

SÍNTESIS REALISTA

Escritura creativa para mejorar la producción de textos en Educación General Básica Media

Creative Writing to Improve Text Production in Middle Basic General Education

María Fernanda Rodríguez-Ruiz¹ · Ana Karen Barzola-Andrade²

¹ Universidad de Guayaquil, Ecuador · ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0069-8618>

² UNEMI, Ecuador · ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5774-312X>

Autora de correspondencia: María Fernanda Rodríguez-Ruiz · Correo: azulfr Ruiz@gmail.com · Correo de coautora: anita.barzola.a@gmail.com

DOI	Sección	Recibido	Aceptado / publicado
10.64747/615qr467	Educación y gobernanza	21/03/2026	21/04/2026 11/05/2026

Resumen

La escritura creativa puede ampliar la voz del alumnado, pero su sola incorporación no garantiza textos mejor organizados ni una participación equitativa. Esta síntesis realista examinó qué condiciones y mecanismos permiten fortalecer la producción textual en edades equivalentes a Educación General Básica Media y tradujo los hallazgos al contexto ecuatoriano. El 29 de julio de 2026 se ejecutaron seis búsquedas en OpenAlex y Crossref. Se recuperaron 1.200 registros, se depuraron 1.036 unidades únicas y se evaluaron 72 candidatos. El corpus integró 40 publicaciones científicas y siete fuentes oficiales. La configuración más consistente articuló consignas con opciones acotadas, modelos de autor, planificación explícita, conversación entre pares, retroalimentación utilizable, reescritura y audiencia auténtica. Estos componentes activan autoría, conocimiento del género, autorregulación y conciencia del lector; sus resultados comprenden ideación, coherencia, elaboración, voz, revisión y motivación. La elección sin andamiaje puede producir dispersión, mientras la enseñanza formularia puede mejorar la estructura a costa de la voz. El currículo ecuatoriano respalda planificación, redacción, revisión y uso de recursos, pero la implementación exige liderazgo pedagógico, tiempo protegido, criterios comunes y participación segura. Se propone un ciclo institucional que combina voz estudiantil, enseñanza explícita, coevaluación y seguimiento de calidad, equidad y agencia.

Palabras clave: escritura creativa; producción textual; voz estudiantil; retroalimentación entre pares; gobernanza educativa

Abstract

Creative writing can expand student voice, but merely adding creative tasks does not guarantee better-organised texts or equitable participation. This realist synthesis examined the contexts and mechanisms that strengthen text production at ages corresponding to Ecuadorian Middle Basic Education and translated the findings into national curricular and governance criteria. Six searches were conducted in OpenAlex and Crossref on July 29, 2026. Of 1,200 records retrieved, 1,036 unique records were screened and 72 candidates were assessed. The corpus comprised 40 scientific publications and seven official sources. The most consistent configuration combined bounded choice, mentor texts, explicit planning, peer dialogue, usable feedback, redrafting, and authentic audiences. These components activate authorship, genre knowledge, self-regulation, and reader awareness, with outcomes in ideation, coherence, elaboration, voice, revision, and motivation. Choice without scaffolding may lead to dispersion, whereas formulaic instruction may improve structure while constraining voice. Ecuador's curriculum supports planning, drafting, revising, and using varied resources, but implementation requires pedagogical leadership, protected time, shared criteria, and safe participation. An institutional cycle is proposed that integrates student voice, explicit instruction, peer assessment, and monitoring of quality, equity, and agency.

Keywords: creative writing; text production; student voice; peer feedback; educational governance

1. Introducción

Producir un texto supone decidir sobre propósito, lector, contenido, estructura, vocabulario y convenciones. En quinto, sexto y séptimo de Educación General Básica (EGB), el alumnado debe narrar, describir, explicar, argumentar y revisar lo escrito para que otra persona pueda comprenderlo. La dificultad no reside solo en “tener ideas”. Una experiencia interesante puede convertirse en una secuencia inconexa si no se organiza; una planificación técnicamente correcta puede perder vitalidad si el estudiante no reconoce su voz; y una corrección minuciosa puede no mejorar el texto cuando llega tarde o se limita a marcas que el autor no sabe utilizar.

La escritura creativa ofrece un espacio especialmente fértil para coordinar esas decisiones. Permite imaginar mundos, transformar experiencias, probar perspectivas, elegir recursos expresivos y anticipar el efecto sobre una audiencia. La creatividad, sin embargo, no es sinónimo de espontaneidad irrestricta. La revisión sistemática de Barton et al. (2024) mostró que la enseñanza de escritura creativa en primaria se organiza alrededor de concepciones docentes, pensamiento creativo, identidad de escritor, motivación y capacidades compositivas. Estudios experimentales y cuasiexperimentales han informado mejoras en originalidad, elaboración, organización o disposición hacia la escritura cuando las tareas incorporan modelado, producción sostenida y oportunidades de revisión (Demirbaş & Şahin, 2023; Uslu & Uslu, 2021; Vicol et al., 2024).

La investigación sobre enseñanza estratégica ayuda a precisar el problema. El desarrollo de estrategias autorreguladas combina conocimiento del género, planificación, formulación de metas, escritura, monitoreo y revisión. Sus efectos no dependen de entregar una plantilla, sino de hacer visible el proceso, practicarlo con apoyo y transferir gradualmente el control al estudiante (Escott & McCrudden, 2022; Fernandez & Guilbert, 2024; Finlayson & McCrudden, 2022). La evidencia longitudinal disponible indica que ciertos aprendizajes pueden mantenerse más allá de la intervención cuando las estrategias se interiorizan y vuelven a utilizarse (Salas et al., 2026). A la vez, las diferencias individuales importan: estudiantes que enfrentan dificultades de escritura responden de manera distinta a la retroalimentación y requieren apoyos calibrados, no expectativas reducidas (Högemann et al., 2021).

La conversación convierte la escritura en práctica social. Explicar una decisión, escuchar la interpretación de un compañero y volver al borrador puede ayudar a representar al lector. En educación primaria, la escritura colaborativa permite compartir conocimiento y negociar formulaciones, aunque la presencia de varios estudiantes no garantiza colaboración sustantiva (Herder et al., 2020; Svenlin & Sørhaug, 2023). La intervención “escribir, hablar y reescribir” mostró que el diálogo organizado puede mejorar la producción en grados superiores de primaria (Bouwer & van der Veen, 2024). La retroalimentación entre pares funciona mejor cuando los estudiantes comprenden los criterios, aprenden a formular observaciones específicas y disponen de tiempo para decidir qué cambios adoptar (He & Gao, 2023; Stuulen et al., 2024; Sun & Wang, 2025).

Este componente tiene una dimensión democrática. La voz estudiantil no se reduce a permitir que cada niño elija un tema. Supone que sus experiencias, preguntas y juicios influyan de manera visible en decisiones pedagógicas, dentro de condiciones que eviten que participen siempre los mismos. Investigaciones recientes en escuelas primarias muestran que escuchar al alumnado puede revelar barreras de inclusión y modificar prácticas, pero su efecto depende de que exista respuesta adulta, trazabilidad y distribución real de oportunidades (Messiou et al., 2025a, 2025b). En escritura, construir “una voz propia” requiere acceso a modelos variados, conversación sobre qué se considera un buen texto y autorización para apartarse de fórmulas justificadamente (González-Díaz et al., 2025).

