

Artículo de revisión

<https://doi.org/10.47460/minerva.v7i20.332>

Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la competencia escritora en estudiantes de educación primaria: revisión sistemática (2020–2025)

Angela Migdalia Tripul Ramírez
<https://orcid.org/0009-0008-9002-3084>
angela1970@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo
Piura, Perú

Autor de correspondencia: cchamayabe@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: (02/04/2026), Aceptado: (29/06/2026)

Resumen. La competencia escritora constituye un componente esencial del aprendizaje en educación primaria y requiere estrategias pedagógicas sustentadas en evidencia científica. Este estudio tuvo como objetivo sintetizar las estrategias utilizadas para desarrollar la competencia escritora mediante una revisión sistemática de investigaciones publicadas entre 2020 y 2025. Se siguieron las directrices *PRISMA* 2020 y la calidad metodológica se evaluó con el *Mixed Methods Appraisal Tool*. La búsqueda se realizó en *Scopus*, *Web of Science*, *ERIC* y *ScienceDirect*, seleccionándose 12 estudios. La síntesis temática permitió identificar tres clústeres de convergencia: enseñanza explícita y autorregulación, interacción entre pares con mediación tecnológica e intervenciones diferenciadas según el desarrollo del estudiante. Los hallazgos evidencian que las estrategias más efectivas integran procesos cognitivos, metacognitivos y colaborativos mediante una mediación docente sistemática. Se concluye que el desarrollo de la competencia escritora demanda enfoques pedagógicos integrales, progresivos y contextualizados.

Palabras clave: competencia escritora, educación primaria, estrategias pedagógicas, revisión sistemática, autorregulación.

Pedagogical Strategies for the Development of Writing Competence in Primary Education Students: A Systematic Review (2020–2025)

Abstract. Writing competence is an essential component of learning in primary education and requires pedagogical strategies supported by scientific evidence. This study aimed to synthesize the strategies used to develop writing competence through a systematic review of studies published between 2020 and 2025. The PRISMA 2020 guidelines were followed, and methodological quality was assessed using the Mixed Methods Appraisal Tool. The search was conducted in Scopus, Web of Science, ERIC, and ScienceDirect, resulting in the selection of 12 studies. The thematic synthesis made it possible to identify three convergence clusters: explicit instruction and self-regulation, peer interaction with technological mediation, and differentiated interventions according to student development. The findings show that the most effective strategies integrate cognitive, metacognitive, and collaborative processes through systematic teacher mediation. It is concluded that the development of writing competence requires comprehensive, progressive, and contextualized pedagogical approaches.

Keywords: writing competence, primary education, pedagogical strategies, systematic review, self-regulation.

I. INTRODUCCIÓN

La competencia escritora constituye uno de los aprendizajes fundamentales de la educación primaria, ya que permite a los estudiantes organizar, comunicar y transformar sus ideas mediante textos adecuados a diferentes propósitos y contextos. Su desarrollo implica la interacción de procesos cognitivos, lingüísticos, metacognitivos y motivacionales que intervienen de manera recursiva durante la planificación, la textualización, la revisión y la autorregulación de la escritura. Desde esta perspectiva, escribir trasciende la simple transcripción de palabras y se entiende como una actividad compleja de resolución de problemas en la que el escritor toma decisiones permanentes para construir significado y responder a las demandas comunicativas [1], [2].

Durante los últimos años, la investigación ha demostrado que las intervenciones pedagógicas basadas en enseñanza explícita, modelado cognitivo, planificación guiada, autorregulación, interacción entre pares y retroalimentación favorecen mejoras significativas en la calidad de la escritura de los estudiantes de educación primaria. Asimismo, el uso de recursos digitales, estrategias colaborativas y enfoques orientados al desarrollo de la creatividad ha ampliado las posibilidades de enseñanza, siempre que estas herramientas se integren dentro de propuestas pedagógicas estructuradas y fundamentadas teóricamente [3], [4], [5]. Sin embargo, la magnitud de los efectos varía según el tipo de intervención, el género textual trabajado, la duración de los programas, el grado de mediación docente y las características de los estudiantes.

A pesar del crecimiento sostenido de la producción científica, la evidencia disponible continúa fragmentada. Muchos estudios evalúan estrategias específicas o dimensiones particulares de la escritura, mientras que otros se concentran en determinados géneros textuales, contextos educativos o recursos tecnológicos, dificultando una comprensión integrada de los componentes que explican la efectividad de las intervenciones. Esta diversidad metodológica limita la identificación de los elementos pedagógicos con mayor respaldo empírico y dificulta establecer qué condiciones favorecen el desarrollo de la competencia escritora en la educación primaria.

En este contexto, la presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar críticamente la evidencia científica publicada entre 2020 y 2025 sobre las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la competencia escritora en estudiantes de educación primaria. Además de caracterizar la producción científica reciente, el estudio identifica los fundamentos teóricos que sustentan las intervenciones, compara sus principales resultados en las diferentes dimensiones de la escritura y examina las fortalezas, limitaciones y vacíos del conocimiento actual, con el propósito de aportar evidencia útil para orientar futuras investigaciones y fortalecer la práctica educativa.

