto que tienen en la motivación para escribir, bajo el objetivo general que fue entender en qué medida un ambiente lúdico y colaborativo

ayuda a reducir la ansiedad frente a la hoja en blanco; por ello, se utilizó un enfoque etnográfico educativo, con observación participante y diarios de campo, además, los resultados revelaron un cambio radical en la actitud de los alumnos, que dejaron de eludir los trabajos de redacción y llegaron a pedirlos; en conclusión señala que desjerarquizar el error y poner el acento en el proceso, algo propio de estos clubes, son factores críticos para la construcción de una identidad positiva como escritores, requisito previo para cualquier mejora técnica.

También resulta valiosa la tesis de López (2023), que estudió la transferencia de habilidades narrativas a la escritura expositiva en estudiantes de séptimo año. Buscaban descubrir qué componentes concretos de la estructura narrativa, las cuales, facilitan la comprensión de la estructura causa-efecto en los textos explicativos, mediante un análisis se valió de un estudio de casos múltiples con análisis comparativo de textos; sin embargo, los resultados apuntaron a que los estudiantes que eran hábiles para construir una trama coherente se mostraron más capaces para ordenar párrafos expositivos con una clara progresión lógica, llegando a la conclusión de que la narrativa proporciona un andamiaje cognitivo intuitivo que puede ser reconducido hacia formas discursivas más académicas.

Por último, un estudio de Rojas (2024) examinó el rol del docente como facilitador en talleres de escritura creativa para mejorar la coherencia global en ensayos, cuyo objetivo fue diseñar y validar una guía de intervención docente que promoviera la revisión entre pares, centrada en la claridad de las ideas, no sólo en la forma; por ello, se utilizó una metodología de investigación-acción participativa, en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, en cuanto a los resultados demostraron que cuando el docente modelaba preguntas de revisión creativa, los estudiantes comenzaban a utilizarlas en sus propios textos expositivos, concluyendo, que la mediación docente es clave para hacer explícito el vínculo entre ambos tipos de escritura.

2.2. Marco Conceptual

2.2.1. Escritura Creativa

La escritura creativa no es un simple adorno curricular, sino un espacio vital de experimentación y autoconocimiento en el proceso educativo, considerando, lo expuesto por Chaves (2021), ésta es una zona de riesgo controlado, donde los jóvenes pueden ensayar formas de decir, personajes y situaciones sin la presión de una calificación basada en la corrección normativa, además, esta libertad es fundamental, ya que, como apunta Chaves, «solo cuando el miedo a equivocarse se atenúa, la palabra propia se atreve a emerger con autenticidad.

Bajo este punto de vista, incluir la escritura creativa en octavo curso no es un lujo sino una necesidad pedagógica, debido a que en un momento en que la presión social y académica empieza a hacerse más palpable, proporcionar un espacio de refugio lingüístico en el que el “yo” sea el centro puede ayudar a contrarrestar la despersonalización que a veces trae consigo el aprendizaje estandarizado, lo que no se trata de abandonar las normas, sino de diferir su mandato para permitir que la expresión fluya.

2.2.1.1. Libertad expresiva y autoral

La libertad expresiva constituye el núcleo emancipador de la escritura creativa. Se refiere a la capacidad del estudiante para elegir qué decir, cómo decirlo y desde qué perspectiva o voz narrativa hacerlo, ejerciendo así un control autoral sobre su texto. La investigación de Mora (2022) en talleres de narrativa juvenil demuestra que cuando los estudiantes pueden seleccionar sus propios temas a partir de estímulos diversos (imágenes, música, objetos), la inversión emocional en la escritura aumenta notablemente, lo que se refleja en textos más extensos y detallados.

En la práctica con estudiantes, promover la libertad expresiva requiere un cambio de actitud docente: de corrector a facilitador, de evaluador a lector interesado. Actividades como los diarios

personales con consignas abiertas, la escritura a partir de experiencias propias o la creación de personajes que encarnen dilemas adolescentes, son vías concretas para ejercer esta libertad.

2.2.1.2. Experimentación lingüística y literaria

La experimentación lingüística es un laboratorio personal en el que el estudiante explora los límites y potenciales del lenguaje, liberándolo de su función utilitaria, tomando como referente una investigación realizado por García (2023) que se enfocan en el empleo de la metáfora en el aula, demuestran que el entrenamiento consciente de figuras retóricas no solo potencia la expresión literaria, sino que también estimula el pensamiento analógico, una capacidad cognitiva de orden superior, determinando que, los alumnos que practicaban hacer metáforas, después tenían más facilidad para relacionar conceptos abstractos en otras materias.

En octavo año la implementación de la experimentación puede partir de ejercicios muy concretos y acotados que reduzcan el miedo al fracaso, además, cuando un estudiante crea conscientemente una aliteración que suene bien o una comparación que capture exactamente un sentimiento está realizando un profundo y aplicado análisis lingüístico, sin embargo, esta familiaridad activa y lúdica con los recursos del idioma es un capital que luego invertirá naturalmente en su redacción académica, donde precisión y variedad léxica serán herramientas suyas, no imposiciones externas.

2.2.1.3. Desarrollo de la imaginación y la ficción

En la escuela el cultivo de la imaginación y la ficción no se reduce al relato de historias fantásticas, sino a la formación de una capacidad de pensar posibilidades, de proyectar escenarios alternativos y construir mundos coherentes en base a reglas internas, por lo que se refiere a Vera (2023), que al investigar acerca de la construcción de mundos en el aula, observa que los estudiantes que diseñaban las reglas sociales, geográficas e históricas de un mundo ficticio luego

mostraban mayor capacidad para estructurar la información en textos de ciencias sociales, estableciendo conexiones multicausales y sosteniendo explicaciones coherentes a lo largo de varios párrafos.

En el octavo año, el pensamiento hipotético y la capacidad de abstracción se encuentran plenamente desarrollados, además, la ficción brinda el campo propicio para practicarlos, libre de las trabas de lo real, considerando que una actividad como el qué pasaría si en nuestra ciudad la gravedad desapareciera cada martes, además, obliga a pensar en consecuencias lógicas como físicas, sociales, emocionales, y a ordenar esas ideas en una narración.

2.2.1.4. Proceso recursivo y lúdico

La escritura creativa, bien enseñada, desmonta el mito del talento inspirado y descubre la escritura como un proceso recursivo, no lineal, formado por borradores, revisiones, pausas y reescrituras. Este énfasis en el proceso más que en el producto final, es liberador para el estudiante, porque transforma el error de un estigma a un peldaño necesario, por ello, Burns (2021), por su parte, estudió el uso de portafolios de proceso, en escritura creativa escolar, donde los estudiantes guardaban todos sus borradores, notas y reflexiones metacognitivas, además, los resultados revelaron que estos estudiantes poseían una mayor tolerancia a la frustración, una habilidad superior de autoevaluación y una comprensión mucho más profunda de que la escritura es un oficio que se perfecciona a través de la práctica reflexiva, y no un don mágico.

Para un alumno de octavo, acostumbrado a que sus textos sean juzgados por una nota final, introducir la cultura del borrador y la revisión entre pares con espíritu lúdico es revolucionario, sin embargo, hay actividades como los cafés literarios, donde se leen los borradores en voz alta para recibir comentarios de qué me gustó y qué me generó curiosidad, o los juegos de reescritura, donde

se intercambian textos y se mejora un solo aspecto, que enseñan que la escritura es un acto social y colaborativo de mejora continua.

2.2.2. Redacción Académica

La escritura académica, lejos de ser un conjunto rígido de fórmulas, constituye una práctica del discurso que permite participar en la comunidad educativa de manera rigurosa y respetable. Para el estudiante de educación básica, el dominio de esta habilidad representa la llave para demostrar sus aprendizajes, argumentar sus puntos de vista e insertarse progresivamente en conversaciones intelectuales más complejas. Autores como Carlino (2021) insisten en que la redacción académica debe enseñarse como una práctica situada, es decir, mostrando explícitamente la utilidad de cada tipo de texto el informe, la síntesis, el ensayo dentro de las distintas materias.

Paralelamente, Marinkovich et al. (2022) abordan la relevancia de la "alfabetización avanzada" para la transición entre la educación básica y media, señalando que muchos de los fracasos académicos posteriores se deben a que los estudiantes no logran decodificar y producir los géneros discursivos propios de cada disciplina. Ambos enfoques coinciden en que no se puede dar por sentado que los estudiantes ya saben escribir; se requiere una instrucción explícita, con modelos, andamiaje y retroalimentación sostenida.

Los alumnos empiezan a enfrentarse a mayores y más sistemáticas exigencias de escritura académica en todas las asignaturas; no obstante, el reto consiste en que no perciban estas redacciones como simples trámites burocráticos sin sentido. Para ello, resulta crucial conectar la escritura académica con preguntas genuinas y relevantes: en vez de solicitar un informe sobre la Revolución Francesa, se puede plantear un informe para convencer al director de por qué el legado de dicho acontecimiento justifica la dedicación de una semana cultural en el colegio.

2.2.2.1. Coherencia global y estructural

La coherencia global es la espina dorsal oculta que aporta unidad, sentido y dirección a un texto, además, es lo que permite al lector percibirlo como un conjunto integrado y no como una lista inconexa de oraciones, por ello, en la investigación de Sánchez y Serrano (2023) sobre la enseñanza de la estructura textual en secundaria muestra que los estudiantes tienen más éxito cuando se les dan andamios gráficos o plantillas visibles como diagramas de cajas o mapas conceptuales, para planificar la macroestructura de sus textos antes de escribir.

De manera complementaria, Bazerman (2021) explica que cada género académico, como el ensayo expositivo, que tiene una gramática de géneros, es decir, un patrón de movimientos retóricos esperados, además, los estudiantes deben aprender estos patrones de manera explícita, en un ensayo, debe contener el tema y su importancia, la formulación de una tesis, la presentación y desarrollo de los argumentos con evidencia, el reconocimiento de contraargumentos, el reafirmar la tesis y señalar implicaciones da al estudiante un molde comprensible para verter sus ideas, reduciendo así la ansiedad ante la página en blanco.

El mayor problema que tienen los alumnos de octavo grado es pasar de la oración al párrafo, y del párrafo a la composición de varias páginas, sin embargo, lograr la coherencia global implica desarrollar una visión «aérea» del texto propio, una capacidad metacognitiva que no se posee de manera natural, considerando que son estrategias efectivas prácticas como desarmar un mensaje modelo y volver a construir su esquema lógico, o utilizar tarjetas con ideas principales para ordenarlas físicamente en el suelo antes de escribir.

2.2.2.2. Cohesión textual

Si la coherencia es el esqueleto, la cohesión es el sistema de ligamentos y articulaciones que mantiene unidas las ideas a nivel local, facilitando un flujo suave del texto de una frase a la

siguiente, no obstante para Cassany (2019) dedica buena parte de su libro a analizar los mecanismos de cohesión como recursos de reparación textual, además, propone ejercicios de reescritura focalizada, donde los estudiantes reciben un texto con problemas de cohesión y deben reescribirlo solo cambiando los conectores o los referentes, para experimentar cómo influye esto en la fluidez y la claridad del texto.

En un estudio más reciente, Torres (2022) exploró el efecto de la lectura en voz alta propia como una estrategia para la detección de fallas de cohesión, demostrando que sus descubrimientos sugieren que, al leer en voz alta sus borradores, los estudiantes podían advertir por sí solos dónde sonaba mal una frase o se perdía el hilo, y así buscar conectores más apropiados o reformular oraciones para mejorar la progresión temática.