El currículo ecuatoriano de EGB Media proporciona un marco compatible. En Lengua y Literatura se espera que el alumnado autorregule la producción mediante planificación, redacción, revisión y publicación; organice ideas con coherencia y cohesión; utilice vocabulario pertinente y recursos gramaticales; y produzca textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos en diversos formatos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a, s. f.-b). Los Estándares de Aprendizaje relacionan calidad textual con propósito, organización y convenciones observables (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). El desafío no es justificar curricularmente la escritura creativa, sino convertir esas orientaciones en una práctica sostenida, evaluable e inclusiva.

La implementación es una cuestión de gobernanza pedagógica. El horario determina si habrá ciclos de escritura o actividades aisladas; el liderazgo decide si la observación de aula será fiscalización o acompañamiento; los acuerdos docentes establecen si la retroalimentación compartirá criterios; y la gestión de recursos define si la publicación dependerá de conectividad o dispondrá de alternativas impresas. Los Estándares de Calidad y el Plan Nacional de Formación Permanente ofrecen fundamentos para liderazgo, acompañamiento y desarrollo profesional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, 2023). El Reglamento General a la LOEI obliga además a considerar inclusión, participación y evaluación dentro de un marco de derechos (Presidencia de la República del Ecuador, 2023).

Persisten tres vacíos para la decisión escolar ecuatoriana. Primero, la literatura reúne estrategias bajo etiquetas diferentes —escritura creativa, narrativa, colaborativa, dialógica o autorregulada— sin explicar siempre cómo se combinan. Segundo, los resultados suelen medirse como puntuación global y no distinguen voz, coherencia, revisión, agencia o equidad. Tercero, existe poca evidencia experimental ecuatoriana en EGB Media; trasladar efectos internacionales sin examinar contexto sería impropio. Una síntesis realista permite responder no solo si una intervención “funciona”, sino qué recursos activan qué razonamientos, para quiénes y bajo qué condiciones (Pawson et al., 2005; Wong et al., 2013).

La pregunta de investigación fue: ¿qué contextos y mecanismos permiten que las prácticas de escritura creativa fortalezcan la producción de textos en edades equivalentes a EGB Media, y cómo pueden gobernarse mediante voz estudiantil, retroalimentación entre pares y liderazgo pedagógico en Ecuador? El objetivo general fue construir una teoría de programa transferible al sistema educativo ecuatoriano. Los objetivos específicos fueron: caracterizar géneros, poblaciones, mediaciones, instrumentos y resultados; identificar configuraciones contexto–mecanismo–resultado relativas a elección, modelado, planificación, diálogo, retroalimentación, revisión y audiencia; y contrastarlas con currículo, estándares y normativa para formular una matriz de implementación institucional. La proposición orientadora sostuvo que la escritura creativa mejora la producción textual cuando la autonomía se combina con andamiaje explícito, diálogo seguro, ciclos de revisión y una audiencia significativa; no se formuló una hipótesis de efecto agregado.

2. Materiales y métodos

2.1. Enfoque, diseño y norma de reporte

Se realizó una síntesis realista de enfoque cualitativo con componente descriptivo y análisis curricular documental. La síntesis realista entiende las prácticas educativas como intervenciones complejas: un recurso no produce directamente un resultado, sino que ofrece oportunidades que activan razonamientos y respuestas en determinados contextos. Se siguieron los estándares RAMESES para formular, buscar, seleccionar, extraer y refinar configuraciones contexto–mecanismo–resultado (CMR) (Wong et al., 2013),

junto con los principios de Pawson et al. (2005). PRISMA 2020 se utilizó para transparentar el flujo de identificación y selección, sin presentar la revisión como metaanálisis (Page et al., 2021).

2.2. Teoría inicial y criterios de elegibilidad

La teoría inicial propuso que la producción mejora cuando el estudiante: a) dispone de elección significativa y reconoce autoría; b) observa cómo funcionan textos y estrategias; c) planifica y monitorea metas; d) conversa con lectores; e) recibe información utilizable; f) reescribe; y g) publica para una audiencia. Estas oportunidades requieren clima seguro, tiempo suficiente, expectativas altas con apoyos, criterios comprensibles y liderazgo que proteja el proceso.

Se incluyeron estudios empíricos, revisiones y análisis de implementación publicados hasta el 29 de julio de 2026. La población prioritaria fue educación primaria, con énfasis en edades aproximadas de 9 a 12 años, equivalentes a EGB Media. Se admitieron trabajos próximos por edad o nivel cuando aportaban mecanismos transferibles de escritura creativa, narrativa, informativa, persuasiva o colaborativa. Los resultados elegibles abarcaron calidad global, ideación, organización, coherencia, elaboración, voz, vocabulario, convenciones, revisión, motivación, autoeficacia, autorregulación, participación e inclusión.

Se excluyeron estudios exclusivamente universitarios cuando no aportaban un mecanismo necesario, tecnologías descritas sin evaluación, producción automatizada sin agencia del estudiante, intervenciones centradas solo en transcripción y trabajos sin metadatos verificables. Los estudios de segunda lengua se conservaron únicamente cuando la interacción, el andamiaje o la retroalimentación eran pertinentes; sus efectos lingüísticos no se trasladaron directamente al español ecuatoriano. Las fuentes oficiales se seleccionaron por autoridad normativa y relación con currículo, evaluación, formación o gestión.

2.3. Fuentes y búsqueda

El 29 de julio de 2026 se consultaron OpenAlex y Crossref mediante interfaces públicas. Se ejecutaron seis cadenas en inglés: “creative writing primary school writing quality”, “narrative writing intervention elementary students”, “peer feedback elementary writing revision”, “student voice writing workshop primary school”, “self regulated strategy development creative writing primary” y “collaborative writing elementary school text production”. Para cada cadena se recuperaron los primeros 100 resultados ordenados por relevancia en cada fuente. Se complementó la búsqueda mediante rastreo de referencias, trabajos relacionados y verificación individual de DOI.

El corpus oficial incluyó el Currículo de EGB Media, los Estándares de Aprendizaje de Lengua y Literatura, el Manual para la implementación y evaluación de estándares, el Plan Nacional de Formación Permanente, el Reglamento General a la LOEI y dos recursos oficiales de Lengua y Literatura sobre currículo y generación de ideas para escribir. Los archivos locales se conservaron sin modificación; las páginas oficiales se registraron con URL y fecha de consulta.

2.4. Selección y valoración

Se recuperaron 1.200 registros, 600 de OpenAlex y 600 de Crossref. La deduplicación por DOI y, subsidiariamente, por título normalizado eliminó 164 duplicados y dejó 1.036 unidades. Un filtro reproducible priorizó población, práctica y resultado; 72 candidatos pasaron a evaluación ampliada. Se excluyeron 32: nueve por nivel o población no transferible, siete por ausencia de resultado de producción textual, seis por intervención sin proceso de escritura identificable, cinco por descripción insuficiente y cinco por solapamiento. Se incluyeron 40 publicaciones científicas y siete fuentes oficiales, para 47 unidades.