II. MARCO TEÓRICO

A. La competencia escritora como proceso cognitivo complejo

La competencia escritora constituye una capacidad multidimensional que integra conocimientos lingüísticos, procesos cognitivos, funciones ejecutivas, autorregulación y recursos comunicativos para construir textos adecuados a diferentes propósitos y contextos. Desde esta perspectiva, escribir no consiste únicamente en producir un texto final, sino en desarrollar un proceso dinámico de planificación, textualización, revisión y evaluación permanente, durante el cual el escritor reorganiza continuamente sus ideas conforme surgen nuevas necesidades comunicativas. El modelo cognitivo de Hayes explica la escritura como una actividad de resolución de problemas en la que intervienen simultáneamente la memoria, el conocimiento previo, las metas del autor y las exigencias de la tarea, lo que convierte la composición escrita en un proceso esencialmente recursivo y estratégico [1].

Esta concepción ha sido fortalecida por investigaciones posteriores que demuestran que el desarrollo de la escritura depende de múltiples procesos interrelacionados y no únicamente del dominio de aspectos lingüísticos superficiales. En consecuencia, la competencia escritora debe comprenderse como una construcción progresiva que involucra tanto la calidad del producto final como la regulación consciente de los procesos que permiten elaborarlo [2].

B. Modelos contemporáneos del desarrollo de la escritura

Uno de los modelos con mayor respaldo empírico es el *Direct and Indirect Effects Model of Writing* (DIEW), propuesto por Kim y Graham, el cual plantea que la escritura surge de la interacción entre

habilidades de transcripción, lenguaje oral, conocimiento discursivo, funciones ejecutivas, motivación, lectura y autorregulación. El modelo distingue componentes que inciden directamente sobre la composición escrita de aquellos cuya influencia es indirecta, permitiendo comprender por qué estudiantes con niveles similares de conocimiento pueden presentar desempeños significativamente diferentes durante la escritura [6].

Esta perspectiva reconoce además que la importancia relativa de cada componente cambia conforme avanza el desarrollo del estudiante y según el tipo de tarea, el género textual y los criterios de evaluación empleados. En consecuencia, indicadores como la extensión del texto, la coherencia, la creatividad o la argumentación representan dimensiones complementarias de la competencia escritora y no manifestaciones equivalentes de un mismo proceso [6].

C. *La escritura como práctica social y educativa*

Además de su dimensión cognitiva, la escritura constituye una práctica social que se desarrolla dentro de comunidades de aprendizaje. El modelo *Writer(s)-Within-Community* propuesto por Graham sostiene que las características individuales del escritor interactúan permanentemente con las condiciones del contexto educativo, las expectativas del docente, la audiencia, las herramientas disponibles y los propósitos comunicativos. Desde esta perspectiva, la calidad de la escritura depende tanto de los procesos internos del estudiante como de las oportunidades de interacción, colaboración y retroalimentación presentes en el entorno escolar [7].

Esta visión explica por qué estrategias como el diálogo entre pares, la revisión colaborativa y la construcción compartida del conocimiento favorecen mejoras significativas en la calidad textual cuando se desarrollan mediante orientaciones pedagógicas claramente estructuradas. Diversas investigaciones experimentales han demostrado que la interacción guiada permite enriquecer la organización de las ideas, fortalecer la argumentación y favorecer procesos de revisión más profundos, aunque la transferencia entre diferentes géneros textuales continúa representando uno de los principales desafíos para la enseñanza de la escritura [3], [4].

D. *Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la competencia escritora*

La evidencia científica coincide en señalar que las intervenciones más eficaces combinan enseñanza explícita, modelado cognitivo, planificación estratégica, práctica guiada, autorregulación, retroalimentación y oportunidades sistemáticas de revisión. Entre los enfoques con mayor respaldo empírico destaca el modelo *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), el cual integra el aprendizaje de estrategias de composición con procesos metacognitivos y motivacionales que permiten al estudiante asumir progresivamente el control de su propia escritura [8].

Diversos estudios experimentales desarrollados durante los últimos años confirman que estas estrategias producen mejoras consistentes en la planificación, organización de ideas, calidad textual, creatividad, argumentación y autonomía de los estudiantes cuando son implementadas mediante programas estructurados y con una adecuada mediación docente. Asimismo, las tecnologías digitales potencian dichos resultados cuando funcionan como herramientas de apoyo al proceso escritor y no como sustitutos de la enseñanza pedagógica [9], [10], [11], [12], [13], [14].