El error típico de octavo es caer en un uso excesivo y monótono de unos pocos conectores (y, entonces, también) o la repetición innecesaria de palabras clave, haciendo que los textos resulten infantiles y entrecortados, además, no se debe enseñar la cohesión como una lista de conectores que hay que memorizar, sino como una exploración de sus funciones lógicas analizando si esta idea está en contraste con la anterior, como también, necesito una pera, por ello se la explica, o siendo un «es decir», como un ejemplo o por ejemplo.

2.2.2.3. Adecuación y precisión léxica

La adecuación y precisión léxica hacen referencia a la habilidad para elegir las palabras más exactas y adecuadas al contexto comunicativo concreto, además, la adecuación implica ajustar el registro que puede ser formal o informal, el tono puede ser objetivo o subjetivo, y el género discursivo a la situación no se escribe igual un informe científico que una entrada de blog personal, sin embargo, la precisión consiste, por su parte, en elegir, dentro del registro adecuado, el término que mejor aproxime el matiz del concepto que se quiere expresar, evitando la vaguedad, la

ambigüedad y el uso de palabras comodín (cosa, hacer, decir) que empobrecen el texto; en cuanto a investigaciones como la de Narváez (2023) sobre el vocabulario académico en estudiantes ecuatorianos, señalan que una de las mayores carencias es el dominio de los conectores discursivos y el léxico especializado de baja frecuencia pero de alta rentabilidad académica.

En la práctica con adolescentes, el desafío es pasar de un lenguaje genérico y vago a uno específico y matizado, además, una técnica poderosa es el banco de palabras por proyectos: al comenzar una unidad sobre ecología, se construye junto a los estudiantes un glosario de términos precisos como la biodiversidad, sostenibilidad, impacto antropogénico, degradación, que deben intentar incorporar en sus textos.

2.2.2.4. Desarrollo y profundidad de contenido

Esta dimensión evalúa la sustancia intelectual del texto, es decir, si las ideas están lo suficientemente expandidas, ejemplificadas, explicadas y sustentadas o, si por el contrario, se quedan en afirmaciones superficiales y generales, sin embargo, en la escritura académica adolescente, Mateos y Solé (2022) analizan los procesos de síntesis y elaboración, donde se encontró que los estudiantes que logran textos más profundos son aquellos que en la fase de planificación, además de listar ideas, se formulan preguntas de profundización sobre cada una de ellas (¿Por qué es así? ¿Y cómo funciona? ¿Qué ejemplo específico lo demuestra? ¿Qué pasaría si no fuera así?).

Por su parte, Álvarez (2023) examina el papel de las preguntas guía, que ofrece el docente, concluyendo que cuando los enunciados de escritura incluyen preguntas específicas que obligan a la ampliación, los textos resultantes son significativamente más desarrollados y ricos en contenido.

Uno de los saltos más difíciles en la escritura académica adolescente es pasar de la mención a la explicación profunda, pues muchos operan bajo la lógica de que si ya lo dije, está claro, sin

considerar que el lector no necesariamente comparte su conocimiento previo, además, enseñar a desarrollar el contenido es enseñar a pensar sobre el propio pensamiento, por ello, estrategias como la regla de los porqués después de cada afirmación, preguntarse ¿por qué? o ¿cómo es eso?, e intentar responderlo en el texto, o el “párrafo sandwich”, que es idea principal + explicación/ejemplo + conclusión o conexión con la siguiente idea, dan un marco concreto para la expansión.

3. Metodología

3.1. Enfoque

El presente estudio se realizó con un enfoque metodológico mixto de tipo explicativo, tanto de diseño cuantitativo como cualitativo, decisión que respondió de manera directa a la naturaleza multifacética del objeto de estudio, por ello, el estudiar un proceso pedagógico como el que se plantea, donde interactúan dimensiones objetivas de desempeño y realidades subjetivas de experiencia y motivación, requiere una mirada que pueda dialogar con ambos planos.

El enfoque mixto se plantea aquí, más que como una mera suma de métodos, como una integración estratégica donde cada componente aporta luz sobre diferentes aspectos de un mismo fenómeno, buscando una comprensión más completa y contextualizada, haciendo mención lo expuesto por Hernández y Mendoza (2018) quienes afirman que este enfoque permite una triangulación de datos en donde las fortalezas de una perspectiva compensan las debilidades de la otra, logrando una interpretación más robusta y matizada.

La aplicación práctica de este enfoque se realizó de manera secuencial, en dos etapas bien definidas; en la primera fase, de carácter cuantitativo, se dio prioridad a la medición objetiva y a la posibilidad de generalizar los resultados a través de instrumentos estandarizados, mientras que la segunda fase, cualitativa, se realizó en paralelo y posteriormente a la intervención.

Esta profundización cualitativa no sólo dio sentido a las estadísticas, sino que capturó la riqueza del proceso educativo, sus imprevistos y sus matices, que suelen escapársele a las categorías cerradas de una rúbrica, en resumen, la elección del enfoque mixto se debió a que la pregunta de investigación no sólo se planteó para saber si mejoró la redacción, sino, sobre todo,

para saber cómo y por qué pudo ocurrir ese cambio, preguntas que requieren una doble lente para ser respondidas con propiedad.

3.2. Niveles

El diseño de la investigación se organizó en dos niveles progresivos y complementarios: el nivel descriptivo y el nivel explicativo; considerando que esta progresión no es arbitraria, sino que sigue una lógica de construcción del conocimiento que va de la observación sistemática hacia la interpretación causal, tal como lo estructuran los diseños de investigación social.

En su primer momento, el estudio funcionó a nivel descriptivo, cuyo objetivo fundamental fue medir, especificar y caracterizar las propiedades y perfiles de las variables centrales, antes de cualquier intervención.

Al aplicar la rúbrica analítica al pre-test se obtuvo un perfil detallado de fortalezas y debilidades desglosado por dimensiones e indicadores, además, este nivel descriptivo fue la indispensable y honesta base de toda la investigación, porque el diagnóstico fue preciso.

Después de implementada la intervención pedagógica, el estudio ascendió a un nivel explicativo, sin embargo, aquí, el énfasis no se centró únicamente en describir lo que se observó, sino que se establecieron relaciones significativas entre las variables, con el objetivo de comprender los factores que incidieron en los cambios detectados, no obstante, el eje central de este nivel fue el análisis comparativo pre-test / post-test, cruzando estos datos con los registros cualitativos del pre-test y la entrevista al docente.

Se estudiaron patrones que se mantuvieron en el post-test, que coincidían con dimensiones que no fueron abordadas en su totalidad en los talleres, además, este nivel de explicación otorgó profundidad y valor para la investigación, además, no solo se quedó en la descripción sino que

propuso un entendimiento de los mecanismos pedagógicos que pudieron estar operando, generando así conocimientos transferibles a otros contextos educativos similares.

3.3. Métodos

Para operacionalizar el enfoque mixto y responder a los distintos niveles de investigación, se empleó una combinación articulada de métodos, cada uno con una función específica dentro del proceso de indagación.

El método deductivo actuó como el marco lógico rector de toda la investigación, el cual partió de las premisas teóricas sólidamente establecidas en el marco conceptual principalmente, la idea a defender de que la práctica de la escritura creativa tiene una influencia positiva en el desarrollo de competencias de redacción académica para derivar de ellas consecuencias observables y diseñar la intervención pedagógica.

Por consiguiente se aplicó el método analítico-sintético, que fue la herramienta cognitiva fundamental para el tratamiento de los datos, especialmente los provenientes de los textos de los estudiantes. Este método implicó movimientos intelectuales complementarios, como el análisis, que consistió en descomponer los textos producidos por los estudiantes en sus partes constitutivas según las dimensiones e indicadores predefinidos, además se analizaron por separado la coherencia global, la cohesión local, la adecuación léxica y el desarrollo de contenido, aplicando la rúbrica de manera puntual.

Este ejercicio analítico permitió superar una evaluación impresionista y obtener un diagnóstico fino y específico. Del mismo modo, se realizó la síntesis, pues implicó volver a integrar los hallazgos fragmentarios del análisis en una valoración global y significativa del desempeño de cada estudiante y del grupo.

Por su naturaleza, el estudio se enmarcó fundamentalmente como un método de campo, mediante la recolección de datos que se llevó a cabo en el entorno natural y cotidiano donde el fenómeno de estudio ocurre: las aulas y la dinámica habitual de la Unidad Educativa "Dra. Guadalupe Larriva".

Por último, el método bibliográfico o documental fue un componente constante a lo largo de todo el proceso. No se limitó a la fase inicial de marco teórico; fue recurrente durante el análisis y la discusión de resultados, además, implicó un diálogo continuo con la literatura especializada: los hallazgos propios se contrastaron con los de otros estudios, las teorías se usaron para interpretar los datos emergentes y los resultados ayudaron a buscar nuevas referencias para poder comprenderlos.

3.4. Población y muestra

La población y la muestra delimitó el alcance de la investigación, para este estudio, la población de interés estuvo constituida por todos los actores directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción en el octavo año de la institución estudiada. En términos concretos, esto incluye, en primer lugar, a la totalidad de los 68 estudiantes matriculados en los dos paralelos (A y B) del octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Dra. Guadalupe Larriva" para el año lectivo 2025 y tres docentes del plantel en la materia de lengua y literatura.

La muestra estuvo conformada por los dos paralelos completos (A y B), es decir, los 68 estudiantes que constituyen la población estudiantil total del nivel, junto con su docente, considerando una muestra por conveniencia, dada la accesibilidad y la oportunidad de intervenir en el contexto natural completo hacen de esta muestra fue la opción más coherente con los objetivos de investigación-acción que subyacen al proyecto.

3.5. Técnicas e instrumentos

Los datos se recogieron en torno a tres técnicas principales, cada una de ellas plasmada en un instrumento específico para captar una dimensión distinta de la realidad estudiada. Esta triangulación metodológica tuvo como fin garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos.

En primer lugar, se aplicó el pre-test al inicio del estudio, el cual consistió en solicitar a los 68 estudiantes que escribieran individualmente un breve texto expositivo sobre un tema del currículo de Lengua y Literatura, con el propósito de que todos partieran de un mismo estímulo y una misma consigna. La aplicación de la rúbrica a estos textos permitió obtener un diagnóstico cuantitativo y establecer una línea de base del desempeño inicial.

Posteriormente, una vez finalizado el ciclo de ocho talleres de escritura creativa, se aplicó el post-test. Se solicitó a los estudiantes que redactaran un texto expositivo de complejidad equivalente, pero sobre un tema distinto, con el fin de evitar el efecto de la memorización. Con la misma rúbrica se midió el cambio a nivel individual y grupal, cuantificando el avance en cada dimensión e indicador.

La segunda técnica empleada fue la observación participante, la cual se desarrolló durante todas las sesiones de los talleres. Se asumió el rol de facilitador de los talleres, lo que permitió una inmersión total en la dinámica del aula. Estos registros cualitativos resultaron fundamentales para comprender el transcurso del proceso de intervención y para dar sentido a los resultados cuantitativos del post-test.

La tercera técnica consistió en una entrevista semiestructurada, realizada en una sola ocasión al docente titular del área. El instrumento correspondiente fue una guía de entrevista con preguntas abiertas organizadas en bloques temáticos que indagaron sobre: a) su diagnóstico experto de los problemas de redacción; b) su conocimiento y posición ante la escritura creativa

como estrategia didáctica; c) sus comentarios sobre la evolución de los talleres y la transformación de los alumnos; y d) su valoración acerca de la conveniencia de incorporar de manera permanente estas prácticas.

La integración de tres tipos de datos, la rúbrica cuantitativa, el diario de campo cualitativo narrativo y la entrevista cualitativa discursiva, permitió construir una explicación sólida, contextualizada y rica sobre la influencia de la escritura creativa en la redacción académica, cumpliendo así con el propósito fundamental del enfoque mixto adoptado.