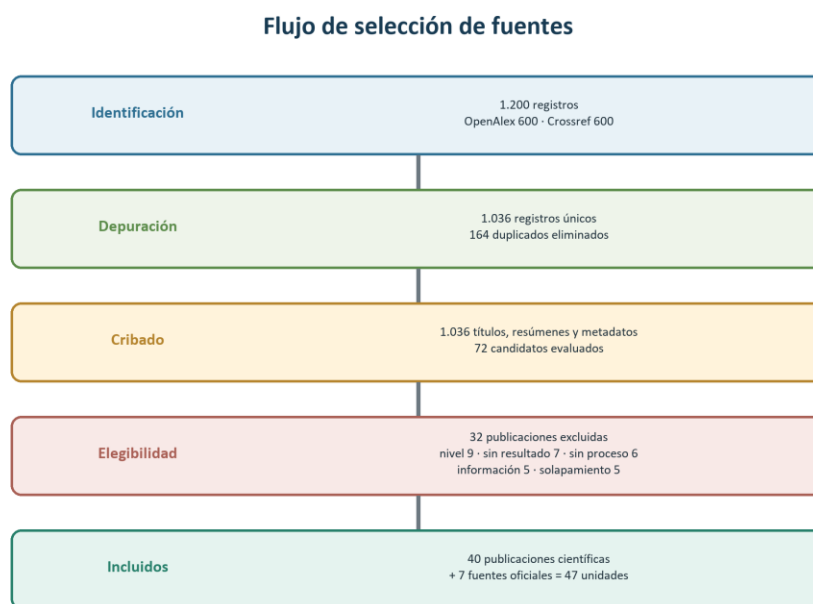
La pertinencia se valoró según cercanía etaria, claridad de la práctica, evidencia sobre mecanismo, calidad del resultado, detalle de implementación y utilidad para refinar la teoría. No se asignó una puntuación agregada que hiciera equivalentes un ensayo, un estudio cualitativo y una revisión. Las afirmaciones de resultado se apoyaron preferentemente en diseños comparativos; los estudios cualitativos y de implementación se utilizaron para explicar contexto y mecanismo.

Tabla 1. Flujo de identificación y selección

Etapas	n	Decisión
Registros recuperados	1.200	OpenAlex: 600; Crossref: 600
Registros únicos	1.036	164 duplicados eliminados
Registros cribados	1.036	título, resumen y metadatos
Candidatos evaluados	72	registro ampliado o texto accesible
Publicaciones científicas incluidas	40	síntesis realista y descripción
Fuentes oficiales incluidas	7	análisis curricular e institucional
Unidades del corpus	47	sin estimación de efecto combinado

Fuente: elaboración propia a partir del registro de búsqueda RLPCG-EGB-2026-004.

Figura 1. Flujo de identificación y selección de fuentes



Fuente: elaboración propia.

2.5. Extracción y síntesis

Se extrajeron año, país o lengua, nivel, participantes, género textual, duración, mediación, modalidad, elección, modelado, planificación, colaboración, retroalimentación, revisión, audiencia, instrumentos, resultados, equidad y limitaciones. Cada fragmento relevante se codificó como contexto, recurso, mecanismo o resultado. Se distinguió el recurso ofrecido —por ejemplo, una rúbrica— del razonamiento que podía activar —representar al lector o comparar el borrador con una meta—.

La síntesis avanzó mediante comparación constante. Las configuraciones se confirmaron, refinaron o contradijeron con estudios de distintos diseños. Se buscaron casos negativos: elección sin producción sostenida, pares sin formación, tecnología sin distribución de roles y enseñanza estratégica excesivamente formularia. La teoría final se contrastó con las orientaciones curriculares y se convirtió en decisiones, responsables e indicadores institucionales. Las frecuencias describen el corpus; no representan tamaños de efecto.

2.6. Rigor, reflexividad y ética

La trazabilidad incluyó consultas, respuestas originales, deduplicación, metadatos DOI, matriz de selección, extracción y registro de inferencias. Para reducir sobreinterpretación se separaron tres niveles: hallazgo del estudio, explicación realista e implicación para Ecuador. La principal limitación de proceso fue la selección y codificación por una sola persona; se compensó con reglas explícitas y conservación del expediente, pero no equivale a doble cribado independiente.

No se recopilaban datos personales ni se intervenía con estudiantes o docentes. Al utilizar publicaciones y documentos públicos, el estudio no requirió aprobación de un comité de ética. Las inferencias institucionales constituyen una teoría para probar, no evidencia de eficacia nacional.

3. Resultados

3.1. Composición y alcance del corpus

De las 40 publicaciones sustantivas, 36 (90 %) correspondieron a 2021–2026; se conservaron cuatro trabajos de 2019–2020 por su valor directo para la teoría. La evidencia procedió principalmente de Europa, Asia, Norteamérica y Oceanía. Hubo estudios en español y experiencias de aprendizaje de español, pero no ensayos ecuatorianos centrados específicamente en escritura creativa de EGB Media. Predominaron diseños experimentales o cuasiexperimentales, estudios mixtos, análisis de interacción, revisiones y trabajos de implementación.

Los géneros comprendieron narración, relato breve, texto creativo, informativo, persuasivo y argumentativo. La producción narrativa concentró mayor evidencia sobre ideación, estructura y voz; la informativa y persuasiva aportaron conocimiento sobre planificación y autorregulación. Los instrumentos incluyeron rúbricas analíticas y holísticas, recuentos de elementos del género, calidad global, medidas de revisión, motivación, autoeficacia, observación de interacción y entrevistas. La heterogeneidad impidió combinar puntuaciones de manera responsable.

La evidencia mostró que “escritura creativa” no describe un tratamiento único. En algunos casos consistió en estímulos imaginativos; en otros, historias digitales, modelado, organizadores gráficos, conversación, escritura colaborativa o ciclos explícitos de estrategia. Por ello, la síntesis se organizó alrededor de seis configuraciones CMR y no de una comparación binaria entre escritura creativa y enseñanza ordinaria.

3.2. CMR 1: elección acotada, autoría e ideación

Cuando el aula ofrecía opciones de tema, perspectiva, personaje o formato dentro de un propósito comprensible, el alumnado podía experimentar control sobre lo que quería comunicar. El mecanismo fue la autoría: la tarea dejaba de percibirse como completar una consigna ajena y se convertía en un problema expresivo propio. Los resultados esperables fueron mayor generación de ideas, persistencia, elaboración y

voz. La evidencia de escritura creativa y narración digital fue consistente con esta explicación (Barton et al., 2024; Demirbaş & Şahin, 2023; Uslu & Uslu, 2021; Vicol et al., 2024).

La elección ilimitada produjo una configuración adversa cuando el estudiante no disponía de repertorio, modelos o tiempo. En ese contexto, “escribe lo que quieras” podía aumentar carga, demora o repetición de temas conocidos. La respuesta no fue retirar autonomía, sino ofrecer bancos de posibilidades, objetos, imágenes, preguntas, memoria local y conversaciones previas. Los recursos digitales o de realidad aumentada ampliaron estímulos y motivación, pero funcionaron cuando se integraron a una secuencia de composición (Kiziltaş & Kultas, 2025; Li et al., 2023).