E. *Modelo conceptual para el análisis de la evidencia*

La presente revisión adopta una perspectiva integradora en la que la competencia escritora se entiende como el resultado de la interacción entre procesos cognitivos, funciones ejecutivas, autorregulación y condiciones socioculturales de aprendizaje. En consecuencia, el análisis de los estudios considera cuatro dimensiones complementarias: los fundamentos teóricos que sustentan cada intervención, los componentes pedagógicos implementados, las dimensiones de la escritura evaluadas y las condiciones de aplicación de las estrategias.

Bajo este enfoque, la efectividad de una intervención no depende exclusivamente de la estrategia utilizada, sino de la coherencia existente entre el modelo teórico que la sustenta, las actividades desarrolladas, la mediación docente, los instrumentos de evaluación empleados y los resultados que se pretende fortalecer. Esta perspectiva permitirá interpretar críticamente la evidencia disponible e identificar los componentes pedagógicos con mayor respaldo científico para favorecer el desarrollo de la competencia escritora en estudiantes de educación primaria [1], [2], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14].

III. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de revisión documental, mediante un diseño de revisión sistemática con síntesis narrativa de la evidencia científica. El estudio tuvo como propósito identificar, analizar e integrar los hallazgos publicados sobre estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la competencia escritora en estudiantes de educación primaria, privilegiando la interpretación crítica de los resultados reportados por las investigaciones primarias. La planificación, ejecución y reporte de la revisión se realizaron conforme a las directrices establecidas por la declaración PRISMA 2020, garantizando transparencia, trazabilidad y reproducibilidad durante todas las etapas del proceso metodológico [15].

A. Estrategia de búsqueda bibliográfica

La búsqueda documental se efectuó entre enero y marzo de 2026 en las bases de datos *Scopus*, *Web of Science Core Collection* y *SciELO*, seleccionadas por su reconocimiento internacional, cobertura multidisciplinaria y rigurosidad en los procesos de indexación. Con el propósito de maximizar la sensibilidad de la búsqueda, se emplearon descriptores controlados y términos libres en español, inglés y portugués relacionados con competencia escritora, composición escrita, enseñanza de la escritura, estrategias pedagógicas y educación primaria. Los términos fueron combinados mediante los operadores booleanos AND y OR, adaptándose a la sintaxis específica de cada base de datos. La estrategia general utilizada fue:

("writing" OR "written composition" OR "writing competence" OR "writing performance" OR "competencia escritora" OR "composición escrita") AND ("writing instruction" OR "writing strategies" OR "pedagogical strategies" OR "enseñanza de la escritura") AND ("primary education" OR "elementary education" OR "educación primaria").

Posteriormente, se aplicaron filtros correspondientes al período de publicación (2020–2025), artículos científicos revisados por pares e investigaciones publicadas en revistas indexadas.

B. Criterios de elegibilidad

Se incluyeron investigaciones originales publicadas entre enero de 2020 y diciembre de 2025 que evaluaran estrategias pedagógicas dirigidas al desarrollo de la competencia escritora en estudiantes de educación primaria. Los estudios debían encontrarse indexados en *Scopus*, *Web of Science* o *SciELO*, presentar metodología claramente descrita y reportar resultados relacionados con alguna dimensión de la escritura, como planificación, textualización, revisión, coherencia, cohesión, creatividad, argumentación, autorregulación, productividad o calidad global del texto.

Se excluyeron revisiones sistemáticas, metaanálisis, capítulos de libro, tesis, literatura gris, estudios de opinión, investigaciones centradas exclusivamente en caligrafía, copia, ortografía aislada o percepción docente, así como aquellas desarrolladas en niveles educativos distintos a la educación primaria. También fueron descartados los estudios cuyo texto completo no se encontraba disponible para su evaluación metodológica.

C. Proceso de selección de los estudios

Los registros recuperados fueron incorporados inicialmente a un gestor bibliográfico para eliminar duplicados mediante la comparación del DOI, título, autores y año de publicación. Posteriormente se desarrolló un proceso secuencial de selección compuesto por cuatro etapas: identificación de registros, eliminación de duplicados, evaluación de títulos y resúmenes y revisión del texto completo.

Durante la fase de elegibilidad se verificó el cumplimiento de todos los criterios previamente establecidos y se corroboró la indexación vigente de las revistas mediante *SCImago Journal Rank*, complementando dicha verificación con la revisión del DOI, editorial y metadatos bibliográficos correspondientes. Finalmente, la muestra quedó integrada por doce investigaciones que cumplieron íntegramente los criterios de inclusión y exclusión definidos para la revisión.

D. Extracción y organización de la información

La información fue recopilada mediante una matriz de extracción diseñada específicamente para esta investigación. En ella se registraron variables bibliográficas, metodológicas y analíticas, incluyendo autores, año de publicación, país, diseño de investigación, características de la muestra, estrategia pedagógica implementada, duración de la intervención, instrumentos utilizados, variables evaluadas,

principales resultados, limitaciones metodológicas y fundamentos teóricos de cada estudio. Asimismo, se identificaron los componentes pedagógicos presentes en cada intervención, tales como enseñanza explícita, modelado cognitivo, planificación, autorregulación, interacción entre pares, retroalimentación, reescritura y mediación tecnológica, permitiendo posteriormente realizar comparaciones entre investigaciones con características similares.