4. Resultados / Hallazgos y Discusión

4.1. Resultados del estudio de campo

4.1.1. Resultados de la ficha de observación del pre – test

Tabla 1. Pre-test aplicado a los estudiantes de octavo año

ÍTEMS	1. No logrado	2. En inicio	3. En proceso	4. Logrado	5. Sobresaliente
1. COHERENCIA GLOBAL Y ESTRUCTURAL	1	2	3	4	5
1.1. Presencia de una idea central o tesis clara.	8	14	15	16	15
1.2. Organización en párrafos diferenciados (introducción, desarrollo, conclusión).	9	15	16	15	13
1.3. Secuenciación lógica de las ideas (progresión temática).	7	13	14	18	16
2. COHESIÓN TEXTUAL	1	2	3	4	5
2.1. Uso apropiado de conectores (aditivos, contrastivos, causales).	10	16	15	14	13
2.2. Empleo correcto de referentes (pronombres, sinónimos, elipsis).	9	17	16	13	13
2.3. Mantenimiento de la correlación temporal (tiempos verbales coherentes).	6	12	15	18	17
3. ADECUACIÓN Y PRECISIÓN LÉXICA	1	2	3	4	5
3.1. Empleo de un registro formal académico apropiado.	11	16	14	15	12
3.2. Uso de vocabulario preciso, específico y variado.	12	18	15	13	10
3.3. Claridad y objetividad en la formulación de ideas.	8	14	16	16	14
4. DESARROLLO Y PROFUNDIDAD DE CONTENIDO	1	2	3	4	5
4.1. Expansión y ejemplificación suficiente de las ideas principales.	10	17	17	14	10
4.2. Integración de información/conceptos relevantes para sustentar.	13	18	16	12	9
4.3. Conclusión que sintetiza o deriva consecuencias de lo expuesto.	11	19	15	13	10
TOTAL	114	189	184	177	152

Nota. Se puede observar el resultado de la observación del pre-test, Suárez (2026)

Análisis e interpretación: A continuación, se presenta el análisis descriptivo de los resultados de la observación a los estudiantes:

1. Coherencia global y estructural

En este bloque, el indicador mejor posicionado es la secuenciación lógica de las ideas, donde el 50% del grupo se encuentra entre Logrado y Sobresaliente; eso indica que, aunque con dificultad, la mayoría de los estudiantes es capaz de hilar sus pensamientos en un orden más o menos comprensible, sin embargo, la organización en párrafos diferenciados es la que muestra mayores dificultades con 24 estudiantes por un 35% del total, se encuentran en los niveles de No logrado o En inicio; además, muchos de ellos siguen entregando textos que aparecen como un bloque, sin que se distinga bien la introducción, el desarrollo o la conclusión, sin embargo, la tesis o idea central es intermedia, con 31 estudiantes representada por el 45% en los niveles más altos, pero aun así 22 estudiantes con el 32% en los dos niveles más bajos, lo que indica que una parte importante del curso no logra plantear una columna vertebral clara para sus escritos.

2. Cohesión textual

Este bloque pone de manifiesto debilidades importantes, además, una de las notas más críticas es el uso adecuado de conectores, por ello 26 estudiantes con el 38% están en No logrado o En inicio, lo que implica que sus textos tienen una lectura entrecortada, con saltos bruscos o sin transiciones; esto ocurre algo similar con el uso correcto de referentes como pronombres, sinónimos, elipsis, donde 26 estudiantes con el 38% también tienen dificultades, repitiendo innecesariamente los mismos sustantivos o generando ambigüedad sobre a quién o qué se refieren; por el contrario, el punto fuerte de este bloque es el mantenimiento de la correlación temporal, donde 35 estudiantes con el 51% alcanzan los niveles Logrado o Sobresaliente, además, los

estudiantes parecen manejar mejor, intuitivamente, la secuencia de tiempos verbales, que los mecanismos más explícitos de conexión entre oraciones.

3. Adecuación y precisión léxica

Esta dimensión evidenció las mayores carencias de todo el diagnóstico. El uso de un registro formal académico apropiado reflejó que 27 estudiantes (40%) se ubicaron en los niveles más bajos, lo que se tradujo en la presencia de expresiones coloquiales, muletillas y un tono excesivamente cercano, ajeno al esperado para un texto expositivo escolar. Asimismo, el empleo de vocabulario preciso, específico y variado resultó igualmente preocupante: 30 estudiantes (44%) se situaron en los niveles de No logrado o En inicio, lo que evidenció un empobrecimiento léxico notable. Sus textos estuvieron plagados de palabras vacías como "cosa", "hacer", "bueno" o "malo", sin alcanzar matices ni tecnicismos básicos. La claridad y objetividad presentaron un desempeño ligeramente superior, con 30 estudiantes (44%) en los niveles de Logrado o Sobresaliente; no obstante, 22 estudiantes (32%) aún mostraron dificultades para expresar sus ideas de manera directa y sin ambigüedades.

4. Desarrollo y profundidad de contenido

Es, sin duda, el bloque más deficitario del diagnóstico, por ello, se presentan la expansión y ejemplificación de las ideas a los 27 estudiantes con el 40% de los niveles más bajos, sin embargo, muchos de ellos expresan una idea y luego continúan sin detenerse a explicarla, dar un ejemplo o desarrollar sus implicaciones; en cuanto, a la integración de información o conceptos pertinentes es el indicador más bajo de toda la ficha, con 31 estudiantes por el 46% que están en No logrado o En inicio, lo que quiere decir que casi la mitad del grupo no apoya sus afirmaciones con datos, fechas, nombres o referencias mínimas; sus textos se quedan en opinión o en generalidad vacía; no obstante, la conclusión presenta también serias dificultades donde 30 estudiantes con el

44% no consiguen cerrar sus textos de forma satisfactoria, ya sea porque la conclusión está ausente, es una simple repetición de la introducción o no sacan ninguna consecuencia lógica de lo expuesto.

Análisis: Los estudiantes de octavo año de la Unidad Educativa "Dra. Guadalupe Larriva" ingresaron al estudio con un nivel de redacción expositiva concentrado mayoritariamente en los niveles En inicio (19%) y En proceso (21%), con una presencia preocupante del nivel No logrado (11%) en dimensiones clave como el vocabulario y la sustentación de ideas. Este diagnóstico evidenció que los problemas más urgentes fueron la precisión léxica y la profundidad de contenidos, mientras que las fortalezas relativas se ubicaron en la secuenciación temporal y la progresión temática básica. Dichos hallazgos hicieron patente la necesidad de una intervención pedagógica centrada en la escritura creativa como herramienta para movilizar estas capacidades.

4.1.2. Resultados de las entrevistas aplicadas a los docentes

A continuación se presentan las entrevistas aplicadas a docentes de la Unidad Educativa "Dra. Guadalupe Larriva".

Entrevista No. 1

Pregunta	Respuesta
1. Desde su experiencia en el aula, ¿cuáles son las principales dificultades que observa en los estudiantes de octavo año cuando deben redactar un texto expositivo o académico (como un informe o una explicación)? (Explorar: coherencia, estructura, vocabulario, profundidad).	La verdad, mira, la mayoría llega a octavo con una base muy frágil, por ello, les cuesta un mundo organizar un texto de más de tres párrafos, además, el vocabulario es muy básico, siempre usan las mismas palabras y cuando intentan sonar más formales se enredan. Sin embargo, lo que más me preocupa es la falta de profundidad: proponen una idea y ya, no la desarrollan, no ponen ejemplos, no explican el porqué, donde se nota que escriben temiendo error.
2. En concreto, ¿cómo describiría la capacidad de sus estudiantes para organizar sus ideas en párrafos con una introducción, desarrollo y	Ese es un clavo. Saben que un texto debe tener introducción, desarrollo y conclusión, pero llevarlo a la práctica es otra historia. La introducción suele ser una frase genérica tipo "En este trabajo voy a hablar de...". El

conclusión claras? ¿Qué es lo que más les cuesta en este aspecto?	desarrollo es un bloque donde mezclan todo sin orden. Y la conclusión... bueno, muchos la omiten o simplemente repiten la introducción con otras palabras. Lo que más les cuesta es pasar de una idea a otra de manera fluida.
3. Fuera de las tareas escolares, ¿cree que sus estudiantes escriben por iniciativa propia o por gusto? (Ejemplo: diarios, historias, poesía, redes sociales). ¿Cómo cree que esta experiencia externa (o la falta de ella) influye en su desempeño en la redacción formal?	Poco y nada. Fuera del aula, lo que escriben es en redes sociales o mensajes de WhatsApp, y ahí usan un código muy distinto: abreviaturas, emojis, frases cortas. No creo que eso les ayude para la escritura formal, al contrario, les genera una confusión de registros. Algunos pocos llevan diarios o escriben canciones, pero son la excepción. La mayoría ve la escritura como una tarea escolar, no como algo que puedan disfrutar.
4. En su práctica docente, ¿ha utilizado o utiliza con cierta frecuencia actividades que podríamos llamar de “escritura creativa” (como talleres de cuento, poesía, escritura libre, juegos de imaginación, reescritura lúdica)? Si es así, ¿podría darme un ejemplo?	Muy poco, para ser honesta. A veces, cuando hay tiempo, hago algún ejercicio de completar historias o les pido que inventen un final alternativo para un cuento que leímos. Pero no es algo sistemático. El currículo es muy apretado y hay que cumplir con los contenidos de gramática y lectura. La escritura creativa queda como un lujo que no podemos darnos muy seguido.
5. Independientemente de su uso, ¿qué opinión le merece la escritura creativa como estrategia dentro de la clase de Lengua y Literatura? ¿Ve en ella potenciales beneficios o, por el contrario, riesgos o inconvenientes?	Creo que tiene un gran potencial, pero también requiere mucho trabajo, además, el peligro es que los alumnos se acostumbren a escribir sin ninguna regla y luego les cueste más volver a lo formal; pero si se hace bien, con equilibrio, puede ser una forma estupenda de perderle el miedo.
6. Desde su punto de vista, ¿qué relación cree que puede existir entre que un estudiante disfrute inventando historias o jugando con las palabras y su capacidad para redactar un buen texto expositivo?, ¿Cree que hay alguna transferencia de habilidades?	Sí, definitivamente hay una transferencia. Cuando un chico inventa historias, está aprendiendo a estructurar una secuencia, a darle coherencia a sus ideas, a elegir las palabras justas para crear un efecto. Eso es exactamente lo que necesita para un texto expositivo, aunque cambie el propósito. El problema es que ellos no ven esa conexión automáticamente; hay que mostrárselas.
7. Durante el desarrollo de los talleres de escritura creativa aplicados en este estudio, ¿observó algún cambio en la actitud o disposición de los estudiantes hacia las actividades de escritura en general? (Ejemplo:	Me causó una grata sorpresa: los vi más relajados, riéndose mientras escribían, compartiendo sus ocurrencias, además, estudiantes que por lo general entregan hojas casi en blanco, en los talleres escribieron hojas completas, demostrando que hubo mucho más voluntariado, sin embargo, algunos, al principio, se resistían porque no