3.3. CMR 2: modelos, conocimiento del género y libertad informada

Cuando el docente leía como escritor, señalaba decisiones de un texto mentor y construía ejemplos con el grupo, el estudiante podía advertir cómo una apertura crea expectativa, cómo se organiza una secuencia o cómo un detalle produce una imagen. El mecanismo fue la adquisición de conocimiento declarativo y procedimental del género. Intervenciones explícitas de relato, estructura textual y organizadores gráficos mejoraron componentes de calidad y actitud, especialmente para quienes necesitaban mayor apoyo (Barwasser et al., 2025; Teng, 2020, 2021; Tsiriotakis et al., 2020).

El riesgo apareció cuando la estructura se convirtió en fórmula obligatoria. Un esquema puede liberar memoria de trabajo, pero también generar textos idénticos si se evalúa como lista cerrada. La configuración favorable combinó modelado con contraste de varios textos, explicación de la función y permiso para modificar la estructura. La voz propia surgió no de ignorar los criterios, sino de comprenderlos y decidir cómo utilizarlos (Gilbert & Dobson, 2025; González-Díaz et al., 2025).

3.4. CMR 3: planificación, metas y autorregulación

En contextos con enseñanza explícita, práctica guiada y retirada gradual del apoyo, las estrategias de planificación y monitoreo permitieron distribuir el esfuerzo entre generar, organizar, redactar y revisar. El mecanismo fue la autorregulación: el escritor podía representar la meta, elegir una estrategia y observar su avance. Estudios con desarrollo de estrategias autorreguladas informaron mejoras en calidad narrativa, informativa o persuasiva, incluso en aulas inclusivas y lingüísticamente diversas (Escott & McCrudden, 2022; Finlayson & McCrudden, 2022; Ray et al., 2023).

La persistencia de efectos observada en seguimiento prolongado apoya la idea de internalización, aunque no prueba que toda intervención produzca mantenimiento (Salas et al., 2026). Los mecanismos cognitivos y metacognitivos identificados por Fernandez y Guilbert (2024) sugieren que la instrucción funciona cuando las estrategias se usan para resolver decisiones reales, no para recitar pasos. El acompañamiento de docentes y asesores facilita fidelidad y adaptación; imponer un protocolo sin desarrollo profesional puede producir cumplimiento superficial (Ray & FitzPatrick, 2024).

3.5. CMR 4: conversación y escritura colaborativa

Cuando la interacción tenía propósito, turnos y responsabilidades visibles, conversar antes o durante la escritura permitía exteriorizar ideas, negociar significado y ensayar formulaciones. El mecanismo fue cognición distribuida: las contribuciones de los pares ampliaban el repertorio disponible y hacían observable el razonamiento. La colaboración en primaria mostró potencial para calidad y discurso, tanto en formatos presenciales como digitales (Herder et al., 2020; Lee & Bernstein, 2022; Svenlin & Sørhaug, 2023; Zioga & Bikos, 2020).

La sola agrupación no activó ese mecanismo. Un estudiante podía controlar el lápiz o teclado, otros limitarse a aprobar, y el producto ocultar desigualdad de participación. Las parejas de habilidad mixta requieren roles rotativos y oportunidades de autoría individual. La escritura colaborativa es más democrática cuando cada participante puede proponer, preguntar, justificar y disentir, y cuando el docente observa la interacción además del texto final.

Tabla 2. Configuraciones contexto–mecanismo–resultado

Contexto y recurso	Mecanismo activado	Resultado probable	Configuración adversa
opciones acotadas y estímulos culturalmente pertinentes	autoría y valor personal	ideación, elaboración, persistencia y voz	elección ilimitada sin repertorio genera bloqueo
textos mentores, modelado y contraste	conocimiento funcional del género	organización, coherencia y recursos expresivos	plantilla rígida produce escritura formularia
metas, planificación y retirada gradual del apoyo	autorregulación y autoeficacia	mayor calidad y transferencia estratégica	lista de pasos sin propósito genera cumplimiento
conversación y roles rotativos	cognición distribuida y pertenencia	ampliación de ideas y negociación de significado	un integrante controla el producto
criterios comprensibles y retroalimentación entrenada	conciencia del lector y agencia revisora	revisiones sustantivas y texto más claro	corrección tardía o vaga no se utiliza
publicación accesible para audiencia auténtica	responsabilidad comunicativa y reconocimiento	cuidado, motivación y participación pública	exposición obligatoria inhibe o vulnera privacidad

Fuente: elaboración propia a partir de la síntesis realista.

Figura 2. Teoría de programa de la escritura creativa



Fuente: elaboración propia.

3.6. CMR 5: retroalimentación, conciencia del lector y revisión

La retroalimentación fue productiva cuando llegó sobre un borrador modificable, se vinculó con pocos criterios y dejó al autor una decisión. El mecanismo central fue conciencia del lector: el estudiante comparaba lo que intentó decir con lo que otra persona comprendió. En primaria superior, hablar sobre el texto y reescribir mejoró la producción; enseñar cómo comparar comentarios y cómo formular observaciones elevó la calidad de la retroalimentación y de algunas revisiones (Bouwer & van der Veen, 2024; Stuulen et al., 2024).

La calidad del comentario condicionó su adopción. Observaciones específicas, justificadas y orientadas a la acción fueron más utilizables que elogios generales o correcciones sin explicación (He & Gao, 2023). La intervención docente siguió siendo necesaria para modelar, verificar la seguridad del intercambio y evitar que los pares se conviertan en calificadores. Estudios de distintos niveles y lenguas convergen en que la interacción entre metas, comentario del docente, comentario del par y decisión del autor explica mejor la revisión que una fuente de feedback aislada (Bueno-Alastuey et al., 2022; Cao et al., 2022; Finkenstaedt-Quinn et al., 2024; Li & Zhang, 2021; Sun & Wang, 2025).

La configuración adversa apareció cuando la devolución se concentró en ortografía antes de que el contenido estuviera organizado. Corregir superficie puede mejorar convenciones y, a la vez, desviar atención de propósito y coherencia. La secuencia más defendible distingue revisión —ideas, estructura, claridad y efecto— de edición —sintaxis, léxico y convenciones—, sin presentarlas como fases totalmente lineales.

3.7. CMR 6: audiencia auténtica, publicación y reconocimiento

Cuando el texto tenía lectores identificables —otro curso, familias, comunidad o una antología escolar—, el estudiante podía interpretar la revisión como acto comunicativo y no solo como obediencia al docente. El mecanismo fue responsabilidad frente al lector, unido al reconocimiento de la identidad de escritor. La narración digital añadió combinaciones de voz, imagen y texto que favorecieron motivación, conciencia intercultural o expresión socioemocional (Korosidou & Griva, 2024; Uslu & Uslu, 2021).

