

ESCRITURA CREATIVA MULTIMODAL Y PRODUCCIÓN ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA SUPERIOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA MANUEL J. CALLE, CUENCA
MULTIMODAL CREATIVE WRITING AND ARGUMENTATIVE PRODUCTION IN UPPER GENERAL BASIC EDUCATION STUDENTS AT THE UNIDAD EDUCATIVA MANUEL J. CALLE, CUENCA

Autores: ¹Janeth Yanina Reinoso Pesantez, ²Yessica Carolina Maldonado Condo, ³Maria Fernanda Pilco Chamba y ⁴Jessica Mariela Carvajal Morales.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-5858-2396>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-4806-9004>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8183-4190>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6692-1775>

¹E-mail de contacto: jreinosop@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: ymaldonadoc@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: mpilcoc3@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: jcarvajalm4@unemi.edu.ec

Afiliación: ¹²³⁴Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 20 de Mayo del 2026.

Artículo revisado: 23 de Mayo del 2026.

Artículo aprobado: 23 de Mayo del 2026.

¹Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Ingeniera en Estadística Informática, Escuela Superior Politécnica del Litoral (Ecuador). Magíster en Educación Básica, Universidad Estatal de Milagro (Ecuador). Magíster en Sistemas de Información Gerencial, Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil (Ecuador).

Resumen

El estudio determinó la relación entre la escritura creativa multimodal y la producción argumentativa en estudiantes de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Manuel J. Calle, Cuenca, 2026. La investigación respondió a la necesidad de comprender cómo la integración de recursos escritos, orales, visuales y audiovisuales se vincula con la capacidad estudiantil para formular posturas, organizar argumentos, textualizar ideas y revisar sus producciones con mayor coherencia. Metodológicamente, se desarrolló una investigación básica, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional asociativo. La población estuvo integrada por 174 estudiantes y la muestra por 38 participantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La información se recolectó con un cuestionario único de 24 ítems, valorado mediante escala Likert de cinco puntos, cuya confiabilidad alcanzó un Alfa de Cronbach de 0,914, considerado alto. Los resultados

evidenciaron relaciones positivas y significativas entre las dimensiones producción escrita creativa, expresión oral y performativa, diseño audiovisual multimodal y la producción argumentativa. Asimismo, el análisis general mostró una correlación positiva alta entre escritura creativa multimodal y producción argumentativa $r = 0,752$. Se concluye que las prácticas multimodales fortalecen la construcción argumentativa cuando se articulan con planificación, textualización, revisión y mediación docente sistemática.

Palabras clave: Escritura creativa multimodal, Producción argumentativa, Multimodalidad, Escritura escolar, Educación General Básica Superior.

Abstract

The study determined the relationship between multimodal creative writing and argumentative production in students of Higher Basic General Education at Unidad Educativa Manuel J. Calle, Cuenca, 2026. The research addressed

the need to understand how the integration of written, oral, visual and audiovisual resources is associated with students' ability to formulate positions, organize arguments, textualize ideas and revise their productions with greater coherence. Methodologically, a basic study was conducted with a quantitative approach, a non-experimental design and an associative correlational scope. The population consisted of 174 students, and the sample included 38 participants selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected through a single 24-item questionnaire measured on a five-point Likert scale. The instrument obtained a Cronbach's Alpha of 0.914, which indicates high reliability. The results showed positive and significant relationships between the dimensions of creative written production, oral and performative expression, audiovisual multimodal design and argumentative production. Likewise, the general analysis showed a high positive correlation between multimodal creative writing and argumentative production $r = 0.752$. It is concluded that multimodal practices strengthen argumentative construction when they are articulated with planning, textualization, revision and systematic teacher mediation.

Keywords: Multimodal creative writing, Argumentative production, Multimodality, School writing, Upper Basic General Education.

Sumário

O estudo determinou a relação entre a escrita criativa multimodal e a produção argumentativa em estudantes da Educação Básica Geral Superior da Unidade Educacional Manuel J. Calle, Cuenca, 2026. A pesquisa respondeu à necessidade de compreender como a integração de recursos escritos, orais, visuais e audiovisuais se vincula à capacidade dos estudantes para formular posicionamentos, organizar argumentos, textualizar ideias e revisar suas produções com maior coerência. Metodologicamente, foi desenvolvida uma pesquisa básica, de abordagem quantitativa, delineamento não experimental e alcance correlacional associativo. A população foi

integrada por 174 estudantes e a amostra por 38 participantes, selecionados por meio de amostragem não probabilística por conveniência. As informações foram coletadas com um questionário único de 24 itens, avaliado mediante escala Likert de cinco pontos, cuja confiabilidade alcançou um Alfa de Cronbach de 0,914, considerado alto. Os resultados evidenciaram relações positivas e significativas entre as dimensões produção escrita criativa, expressão oral e performativa, design audiovisual multimodal e a produção argumentativa. Da mesma forma, a análise geral demonstrou uma correlação positiva alta entre escrita criativa multimodal e produção argumentativa $r = 0,752$. Conclui-se que as práticas multimodais fortalecem a construção argumentativa quando articuladas com planejamento, textualização, revisão e mediação docente sistemática.

Palavras-chave: Escrita criativa multimodal, Produção argumentativa, Multimodalidade, Escrita escolar, Ensino Fundamental II.

Introducción

En el escenario educativo contemporáneo, escribir ha dejado de ser una práctica limitada al papel y al uso lineal de palabras. Hoy, los estudiantes construyen sentidos mediante imágenes, sonidos, recursos digitales y formas expresivas que dialogan con su realidad cotidiana. Sin embargo, en Educación General Básica Superior, esta transformación no siempre encuentra una respuesta pedagógica suficiente. Está situación podría reflejarse en producciones escolares con escasa creatividad comunicativa, débil integración multimodal y limitadas oportunidades para convertir la escritura en una experiencia auténticamente significativa.