mayor participación, menos ansiedad, más entusiasmo).	entendían para qué servía inventar cosas, pero cuando vieron que no había nota ni apuro, se soltaron.
8. En su opinión, ¿cree que las actividades realizadas (micro talleres, juegos literarios, etc.) pueden haber impactado en aspectos específicos de la redacción formal de los estudiantes?	Me pareció notar cambios sobre todo en la fluidez, debido a que en sus textos del post-test mostraban menos cortes abruptos, las ideas se conectaban mejor, en cuanto al vocabulario también empezaron a utilizar palabras que antes no utilizaban, tales como “sin embargo”, “por lo tanto”, “en consecuencia”, de tal modo, en estructura, mejora pero menos notable, pero todavía tienen problemas para arribar a una buena conclusión.
9. Pensando en el futuro, ¿consideraría viable incorporar de manera más permanente algunas de estas estrategias de escritura creativa en su planificación curricular? ¿Qué condiciones o apoyos cree que serían necesarios para hacerlo sostenible?	Me encantaría, pero necesitaría condiciones. Primero, tiempo en el currículo. No puede ser algo extra que se suma a lo que ya hay. Segundo, materiales: guías, ejemplos, tal vez un banco de consignas creativas. Tercero, capacitación. Una cosa es hacer un taller de vez en cuando y otra muy distinta integrarlo de manera sistemática. Sin apoyo institucional, es difícil.
10. Para finalizar, ¿hay algún aspecto sobre la enseñanza de la escritura, la creatividad en el aula o este proyecto en particular que no hayamos tratado y que considere importante compartir?	Algo que me parece importante es el tema de la evaluación. Si vamos a hacer escritura creativa, no podemos evaluarla con los mismos criterios que un texto expositivo. Habría que pensar en rúbricas distintas, que valoren la originalidad, la voz personal, la experimentación. Si no, volvemos a lo mismo: el miedo a la nota baja mata la creatividad.
11. Desde su rol como experto en el área, ¿qué recomendación clave le haría a un colega que quisiera mejorar la redacción académica de sus estudiantes, pero que duda en usar métodos más lúdicos o creativos?	Que se anime, pero que lo haga de a poco. No hace falta un proyecto enorme. Puede empezar con cinco minutos al inicio de la clase, con una consigna simple: "Escribe tres líneas sobre lo que más te gustó del fin de semana". Que vea cómo reaccionan los estudiantes. La mayoría va a sorprenderse. Y después, que vaya conectando esos ejercicios con la escritura formal: "Esto que escribiste creativamente, ¿cómo lo convertirías en un párrafo de un informe?" La clave está en el puente.

Entrevista No. 2

Pregunta	Respuesta
1. Desde su experiencia en el aula, ¿cuáles son las principales dificultades que observa en los estudiantes de	Sin duda, coherencia y vocabulario, debido a que los estudiantes saltan de idea en idea sin avisar, como si el

octavo año cuando deben redactar un texto expositivo o académico (como un informe o una explicación)?	lector tuviera que adivinar; eso es lo que me enloquece cuando corrijo. También carecen de vocabulario como todo es “bueno”, “malo”, “importante”, “cosa”, y cuando tratan de usar una palabra más técnica, la usan mal, además, otro tema es la profundidad, escriben tres líneas donde deberían escribir un párrafo entero.
2. En concreto, ¿cómo describiría la capacidad de sus estudiantes para organizar sus ideas en párrafos con una introducción, desarrollo y conclusión claras?	Es una locura, debido a que conocen la teoría como la introducción, desarrollo y conclusión. Pero, en la práctica, los párrafos carecen de una idea principal clara; no obstante, a veces en un mismo párrafo se meten tres ideas distintas, o forman párrafos de una sola frase, además, lo que más les cuesta es mantener el hilo, empiezan hablando de una cosa y terminan en otra totalmente diferente.
3. Fuera de las tareas escolares, ¿cree que sus estudiantes escriben por iniciativa propia o por gusto? (Ejemplo: diarios, historias, poesía, redes sociales). ¿Cómo cree que esta experiencia externa (o la falta de ella) influye en su desempeño en la redacción formal?	Muy pocos son los que escriben por placer, ha habido estudiantes que han traído sus cuentos o sus poemas para que yo los leyera y siempre los animo, sin embargo, la mayoría, fuera del ámbito escolar, solo escribe en WhatsApp o en TikTok, por estos medios hablan un lenguaje hiper abreviado, sin puntuación, sin mayúsculas, lo que les produce una suerte de «schizoglosia»: poseen dos códigos y a veces los mezclan en la escritura formal.
4. En su práctica docente, ¿ha utilizado o utiliza con cierta frecuencia actividades que podríamos llamar de “escritura creativa” (como talleres de cuento, poesía, escritura libre, juegos de imaginación, reescritura lúdica)? Si es así, ¿podría darme un ejemplo?	Algo muy básico. He usado la técnica del "cadáver exquisito" para trabajar la cohesión, y a veces les pido que reescriban el final de un cuento. Pero no he recibido capacitación formal en escritura creativa. Lo que hago es por intuición o porque lo vi en algún taller breve. Los recursos también son un problema: no tenemos libros de cuentos actualizados, ni computadoras para que escriban cómodamente.
5. Independientemente de su uso, ¿qué opinión le merece la escritura creativa como estrategia dentro de la clase de Lengua y Literatura? ¿Ve en ella potenciales beneficios o, por el contrario, riesgos o inconvenientes?	Me parece valiosísima pero a condición de no puede ser solo escribe lo que quieras porque eso no enseña nada, además, debe haber una clara intencionalidad pedagógica, considerando que el peligro es que se convierta sólo en un entretenimiento sin relación alguna con el currículo escolar.
6. Desde su punto de vista, ¿qué relación cree que puede existir entre que un estudiante disfrute inventando	Totalmente. Un estudiante que inventa historias está ejercitando la imaginación causal: si pasa A, entonces ocurre B, lo que lleva a C. Eso es exactamente lo que

historias o jugando con las palabras y su capacidad para redactar un buen texto expositivo? ¿Cree que hay alguna transferencia de habilidades?	necesita para estructurar un texto expositivo que explique un proceso o una cadena de eventos. El problema es que ellos no transfieren automáticamente. Hay que hacerlo explícito, por ello, mira, esto que hiciste en tu cuento, donde el personaje hace esto porque pasó aquello, es lo mismo que necesitas para explicar por qué ocurrió la Revolución Francesa.
7. Durante el desarrollo de los talleres de escritura creativa aplicados en este estudio, ¿observó algún cambio en la actitud o disposición de los estudiantes hacia las actividades de escritura en general?	Noté un cambio actitudinal importante. Al principio, algunos estudiantes se quejaban: "Profe, ¿esto para qué sirve?" Pero cuando vieron que los ejercicios eran cortos, sin presión de nota, y que podían reírse y compartir, se engancharon. Hubo un par de estudiantes muy callados que en los talleres se animaron a leer sus textos en voz alta. Eso fue un logro enorme.
8. En su opinión, ¿cree que las actividades realizadas (micro talleres, juegos literarios, etc.) pueden haber impactado en aspectos específicos de la redacción formal de los estudiantes?	Lo que más me llamó la atención fue la mejora tanto en fluidez como en el uso de conectores, además, en el post-test, ya usaban "porque", "ya que", "debido a" con más naturalidad; también hubo un poco más de variedad de palabras. En cuanto a la estructura, la mejora fue modesta pero se notó: más alumnos lograron separar introducción, desarrollo y conclusión, aunque la conclusión sigue siendo un punto débil.
9. Pensando en el futuro, ¿consideraría viable incorporar de manera más permanente algunas de estas estrategias de escritura creativa en su planificación curricular? ¿Qué condiciones o apoyos cree que serían necesarios para hacerlo sostenible?	Sería ideal, pero la realidad es tozuda. Tenemos 40 minutos de clase, un currículo saturado, y 35 estudiantes por aula. Para hacer escritura creativa bien hecha, se necesita tiempo, grupos más pequeños, y materiales. Si la institución no lo prioriza, es difícil. Una opción sería integrarla como una unidad transversal, no como algo aparte.
10. Para finalizar, ¿hay algún aspecto sobre la enseñanza de la escritura, la creatividad en el aula o este proyecto en particular que no hayamos tratado y que considere importante compartir?	El papel de la familia. Muchos de estos estudiantes no tienen en casa libros, ni un espacio tranquilo para escribir, ni adultos que les lean o les pidan que escriban. La escuela a veces tiene que compensar esas carencias. Los talleres de escritura creativa también son un espacio de contención emocional.
11. Desde su rol como experto en el área, ¿qué recomendación clave le haría a un colega que quisiera	Que empiece con algo muy pequeño y concreto. Un ejercicio de cinco minutos al empezar la clase, escriban tres oraciones sobre lo que creen que va a pasar en el siguiente

mejorar la redacción académica de sus estudiantes, pero que duda en usar métodos más lúdicos o creativos?	capítulo del libro que estamos leyendo. Que no tenga nota. Que solo sea por el placer de escribir. Después de unas semanas, que les pida que justifiquen por qué escribieron eso. Ahí ya está trabajando la argumentación. La clave es la gradualidad y la paciencia.
--	---

Entrevista No. 3

Pregunta	Respuesta
1. Desde su experiencia en el aula, ¿cuáles son las principales dificultades que observa en los estudiantes de octavo año cuando deben redactar un texto expositivo o académico (como un informe o una explicación)? (Explorar: coherencia, estructura, vocabulario, profundidad).	Uy, por donde empiezo, considero que lo más claro es que no saben por dónde empezar, además, les da miedo la página en blanco, luego, cuando escriben, el texto es muy pobre: frases cortas, todas iguales, sin conectores. En cuanto al vocabulario es pobre, es evidente que no leen mucho, y lo que más me duele es que no son capaces de sostener una argumentación, además, una idea la ponen, la abandonan, y pasan a otra, como si tuvieran miedo a profundizar.
2. En concreto, ¿cómo describiría la capacidad de sus estudiantes para organizar sus ideas en párrafos con una introducción, desarrollo y conclusión claras? ¿Qué es lo que más les cuesta en este aspecto?	Les cuesta un mundo. Saben que un texto tiene que tener introducción, desarrollo y conclusión, pero aplicarlo es como pedirles que armen un rompecabezas sin la imagen de referencia. La introducción suele ser "En este trabajo voy a hablar de..." (esa muletilla la repiten todos). El desarrollo es una lista, no una explicación. Y la conclusión, cuando la hacen, es un "fin" abrupto. Lo que más les cuesta es conectar los párrafos entre sí. Escriben como si cada párrafo fuera un islote.
3. Fuera de las tareas escolares, ¿cree que sus estudiantes escriben por iniciativa propia o por gusto? ¿Cómo cree que esta experiencia externa (o la falta de ella) influye en su desempeño en la redacción formal?	Muy poquitos. Tengo una estudiante que escribe fanfiction, otra que tiene un diario, y un par que escriben letras de rap. Pero son la minoría. La mayoría, fuera del colegio, solo escribe estados de WhatsApp o comentarios en TikTok. Eso es una escritura muy distinta: corta, emotiva, sin estructura. No digo que esté mal, pero no les ayuda para la escritura académica. Al contrario, a veces les cuesta cambiar de registro.
4. En su práctica docente, ¿ha utilizado o utiliza con cierta frecuencia actividades que podríamos llamar de “escritura creativa” (como	He hecho algunas cosas. Una vez hicimos un "libro viajero": cada estudiante escribía un párrafo de una historia y el compañero seguía. También he usado la escritura automática, donde escriben sin parar durante tres minutos