La audiencia auténtica requiere salvaguardas. Publicar no debe ser obligatorio, asociarse a exposición de experiencias privadas ni depender de cuentas personales. Deben ofrecerse seudónimo, audiencia restringida, soporte impreso y derecho a no compartir. La multimodalidad puede ampliar acceso, pero el criterio de producción textual debe permanecer visible para que la calidad técnica no sustituya la escritura.

3.8. Progresión de resultados

Los estudios sugirieron una secuencia de resultados: primero participación, ideas y disposición; luego organización y desarrollo; después revisión, claridad y convenciones; finalmente transferencia a nuevas tareas e identidad de escritor. No todos los trabajos midieron la secuencia completa. Algunos encontraron cambios motivacionales o de autoeficacia junto con calidad (Bai et al., 2022; Grenner et al., 2021; Kiziltaş & Kultas, 2025); otros se concentraron en elementos del género o puntuación holística. Las intervenciones para estudiantes con dificultades mostraron que el apoyo explícito puede elevar calidad sin reducir la complejidad de la tarea (Arrimada et al., 2022; Asaro-Saddler et al., 2021; Högemann et al., 2021; Jiménez et al., 2023; Rosário et al., 2019).

Por ello, un único puntaje es insuficiente. Una evaluación institucional necesita al menos seis dimensiones: adecuación al propósito y audiencia, generación y desarrollo de ideas, organización y coherencia, voz y elección lingüística, revisión entre versiones y convenciones. La motivación, la autoeficacia y la distribución de turnos deben observarse separadamente; son resultados relevantes, pero no sustituyen la calidad textual.

3.9. Concordancia con el currículo ecuatoriano

La teoría final mostró alta concordancia con el Currículo de EGB Media. La planificación, redacción y revisión corresponden con autorregulación; la producción de varios géneros se relaciona con conocimiento flexible; y el uso de formatos y recursos permite audiencias diversas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a, s. f.-b). Los Estándares de Aprendizaje aportan criterios de propósito, organización y uso de la lengua (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

Los documentos oficiales definen el horizonte, pero no establecen una dosificación única de talleres, un protocolo de retroalimentación ni indicadores de voz estudiantil. Los estándares de calidad y la formación permanente permiten que la institución construya esos acuerdos mediante liderazgo y acompañamiento (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, 2023). El Reglamento a la LOEI obliga a que publicación, evaluación y participación respeten derechos, diversidad e inclusión (Presidencia de la República del Ecuador, 2023).

Tabla 3. Concordancia curricular y criterios de implementación

Orientación ecuatoriana	Mecanismo convergente	Evidencia institucional
planificar según propósito y destinatario	autorregulación y representación del lector	planes, borradores y metas comprensibles
organizar ideas con coherencia y cohesión	conocimiento del género y revisión	comparación entre versiones con rúbrica
producir narraciones y otros géneros	elección informada y repertorio	portafolio con diversidad de textos
usar recursos y formatos variados	audiencia y multimodalidad	alternativas impresas y digitales accesibles
revisar y publicar	agencia revisora y responsabilidad comunicativa	comentarios utilizados y decisión del autor
atender diversidad e inclusión	pertenencia, seguridad y apoyos	participación distribuida y ajustes documentados

Fuente: elaboración propia con base en la evidencia y fuentes oficiales ecuatorianas.

3.10. Matriz de gobernanza pedagógica

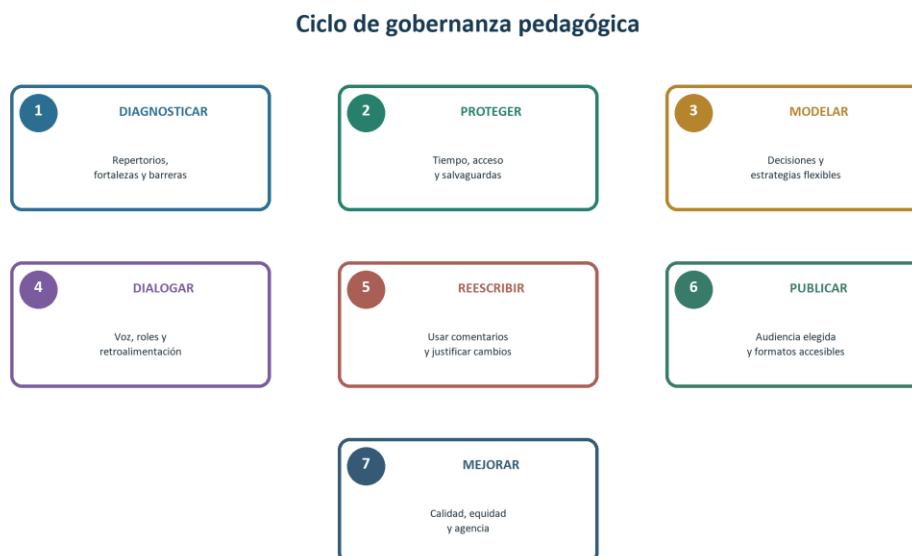
La teoría de programa se tradujo en un ciclo de siete decisiones. La dirección protege tiempo y acceso; la coordinación acompaña criterios y analiza evidencias; el docente modela y media; el alumnado elige, comenta, revisa y decide; las familias y la comunidad pueden actuar como audiencia voluntaria. El ciclo evita responsabilizar exclusivamente al docente y convierte la innovación en un proceso susceptible de seguimiento.

Tabla 4. Gobernanza institucional de la escritura creativa en EGB Media

Decisión	Responsable principal	Participación estudiantil	Indicador verificable
Diagnosticar repertorios y barreras	docente con equipo de apoyo	identifica intereses, fortalezas y necesidades	muestra inicial y mapa de apoyos
Proteger ciclos de escritura	dirección y coordinación	propone audiencias y temas pertinentes	tiempo para planear, escribir y reescribir
Modelar sin formularizar	docente y comunidad profesional	pregunta, compara y justifica decisiones	variedad de modelos y mini-lecciones
Distribuir la conversación	docente y grupos	asume roles rotativos y derecho a disentir	registro de turnos y aportes
Retroalimentar para revisar	docente y pares entrenados	interpreta, acepta o rechaza comentarios	trazabilidad comentario—cambio
Publicar con salvaguardas	institución y autor	elige audiencia, formato y grado de identificación	consentimiento, alternativa y producto
Evaluar y mejorar	coordinación y consejo académico	autoevalúa agencia y experiencia	calidad por dimensión, equidad y ajustes

Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Ciclo de gobernanza pedagógica de la escritura creativa



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

La síntesis permite responder que la escritura creativa fortalece la producción textual cuando funciona como un sistema de decisiones y no como una consigna ocasional. La configuración más consistente articula elección acotada, modelos, planificación, diálogo, retroalimentación, reescritura y audiencia. Cada recurso activa un razonamiento diferente: la elección puede producir autoría; el modelado, conocimiento del género; la planificación, control estratégico; el diálogo, conciencia de alternativas; la retroalimentación, representación del lector; y la publicación, responsabilidad comunicativa. La convergencia entre estudios de escritura creativa, enseñanza estratégica y diálogo respalda esta explicación (Barton et al., 2024; Bouwer & van der Veen, 2024; Fernandez & Guilbert, 2024).