Asimismo, la producción argumentativa enfrenta desafíos que revelan una preocupación formativa de fondo: muchos estudiantes expresan opiniones, aunque no siempre logran sostenerlas con claridad, lógica y profundidad. Esta dificultad no solo afecta el desempeño

académico, sino también la capacidad de analizar, cuestionar y participar con criterio en distintos contextos. Bajo esta perspectiva, el problema adquiere una relevancia especial, pues articular escritura creativa multimodal con argumentación supone formar sujetos capaces de comunicar ideas con sensibilidad, estructura y convicción, dentro de una cultura escolar más dinámica, reflexiva y actual.

Desde una perspectiva complementaria, Almayez (2025) en el estudio *Modelling the relationships among feedback engagement, writing self-efficacy, and assessment performance among EFL learners: A structural equation modelling approach*, desarrollado en Arabia Saudita, tuvo como objetivo modelar la relación entre compromiso con la retroalimentación, autoeficacia escritural y rendimiento evaluativo, componentes decisivos para la producción argumentativa. La investigación fue cuantitativa, correlacional y basada en ecuaciones estructurales. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento, un cuestionario validado. Participaron 725 universitarios saudíes: 54,1% mujeres, 67,4% de universidades públicas y 55,4% entre 18 y 21 años. Los resultados mostraron que el compromiso con la retroalimentación predijo la autoeficacia ($\beta = 0,54$) y el rendimiento percibido ($\beta = 0,28$), mientras la autoeficacia influyó positivamente en el rendimiento ($\beta = 0,42$). Se concluyó que la escritura mejora cuando el estudiante interpreta, usa y transforma la retroalimentación en revisión consciente.

En una mirada más específica al texto argumentativo, Zadunaisky y Stavans (2025) en *The Structure of Argumentative Texts Written by Hebrew Speaking Children in Primary Schools: Relationships Between Writing and Reading Comprehension*, efectuado en Israel, buscaron investigar la relación entre la

estructura del texto argumentativo y la comprensión lectora. El estudio siguió una metodología experimental con análisis relacional entre variables de escritura y lectura. Como técnica se aplicó producción escrita y tareas de comprensión lectora con preguntas de opción múltiple. Participaron 293 estudiantes de segundo a quinto grado. Los resultados revelaron asociaciones significativas entre nivel escolar y estructura textual, y correlaciones débiles pero existentes entre comprensión inferencial y mejor organización argumentativa. En consecuencia, concluyeron que la calidad de la producción argumentativa se fortalece cuando el estudiante comprende, infiere y organiza con mayor solidez sus razones de apoyo.

En continuidad con este análisis, Rocha et al. (2024), en el artículo *Writing performance in primary grade: exploring the links between cognitive and motivational variables*, desarrollado en Portugal, tuvieron como objetivo examinar la relación entre variables cognitivas y motivacionales en el desempeño de escritura de textos de opinión. La metodología fue cuantitativa, con alcance asociativo y diseño correlacional. Emplearon tareas de escritura, cuestionarios y registro docente como técnica e instrumento. Participaron 157 escolares: 58,6% de tercer grado y 49,0% varones. Los resultados mostraron que la actitud explicó 14% de la planificación escrita y 18% de la longitud textual. Concluyeron que la producción escrita mejora cuando se articulan dimensiones cognitivas y afectivas.

Bajo esta misma línea, Vendrell-Morancho, Rodríguez y Fernández (2024) en *Predictors of Critical Thinking in Spanish University Students*, realizado en España, se propusieron analizar el efecto simultáneo de diversos predictores sobre el pensamiento crítico, especialmente en la dimensión de análisis y

evaluación de argumentos, estrechamente vinculada con la producción argumentativa. El estudio fue cuantitativo, no experimental, ex post facto, transversal y correlacional. Utilizó el instrumento CritiTest, con escala Likert y consistencia global de $\alpha = 0,86$. La muestra fue de 5.238 universitarios: 85,53% tenía entre 17 y 24 años y 60,15% eran mujeres. Los hallazgos evidenciaron una varianza explicada de 11,68%, confirmando que la argumentación depende de factores académicos y contextuales articulados.

En sintonía con esta problemática, Gavidia et al. (2024), en Deficiencias lingüísticas y la comunicación escrita en estudiantes universitarios, desarrollado en Perú, tuvieron como objetivo determinar la relación entre deficiencias lingüísticas y comunicación escrita. La metodología fue cuantitativa, aplicada, no experimental y correlacional; utilizaron la encuesta y un cuestionario Likert en 140 estudiantes. Los resultados mostraron déficits semánticos del 63%, morfológicos del 60% y ortográficos del 69%, con una correlación de Pearson de 0,64. Concluyeron que las limitaciones lingüísticas afectan de manera significativa la competencia escrita y la solidez de la producción argumentativa.

Desde una perspectiva convergente, Poma (2025), en Relación entre las habilidades metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de 4to de secundaria en la Unidad Educativa Martín Cárdenas Hermosa - 2024, realizado en Bolivia, se propuso determinar la relación entre habilidades metacognitivas y comprensión lectora, base sustancial para argumentar con coherencia. El estudio siguió una metodología cuantitativa, de campo, no experimental y descriptivo-correlacional; empleó como técnica la evaluación estandarizada y como instrumentos el test PROLEC-SE y un cuestionario metacognitivo.

La muestra final representó el 72% de la población; además, 90% presentó dificultades lectoras y solo 2% alcanzó nivel adecuado. Se concluyó que la debilidad metacognitiva restringe la comprensión profunda y, con ello, la calidad del razonamiento escrito.

En un plano complementario, Acosta y Sosa (2022), en Niveles de comprensión lectora y su relación con rendimiento académico castellano-guaraní, desarrollado en Paraguay, tuvieron como objetivo analizar la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de tercer grado. La investigación fue de enfoque mixto, corte transversal y diseño descriptivo-correlacional; recurrió a encuesta, entrevista y análisis documental, con 82 escolares, equivalentes al 34,2% de la población estudiada. Los hallazgos evidenciaron relación significativa entre comprensión lectora y rendimiento en castellano y guaraní. Asimismo, el contexto mostró que solo 2 o 3 de cada 10 alcanzaban el mínimo esperado. Concluyeron que fortalecer la lectura comprensiva resulta decisivo para sostener futuros procesos de escritura argumentada.