talleres de cuento, poesía, escritura libre, juegos de imaginación, reescritura lúdica)? Si es así, ¿podría darme un ejemplo?	sobre lo que sea. Les encanta. Pero no es algo que haga todas las semanas. El tiempo es el enemigo. Y a veces siento que la dirección solo valora los contenidos gramaticales, no los procesos creativos.
5. Independientemente de su uso, ¿qué opinión le merece la escritura creativa como estrategia dentro de la clase de Lengua y Literatura? ¿Ve en ella potenciales beneficios o, por el contrario, riesgos o inconvenientes?	Creo que es una de las herramientas más infravaloradas que tenemos. Nos obsesionamos con la norma, con la tilde, con la coma, y nos olvidamos de lo esencial: que escribir es una forma de pensar y de sentir. La escritura creativa les devuelve el placer de poner palabras a lo que imaginan. El único riesgo, si no se hace bien, es que se quede en un juego sin anclaje. Pero eso se soluciona con una buena planificación.
6. Desde su punto de vista, ¿qué relación cree que puede existir entre que un estudiante disfrute inventando historias o jugando con las palabras y su capacidad para redactar un buen texto expositivo? ¿Cree que hay alguna transferencia de habilidades?	Para mí es clarísima. Cuando escriben un cuento, están aprendiendo a presentar un conflicto (introducción), a desarrollarlo con acciones y consecuencias (desarrollo), y a resolverlo (conclusión). ¿Eso no es exactamente lo que necesita un texto expositivo? La diferencia es que en uno los personajes son ficticios y en el otro las ideas son abstractas. Pero la estructura profunda es la misma.
7. Durante el desarrollo de los talleres de escritura creativa aplicados en este estudio, ¿observó algún cambio en la actitud o disposición de los estudiantes hacia las actividades de escritura en general? (Ejemplo: mayor participación, menos ansiedad, más entusiasmo).	Me emocioné, la verdad. Verlos reír mientras escribían, compartir sus ocurrencias, leer en voz alta sin vergüenza... eso no pasa en una clase normal. Hubo un chico que nunca participa, muy tímido, que en el taller de "reescribir el final de Caperucita" hizo algo tan original que toda la clase aplaudió. Se le iluminó la cara. Eso no tiene precio. La disposición cambió totalmente: pasaron de "ay, profe, otra vez vamos a escribir" a "profe, ¿cuándo hacemos el próximo taller?".
8. En su opinión, ¿cree que las actividades realizadas (micro talleres, juegos literarios, etc.) pueden haber impactado en aspectos específicos de la redacción formal de los estudiantes? Por ejemplo, ¿en su vocabulario, en la manera de estructurar las ideas o en la fluidez de sus textos?	Me di cuenta de cambios sobre todo en la fluidez y la confianza, debido a que los textos de post-test eran más largos, se notaba que se animaban a escribir más. También mejoró el uso de conectores, especialmente de los causales y consecutivos; en cuanto al vocabulario, hubo un poquito de mejoría, pero no tan tanto como esperaba, del mismo modo, en estructura algunos supieron mejor la organización de sus párrafos pero la conclusión sigue siendo un problema, por ello, una sola intervención no basta para todo, creo, hace falta tiempo.

9. Pensando en el futuro, ¿consideraría viable incorporar de manera más permanente algunas de estas estrategias de escritura creativa en su planificación curricular? ¿Qué condiciones o apoyos cree que serían necesarios para hacerlo sostenible?	Sí pero a condición de que primero la institución lo respalde, no puedo estar haciendo yo sola esto y que luego me digan que no cubro los contenidos del currículo; en cuanto al tiempo, segundo, me hace falta, al menos, una hora semanal de escritura creativa en la soledad; en tercer lugar, materiales, por lo que no pido mucho, fotocopias, un cuaderno especial para esto, tal vez acceso a internet para ver ejemplos; en la formación no soy experta en esto, me encantaría que me den un taller o un curso.
10. Para finalizar, ¿hay algún aspecto sobre la enseñanza de la escritura, la creatividad en el aula o este proyecto en particular que no hayamos tratado y que considere importante compartir?	El vínculo con la lectura. No se puede escribir bien si no se lee. Y nuestros estudiantes leen muy poco. Los talleres de escritura creativa deberían ir acompañados de un club de lectura, de una biblioteca de aula atractiva, de tiempo para leer por placer. Si no, la escritura se queda coja. También creo que habría que involucrar a los padres, pero eso ya es otro nivel.
11. Desde su rol como experto en el área, ¿qué recomendación clave le haría a un colega que quisiera mejorar la redacción académica de sus estudiantes, pero que duda en usar métodos más lúdicos o creativos?	Que se lance, pero que no espere resultados mágicos de la noche a la mañana. Que empiece con ejercicios muy cortos, de cinco minutos, sin nota. Que celebre la originalidad, no la corrección. Que lea en voz alta los textos de los estudiantes y los aplauda. Que les muestre que escribir puede ser divertido. Y después, poquito a poquito, que vaya conectando esos ejercicios con la escritura formal.

Análisis de las entrevistas a docentes

Las entrevistas realizadas a los tres docentes de lengua y literatura de la Unidad Educativa Dra. Guadalupe Larriva, permiten vislumbrar un panorama bastante coherente con los hallazgos cuantitativos del pre-test, evidenciando que, los profesores coinciden en señalar que los principales problemas de los estudiantes de octavo grado son la organización estructural, la pobreza léxica y la poca profundidad de los contenidos, sin embargo, como dijo una docente, la mayoría viene con una base muy frágil y les cuesta llegar a desarrollar una idea más allá de la primera oración; en esa percepción de los docentes coincide perfectamente con los datos de la rúbrica, donde dimensiones como la expansión y la ejemplificación de ideas mostraban el 40% de estudiantes en los niveles más bajos, lo que resulta revelador que, sin conocer los resultados cuantitativos, los tres

entrevistados ya identificaron las mismas debilidades que el instrumento fue capaz de medir, lo que habla de una sintonía entre la mirada experta del profesorado y la evidencia empírica recogida.

Los profesores fueron contundentes en cuanto a la capacidad de organizar textos con una estructura clara de introducción, desarrollo y conclusión, calificándola como un caos o un clavo, en palabras de un docente respectivamente, además, añadió un matiz interesante al señalar que los estudiantes saben la teoría, pero aplicarla es como pedirles que arman un rompecabezas sin la imagen de referencia, sin embargo, esta observación cualitativa complementa los datos del pre-test, donde el indicador de organización en párrafos diferenciados presentaba a 24 estudiantes (35%) en los niveles de No logrado o En inicio; además, los tres entrevistados coincidieron en que lo que más cuesta a los estudiantes es mantener el hilo conductor y conectar los párrafos entre sí, algo que, según ellos, no se practica lo suficiente en las actividades cotidianas del aula.

Una relación que los profesores hacen entre la escritura extracurricular de los estudiantes y su rendimiento en la redacción formal es un hallazgo particularmente revelador del análisis de las entrevistas, determinando que los tres coincidieron en que muy pocos alumnos escriben por su cuenta fuera del colegio, y cuando lo hacen lo hacen en un registro totalmente diferente, propio de las redes sociales y los mensajes instantáneos; esa coexistencia de dos códigos lingüísticos, que a veces se mezclan confusamente en la escritura académica, fue denominada por un docente con el término sugerente de “schizoglosia”, sin embargo, un docente ofreció una mirada más matizada: si bien reconoce que ese registro digital no sirve directamente para la escritura formal, también señaló que no es malo en sí mismo, y que el desafío pedagógico está en enseñar a los estudiantes a cambiar de registro según el contexto comunicativo.

De las tres profesoras sólo una había aplicado antes estrategias de escritura creativa, otro docente señaló ejercicios ocasionales de completar historias o finales alternativos, mientras que el

Licenciado Espinel recordó haber usado la técnica del cadáver exquisito para trabajar la cohesión, y contó una experiencia con un libro viajero, donde cada alumno continuaba el relato del compañero; por ello, los tres coincidieron, no obstante, en que no se trata de prácticas sistemáticas ni integradas al currículo de forma planificada, además, las causas que presentaron fueron las mismas: falta de tiempo, programa de estudios sobrecargado, ausencia de formación específica y falta de medios, considerando que esta realidad institucional explica, al menos en parte, los bajos resultados del pre-test, pues, si la escritura creativa no forma parte habitual de las prácticas del aula, difícilmente los estudiantes pueden desarrollar las habilidades asociadas a ella.

Los tres profesores coincidieron en señalar de forma mayoritaria el potencial de la escritura creativa como herramienta pedagógica, aunque con matices y cautelas, por ello un profesor advirtió del peligro de que los alumnos se vayan acostumbrando a escribir sin ninguna regla, mientras que el Licenciado Espinel resaltó la necesidad de que estas actividades tengan una intencionalidad pedagógica clara y no queden en un simple entretenimiento, en cambio, adoptó una postura más entusiasta al calificarla como una de las herramientas más infravaloradas en la enseñanza de la lengua; esa variedad de matices es saludable y refleja la complejidad del debate didáctico: no se trata de elegir entre creatividad o norma, sino de encontrar el equilibrio adecuado, sin embargo, los tres coincidieron en que el principal beneficio de la escritura creativa es motivacional: permite al alumno perder el miedo a la hoja en blanco y volver a descubrir el placer de escribir, por ello, sobre este sustrato afectivo, argumentaron, puede luego erigirse el andamiaje de la escritura formal.

Uno de los aspectos más importantes del análisis es la reflexión de los profesores acerca de la transferencia de destrezas entre la escritura creativa y la escritura académica, evidenciando que los tres coincidieron en que existe una relación directa, aunque no automática. Es decir, un

estudiante que inventa historias está ejercitando la imaginación causal: si pasa A, entonces ocurre B, lo que lleva a C; un razonamiento que es medular tanto para la narrativa como para la exposición de procesos causales; otra profesora fue más explícita fue la estructura profunda de un cuento es análoga a la de un texto expositivo, determinando que los tres, sin embargo, advirtieron que esta transferencia no se da espontáneamente; el docente debe tender explícitamente puentes, debe mostrar las conexiones, debe hacer visible lo que de otra manera permanecería implícito, además, esta observación es clave para el diseño de intervenciones futuras, pues sugiere que no basta con hacer talleres de escritura creativa, sino que es necesario, además, enseñar a los estudiantes a reconocer y aplicar esas habilidades en contextos académicos.

Los testimonios de los docentes sobre los cambios observados durante los talleres implementados en esta investigación fueron muy positivos y coincidentes, evidenciando que los tres coincidieron en que los alumnos mostraron una mejor actitud y disposición con respecto a la escritura, usando expresiones como los vi más relajados, riéndose mientras escribían, algunos estudiantes muy callados se animaron a leer en voz alta, y se les iluminó la cara; en cuanto a los impactos concretos en la redacción formal, la mejora más destacada fue en la fluidez y en el uso de conectores, mientras que la estructura global y la conclusión continuaron siendo aspectos rezagados.

De igual forma una profesora observó menos pausas bruscas y un vocabulario con conectores como sin embargo o por lo tanto; otro profesor, por su parte, vio un uso más natural de porque, ya que y debido a, considerando que estos cambios, según perciben los profesores, coinciden con lo que señala la teoría de la escritura creativa, al propiciar la fluidez y la experimentación, puede influir más rápidamente en la cohesión local que en la coherencia global, que necesita un nivel de planificación más avanzado y probablemente más tiempo de práctica.

Los tres profesores se mostraron realistas pero esperanzados al reflexionar sobre la posibilidad de integrar estas estrategias de forma permanente en el currículo, además, exigieron condiciones necesarias: tiempo en la carga horaria, materiales adecuados, capacitación docente y, sobre todo, el respaldo institucional, sin embargo, una docente sugirió que para evaluar la escritura creativa sin matar la motivación se necesitan rúbricas distintas; pero otro profesor propuso incluirla en forma de unidad transversal y no como contenido aislado; mientras que otra profesora relacionó la escritura creativa con la necesidad de fomentar también la lectura por placer, ya que no se puede escribir bien si no se lee, por ello, sus recomendaciones finales a otros colegas coincidían con su experiencia: comenzar con ejercicios muy breves y sin presión, valorar la originalidad por encima de la corrección, establecer puentes explícitos entre la creatividad y lo formal, y ser pacientes, puesto que los cambios no se producen de forma inmediata.