E. Evaluación de la calidad metodológica

La calidad metodológica de los estudios incluidos fue valorada mediante el *Mixed Methods Appraisal Tool* (MMAT), versión 2018, instrumento ampliamente utilizado para la evaluación crítica de investigaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas [16]. La valoración consideró aspectos relacionados con la adecuación del diseño metodológico, selección de participantes, procedimientos de medición, implementación de las intervenciones, manejo de datos, consistencia analítica y congruencia entre resultados y conclusiones. La evaluación metodológica no fue utilizada como criterio de exclusión; por el contrario, sus resultados sirvieron para interpretar críticamente la solidez de la evidencia y contextualizar las fortalezas y limitaciones identificadas durante la síntesis.

F. Síntesis y análisis de la evidencia

Considerando la heterogeneidad observada en los diseños de investigación, duración de las intervenciones, géneros textuales, instrumentos de evaluación y formas de reporte de resultados, no fue metodológicamente pertinente realizar un metaanálisis. En consecuencia, se optó por desarrollar una síntesis narrativa de carácter comparativo.

El proceso analítico se desarrolló en tres niveles. En primer lugar, se caracterizó la producción científica seleccionada mediante variables bibliográficas y metodológicas. Posteriormente, las intervenciones fueron agrupadas de acuerdo con los componentes pedagógicos predominantes y los fundamentos teóricos que las sustentaban. Finalmente, se compararon los principales hallazgos considerando las dimensiones de la competencia escritora fortalecidas por cada estrategia, identificando convergencias, diferencias, vacíos de investigación y tendencias emergentes reportadas por la literatura reciente.

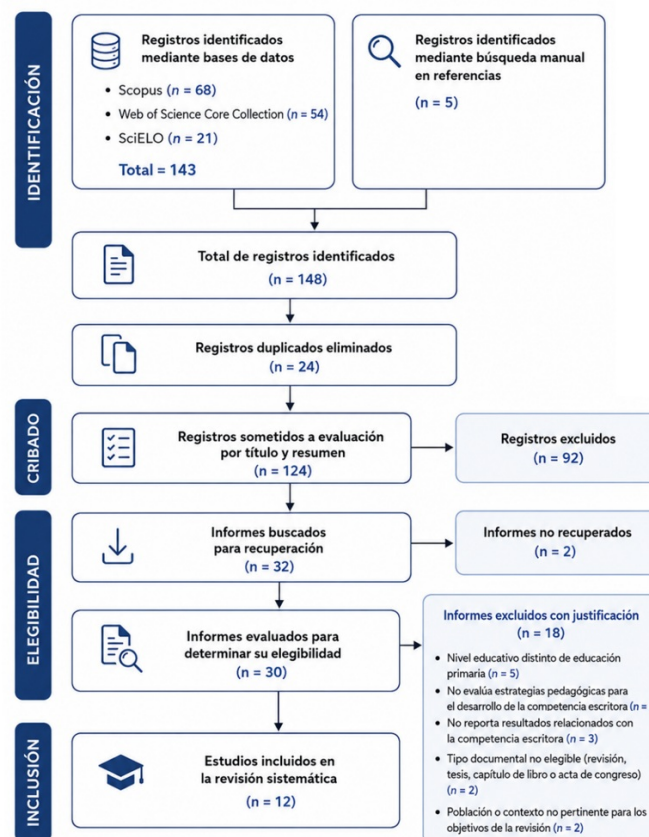


Fig. 1. Diagrama de selección de documentos siguiendo la metodología PRISMA.

Nota. Elaboración propia a partir de los registros recuperados en *Scopus*, *Web of Science Core Collection* y *SciELO* durante la búsqueda bibliográfica realizada entre enero y marzo de 2026, conforme a las directrices *PRISMA* 2020 [15].

IV. RESULTADOS

A. Caracterización de la producción científica seleccionada

La síntesis preliminar quedó conformada por 12 estudios empíricos publicados entre 2020 y 2025. Las investigaciones se desarrollaron en España, Turquía, Hong Kong, Estados Unidos, Países Bajos, Rumanía y Francia. Predominaron los diseños experimentales y cuasiexperimentales con mediciones antes y después de la intervención, aunque también se identificó un estudio longitudinal basado en respuesta a la intervención. Las muestras abarcaron desde grupos reducidos de 12 estudiantes hasta investigaciones con 645 participantes, lo que evidencia diferencias importantes en el alcance inferencial de los resultados.

A partir de la síntesis narrativa se identificaron cinco clústeres temáticos que agrupan las principales estrategias pedagógicas reportadas por los estudios incluidos (Tabla 1). Esta organización permitió integrar intervenciones con objetivos y mecanismos de acción similares, facilitando la identificación de patrones comunes en el fortalecimiento de la competencia escritora.

Tabla 1. Estudios seleccionados publicados entre 2020 y 2025.