El resultado matiza la oposición entre libertad y enseñanza explícita. Una pedagogía de libertad sin repertorio puede favorecer a quienes ya han tenido mayor exposición a relatos y prácticas letradas. Una pedagogía de estructuras rígidas puede facilitar la organización y, a la vez, reducir la escritura a llenar casillas. La alternativa es una autonomía andamiada: ofrecer opciones reales, mostrar cómo funcionan varias soluciones y retirar el apoyo conforme el estudiante pueda justificar sus decisiones. El organizador gráfico o la estrategia no son fines; su valor reside en liberar recursos para imaginar, desarrollar y revisar (Barwasser et al., 2025; Teng, 2020).

Esta conclusión es relevante para la equidad. Los estudiantes con dificultades de escritura no necesitan tareas más pobres, sino acceso explícito al proceso, mayor tiempo, apoyos multimodales y retroalimentación interpretable. Las intervenciones en aulas inclusivas y con diversidad lingüística muestran que enseñar estrategias puede elevar la calidad sin excluir al alumnado de géneros complejos (Ray et al., 2023). La respuesta diferencial observada por Högemann et al. (2021) advierte, no obstante, que un mismo comentario no produce el mismo razonamiento en todos. La evaluación formativa debe observar qué hace el estudiante con la ayuda.

La voz estudiantil introduce una exigencia adicional. Permitir temas libres no basta si los criterios, las audiencias y las decisiones de publicación permanecen totalmente controlados por adultos. La voz se vuelve sustantiva cuando el alumnado puede proponer, explicar, discrepar, revisar criterios y observar una respuesta institucional. Los trabajos de Messiou et al. (2025a, 2025b) muestran que escuchar puede revelar exclusiones invisibles para los adultos. En un taller de escritura, esto implica registrar quién propone ideas, quién recibe atención, quién puede rechazar una sugerencia y quién prefiere no publicar.

La retroalimentación entre pares representa una práctica de ciudadanía en pequeña escala: escuchar, formular una razón, cuidar el efecto de las palabras y reconocer la decisión del otro. Pero esa interpretación democrática no debe idealizar la interacción. Sin formación, los comentarios pueden ser vagos, normativos o hirientes. La evidencia sobre calidad y adopción del feedback muestra la necesidad de modelar criterios, practicar con textos anónimos, limitar el foco y reservar tiempo para revisar (He & Gao, 2023; Stuulen et al., 2024). El docente mantiene responsabilidad ética y epistémica; el par aporta una lectura, no una sentencia.

La distinción entre revisión y edición mejora la gobernanza de la evaluación. Si una rúbrica asigna la mayor parte del puntaje a convenciones desde el primer borrador, el alumnado aprenderá que escribir bien equivale a no equivocarse. Si solo se valora originalidad, se invisibiliza la responsabilidad frente al lector. Una rúbrica equilibrada debe observar propósito, contenido, organización, voz, revisión y convenciones en momentos adecuados. La trazabilidad entre versiones ofrece evidencia más rica que el producto final: permite saber si la retroalimentación se comprendió, si la estrategia fue autónoma y si el texto efectivamente cambió.

La tecnología debe someterse a esta misma lógica. Las historias digitales, la realidad aumentada y las herramientas web han mostrado posibilidades para motivación, creatividad, colaboración y conciencia intercultural (Demirbaş & Şahin, 2023; Kiziltaş & Kultas, 2025; Korosidou & Griva, 2024; Li et al., 2023). No obstante, el medio no es el mecanismo. Una herramienta aporta valor si amplía opciones, hace visible la revisión, facilita una audiencia o ofrece accesibilidad. Si consume el tiempo del ciclo, exige conexión doméstica o distribuye de forma desigual el control, puede empeorar la experiencia. La institución debe prever alternativas no digitales y evitar que la innovación dependa de cuentas personales o pagos familiares.

El liderazgo pedagógico resulta, por tanto, constitutivo. Proteger bloques de tiempo, organizar moderación de rúbricas, observar talleres, garantizar recursos y acompañar al profesorado son decisiones que condicionan la teoría de programa. La evidencia sobre asesoría para implementar estrategias de escritura muestra que el acompañamiento puede sostener la práctica (Ray & FitzPatrick, 2024). En Ecuador, los estándares de calidad y la formación permanente permiten ubicar estas tareas dentro de la mejora institucional, no como iniciativa privada de un docente (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, 2023).

La participación familiar y comunitaria debe concentrarse en audiencia, repertorios y reconocimiento, no en sustituir la enseñanza. Relatos locales, oficios, memoria de barrio, saberes rurales o experiencias interculturales pueden nutrir consignas y ampliar lectores. La escuela debe ofrecer voluntariedad, proteger experiencias sensibles y evitar que la calidad dependa del nivel educativo o disponibilidad de los adultos del hogar. La corresponsabilidad compatible con el derecho a la educación no transfiere costos ni evaluación a las familias.

El aporte específico para la RLPCG reside en conectar una estrategia pedagógica con gobierno institucional. La matriz propuesta distribuye autoridad y evidencia: la dirección no decide el contenido de cada relato, pero protege tiempo y derechos; el docente no monopoliza la interpretación, pero garantiza criterios; el estudiante no define unilateralmente el currículo, pero influye en temas, feedback y publicación. Esta distribución permite rendición de cuentas sin reducir la calidad a resultados de una prueba. La institución

puede informar qué oportunidades ofreció, quiénes participaron, cómo cambió la escritura y qué barreras persistieron.

La inferencia para Ecuador debe mantenerse proporcional. El currículo respalda el proceso, pero el corpus no demuestra un efecto nacional ni identifica una frecuencia universal de talleres. La mayor parte de la evidencia procede de otros sistemas, lenguas y condiciones. Los hallazgos sobre escritura en inglés o en segundas lenguas informan mecanismos de diálogo y autorregulación; no autorizan a asumir igual dificultad lingüística ni igual magnitud de resultado en español. La teoría debe probarse mediante implementación situada.

La revisión tiene limitaciones. OpenAlex y Crossref ofrecen cobertura amplia y reproducible, pero no reemplazan búsquedas autenticadas en ERIC, Scopus, Web of Science, PsycINFO o LLBA. Una sola persona realizó selección y codificación. La recuperación limitada a 100 resultados por consulta pudo omitir trabajos menos visibles. El corpus combinó géneros, edades, lenguas e instrumentos heterogéneos. Varias publicaciones informaron calidad global sin detallar voz o revisión, y pocos estudios midieron participación equitativa. La ausencia de ensayos ecuatorianos obliga a tratar la matriz como propuesta.

Se requiere una agenda de investigación pragmática en quinto, sexto y séptimo de EGB. Los estudios deberían comparar ciclos habituales con secuencias que integren elección, modelado, pares y reescritura; utilizar rúbricas moderadas y análisis entre versiones; medir agencia, autoeficacia y distribución de participación; documentar fidelidad, adaptaciones, tiempo y costos; e incluir escuelas urbanas, rurales, interculturales bilingües y con distintas condiciones de conectividad. Un diseño escalonado o por conglomerados podría estimar resultados sin negar a los grupos el acceso posterior. La pregunta decisiva no es qué actividad resulta más llamativa, sino qué configuración mejora qué dimensión, para quién y bajo qué capacidad institucional.