4.1.3. Resultados de la ficha de observación del pre – test

Tabla 2. Post-test aplicado a los estudiantes de octavo año

ÍTEMS	1. No logrado	2. En inicio	3. En proceso	4. Logrado	5. Sobresaliente
1. COHERENCIA GLOBAL Y ESTRUCTURAL	1	2	3	4	5
1.1. Idea central o tesis clara y bien definida.	2	3	7	26	30
1.2. Organización estructural mejorada (párrafos con función clara).	1	4	8	28	27
1.3. Secuenciación lógica y fluida de las ideas.	1	2	6	27	32
2. COHESIÓN TEXTUAL	1	2	3	4	5
2.1. Uso mejorado y variado de conectores apropiados.	2	5	9	26	26
2.2. Empleo más efectivo de referentes (menos repetición, más claridad).	2	4	10	27	25
2.3. Consistencia y corrección en la correlación temporal.	1	2	5	25	35

3. ADECUACIÓN Y PRECISIÓN LÉXICA	1	2	3	4	5
3.1. Consolidación del registro formal académico.	2	5	9	28	24
3.2. Vocabulario más preciso, específico y enriquecido.	3	6	11	26	22
3.3. Mayor claridad y objetividad en la exposición.	1	3	7	28	29
4. DESARROLLO Y PROFUNDIDAD DE CONTENIDO	1	2	3	4	5
4.1. Mayor expansión y ejemplificación de las ideas.	2	5	10	27	24
4.2. Integración más sólida de información/conceptos de soporte.	3	6	12	26	21
4.3. Conclusión más elaborada y significativa.	2	5	11	27	23
TOTAL	22	50	105	321	318

Nota. Se puede observar el resultado de la observación del post-test, Suárez (2026)

Análisis e interpretación

A continuación, se presenta un análisis detallado de los cambios observados entre el pre-test y el post-test.

1. Mejora significativa en la coherencia global

El progreso más significativo fue en la organización estructural y en la secuencia lógica de las ideas, en cuanto al diagnóstico inicial sólo 28 estudiantes con el 41% eran capaces de organizar sus textos en párrafos diferenciados con funciones claras, cifra que después de la intervención se elevó a 55 estudiantes con un 81%; talleres como “Arquitectos de párrafos” y “El puente invisible” parecen haber incidido directamente en esta dimensión, porque los alumnos no sólo aprendieron a reconocer la función de cada párrafo, sino que interiorizaron la necesidad de tender puentes entre una idea y la siguiente, además, la secuenciación lógica, que ya era una fortaleza relativa en el pre-test con el 50% en niveles altos, alcanzó un impresionante 87% en el post-test, lo cual sugiere que los estudiantes transfirieron la lógica narrativa aprendida en los talleres de escritura creativa a la organización de sus textos expositivos.

2. Consolidación de la cohesión textual

La utilización de conectores, uno de los puntos débiles del diagnóstico inicial con solo 27 estudiantes, con el 40%, en niveles altos, tuvo una mejora sustancial y alcanzó a 52 estudiantes con el 76% en el post-test, además, resultaron particularmente eficaces juegos como “Conectores en acción”, donde los estudiantes competían por tender puentes entre oraciones, desactivando así la visión de los conectores como una lista tediosa de palabras y convirtiéndolos en herramientas vivas para orientar al lector; en cuanto a la dimensión más sólida del post-test fue el mantenimiento de la correlación temporal, que ya era una fortaleza en el pre-test con el 51%, y que alcanzó el Logrado o Sobresaliente en un 88% de 60 estudiantes; esto apunta a que los estudiantes manejan intuitivamente la secuencia de los tiempos verbales y que la intervención ha reforzado esta habilidad sin necesidad de trabajar sobre ella explícitamente.

3. Avance en la adecuación y precisión léxica

Esta dimensión, que mostró las mayores debilidades en el diagnóstico inicial, especialmente en vocabulario preciso con solo el 34% en niveles altos, resultó una de las más beneficiadas por la intervención. El taller "Cazadores de palabras" y el juego "Registro formal vs. informal" elevaron a niveles altos el uso de vocabulario preciso y variado en 48 estudiantes (71%). Aunque esta dimensión mantuvo el porcentaje más bajo del post-test (71%), la mejora de 37 puntos porcentuales resultó notable y reflejó la dificultad intrínseca de ampliar el repertorio léxico en tan solo tres días. Por otra parte, la claridad y objetividad de la exposición mejoró espectacularmente del 44% al 84%, lo que sugirió que los estudiantes aprendieron a expresar sus ideas de forma más directa y menos ambigua, probablemente gracias al énfasis en la planificación y la revisión durante los talleres.

4. Progreso en el desarrollo y profundidad del contenido

Esta dimensión resultó, sin duda, más deficiente en el pre-test, con solo el 31% de estudiantes en niveles altos en el indicador de integración de información. Después de la intervención, 47 estudiantes (69%) consiguieron integrar de forma sólida información y conceptos relevantes para sustentar sus afirmaciones. Los talleres "El detective de los detalles" y "Porque sí no es suficiente" resultaron fundamentales para este avance, ya que capacitaron a los estudiantes en la habilidad de no abandonar las ideas y de sustentar cada afirmación con razones, ejemplos o datos.

La ampliación y ejemplificación de las ideas pasó del 35% al 75%, mientras que la conclusión, aunque se mantuvo como el indicador más rezagado junto con la integración de información (74% en niveles altos), mostró una mejora sustancial de 40 puntos porcentuales. Este resultado demostró que, si bien los estudiantes comprendieron la importancia de cerrar un texto de manera significativa, la construcción de conclusiones potentes requirió una práctica más prolongada y sostenida en el tiempo.

Análisis comparativo del pre-test y post-test

Los resultados del post-test mostraron que la propuesta de intervención basada en talleres de escritura creativa tuvo un impacto positivo y significativo sobre todas las dimensiones de la redacción académica evaluadas. El promedio general de estudiantes en los niveles Logrado y Sobresaliente, que era del 40% en el pre-test, alcanzó el 78% en el post-test, lo que implicó una mejora de 38 puntos porcentuales. Aunque la expectativa inicial de llegar a entre el 80% y el 90% en niveles altos no se cumplió plenamente, se alcanzó un promedio del 78%, con picos del 88% en correlación temporal y del 87% en secuenciación lógica.

Las dimensiones que mostraron mejoras más notables fueron la organización estructural, la claridad y objetividad, la expansión de ideas y la conclusión, cada una con un incremento de 40 puntos. Las dimensiones que aún presentaron desafíos, aunque mejoraron significativamente, incluyeron el vocabulario preciso con el 71% en niveles elevados y la integración de información con el 69% en niveles elevados, lo que indicó que estas competencias necesitaron un esfuerzo más amplio y sistemático para su pleno desarrollo.

Desde un punto de vista cualitativo, y de acuerdo con las entrevistas realizadas a los profesores, se observó una importante modificación de actitudes. Los alumnos dejaron de tener miedo a la página en blanco, aumentó su confianza al escribir y empezaron a disfrutar del proceso de composición textual. Como la profesora Macías señaló en la entrevista de cierre: "Los vi más relajados, riéndose mientras escribían, contándose sus ocurrencias". Esta mejora actitudinal constituyó, quizás, el logro más valioso de la intervención, ya que sentó las bases para un aprendizaje sostenido más allá del período de la investigación.

4.2. Discusión

Los hallazgos de este estudio proporcionaron evidencia sólida de los efectos positivos de la escritura creativa en el desarrollo de la redacción académica de estudiantes de octavo año. A continuación, se discuten los resultados de acuerdo con cada objetivo específico y se contrastan con estudios actuales que respaldan o matizan los hallazgos obtenidos.

En el diagnóstico de competencias en redacción expositiva, se observó que los estudiantes presentaban debilidades importantes en organización estructural (35% en niveles bajos), uso de vocabulario preciso (44% en niveles bajos) e integración de información relevante (46% en niveles bajos). Estos resultados coincidieron con lo señalado por Cassany (2000), para quien las dificultades más frecuentes en la escritura escolar se concentran precisamente en la

macroestructura textual y en la pobreza léxica, derivadas de una enseñanza que prioriza la corrección formal sobre el desarrollo de ideas.

Por su parte, los docentes entrevistados coincidieron en que los estudiantes llegan con una base muy frágil y escriben como si tuvieran miedo de profundizar. Esta sensación cualitativa corroboró los resultados y confirmó lo que afirma Carlino (2024), quien indica que la escritura académica no es algo que deba darse por sentado, sino que requiere una enseñanza explícita y continua, la cual, con frecuencia, no se lleva a cabo en las prácticas educativas habituales. En consecuencia, el diagnóstico realizado demostró que las dificultades en redacción, lejos de ser un problema exclusivo de algunos alumnos, constituyen un fenómeno generalizado en el grupo, lo que justificó ampliamente la necesidad de una intervención pedagógica estructurada.

En lo referente a la implementación de talleres de escritura creativa, se demostró que la aplicación de los nueve talleres distribuidos en tres jornadas resultó viable en el contexto institucional y generó cambios actitudinales notables. Los profesores comentaron que los alumnos pasaron de quejarse a preguntar cuándo sería el próximo taller, e incluso los más tímidos se atrevieron a leer en voz alta. Esta transformación de actitud resultó coherente con lo expuesto por Cremin y Myhill (2012), quienes aseguran que la escritura creativa, desarrollada en un contexto de libertad y sin presiones evaluativas, disminuye de manera significativa la ansiedad frente a la escritura y potencia la autoeficacia del estudiante como escritor.

En cuanto al diseño pedagógico, los talleres "Arquitectos de párrafos" y "Conectores en acción" resultaron especialmente eficaces para interiorizar la organización textual y el uso de mecanismos de cohesión. Este éxito respondió a lo que Crossley et al. (2022) denominan aprendizaje experiencial de la escritura: cuando los estudiantes juegan con párrafos desordenados o compiten por construir puentes entre oraciones, las estructuras abstractas se vuelven tangibles y

memorables. Cabe destacar que la eficacia de estas estrategias lúdicas también ha sido registrada en contextos curriculares formales, como el programa implementado por CBSE en la India, donde se reporta que el enfoque lúdico y libre de presiones permite que los estudiantes descubran el placer de la expresión creativa mientras fortalecen sus habilidades de escritura.

En cuanto a la evaluación de impacto de los talleres, los datos obtenidos del análisis comparativo pre-test y post-test demostraron una mejora sustancial en todas las dimensiones evaluadas, con un incremento promedio de 38 puntos porcentuales en los niveles Logrado y Sobresaliente. Destacaron especialmente los avances en organización estructural (+40 puntos), claridad y objetividad (+40 puntos) y conclusión (+40 puntos). Estos hallazgos superaron las expectativas originales y confirmaron que una intervención intensa de tres días, debidamente planificada, tiene la capacidad de producir alteraciones cuantificables en habilidades que, por tradición, se han considerado de lento desarrollo.

No obstante, es necesario puntualizar que las dimensiones de vocabulario preciso (71% en niveles altos) e integración de información (69% en niveles altos), aunque mejoraron significativamente, se mantuvieron como los indicadores más rezagados. Esta situación coincidió con lo señalado por Ávila et al. (2021), quienes sostienen que la ampliación del repertorio léxico y la capacidad de sustentar argumentos con evidencia son habilidades que necesitan procesos más prolongados y una exposición sostenida a textos de diversa complejidad. Así pues, una intervención, por intensa que sea, no puede compensar la ausencia de hábitos de lectura que los mismos docentes señalaron como una carencia de fondo.