Código	Estrategia pedagógica	Estudios	Componentes fortalecidos
C1	Enseñanza explícita y estrategias autorreguladas	[4], [14], [16], [17], [18]	Planificación, autorregulación, calidad textual y autoevaluación
C2	Aprendizaje colaborativo	[4], [5]	Coherencia, argumentación y revisión entre pares
C3	Tecnologías digitales para la escritura	[13], [19][20],	Narración, creatividad y motivación
C4	Intervenciones focalizadas	[15], [18]	Escritura persuasiva y apoyo al rendimiento
C5	Programas de escritura creativa	[19]	Creatividad narrativa y expresión escrita

B. Caracterización metodológica de los estudios incluidos

La evidencia analizada muestra un claro predominio de diseños experimentales y cuasiexperimentales orientados a evaluar la eficacia de intervenciones pedagógicas en contextos escolares reales (Tabla 2). Las muestras incluyeron estudiantes de distintos grados de educación primaria y presentaron una amplia variabilidad en tamaño, lo que favorece la diversidad de contextos analizados. Asimismo, la mayoría de las investigaciones empleó múltiples instrumentos de evaluación para valorar diferentes componentes de la competencia escritora, fortaleciendo la consistencia de los hallazgos obtenidos.

Tabla 2. Descripción metodológica de los estudios analizados.

Aspecto metodológico	Síntesis de la evidencia
Diseños	Predominaron los diseños experimentales y cuasiexperimentales, complementados por un estudio longitudinal, uno mixto y un ensayo aleatorizado.
Participantes	Las muestras abarcaron estudiantes de 1.º a 6.º de educación primaria, con tamaños entre 12 y 645 participantes.
Duración	Las intervenciones oscilaron entre 8 y 11 semanas; algunos estudios realizaron seguimiento posterior.
Instrumentos	Se emplearon rúbricas analíticas, pruebas estandarizadas, escalas de autorregulación, cuestionarios y análisis de textos escritos.

La Figura 2 sintetiza el perfil metodológico de los estudios incluidos en la revisión sistemática. La evidencia muestra un predominio de diseños experimentales y cuasiexperimentales desarrollados en contextos escolares reales, con participación de estudiantes de educación primaria y una amplia diversidad de tamaños muestrales. Asimismo, las investigaciones emplearon múltiples instrumentos de evaluación para valorar diferentes componentes de la competencia escritora, lo que evidencia una tendencia hacia evaluaciones multimétodo orientadas a medir la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas.

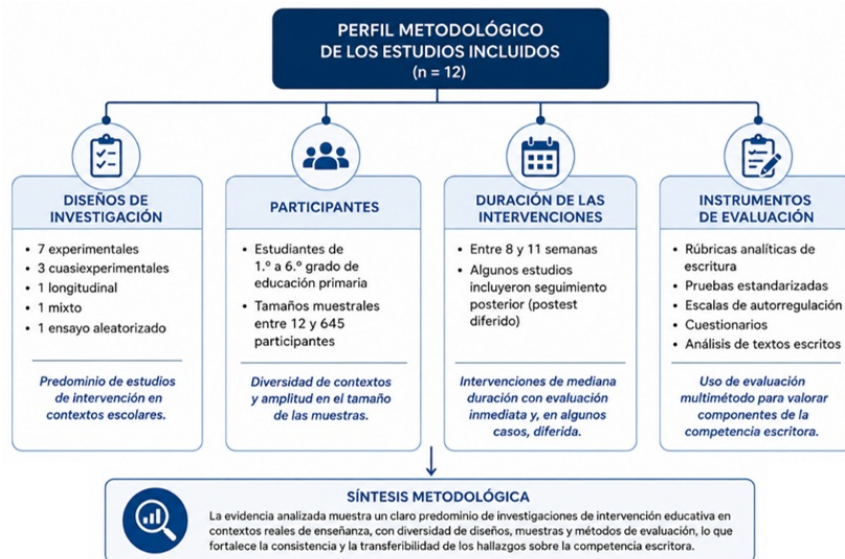


Fig. 2. Perfil metodológico de los estudios incluidos.

C. Clúster C1. Enseñanza explícita y desarrollo de estrategias autorreguladas

El primer clúster agrupa las intervenciones basadas en la enseñanza explícita de los procesos de escritura y en el desarrollo de estrategias autorreguladas, representadas principalmente por los estudios de Rodríguez-Málaga et al. [9], Salas et al. [12], Bai et al. [14], Wijekumar et al. [15] y Fernandez y Guilbert [18]. En conjunto, estas investigaciones coinciden en que la mejora de la competencia escritora depende menos de la repetición de tareas de escritura y más de la enseñanza deliberada de procedimientos que permitan al estudiante planificar, supervisar, revisar y evaluar su propio desempeño.