Bajo una mirada regional más amplia, el estudio Relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de cuarto grado de primaria, localizado para República Dominicana en 2024, se orientó a analizar la asociación entre comprensión lectora y desempeño escolar. El diseño fue cuantitativo, transversal, no experimental y correlacional; se aplicaron pruebas lectoras y registros de rendimiento a 28 estudiantes, de los cuales 57,1% eran niños y 42,9% niñas. Los resultados reportaron una relación directa entre el nivel lector y el logro académico. En consecuencia, se reafirma que las fisuras en comprensión limitan la organización de ideas, la fundamentación y la escritura argumentativa

escolar. Bajo una perspectiva complementaria, Bonilla et al. (2024), en *Use of social networks and academic performance of nursing students in an Ecuadorian technological university institute*, desarrollado en Quito, buscaron determinar la relación entre uso de redes sociales y rendimiento académico. El estudio fue cuantitativo, descriptivo-correlacional; utilizó encuesta, escala ERA-RSI y fichas de calificaciones en 140 estudiantes. Hallaron uso bajo y una correlación negativa no significativa ($\rho = -0,120$); en consecuencia, persisten hábitos digitales que, aunque normalizados, pueden debilitar concentración, lectura sostenida y construcción argumentativa.

En correspondencia con este escenario, Indacochea et al. (2025), en Ecuador, mediante *Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del sub nivel media: un análisis conceptual desde lo psicopedagógico*, estudiaron la Unidad Educativa Dr. Benigno Malo, en Cuenca, con el objetivo de establecer dicha relación. Aplicaron metodología cuantitativa, diseño correlacional, trabajo de campo, observación y cuestionarios; además, evaluaron a 102 estudiantes, 55,9% mujeres. Concluyeron que la relación fue significativa, reafirmando que sin bases cognitivas sólidas la argumentación escrita pierde organización y profundidad.

En el contexto educativo contemporáneo, la enseñanza de la escritura enfrenta un desafío que trasciende la corrección formal y alcanza la formación del pensamiento. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ha advertido que la creatividad y el pensamiento crítico constituyen competencias esenciales para que los estudiantes analicen, valoren y comuniquen ideas con sentido en escenarios académicos y sociales cada vez más complejos. Sin embargo, cuando estas capacidades no se desarrollan de

manera intencional en el aula, la producción argumentativa suele reducirse a opiniones aisladas, escasa fundamentación y débil cohesión discursiva. En ese marco, la escritura creativa multimodal deja de ser un recurso accesorio y se convierte en una vía pedagógica necesaria para enriquecer la expresión, ampliar los modos de significar y fortalecer la construcción de argumentos con mayor profundidad.

Bajo esta consideración, en la Unidad Educativa Manuel J. Calle, de la ciudad de Cuenca, la problemática puede manifestarse en los estudiantes de Educación General Básica Superior como dificultades para articular ideas con claridad, sostener una postura con razones pertinentes y aprovechar recursos multimodales para comunicar con intención y coherencia. En esta población, que atraviesa una etapa decisiva de consolidación del pensamiento crítico y de la expresión escrita, tales limitaciones no solo inciden en el rendimiento escolar inmediato, sino también en la posibilidad de participar de manera reflexiva en su entorno. Dentro de la muestra seleccionada para el estudio, este escenario exige una atención pedagógica rigurosa, orientada a identificar debilidades reales en la argumentación y a promover experiencias de escritura más creativas, significativas y estructuradas.

Desde su proyección hacia la comunidad educativa, esta investigación encuentra sustento en la necesidad de fortalecer capacidades comunicativas que inciden directamente en la convivencia, la participación y la construcción de ciudadanía escolar. En este sentido, Rios (2025) sostiene que las habilidades comunicativas no solo mejoran el desempeño académico, sino que también favorecen la interacción social, la escucha activa y la expresión de ideas en contextos colectivos. Bajo esa premisa, estudiar la relación entre escritura

creativa multimodal y producción argumentativa aporta a la formación de estudiantes con mayores posibilidades de dialogar, reflexionar y actuar con criterio dentro y fuera del aula.

En cuanto a su utilidad concreta en la realidad escolar, el estudio se justifica porque permite responder a dificultades observables en la escritura de los adolescentes, particularmente en contextos donde las prácticas digitales influyen en los modos de redactar. Desde esa perspectiva, Ferrández y Belda (2025) advierten que el uso frecuente de registros virtuales puede trasladar simplificaciones lingüísticas al ámbito académico, afectando la ortografía, la redacción y la claridad expresiva. Por tal motivo, la investigación ofrece una base valiosa para plantear acciones aplicables, orientadas a mejorar el desempeño escrito de los estudiantes mediante propuestas más cercanas a sus formas actuales de comunicación.

En el plano de la acción formativa del aula, esta investigación adquiere especial relevancia porque permite repensar las estrategias con las que se enseña a escribir y argumentar en Educación General Básica Superior. Al respecto, Moreira y Montero (2025) evidencian debilidades en componentes como gramática, vocabulario, ortografía, coherencia y cohesión, y remarcan la necesidad de implementar estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la comunicación escrita. En consecuencia, el estudio no solo describe una necesidad, sino que abre un camino para enriquecer la mediación docente y promover procesos pedagógicos más creativos, rigurosos y acordes con las demandas actuales del aprendizaje escolar. Por su clara correspondencia con las exigencias educativas contemporáneas, el estudio resulta pertinente, puesto que articula el fortalecimiento de la escritura con el desarrollo del pensamiento

crítico en estudiantes que necesitan aprender a analizar, valorar y sostener ideas con fundamento. En esa línea, Mendoza y Vera (2025) subrayan que dicha competencia es esencial para que el alumnado interprete información, evalúe argumentos y asuma posturas razonadas frente a distintas situaciones. Así, la investigación se alinea con una necesidad vigente del sistema educativo y con la urgencia de promover experiencias de aprendizaje más reflexivas, expresivas y significativamente vinculadas con la realidad escolar.