Respecto de los aspectos actitudinales, los profesores coincidieron en que la mejora más valiosa consistió en ver a los estudiantes más relajados y risueños mientras escribían. Este hallazgo concuerda con la propuesta de Locke (2015), quien sostiene que la disposición afectiva frente a la

escritura constituye un predictor más potente del éxito escritural a largo plazo que las habilidades técnicas iniciales. En efecto, cuando un estudiante deja de temerle a la página en blanco y empieza a disfrutar la escritura como una actividad placentera, se establecen las bases para un aprendizaje autónomo y sostenido.

5. Conclusiones

- El diagnóstico inicial reveló que los alumnos de octavo grado tenían dificultades generalizadas en la organización estructural de sus textos, un vocabulario empobrecido y una marcada incapacidad para profundizar en sus ideas, además, estas debilidades no eran casos aislados sino que formaban parte de un patrón que atravesaba a la mayoría del grupo, con esta mirada de los docentes coincidió plenamente con los resultados cuantitativos, confirmando que la falta de coherencia, la escasa cohesión y la ausencia de ejemplificación eran las principales trabas que los estudiantes enfrentaban al momento de redactar.
- Se demostró que la ejecución de los nueve talleres organizados en tres jornadas fue viable y efectiva en el contexto institucional, además, los juegos como la construcción colectiva de historias, los juegos de conectores y la caza de las palabras comodín fueron desactivando la ansiedad escritural que tenían los estudiantes al principio del proceso, sin embargo, los profesores vieron con satisfacción cómo los más tímidos se atrevían a leer en voz alta, y cómo todo el grupo pasaba de la resistencia al entusiasmo, preguntando cuándo sería el próximo taller.
- La evaluación posterior a la intervención evidenció una mejora generalizada en todas las dimensiones de la redacción académica, evidenciando que los estudiantes consiguieron ordenar mejor sus textos, con mayor claridad estructural, usaron conectores de forma más variada y precisa, y aumentaron su léxico, además, las dimensiones que tuvieron mayor avance fueron la organización estructural y la claridad expositiva, mientras que el vocabulario preciso y la integración de información, aunque mejoraron significativamente, requieren procesos más largos para consolidarse plenamente.

6. Recomendaciones

- Se sugiere a los docentes del área de Lengua y Literatura que incorporen la escritura creativa como una práctica habitual y no puntual dentro de su planificación curricular, de esta forma, pueden dedicar los primeros diez minutos de cada clase a breves ejercicios de escritura libre o a consignas lúdicas que despierten la imaginación de los estudiantes, considerando que esta constancia hará que la escritura creativa deje de ser vista como un recreo, y se consolide como un verdadero espacio de aprendizaje donde la experimentación con el lenguaje sea el cimiento sobre el cual se edifiquen las competencias formales de redacción.
- Se recomienda que las instituciones educativas realicen diagnósticos iniciales de escritura al inicio de cada año lectivo, empleando instrumentos tales como rúbricas analíticas que permitan identificar con precisión las fortalezas y debilidades de cada grupo, debido a que con este ejercicio de evaluación formativa no debería quedar reducido a poner una nota sino que debería orientar la planificación docente, para que las estrategias pedagógicas respondan a las necesidades reales de los estudiantes.
- Se sugiere que los talleres de escritura creativa se diseñen con una clara secuencia didáctica que vaya progresando desde lo más lúdico y desestructurado hacia lo más formal y académico, tal como se planteó en esta propuesta, además, es importante que los facilitadores documenten en un diario de campo las dinámicas y las reacciones de los estudiantes, ya que esa información cualitativa es valiosa para ajustar las actividades en tiempo real y para entender los procesos internos que viven los jóvenes al escribir.

- Se recomienda a los docentes que utilicen rúbricas que contemplen tanto lo técnico como lo procesual y lo actitudinal en la evaluación de la escritura, ya que una mirada excesivamente correctiva puede desmotivar a los estudiantes y bloquear su desarrollo escritural, considerando que, la evaluación tiene que ser un espejo donde se vean los avances y se señalen las oportunidades de mejora, no un veredicto que juzgue sin matices.
- Se recomienda a las autoridades educativas de la Unidad Educativa Dra. Guadalupe Larriva que se cree un espacio curricular específico para la escritura creativa, así como la capacitación continua del profesorado en metodologías activas para la enseñanza de la lengua, además, el mantenimiento de estas prácticas depende mucho de que la institución las asuma como parte de su identidad pedagógica y no como iniciativas puntuales de docentes entusiastas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. P. (2023). El efecto de las preguntas guía en la profundidad del contenido en textos expositivos de estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 123-145. doi:<https://doi.org/10.6018/rie.501234>
- Álvarez, T., & González, Y. (2020). Escritura y comunicación digital: Nuevos desafíos para la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 45-62. doi:<https://doi.org/10.35362/rie8213665>
- Ávila Reyes, N., Figueroa, J., Calle-Arango, L., & Morales, S. (2021). Experiences with academic writing: A longitudinal study with diverse students. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 1-19. doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>
- Bajour, C., & Carranza, M. (2018). *La escritura creativa en la escuela*. Paidós. Argentina: Paidós.
- Bazerman, C. (2021). *¿Qué nos enseñan los géneros sobre la escritura académica?* (L. y. Parodi (Ed.), Ed.) Argentina: Editorial Universitaria.
- Burns, K. E. (2021). Process over product: Portfolios and the development of metacognitive writers in the creative writing classroom. *Journal of Writing Research*, 13(1), 45-68. doi:<https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.01.03>
- Carlino, P. (2024). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica .

- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó, Biblioteca de Aula, núm. 108. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2560105.pdf>
- Cassany, D. (2019). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito* (14ª ed. ed.). Barcelona, España: Graó.
- Cevallos, J. P., & Mendoza, A. L. (2022). *Micro talleres de escritura creativa y su incidencia en la producción de textos narrativos en estudiantes de décimo año de EGB* ([Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato] ed.). Ambato: Repositorio UTA. doi:<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/34567>
- Chaves, L. (2021). *El taller de escritura como zona de riesgo controlado: Estrategias para la escuela media*. México: Ediciones Novedades Educativas.
- Cremin, T., & Myhill, D. (2012). *Writing voices: Creating communities of writers*. Nueva York: Routledge.
- Crossley, S., Tian, Y., & Wan, Q. (2022). Argumentation features and essay quality: Exploring relationships and incidence counts. *Journal of Writing Research*, 14(1), 1-34.
- García, O. (2023). Metáfora y pensamiento analógico: Una intervención en el aula de lengua de secundaria. *Signos Literarios y Lingüísticos*, 25(1), 98-117.
- Grafein, M. (2017). *Talleres de escritura creativa: Claves para desarrollar la imaginación y la originalidad*. Argentina: Narcea Ediciones.
- Hernández, L. (2002). *Metodología de la investigación*. México: 3ª ed. Editorial McGraw-Hill. .
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Argentina: McGraw-Hill Interamericana.

- Ineval. (2022). *Informe de resultados: Evaluación Muestral de 8° y 9° grado de Educación General Básica – Lengua y Literatura*. Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Obtenido de <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/05/Informe-Lengua-y-Literatura-2022.pdf>
- Locke, T. (2015). *Developing writing teachers: Practical ways for teacher-writers to transform their classroom practice*. New Zealand: Routledge, The University of Waikato.
- López, G. V. (2023). *Transferencia de habilidades de escritura narrativa a la producción de textos expositivos en estudiantes de séptimo año de educación básica*. (R. UCUECA, Ed.) Cuenca: Universidad de Cuenca. Obtenido de <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/41234>
- López, G., & Seda, I. (2022). Enseñanza de la escritura en América Latina: Tensiones entre tradición e innovación. *Perfiles Educativos*, 44(176), 134-152. doi:<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60452>
- Marinkovich, J., & Cordero, M. M. (2022). Alfabetización avanzada y transición educativa: Desafíos para la escritura académica en la enseñanza media. *Boletín de Filología*, 57(1), 223-251. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-93032022000100223>
- Mateos, M., & Solé, I. (2022). Síntesis y elaboración en la escritura académica: Procesos cognitivos en estudiantes adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 45(3), 567-604. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2059023>. *Infancia y Aprendizaje*, 45(3), 567-604. doi:<https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2059023>
- Mendoza, A. (2021). Literacidades múltiples y enseñanza de la escritura en contextos digitales. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 329-345. doi:<https://doi.org/10.6018/rie.444561>

- Mora, R. (2022). Motivación y elección temática en talleres de narrativa para jóvenes. *Revista de Estudios sobre Lectura y Escritura*, 8(2), 34-52.
- Narváez, E. (2023). *El vocabulario académico en la escritura estudiantil ecuatoriana: Diagnóstico y propuestas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- OCDE. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OCDE. (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>, Paris, Francia: PISA, OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Paredes, L. M. (2022). *Los clubes de escritura creativa como estrategia para fomentar la motivación hacia la redacción en estudiantes de octavo año de EGB*. ([. U. Ecuador], Ed.) Quito: Repositorio PUCE. Obtenido de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/19876>
- Rodríguez, M. (2021). Formación docente y enseñanza de la escritura en Ecuador: Un análisis crítico. *Revista Andina de Educación*, 4(1), e101. doi:<https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.7>
- Rojas, C. A. (2024). *La mediación docente en talleres de escritura creativa para la mejora de la coherencia global en ensayos académicos*. (R. UNAE, Ed.) Ecuador: Universidad Nacional de Educación. Obtenido de <https://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1234>
- Salazar, D. P. (2023). *Escritura de ficción breve y desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de la carrera de Pedagogía*. (U. S. [Tesis de maestría, Ed.] Quito: Repositorio USFQ. Obtenido de <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/13579>

- Sánchez, H., & Serrano, M. A. (2023). Andamios gráficos para la planificación textual en secundaria: Un estudio de eficacia. *Revista de Educación*, 40(1), 155-180.
doi:<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-580>
- Torres, L. (2022). La lectura en voz alta como estrategia metacognitiva para la revisión de la cohesión textual en escritos estudiantiles. *Lenguas Modernas*, 59(1), 123-142.
- Vera, P. (2023). Worldbuilding en el aula: De la creación de mundos ficticios a la estructuración del conocimiento histórico. *Revista de Didácticas Específicas*, 28(1), 45-67.

Anexos

Anexo 1: FICHA DE OBSERVACIÓN – PRE-TEST

Diagnosticar el nivel de competencia en redacción expositiva.

Instrucciones: Lea atentamente el texto del estudiante. Para cada indicador, marque con una (X)

la columna que mejor describa el desempeño observado, según la escala.

ÍTEMS	1. No logrado	2. En inicio	3. En proceso	4. Logrado	5. Sobresaliente
1. COHERENCIA GLOBAL Y ESTRUCTURAL	1	2	3	4	5
1.1. Presencia de una idea central o tesis clara.					
1.2. Organización en párrafos diferenciados (intro, desarrollo, conclusión).					
1.3. Secuenciación lógica de las ideas (progresión temática).					
2. COHESIÓN TEXTUAL	1	2	3	4	5
2.1. Uso apropiado de conectores (aditivos, contrastivos, causales).					
2.2. Empleo correcto de referentes (pronombres, sinónimos, elipsis).					
2.3. Mantenimiento de la correlación temporal (tiempos verbales coherentes).					
3. ADECUACIÓN Y PRECISIÓN LÉXICA	1	2	3	4	5
3.1. Empleo de un registro formal académico apropiado.					
3.2. Uso de vocabulario preciso, específico y variado.					
3.3. Claridad y objetividad en la formulación de ideas.					
4. DESARROLLO Y PROFUNDIDAD DE CONTENIDO	1	2	3	4	5
4.1. Expansión y ejemplificación suficiente de las ideas principales.					
4.2. Integración de información/conceptos relevantes para sustentar.					
4.3. Conclusión que sintetiza o deriva consecuencias de lo expuesto.					
TOTAL					

Anexo 2: FICHA DE OBSERVACIÓN – POST-TEST

Evaluar el impacto de los talleres.