La evidencia muestra que las intervenciones más eficaces combinaron modelado cognitivo, planificación guiada, establecimiento de objetivos, práctica gradual y autoevaluación. Estos componentes favorecieron avances consistentes en la organización de ideas, la calidad textual, la productividad y la autonomía durante el proceso de composición. En contraste, las mejoras no fueron uniformes para todos los componentes de la escritura; por ejemplo, algunos estudios reportaron escasos cambios en aspectos como la ortografía, lo que confirma que la competencia escritora posee un carácter multidimensional y requiere intervenciones diferenciadas [14], [20].

Un hallazgo particularmente relevante fue que la planificación solo produjo efectos positivos cuando ayudó a organizar y estructurar las ideas antes de escribir, y no simplemente por aumentar el tiempo dedicado a esa fase. De forma similar, la autoevaluación mostró mayor impacto cuando estuvo sustentada en criterios explícitos de calidad previamente modelados por el docente. Estos resultados sugieren que la eficacia de la autorregulación depende de la calidad del acompañamiento pedagógico más que de la aplicación mecánica de estrategias aisladas.

Este clúster evidencia un elevado nivel de convergencia científica respecto a que la enseñanza explícita constituye el núcleo de las intervenciones más efectivas para desarrollar la competencia escritora, especialmente cuando integra procesos cognitivos, metacognitivos y mecanismos permanentes de retroalimentación.

Tabla 3. Síntesis del Clúster C1. Enseñanza explícita y desarrollo de estrategias autorreguladas.

Aspecto	Síntesis
Estrategia predominante	Enseñanza explícita y estrategias autorreguladas
Estudios	[4], [14], [16], [17], [18]
Componentes fortalecidos	Planificación, autorregulación, calidad textual, organización de ideas y autoevaluación
Nivel de convergencia	Alto
Hallazgo integrador	La enseñanza explícita favorece el desarrollo de la competencia escritora cuando integra modelado, práctica guiada y autorregulación.

D. Clúster C2. Interacción entre pares y mediación tecnológica para el desarrollo de la competencia escritora

El segundo clúster reúne las estrategias fundamentadas en la interacción entre pares y en la mediación tecnológica como mecanismos para fortalecer distintos componentes de la competencia escritora. Este grupo integra los estudios de Rodríguez-Málaga et al. [9], Bouwer y Van der Veen [10], Yamaç et al. [11], Wijekumar et al. [15], Demirbaş y Şahin [16] y Kiziltaş y Kultas [19], los cuales coinciden en que el aprendizaje mejora cuando la escritura se desarrolla mediante procesos de colaboración, retroalimentación y uso intencionado de recursos digitales.

La evidencia muestra que la interacción entre pares favoreció la revisión crítica de los textos, la organización de las ideas y la construcción del destinatario, especialmente cuando estuvo acompañada por criterios explícitos de evaluación y actividades estructuradas de discusión. De manera similar, las herramientas tecnológicas produjeron efectos positivos al integrarse dentro de secuencias didácticas planificadas que promovieron la planificación, la composición, la revisión y la reflexión sobre los propios textos. En consecuencia, la tecnología actuó como un recurso facilitador del aprendizaje más que como un factor independiente de mejora.

Asimismo, los estudios evidencian que plataformas digitales, historias interactivas, tutores inteligentes y aplicaciones de escritura incrementaron la motivación y favorecieron la creatividad, particularmente en tareas narrativas. Sin embargo, los beneficios dependieron de la existencia de una mediación docente permanente y de objetivos pedagógicos claramente definidos, ya que el simple acceso a recursos tecnológicos no garantizó mejoras sostenidas en la calidad de los textos producidos.

Este clúster presenta un nivel de convergencia moderado-alto al demostrar que la interacción social y la mediación tecnológica potencian la competencia escritora cuando se articulan mediante estrategias de enseñanza estructuradas, procesos colaborativos y retroalimentación continua.

Tabla 4. Síntesis de la evidencia del Clúster C2. Interacción entre pares y mediación tecnológica.

Aspecto	Síntesis
Estrategia predominante	Interacción entre pares y mediación tecnológica
Estudios	[4], [5], [13], [17], [18], [19]
Componentes fortalecidos	Coherencia, argumentación, revisión, creatividad, motivación y escritura digital
Nivel de convergencia	Moderado-alto
Hallazgo integrador	La interacción colaborativa y la mediación tecnológica fortalecen la competencia escritora cuando forman parte de secuencias didácticas estructuradas y procesos permanentes de retroalimentación.

E. Clúster C3. Intervenciones diferenciadas y progresión del desarrollo de la competencia escritora

El tercer clúster reúne las investigaciones que abordaron la competencia escritora como un proceso de desarrollo progresivo, en el que las estrategias pedagógicas deben ajustarse al nivel de desempeño y a las necesidades específicas de los estudiantes. Los estudios de Arrimada et al. [13], Bouwer y Van der Veen [10], Wijekumar et al. [15], Vicol et al. [17] y Aitken et al. [20] coinciden en que las intervenciones más eficaces fueron aquellas que adaptaron la intensidad del apoyo, la complejidad de las tareas y los objetivos de aprendizaje conforme avanzaba el desarrollo escritor.