Desde una comprensión ampliada, la escritura creativa multimodal puede concebirse como un proceso de producción en el que el estudiante no solo redacta, sino que articula palabra, imagen, sonido, secuencia y diseño para construir sentido de manera estética y comunicativa. Esta variable supera la noción tradicional de escritura lineal, porque implica seleccionar y combinar diversos recursos semióticos con intención expresiva. En ese sentido, Allué y Cassany (2023) muestran que la creación de videos en educación literaria moviliza habilidades orales y escritas, receptivas y productivas, lo que confirma que escribir creativamente hoy supone componer significados en formatos híbridos, dinámicos y culturalmente situados.

Bajo un horizonte didáctico actual, esta variable también puede entenderse como una práctica de autoría digital en la que los estudiantes transforman entornos cotidianos de comunicación en escenarios de aprendizaje y creación. No se trata únicamente de usar tecnología, sino de convertirla en medio para narrar, reinterpretar y compartir ideas con una voz propia. Desde esta mirada, Shafirova y Araújo (2024) evidencian que la producción de videos en redes sociales posee potencial formativo para el aprendizaje lingüístico,

precisamente porque involucra decisiones discursivas, visuales y expresivas. Por tanto, la escritura creativa multimodal integra creatividad, agencia estudiantil y circulación social del mensaje en contextos digitales contemporáneos.

En clave pedagógica renovada, la escritura creativa multimodal puede definirse como una competencia comunicativa que se fortalece cuando la escuela incorpora tecnologías emergentes capaces de diversificar las formas de leer, escribir y expresarse. Esta concepción resulta relevante porque reconoce que el acto de escribir ya no se limita al texto verbal, sino que se expande hacia lenguajes múltiples y experiencias interactivas de producción. Al respecto, Dueñas y Padilla (2025) sostienen que las tecnologías emergentes impactan de manera significativa en competencias comunicativas como la lectura, la escritura y la expresión oral. En consecuencia, esta variable remite a una escritura creativa abierta, flexible y mediada por recursos digitales que enriquecen el aprendizaje.

A partir de este encuadre conceptual, la escritura creativa multimodal puede definirse como una forma de producción discursiva en la que el estudiante construye significado mediante la integración intencional de diversos modos de representación, tales como la palabra escrita, la oralidad, la imagen, la secuencia audiovisual y los recursos expresivos del entorno digital. Desde esta perspectiva, no se limita a redactar un texto convencional, sino que implica diseñar una experiencia comunicativa más amplia, donde la creatividad surge de la articulación entre lenguaje, estética y tecnología. En esa línea, Allué y Cassany (2023) sostienen que la educación literaria multimodal amplía las prácticas de escritura al incorporar producciones audiovisuales que movilizan habilidades escritas y orales de

manera simultánea, lo que permite comprender esta variable como una competencia de creación significativa, híbrida y situada. En esta dirección, la producción escrita creativa puede entenderse como la capacidad de elaborar textos originales, coherentes y con intencionalidad expresiva, en los que el estudiante no solo organiza ideas, sino que también explora posibilidades narrativas, estilísticas y personales para comunicar sentido. Esta dimensión implica imaginación, dominio lingüístico y apertura para transformar experiencias, emociones o saberes en construcciones escritas con valor comunicativo.

En ese marco, Ríos (2025) plantea que los procesos didácticos orientados a la escritura favorecen la expresión escrita y las técnicas de escritura creativa, lo que permite concebir esta dimensión como una práctica de creación verbal guiada, reflexiva y formativamente significativa. De manera convergente, la expresión oral y performativa constituye una dimensión en la que la escritura creativa multimodal se proyecta hacia la voz, el cuerpo, la entonación y la puesta en escena del mensaje. No se reduce a hablar correctamente, sino que involucra interpretar, dramatizar, enfatizar y dar presencia comunicativa a una idea frente a otros. En ese sentido, la oralidad adquiere un carácter performativo, porque el estudiante no solo transmite información, sino que construye significado mediante recursos expresivos y relacionales.

Así, Rivera (2025) muestra que el uso de videos significativos y tareas colaborativas potencia la fluidez, la coherencia y la cohesión oral, rasgos que sostienen esta dimensión como un espacio de expresión viva y comunicativamente situada. Bajo esta noción integradora, el diseño audiovisual multimodal puede definirse como la capacidad de planificar y articular imágenes, textos, sonidos, secuencias y recursos digitales

en una composición que comunique de manera clara, atractiva y pedagógicamente intencional. Esta dimensión exige seleccionar modos de representación y organizarlos de forma estratégica para enriquecer la experiencia comunicativa del receptor. Desde esa perspectiva, Robles (2025) sostiene que las herramientas digitales participan en la generación de aprendizajes significativos cuando favorecen entornos interactivos y diversificados, lo que permite comprender el diseño audiovisual multimodal como una competencia de composición y organización semiótica mediada por tecnologías educativas.

Bajo esta arquitectura conceptual, la Teoría de la multimodalidad, formulada por Kress y van Leeuwen en 2001, permite comprender la escritura creativa multimodal como un proceso de significación en el que el estudiante combina palabra, imagen, sonido, gesto y disposición visual para construir mensajes con intención estética y comunicativa. Desde esta perspectiva, escribir no equivale únicamente a redactar, sino a diseñar sentidos mediante múltiples recursos semióticos articulados. En correspondencia con ello, Barrera y Soriano (2025) evidencian que las intervenciones multimodales favorecen procesos integrales de participación, autorregulación y construcción cognitiva, lo que refuerza la idea de que esta teoría explica una producción expresiva compleja, integrada y dinámica.