5. Conclusiones

La escritura creativa puede fortalecer la producción de textos en EGB Media cuando se organiza como un ciclo completo de autoría, aprendizaje y revisión. La evidencia no respalda una consigna aislada ni un recurso universal. Respalda una configuración: opciones significativas dentro de un propósito, modelos que revelan decisiones, planificación que ayuda a distribuir el esfuerzo, conversación que amplía posibilidades, retroalimentación orientada a la acción, reescritura efectiva y una audiencia que vuelve necesario comunicar con claridad.

La autonomía y el andamiaje no son alternativas excluyentes. La elección sin repertorio puede bloquear; la estructura rígida puede silenciar. Una autonomía andamiada ofrece varios caminos, explica su función y permite apartarse de ellos con razones. En esa combinación, la creatividad deja de depender de una supuesta inspiración y se convierte en capacidad que puede desarrollarse. Los estudiantes con dificultades deben acceder a la misma riqueza expresiva mediante apoyos, tiempo y formatos diversos, no mediante expectativas reducidas.

La voz estudiantil fortalece la calidad y la cultura democrática cuando incide en decisiones observables. Proponer temas, interpretar criterios, formular comentarios, decidir qué revisar y elegir una audiencia son formas de participación. Requieren seguridad, distribución de turnos, derecho a disentir y respuesta adulta. La retroalimentación entre pares debe concebirse como lectura dialogada, no como delegación de la

calificación. Su éxito se verifica en la calidad del comentario, la decisión razonada del autor y el cambio entre versiones.

El currículo ecuatoriano ofrece sustento para planificar, redactar, revisar y publicar textos diversos. El principal vacío se encuentra en la capacidad de implementación. Las instituciones necesitan proteger tiempo, compartir criterios, acompañar a docentes, garantizar recursos accesibles y observar tanto calidad como equidad. La tecnología puede ampliar estímulos, colaboración y audiencias, pero solo debe adoptarse cuando agrega una función pedagógica verificable y existe una alternativa para quienes no tienen igual acceso.

La matriz de gobernanza distribuye responsabilidades entre dirección, coordinación, docentes, estudiantes, equipos de apoyo, familias y comunidad. Esta distribución permite una rendición pedagógica de cuentas que no se limite a contar productos: pregunta qué oportunidades se ofrecieron, quién pudo ejercer voz, cómo se utilizó la retroalimentación, qué dimensiones del texto cambiaron y qué barreras permanecieron. Las familias pueden aportar repertorios y lectores, pero no deben asumir costos ni sustituir la enseñanza.

La evidencia disponible no permite afirmar cuánto mejorará la escritura en Ecuador ni prescribir una duración única. Sí permite formular una política institucional prudente: ciclos sostenidos, enseñanza explícita sin formularización, participación segura, evaluación entre versiones, audiencias con salvaguardas y revisión continua de la implementación. La siguiente etapa científica debe probar esta teoría en la diversidad del sistema nacional. Hasta entonces, la escritura creativa debe ser tratada como una práctica rigurosa de comunicación, agencia y convivencia democrática, no como actividad ornamental.

Declaraciones finales

Declaración ética. La investigación analizó publicaciones científicas y documentos públicos. No involucró participantes humanos, datos personales ni intervención educativa directa; por tanto, no requirió aprobación de un comité de ética. Se respetaron autoría, procedencia y finalidad de las fuentes.

Conflicto de intereses. La persona autora declara no tener conflictos de intereses.

Financiamiento. La investigación no recibió financiamiento externo.

Contribución de autoría. La persona autora participó en todas las funciones CRediT aplicables: conceptualización, metodología, software, validación, análisis formal, investigación, recursos, curación de datos, escritura del borrador original, revisión y edición, visualización, supervisión, administración del proyecto y adquisición de fondos.

Uso de inteligencia artificial generativa. Se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa únicamente para apoyar la revisión del lenguaje y mejorar la claridad de la redacción. La concepción del estudio, la metodología, el análisis, la interpretación de los resultados y la redacción científica corresponden exclusivamente a las personas autoras.

Disponibilidad de datos. Las consultas, respuestas originales de OpenAlex y Crossref, registro de deduplicación, matriz de selección, metadatos DOI, extracción documental y decisiones de síntesis se conservan en el expediente RLPCG-EGB-2026-004. Los documentos oficiales mantienen sus derechos y procedencia institucional.

Agradecimientos. Ninguno.

Referencias

- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2022). Response to Intervention in first-grade writing instruction: A large-scale feasibility study. *Reading and Writing*, 35(4), 943–969. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10211-z>
- Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M., Xu, X., & Yerden, X. (2021). Multilevel meta-analysis of the effectiveness of self-regulated strategy development in writing for children with ASD. *Exceptionality*, 29(2), 150–166. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1850457>
- Bai, B., Wang, J., & Zhou, H. (2022). An intervention study to improve primary school students' self-regulated strategy use in English writing through e-learning in Hong Kong. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2265–2290. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1871030>
- Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M., Kervin, L., & Myhill, D. (2024). Teaching creative writing in primary schools: A systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *The Australian Educational Researcher*, 51(4), 1311–1330. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00641-9>
- Barwasser, A., Nobel, K., Asaro-Saddler, K., Saddler, B., & Grünke, M. (2025). The effects of a graphic organizer with storytelling intervention on writing quality and attitude towards writing of third graders with German as a second language. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1). <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00908-4>
- Bouwer, R., & van der Veen, C. (2024). Write, talk and rewrite: The effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education. *Reading and Writing*, 37(6), 1435–1456. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10474-8>
- Bueno-Alastuey, M. C., Vasseur, R., & Elola, I. (2022). Effects of collaborative writing and peer feedback on Spanish as a foreign language writing performance. *Foreign Language Annals*, 55(2), 517–539. <https://doi.org/10.1111/flan.12611>
- Cao, S., Zhou, S., Luo, Y., Wang, T., Zhou, T., & Xu, Y. (2022). A review of the ESL/EFL learners' gains from online peer feedback on English writing. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035803>
- Demirbaş, İ., & Şahin, A. (2023). The effect of digital stories on primary school students' creative writing skills. *Education and Information Technologies*, 28(7), 7997–8025. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11440-7>
- Escott, S., & McCrudden, M. T. (2022). Investigating self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary school students in Aotearoa/New Zealand. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(3), 392–405. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1990168>
- Fernandez, J., & Guilbert, J. (2024). Self-regulated strategy development's effectiveness: Underlying cognitive and metacognitive mechanisms. *Metacognition and Learning*, 19(3), 1091–1135. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09398-7>
- Finkenstaedt-Quinn, S. A., Watts, F. M., & Shultz, G. V. (2024). Reading, receiving, revising: A case study on the relationship between peer review and revision in writing-to-learn. *Assessing Writing*, 59, 100808. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100808>