Instrumento para: Análisis documental del texto expositivo final (tras la intervención).

Instrucciones: Lea atentamente el texto del estudiante. Para cada indicador, marque con una (X) la columna que mejor describa el desempeño observado. Compare mentalmente con el desempeño base del pre-test.

ÍTEMS	1. No logrado	2. En inicio	3. En proceso	4. Logrado	5. Sobresaliente
1. COHERENCIA GLOBAL Y ESTRUCTURAL	1	2	3	4	5
1.1. Idea central o tesis clara y bien definida.					
1.2. Organización estructural mejorada (párrafos con función clara).					
1.3. Secuenciación lógica y fluida de las ideas.					
2. COHESIÓN TEXTUAL	1	2	3	4	5
2.1. Uso mejorado y variado de conectores apropiados.					
2.2. Empleo más efectivo de referentes (menos repetición, más claridad).					
2.3. Consistencia y corrección en la correlación temporal.					
3. ADECUACIÓN Y PRECISIÓN LÉXICA	1	2	3	4	5
3.1. Consolidación del registro formal académico.					
3.2. Vocabulario más preciso, específico y enriquecido.					
3.3. Mayor claridad y objetividad en la exposición.					
4. DESARROLLO Y PROFUNDIDAD DE CONTENIDO	1	2	3	4	5
4.1. Mayor expansión y ejemplificación de las ideas.					
4.2. Integración más sólida de información/conceptos de soporte.					
4.3. Conclusión más elaborada y significativa.					
TOTAL					

Anexo 3: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA – DOCENTE

Objetivo general de la entrevista: Recabar la perspectiva, experiencias y valoraciones del docente titular respecto a las habilidades de redacción de los estudiantes, el uso de estrategias de escritura creativa y su percepción sobre el desarrollo de la investigación.

A. Información contextual:

Entrevistado:

Entrevistador:

Fecha:

Duración aproximada: 25-35 minutos.

Formato: Entrevista presencial

Confidencialidad: Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Los datos serán utilizados únicamente con fines académicos.

- 1. Desde su experiencia en el aula, ¿cuáles son las principales dificultades que observa en los estudiantes de octavo año cuando deben redactar un texto expositivo o académico (como un informe o una explicación)? (Explorar: coherencia, estructura, vocabulario, profundidad).**

- 2. En concreto, ¿cómo describiría la capacidad de sus estudiantes para organizar sus ideas en párrafos con una introducción, desarrollo y conclusión claras? ¿Qué es lo que más les cuesta en este aspecto?**

- 3. Fuera de las tareas escolares, ¿cree que sus estudiantes escriben por iniciativa propia o por gusto? (Ejemplo: diarios, historias, poesía, redes sociales). ¿Cómo cree que esta experiencia externa (o la falta de ella) influye en su desempeño en la redacción formal?**

- 4. En su práctica docente, ¿ha utilizado o utiliza con cierta frecuencia actividades que podríamos llamar de “escritura creativa” (como talleres de cuento, poesía, escritura libre, juegos de imaginación, reescritura lúdica)? Si es así, ¿podría darme un ejemplo?**

- 5. Independientemente de su uso, ¿qué opinión le merece la escritura creativa como estrategia dentro de la clase de Lengua y Literatura? ¿Ve en ella potenciales beneficios o, por el contrario, riesgos o inconvenientes?**

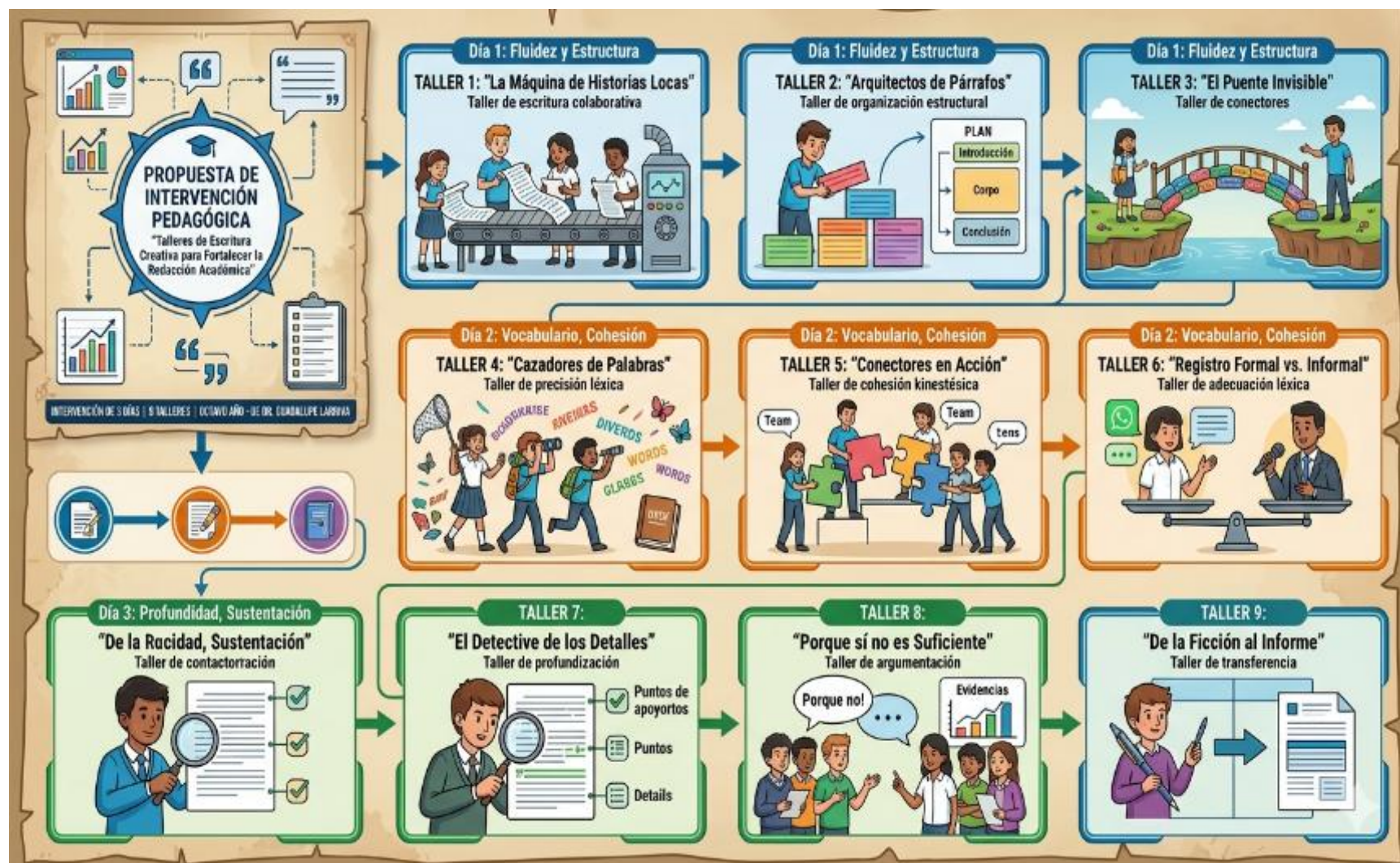
- 6. Desde su punto de vista, ¿qué relación cree que puede existir entre que un estudiante disfrute inventando historias o jugando con las palabras y su capacidad para redactar un buen texto expositivo? ¿Cree que hay alguna transferencia de habilidades?**
- 7. Durante el desarrollo de los talleres de escritura creativa aplicados en este estudio, ¿observó algún cambio en la actitud o disposición de los estudiantes hacia las actividades de escritura en general? (Ejemplo: mayor participación, menos ansiedad, más entusiasmo).**
- 8. En su opinión, ¿cree que las actividades realizadas (micro talleres, juegos literarios, etc.) pueden haber impactado en aspectos específicos de la redacción formal de los estudiantes? Por ejemplo, ¿en su vocabulario, en la manera de estructurar las ideas o en la fluidez de sus textos?**
- 9. Pensando en el futuro, ¿consideraría viable incorporar de manera más permanente algunas de estas estrategias de escritura creativa en su planificación curricular? ¿Qué condiciones o apoyos cree que serían necesarios para hacerlo sostenible?**
- 10. Para finalizar, ¿hay algún aspecto sobre la enseñanza de la escritura, la creatividad en el aula o este proyecto en particular que no hayamos tratado y que considere importante compartir?**
- 11. Desde su rol como experto en el área, ¿qué recomendación clave le haría a un colega que quisiera mejorar la redacción académica de sus estudiantes, pero que duda en usar métodos más lúdicos o creativos?**

Anexo 4: OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable / Componente	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores
Variable Independiente: Escritura Creativa	Práctica de escritura que prioriza la expresión personal, la imaginación y la experimentación con los recursos lingüísticos, por encima de las convenciones estrictamente normativas. Su propósito es explorar posibilidades estéticas y comunicativas, desarrollando la voz propia del autor (Bajour & Carranza, 2018).	1. Libertad expresiva y autoral	1.1. Elección personal de temas y perspectivas narrativas. 1.2. Presencia de una voz narrativa o un estilo propio identificable. 1.3. Expresión de emociones, opiniones y visiones subjetivas del mundo.
		2. Experimentación lingüística y literaria	2.1. Uso intencional de figuras retóricas (metáfora, símil, personificación). 2.2. Juego con la sonoridad, el ritmo y la estructura sintáctica. 2.3. Innovación en el uso del vocabulario y la creación de neologismos.
		3. Desarrollo de la imaginación y la ficción	3.1. Creación de personajes, escenarios o situaciones originales o reinventadas. 3.2. Construcción de tramas o secuencias narrativas con conflicto y desarrollo. 3.3. Integración de elementos fantásticos, lúdicos o hipotéticos.
		4. Proceso recursivo y lúdico	4.1. Manifestación de disfrute y motivación durante la actividad de escritura. 4.2. Disposición a reescribir y revisar textos desde una perspectiva de mejora creativa, no solo correctiva. 4.3. Apertura a compartir los textos y recibir feedback desde pares.

Variable / Componente	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores
Variable Dependiente: Redacción Académica (Expositiva)	Habilidad para producir textos claros, organizados y coherentes que informan o explican un tema, ajustándose a convenciones formales de estructura (introducción, desarrollo, conclusión), cohesión (conectores, referentes) y adecuación al contexto y al destinatario (Cassany, 2019).	1. Coherencia global y estructural	1.1. Presencia de una idea central o tesis clara que guía todo el texto. 1.2. Organización lógica en párrafos diferenciados (introdutorio, de desarrollo, conclusivo). 1.3. Secuenciación adecuada de las ideas, que permite seguir el hilo argumentativo o expositivo.
		2. Cohesión textual	2.1. Uso apropiado de conectores (aditivos, contrastivos, causales, consecutivos). 2.2. Empleo correcto de referentes (pronombres, sinónimos, elipsis) que evitan la repetición innecesaria. 2.3. Mantenimiento de la correlación temporal y modal (tiempos verbales coherentes).
		3. Adecuación y precisión léxica	3.1. Empleo de un registro formal y académico apropiado para el contexto escolar. 3.2. Uso de un vocabulario preciso, específico y variado relacionado con el tema. 3.3. Claridad y objetividad en la formulación de las ideas, evitando ambigüedades.
		4. Desarrollo y profundidad de contenido	4.1. Expansión y ejemplificación suficiente de las ideas principales. 4.2. Integración de información, datos o conceptos relevantes para sustentar la exposición. 4.3. Elaboración de una conclusión que sintetiza o deriva consecuencias de lo expuesto.

Anexo 5: Propuesta



Anexo 6: Evidencia Fotográfica



Fuente: Walter Suárez



Fuente: Walter Suárez