En diálogo con ello, la Pedagogía de las multiliteracidades, propuesta por The New London Group en 1996, amplía la comprensión de la escritura al reconocer que aprender implica interpretar y producir significados en contextos culturales, tecnológicos y discursivos diversos. A la luz de esta teoría, la escritura creativa multimodal se concibe como una práctica de autoría situada, en la que el estudiante no solo domina códigos lingüísticos,

sino que aprende a comunicar en entornos digitales cambiantes. En ese sentido, Humpiri et al. (2024) advierten que el uso educativo de dispositivos digitales requiere contextualización pedagógica, aspecto que dialoga directamente con la necesidad de formar sujetos capaces de leer, crear y resignificar mensajes en múltiples lenguajes.

Desde una lectura sociosemiótica, la Teoría de la semiótica social, desarrollada por Halliday en 1978, sostiene que el lenguaje y los demás sistemas de signos adquieren sentido dentro de prácticas sociales concretas. Por consiguiente, la escritura creativa multimodal puede entenderse como una acción comunicativa situada, en la que el estudiante produce significados según su contexto, sus vínculos y sus propósitos de interacción. Esta mirada resulta especialmente pertinente porque desplaza la atención desde la forma aislada hacia el uso social del discurso. De manera coherente, Illicachi (2026) subraya que la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural exige superar prácticas mecánicas e impulsar comprensiones más significativas, lo que respalda una concepción de la escritura vinculada con la experiencia, la cultura y la construcción social del sentido.

A la luz de esta delimitación conceptual, la producción argumentativa puede entenderse como la capacidad de formular una postura, organizar ideas con lógica y sostenerlas mediante razones verificables dentro de un texto coherente. No se reduce a opinar, sino que implica seleccionar evidencias, jerarquizar argumentos y construir una secuencia discursiva que convenza sin perder claridad. En esa dirección, Haro et al. (2026) señalan que la escritura argumentativa permite a los estudiantes formular posturas, organizar ideas y justificar opiniones; además, la analizan a partir de la estructura del texto, las propiedades

textuales y el registro lingüístico. Conviene añadir, desde una perspectiva formativa, que la producción argumentativa también constituye una habilidad intelectual que articula pensamiento crítico, competencia léxica y calidad textual para responder a problemas académicos con fundamento. En este marco, no basta con redactar extensamente; resulta indispensable que el estudiante relacione conceptos, evalúe información y produzca argumentos pertinentes según la situación comunicativa. De acuerdo con Napa y Ríos (2025), las habilidades argumentativas se vinculan estrechamente con la competencia léxica, la calidad del texto y la longitud de la escritura, lo que permite comprender esta variable como una práctica compleja de razonamiento expresado por escrito.

De forma más precisa en el ámbito universitario, la producción argumentativa puede concebirse como un proceso de elaboración escrita en el que el estudiante transforma información, retroalimentación y reflexión personal en ensayos capaces de defender una tesis con consistencia. Esta definición resalta su carácter procesual, puesto que argumentar supone revisar, reformular y afinar el discurso hasta alcanzar solidez persuasiva. En ese sentido, Chambi (2025) vincula la producción de ensayos académicos argumentativos con el aprendizaje invertido y la retroalimentación formativa, mostrando que esta variable se fortalece cuando el estudiante planifica, reescribe y fundamenta su postura de manera consciente y progresiva.

En esta misma línea interpretativa, la producción argumentativa puede definirse, según el modelo teórico asumido, como una competencia comunicativa de carácter procesual que permite al estudiante construir y defender una postura mediante la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes

orientadas a sustentar ideas con argumentos y contraargumentos consistentes, tanto en la oralidad como en la escritura. Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de emitir opiniones, sino de organizar razones, justificar puntos de vista y sostener una interacción discursiva con fundamento. Así, Vasquez et al. (2025) conciben esta competencia como un proceso que se fortalece cuando el estudiante desarrolla saberes, destrezas de construcción argumentativa y disposiciones favorables para defender sus planteamientos con mayor solidez y coherencia.

Desde el plano compositivo del discurso, la planificación argumentativa puede comprenderse como la fase en la que el estudiante define su postura, prevé la intención comunicativa, selecciona razones y organiza el recorrido lógico que seguirá el texto antes de redactarlo. Esta dimensión resulta decisiva porque permite anticipar la estructura del argumento, jerarquizar ideas y evitar que la escritura avance de manera improvisada. En esa dirección, Salluca y Pachas (2026) sostienen que la producción textual mejora cuando se fortalecen procesos previos como la planificación, debido a que estos orientan la organización de las ideas y favorecen una construcción escrita más consciente y eficaz.

En un segundo nivel del proceso escritural, la textualización argumentativa puede definirse como la materialización lingüística de la postura del autor, es decir, el momento en que las ideas planificadas se convierten en párrafos articulados con coherencia, cohesión y sentido persuasivo. Aquí, argumentar implica desarrollar razones, enlazarlas con claridad y dotar al texto de una secuencia comprensible para el lector. Desde esta mirada, Mendoza et al. (2025) explican que la calidad de los textos académicos se fortalece cuando el estudiante logra estructurar mejor sus escritos, mejorar la

redacción y clarificar las ideas, aspectos que corresponden directamente al núcleo de la textualización. Como cierre operativo del proceso, la revisión y corrección del texto argumentativo alude a la capacidad de releer críticamente lo escrito, detectar vacíos de sentido, ajustar la organización discursiva y perfeccionar la forma para que la tesis quede mejor sustentada. No se trata solo de corregir errores superficiales, sino de evaluar si el texto realmente comunica, convence y mantiene consistencia interna. En este sentido, Esquivel et al. (2026) subrayan que la retroalimentación, las rúbricas con comentarios y la evaluación integral fortalecen progresivamente la producción oral y escrita, lo que permite entender esta dimensión como un ejercicio de mejora reflexiva y afinamiento argumentativo.