- Finlayson, K., & McCrudden, M. T. (2022). Teacher-implemented self-regulated strategy development instruction for story writing with year 2 students in Aotearoa/New Zealand: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103846. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103846>
- Gilbert, F. J., & Dobson, T. (2025). Towards boundary crossing: Primary and secondary school teachers teaching creative writing and its redrafting. *English Teaching: Practice & Critique*, 24(1), 17–32. <https://doi.org/10.1108/etpc-03-2024-0039>
- González-Díaz, V., Parr, E., & Nourie, K. (2025). Using constructs of ‘good’ writing to develop ‘a voice of one’s own’ in the primary school classroom. *Literacy*, 59(1), 34–54. <https://doi.org/10.1111/lit.12397>
- Grenner, E., Johansson, V., van de Weijer, J., & Sahlén, B. (2021). Effects of intervention on self-efficacy and text quality in elementary school students’ narrative writing. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 46(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/14015439.2019.1709539>
- He, W., & Gao, Y. (2023). Explicating peer feedback quality and its impact on feedback implementation in EFL writing. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1177094>
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2020). Sharing knowledge with peers: Epistemic displays in collaborative writing of primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100378. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100378>
- Högemann, J., Cunha, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., Rodríguez, C., & Rosário, P. (2021). Writing intervention with elementary students struggling with writing: Examining approach profiles to teacher feedback on writing quality and motivational variables. *Reading and Writing*, 34(7), 1681–1710. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10159-0>
- Jiménez, J. E., de León, S. C., García, E., & Seoane, R. C. (2023). Assessing the efficacy of a Tier 2 early intervention for transcription skills in Spanish elementary school students. *Reading and Writing*, 36(5), 1227–1259. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10329-8>
- Kızıltaş, Y., & Kultas, E. (2025). The effect of web 2.0 tools on primary school students’ writing motivation and their role in developing creative writing skills. *Education and Information Technologies*, 30(11), 15993–16022. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13419-6>
- Korosidou, E., & Griva, E. (2024). Fostering students’ L2 writing skills and intercultural awareness through digital storytelling in elementary education. *International Electronic Journal of Elementary Education*. <https://doi.org/10.26822/iejee.2024.355>
- Lee, S. H., & Bernstein, M. (2022). Narrative writing progress of rural elementary students in mixed-ability online pairings. *Rural Special Education Quarterly*, 41(4), 184–196. <https://doi.org/10.1177/87568705221110464>
- Li, M., Chen, Y. T., Huang, C. Q., Hwang, G. J., & Cukurova, M. (2023). From motivational experience to creative writing: A motivational AR-based learning approach to promoting Chinese writing performance and positive writing behaviours. *Computers & Education*, 202, 104844. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104844>
- Li, W., & Zhang, F. (2021). Tracing the path toward self-regulated revision: An interplay of instructor feedback, peer feedback, and revision goals. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612088>

- Messiou, K., de los Reyes, E. J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2025a). Student voice: Bringing about change in primary schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 374–389. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455982>
- Messiou, K., de los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2025b). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1168–1182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). Currículo de Educación General Básica Media. <https://educacion.gob.ec/curriculo-media/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). Currículo de Lengua y Literatura. <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-literatura/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Estándares de Aprendizaje: Lengua y Literatura. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Plan Nacional de Formación Permanente. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.-a). Currículo de EGB Media. Recuperado el 29 de julio de 2026, de <https://educacion.gob.ec/curriculo-media/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.-b). Género ideas para escribir. Recuperado el 29 de julio de 2026, de <https://recursos.educacion.gob.ec/red/genero-ideas-para-escribir/>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2005). Realist review—A new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of Health Services Research & Policy*, 10(1_suppl), 21–34. <https://doi.org/10.1258/1355819054308530>
- Presidencia de la República del Ecuador. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial, Segundo Suplemento No. 254. <https://educacion.gob.ec/>
- Ray, A. B., & FitzPatrick, E. (2024). Instructional coaches in elementary settings: Writing the wave to success with self-regulated strategy development for the informational genre. *Learning Disabilities Research & Practice*, 39(1), 37–52. <https://doi.org/10.1177/15405826231218251>
- Ray, A. B., Torres, C., & Cao, Y. (2023). Improving informative writing in inclusive and linguistically-diverse elementary classes through self-regulated strategy development. *Exceptionality*, 31(5), 319–343. <https://doi.org/10.1080/09362835.2023.2174119>
- Rosário, P., Högemann, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Rodríguez, C., & Fuentes, S. (2019). The impact of three types of writing intervention on students' writing quality. *PLOS ONE*, 14(7), e0218099. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218099>

Salas, N., Ventura, J., & Llauradó, A. (2026). Long-term effects of an SRSD writing intervention for elementary school children. *Reading and Writing*, 39(3), 817–844. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10721-0>

Stuulen, J., Bouwer, R., & van den Bergh, H. (2024). Effects of a comparative feedback method on peer feedback characteristics and revision quality. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1–21. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.671>

Sun, H., & Wang, M. (2025). Effects of teacher intervention and type of peer feedback on student writing revision. *Language Teaching Research*, 29(3), 1094–1113. <https://doi.org/10.1177/13621688221080507>

Svenlin, M., & Sørhaug, J. O. (2023). Collaborative writing in L1 school contexts: A scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6), 980–996. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115128>

Teng, M. F. (2020). Young learners’ reading and writing performance: Exploring collaborative modeling of text structure as an additional component of self-regulated strategy development. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100870. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100870>

Teng, M. F. (2021). Coupling text structure and self-regulated strategy instruction for ESL primary school students’ writing outcomes. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 35, 61–76. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.16861>

Tsiriatakis, I. K., Grünke, M., Spantidakis, I., Vassilaki, E., & Stavrou, N. A. M. (2020). The impact of an explicit writing intervention on EFL students’ short story writing. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.565213>

Uslu, A., & Uslu, N. A. (2021). Improving primary school students’ creative writing and social-emotional learning skills through collaborative digital storytelling. *Acta Educationis Generalis*, 11(2), 1–18. <https://doi.org/10.2478/atd-2021-0009>

Vicol, M. I., Gavriluț, M. L., & Măță, L. (2024). A quasi-experimental study on the development of creative writing skills in primary school students. *Education Sciences*, 14(1), 91. <https://doi.org/10.3390/educsci14010091>

Wong, G., Greenhalgh, T., Westhorp, G., Buckingham, J., & Pawson, R. (2013). RAMESES publication standards: Realist syntheses. *BMC Medicine*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/1741-7015-11-21>

Zioga, C., & Bikos, K. (2020). Collaborative writing using Google Docs in primary education: Development of argumentative discourse. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 133–142. <https://doi.org/10.17718/tojde.690372>

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> © 2026 María Fernanda Rodríguez-Ruiz y Ana Karen Barzola-Andrade. Publicado por la RLPCG bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

<https://rlpcg.org/index.php/rlpcg/article/view/escritura-creativa-produccion-textos-egb-media> Cómo citar: Rodríguez-Ruiz, M. F., & Barzola-Andrade, A. K. (2026). Escritura creativa para mejorar la producción de textos en Educación General Básica Media. *Revista Latinoamericana de Participación Ciudadana y Gobernanza*, 2(1), 50–67. <https://rlpcg.org/index.php/rlpcg/article/view/escritura-creativa-produccion-textos-egb-media>