La evidencia muestra que durante las primeras etapas de la educación primaria predominan intervenciones centradas en la planificación, la transcripción, la ortografía y la construcción de narraciones sencillas, mientras que en los cursos superiores adquieren mayor relevancia la argumentación, la escritura basada en fuentes, la creatividad, la consideración del destinatario y la integración de procesos metacognitivos. Esta progresión refleja un incremento gradual de la complejidad cognitiva de la competencia escritora.

Asimismo, los estudios ponen de manifiesto que la adaptación pedagógica beneficia especialmente a los estudiantes que presentan mayores dificultades iniciales, ya que la diferenciación de apoyos permite acelerar su progreso sin desvincularlos de los objetivos generales del grupo. En consecuencia, la evidencia respalda un enfoque de enseñanza flexible, capaz de ajustar las estrategias didácticas al desarrollo individual de cada estudiante sin perder de vista la evolución integral de la competencia escritora. Este clúster presenta un alto nivel de convergencia al evidenciar que la progresión del aprendizaje escritor

depende de intervenciones pedagógicas diferenciadas que acompañen el desarrollo gradual de habilidades cognitivas, lingüísticas y metacognitivas.

Tabla 5. Síntesis de la evidencia del Clúster C3. Intervenciones diferenciadas y progresión del desarrollo de la competencia escritora.

Aspecto	Síntesis
Estrategia predominante	Intervenciones diferenciadas y progresión del aprendizaje
Estudios	[5], [15], [17], [19]
Componentes fortalecidos	Planificación, escritura narrativa, argumentación, creatividad, metacognición y adaptación pedagógica
Nivel de convergencia	Alto
Hallazgo integrador	La competencia escritora se desarrolla de manera progresiva y requiere estrategias diferenciadas que evolucionen conforme aumentan las demandas cognitivas y comunicativas del estudiante.

F. Discusión

Los hallazgos de la presente revisión sistemática evidencian que el fortalecimiento de la competencia escritora en educación primaria depende de la integración de múltiples estrategias pedagógicas más que de la aplicación aislada de recursos o actividades específicas. La organización de la evidencia en tres clústeres permitió identificar patrones convergentes que trascienden las particularidades de cada intervención y confirman que la enseñanza explícita, la autorregulación, la interacción entre pares, la mediación tecnológica y la diferenciación pedagógica constituyen componentes complementarios de un mismo proceso formativo. Estos resultados son consistentes con los modelos contemporáneos de la escritura, que la conciben como una competencia de naturaleza cognitiva, metacognitiva y sociocultural cuyo desarrollo requiere planificación, monitoreo, retroalimentación y adaptación progresiva [1], [2], [6].

Más allá de sintetizar los estudios disponibles, esta revisión permitió reorganizar la evidencia en clústeres de convergencia pedagógica, identificando principios comunes de intervención que no resultan evidentes al analizar las investigaciones de manera individual. Desde esta perspectiva, los resultados sugieren que la efectividad de las estrategias no depende exclusivamente del uso de tecnologías digitales, metodologías colaborativas o programas específicos, sino de la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, la mediación docente y el nivel de desarrollo de los estudiantes. En consecuencia, la competencia escritora debe entenderse como un proceso evolutivo que requiere intervenciones flexibles y progresivas, capaces de responder a las necesidades cambiantes del alumnado durante la educación primaria.

No obstante, la evidencia disponible también presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. Se observaron diferencias importantes en los diseños metodológicos, los instrumentos de evaluación y la duración de las intervenciones, además de una limitada disponibilidad de estudios con seguimiento longitudinal y evaluación de la permanencia de los aprendizajes. Estas características restringen la comparación directa entre investigaciones y ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar estudios multicéntricos, con protocolos de intervención estandarizados y evaluaciones de largo plazo que permitan consolidar el conocimiento sobre las estrategias más efectivas para el desarrollo de la competencia escritora.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la competencia escritora en educación primaria constituye un proceso progresivo que requiere la articulación de estrategias pedagógicas complementarias. La evidencia analizada demuestra que la enseñanza explícita, la autorregulación, la interacción entre pares, la mediación tecnológica y la diferenciación de apoyos actúan de manera integrada para fortalecer componentes como la planificación, la organización de ideas, la creatividad, la argumentación y la calidad textual, superando enfoques centrados exclusivamente en el producto escrito.

La síntesis de la evidencia permitió identificar tres clústeres de convergencia pedagógica que organizan las principales tendencias de intervención reportadas en la literatura reciente. Esta estructura pone de manifiesto que la efectividad de las estrategias depende de la coherencia entre la mediación docente, las características del estudiante y los objetivos formativos, más que de la aplicación aislada de recursos, programas o herramientas tecnológicas.