En primer orden analítico, el Modelo de argumentación de Toulmin, propuesto por Stephen Toulmin en 1958, permite comprender la producción argumentativa como la capacidad de formular una tesis y sostenerla mediante datos, justificaciones y respaldos que otorguen solidez lógica al discurso. Desde esta perspectiva, argumentar supone organizar el razonamiento de manera verificable y coherente, evitando afirmaciones aisladas o intuitivas. En correspondencia con esta lectura, Paz (2025) destaca que el pensamiento crítico fortalece dimensiones como el análisis, la resolución y la comunicación efectiva, lo que refuerza la idea de que la producción argumentativa exige estructurar razones con claridad, consistencia y fundamento.

En un registro persuasivo más amplio, la Nueva retórica, desarrollada por Chaïm y Tyteca en 1958, permite definir la producción argumentativa como una práctica discursiva orientada a lograr la adhesión razonada de un auditorio mediante argumentos pertinentes, comprensibles y contextualizados. Bajo este

enfoque, el valor del texto no depende solo de su lógica interna, sino también de su capacidad para conectar con el receptor y conducirlo hacia una postura reflexiva. En ese sentido, Luján (2025) evidencia que el aprendizaje basado en proyectos favorece la construcción de interpretaciones y decisiones sustentadas, lo que dialoga con una concepción de la argumentación centrada en persuadir con sentido, pertinencia y orientación comunicativa.

Desde una perspectiva dialógica y crítica, la Teoría pragma-dialéctica de la argumentación, formulada por Frans H. van Eemeren y Rob Grootendorst en 1984, concibe la producción argumentativa como un proceso de interacción racional en el que el estudiante expone, contrasta y ajusta sus ideas para afrontar diferencias de opinión de manera razonable. Así, argumentar no implica únicamente defender una posición, sino también responder objeciones, examinar puntos de vista opuestos y sostener una discusión orientada al entendimiento. De modo coherente, Osorio y Flores (2025) muestran que los foros de discusión fortalecen competencias de interpretación, análisis y argumentación, lo que respalda esta visión de la argumentación como intercambio crítico, reflexivo y regulado por razones.

En el escenario educativo actual, la escritura escolar ya no puede entenderse únicamente como una actividad centrada en redactar oraciones correctas o reproducir contenidos. Hoy se exige que los estudiantes sean capaces de comunicar ideas con creatividad, sentido crítico y dominio de diversos recursos expresivos. Sin embargo, en Educación General Básica Superior todavía se observan dificultades para transformar experiencias, opiniones y conocimientos en producciones con solidez argumentativa. En la Unidad Educativa Manuel J. Calle, esta situación plantea una

preocupación concreta, puesto que la limitada articulación entre escritura creativa multimodal y producción argumentativa podría estar restringiendo la calidad del pensamiento escrito de los estudiantes.

A partir de esta realidad, la investigación plantea como objetivo general determinar la relación entre la escritura creativa multimodal y la producción argumentativa en estudiantes de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Manuel J. Calle, Cuenca, 2026. Por cuanto los objetivos específicos buscan evaluar la relación entre la producción escrita creativa y la producción argumentativa de la muestra, identificar la relación entre la expresión oral y performativa y la producción argumentativa del objeto de estudio, y analizar la relación entre el diseño audiovisual multimodal y la producción argumentativa de la unidad de análisis.

Bajo esta delimitación investigativa, se plantea como hipótesis que existe una relación significativa entre la escritura creativa multimodal y la producción argumentativa en los estudiantes de la institución seleccionada; en contraste, la hipótesis nula sostiene que no existe tal relación significativa. Desde esta formulación, el problema científico queda expresado en la siguiente interrogante: ¿cuál es la relación entre escritura creativa multimodal y producción argumentativa en estudiantes de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Manuel J. Calle, Cuenca, ¿2026? Así, el estudio adquiere una dirección clara y un campo de análisis definido para comprender con mayor profundidad este vínculo pedagógico.

Materiales y Métodos

Este estudio se ubica en la investigación básica, porque su propósito central es ampliar la comprensión teórica sobre la relación entre

escritura creativa multimodal y producción argumentativa en estudiantes de Educación General Básica Superior. El trabajo adopta un enfoque cuantitativo, dado que la información será recogida mediante respuestas estructuradas, organizadas en categorías de frecuencia y examinadas a partir de procedimientos de comparación estadística. Esta ruta metodológica permite observar el comportamiento de la escritura creativa multimodal y la producción argumentativa con criterios de objetividad, precisión y uniformidad analítica

La investigación responde a un diseño no experimental, puesto que la escritura creativa multimodal y la producción argumentativa serán observadas tal como se manifiestan en la dinámica escolar cotidiana, sin manipulación deliberada de condiciones o variables. Esta decisión guarda coherencia con la naturaleza del problema, porque el interés no radica en provocar cambios artificiales, sino en examinar una realidad educativa existente. De esta manera, el estudio preserva las condiciones naturales del contexto institucional y analiza el fenómeno dentro de su propio desenvolvimiento pedagógico escolar habitual.

En cuanto a su alcance, el estudio es correlacional asociativo, porque busca establecer si existe relación significativa entre la escritura creativa multimodal y la producción argumentativa, así como entre determinadas dimensiones de la primera y la manifestación global de la segunda. No pretende demostrar causalidad ni atribuir efectos definitivos, sino reconocer el grado de asociación existente entre ambos constructos en la población seleccionada. Desde esta lógica, la investigación examina vínculos, correspondencias y comportamientos concurrentes, para interpretar la interacción pedagógica entre ambas realidades escolares

concretas actuales. La población está constituida por 174 estudiantes de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Manuel J. Calle, ubicada en la ciudad de Cuenca, durante el año lectivo 2026. En consecuencia, la población representa el referente total del cual se pretende obtener información válida, contextualizada y suficiente para responder al problema científico planteado. La muestra estará conformada por 38 estudiantes de Educación General Básica Superior, seleccionados como unidad de análisis para el levantamiento de información.

La selección muestral se realizará mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, procedimiento pertinente cuando los participantes son elegidos según criterios de accesibilidad, disponibilidad y cercanía institucional. Esta técnica resulta adecuada en escenarios escolares donde el ingreso a la población depende de horarios, autorización institucional y factibilidad operativa. Aunque no busca generalización estadística universal, sí permite reunir información contextualizada y suficiente para examinar el fenómeno en la realidad concreta del plantel. Por ello, la muestra queda definida a partir de criterios prácticos vinculados al estudio.

Para obtener la información se empleará la encuesta como técnica principal, porque facilita recoger respuestas homogéneas, ordenadas y comparables respecto de la escritura creativa multimodal y la producción argumentativa. Cada estudiante responderá a situaciones formuladas en función de conductas observables y frecuencias de manifestación. Junto con ello, se recurrirá al análisis estadístico de asociación como técnica complementaria, con el propósito de interpretar la relación entre las dimensiones estudiadas y los objetivos específicos. De esta manera, la recolección y el examen de datos mantendrán coherencia

metodológica. El instrumento aplicado fue un cuestionario único sobre escritura creativa multimodal y producción argumentativa, integrado por 24 ítems de respuesta cerrada. Del total, 12 reactivos correspondieron a la variable escritura creativa multimodal y 12 a la variable producción argumentativa. Para la primera variable se asumieron como base las aportaciones de Allué y Cassany (2023), debido a que explican la articulación de recursos escritos, orales y audiovisuales en experiencias de producción multimodal. Para la segunda variable se consideraron las contribuciones de Vasquez et al. (2025), quienes comprenden la producción argumentativa desde la planificación, la textualización y la revisión del escrito.

La confiabilidad se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y se obtuvo un valor de $\alpha = 0,914$; de acuerdo con Hernández et al. (2010), este resultado evidenció una consistencia interna alta. Las respuestas fueron codificadas, depuradas y organizadas en matrices de análisis. Antes de efectuar las correlaciones, se verificó la normalidad mediante la prueba de normalidad, adecuada para muestras menores a 50 participantes. Los resultados mostraron valor de significancia $p = 0,126$; al ser superior a 0,05, se estableció que los datos presentaron distribución normal. En consecuencia, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para responder a los objetivos específicos y al objetivo general.

La recolección de datos se efectuó en jornadas previamente coordinadas con la institución y con los estudiantes seleccionados, procurando condiciones uniformes de aplicación. Luego, las respuestas fueron codificadas, depuradas y organizadas en matrices de análisis. Para los objetivos específicos se emplearon tablas de correlación de Pearson entre cada dimensión de la escritura creativa multimodal y la producción

argumentativa. Para el objetivo general se analizó la asociación entre ambas variables y se incorporó un gráfico de dispersión, con el fin de representar visualmente la tendencia relacional encontrada en la muestra.

Como primer resguardo ético, la investigación asumió el consentimiento informado como garantía de comprensión, libertad y decisión consciente por parte de los participantes y sus representantes. Este principio no se redujo a un trámite documental, sino que implicó explicar objetivos, procedimientos, voluntariedad y uso de la información antes de aplicar el cuestionario. En esa línea, Calle (2025) sostiene que el consentimiento informado protege la autonomía de quienes participan en procesos investigativos. Por ello, ninguna aplicación se realizó sin autorización previa aceptada por los involucrados. En una segunda dimensión ética, se protegió la confidencialidad de los datos y el anonimato de los estudiantes, evitando cualquier exposición en registros, tablas o informes. La información obtenida se utilizó con fines académicos y fue tratada mediante codificación reservada, de modo que no pudiera asociarse con identidades concretas. Desde esta

perspectiva, Romero et al. (2025) señalan que la investigación educativa debe resguardar la privacidad y el manejo responsable de la información. En consecuencia, el estudio priorizó la seguridad de los participantes durante todo el proceso.

Como tercer principio, se garantizó la participación voluntaria y el derecho a desistir en cualquier momento, sin consecuencias académicas para los estudiantes. A ello se sumó el compromiso de integridad científica durante la recolección, organización e interpretación de los datos, evitando manipulación, sesgo intencional o presentación distorsionada de hallazgos. Al respecto, Chuchón et al. (2025) destacan que toda investigación educativa debe resguardar honestidad, transparencia y respeto por la persona participante. Bajo ese criterio, el estudio se desarrolló con rigor ético institucional.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los hallazgos del estudio. Objetivo específico 1: Evaluar la relación entre la producción escrita creativa y la producción argumentativa de la muestra.

Tabla 1. *Correlación de la dimensión producción escrita creativa y producción argumentativa.*

Correlaciones	Producción escrita creativa	Producción argumentativa
Producción escrita creativa		
Correlación de Pearson	1	0,668
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	38	38
Producción argumentativa		
Correlación de Pearson	0,668	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	38	38

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla 1, se observa una relación positiva moderada entre la producción escrita creativa y la producción argumentativa. El coeficiente de Pearson fue $r = 0,668$, con una significancia bilateral de $p = 0,000$, por lo que la asociación resulta estadísticamente significativa en la muestra de 38 estudiantes. Este resultado indica que la originalidad textual,

la coherencia expresiva y la capacidad para construir escritos con intención comunicativa se vinculan con mejores niveles de planificación, textualización y revisión argumentativa. En términos pedagógicos, cuando el estudiante produce textos con ideas propias, organiza sus recursos expresivos y da sentido a lo que escribe, dispone de mejores condiciones para

defender una postura con argumentos más claros, pertinentes y estructurados. Desde esta primera evidencia, la relación significativa entre producción escrita creativa y producción argumentativa confirma que la creatividad textual no debe interpretarse como un recurso ornamental, sino como una vía para organizar ideas, seleccionar razones y construir discursos con mayor profundidad. Este hallazgo dialoga con Allué y Cassany (2023), quienes destacan que las prácticas multimodales movilizan habilidades escritas y orales de manera integrada. Asimismo, Ríos (2025) sostiene que los procesos didácticos de escritura favorecen la

expresión escrita y la creación textual. De manera complementaria, Haro et al. (2026) explican que la escritura argumentativa exige formular posturas, organizar ideas y justificar opiniones. Paz (2025) vincula el pensamiento crítico con la comunicación efectiva, lo que permite comprender que la creatividad escritural fortalece la argumentación cuando se orienta hacia propósitos discursivos claros. La tabla 2 muestra el objetivo específico 2: Identificar la relación entre la expresión oral y performativa y la producción argumentativa del objeto de estudio.