Aunque los resultados muestran un elevado nivel de convergencia respecto a la eficacia de las intervenciones pedagógicas, persisten desafíos relacionados con la heterogeneidad metodológica, la escasez de estudios longitudinales y la limitada evaluación de la transferencia de los aprendizajes entre distintos géneros discursivos. En este contexto, futuras investigaciones deberían avanzar hacia diseños multicéntricos, protocolos de intervención comparables y seguimientos prolongados que permitan consolidar la evidencia sobre el desarrollo de la competencia escritora en diferentes contextos educativos.

El fortalecimiento de la competencia escritora demanda enfoques pedagógicos capaces de integrar procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales dentro de experiencias de aprendizaje progresivas, contextualizadas y sostenibles, orientadas a formar escritores autónomos en escenarios educativos cada vez más diversos y mediados por la tecnología.

REFERENCIAS

- [1] J. R. Hayes, "Modeling and remodeling writing," *Written Communication*, vol. 29, no. 3, pp. 369–388, 2012.
- [2] Y.-S. G. Kim and S. Graham, "Expanding the direct and indirect effects model of writing: Reading–writing relations and dynamic relations as a function of measurement and dimensions of written composition," *Journal of Educational Psychology*, vol. 114, no. 2, pp. 215–238, 2022.
- [3] S. Graham, "A revised writer(s)-within-community model of writing," *Educational Psychologist*, vol. 53, no. 4, pp. 258–279, 2018.
- [4] S. Graham and K. R. Harris, "An examination of the design principles underlying a self-regulated strategy development study," *Journal of Writing Research*, vol. 10, no. 2, pp. 139–187, 2018.
- [5] Y.-S. G. Kim, D. Yang, M. Reyes, and C. Connor, "Writing instruction improves students' writing skills differentially depending on focal instruction and children: A meta-analysis for primary grade students," *Educational Research Review*, vol. 34, p. 100408, 2021.
- [6] G. Barton, M. Khosronejad, M. Ryan, L. Kervin, and D. Myhill, "Teaching creative writing in primary schools: A systematic review of the literature through the lens of reflexivity," *The Australian Educational Researcher*, vol. 51, pp. 1311–1330, 2024.
- [7] M. J. Page *et al.*, "The prisma 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews," *BMJ*, vol. 372, p. n71, 2021.
- [8] Q. N. Hong *et al.*, "The mixed methods appraisal tool version 2018 for information professionals and researchers," *Education for Information*, vol. 34, no. 4, pp. 285–291, 2018.
- [9] L. Rodríguez-Málaga, M. Cueli, and C. Rodríguez, "Exploring the effects of strategy-focused instruction in writing skills of 4th grade students," *Metacognition and Learning*, vol. 16, pp. 179–205, 2021.
- [10] R. Bouwer and C. van der Veen, "Write, talk and rewrite: The effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education," *Reading and Writing*, vol. 37, pp. 1435–1456, 2024.
- [11] A. Yamaç, E. Öztürk, and N. Mutlu, "Effect of digital writing instruction with tablets on primary school students' writing performance and writing knowledge," *Computers & Education*, vol. 157, p. 103981, 2020.
- [12] N. Salas, M. Birello, and T. Ribas, "Effectiveness of an srsd writing intervention for low- and high-ses children," *Reading and Writing*, vol. 34, pp. 1653–1680, 2021.
- [13] M. Arrimada, M. Torrance, and R. Fidalgo, "Response to intervention in first-grade writing instruction: A large-scale feasibility study," *Reading and Writing*, vol. 35, pp. 943–969, 2022.
- [14] B. Bai, J. Wang, and H. Zhou, "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*, vol. 35, no. 9, pp. 2265–2290, 2022.
- [15] K. K. Wijekumar, K. R. Harris, S. Graham, and P. Lei, "A teacher technology tango shows strong results on 5th graders persuasive writing," *Educational Technology Research and Development*, vol. 70, no. 4, pp. 1415–1439, 2022.

- [16] İ. Demirbaş and A. Şahin, "The effect of digital stories on primary school students' creative writing skills," *Education and Information Technologies*, vol. 28, pp. 7997–8025, 2023.
- [17] M.-I. Vicol, M.-L. Gavriluț, and L. Măță, "A quasi-experimental study on the development of creative writing skills in primary school students," *Education Sciences*, vol. 14, no. 1, p. 91, 2024.
- [18] J. Fernandez and J. Guilbert, "Self-regulated strategy development's effectiveness: Underlying cognitive and metacognitive mechanisms," *Metacognition and Learning*, vol. 19, pp. 1091–1135, 2024.
- [19] Y. Kiziltaş and E. Kultas, "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*, vol. 30, pp. 15 993–16 022, 2025.
- [20] A. A. Aitken, K. Van Haren, D. Patenaude, M. Halkowski, H. Kheirkhah, and S. Chiat, "Empowering young writers: Enhancing perspective-taking and persuasive writing through stop dare+ in social studies," *Education Sciences*, vol. 15, no. 5, p. 557, 2025.