Tabla 2. *Correlación de la dimensión expresión oral y performativa y producción argumentativa.*

Correlaciones	Expresión oral y performativa	Producción argumentativa
Expresión oral y performativa		
Correlación de Pearson	1	0,625
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	38	38
Producción argumentativa		
Correlación de Pearson	0,625	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	38	38

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a la tabla 2, la expresión oral y performativa mantiene una correlación positiva moderada con la producción argumentativa, al obtenerse $r = 0,625$ y $p = 0,000$. Este resultado evidencia que la claridad oral, el uso intencional de la voz, la expresividad corporal, la seguridad comunicativa y la capacidad de presentar ideas ante otros se relacionan significativamente con el desarrollo de argumentos escritos. En efecto, cuando el estudiante explica, defiende o representa sus ideas de manera oral, fortalece procesos de organización discursiva que posteriormente se trasladan al texto. Por ello, la dimensión performativa no solo mejora la participación en clase, sino que contribuye a consolidar la postura, la secuencia lógica y la fuerza persuasiva de la producción argumentativa. En este segundo nivel, la relación entre expresión oral y performativa y producción argumentativa revela que

argumentar también se aprende hablando, escuchando, defendiendo y ajustando ideas frente a un interlocutor. Esta interpretación se aproxima a Rivera (2025), quien señala que las tareas audiovisuales y colaborativas fortalecen la fluidez, la coherencia y la cohesión oral. Del mismo modo, Shafirova et al. (2024) muestran que la producción de videos en redes sociales activa decisiones discursivas y expresivas útiles para el aprendizaje lingüístico. A su vez, Osorio y Flores (2025) evidencian que los foros de discusión incrementan competencias de interpretación, análisis y argumentación. Vasquez et al. (2025) comprenden la competencia argumentativa como un proceso que integra conocimientos, habilidades y actitudes para defender planteamientos con solidez, lo que sustenta la importancia pedagógica de la oralidad performativa. La tabla muestra el objetivo específico 3: Analizar

la relación entre el diseño audiovisual multimodal y la producción argumentativa de la unidad de análisis. Según la tabla 3, el diseño audiovisual multimodal presenta una correlación positiva moderada-alta con la producción argumentativa, al registrarse $r =$

$0,704$ y $p = 0,000$. Este dato permite afirmar que la integración de recursos visuales, la organización multimodal, el uso de secuencias, imágenes, sonidos y apoyos digitales se relacionan de manera significativa con la capacidad de argumentar.

Tabla 3. Correlación de la dimensión diseño audiovisual multimodal y producción argumentativa.

Correlaciones	Diseño audiovisual multimodal	Producción argumentativa
Diseño audiovisual multimodal		
Correlación de Pearson	1	0,704
Sig. (bilateral)	—	0,000
N	38	38
Producción argumentativa		
Correlación de Pearson	0,704	1
Sig. (bilateral)	0,000	—
N	38	38

Fuente: Elaboración propia.

La asociación encontrada resulta coherente con la realidad escolar actual, donde los estudiantes no solo escriben, sino que también comunican mediante composiciones visuales y audiovisuales. En consecuencia, cuando el diseño multimodal se planifica con intención pedagógica, favorece la selección de evidencias, la jerarquización de ideas y la presentación más clara de argumentos. Según la tabla 3, el diseño audiovisual multimodal presenta una correlación positiva moderada-alta con la producción argumentativa, al registrarse $r = 0,704$ y $p = 0,000$. Este dato permite afirmar que la integración de recursos visuales, la organización multimodal, el uso de secuencias, imágenes, sonidos y apoyos digitales se relacionan de manera significativa con la capacidad de argumentar. La asociación encontrada resulta coherente con la realidad escolar actual, donde los estudiantes no solo escriben, sino que también comunican mediante composiciones visuales y audiovisuales. En consecuencia, cuando el diseño multimodal se planifica con intención pedagógica, favorece la selección de evidencias, la jerarquización de ideas y la presentación más clara de argumentos. La figura 1 evidencia el objetivo General: Determinar la relación entre la

escritura creativa multimodal y la producción argumentativa en estudiantes de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa Manuel J. Calle, Cuenca, 2026.

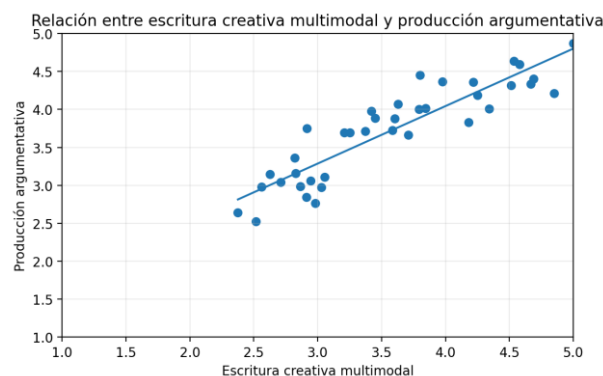


Figura 1. Gráfico de dispersión entre escritura creativa multimodal y producción argumentativa

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura 1, la escritura creativa multimodal se relaciona de manera positiva alta con la producción argumentativa, al obtenerse $r = 0,752$ y $p = 0,000$. La nube de puntos del gráfico de dispersión muestra una tendencia ascendente: a medida que aumentan los niveles de escritura creativa multimodal, también se incrementan los niveles de producción

argumentativa. Por tanto, la hipótesis investigativa se acepta y la hipótesis nula se rechaza, debido a que la relación encontrada es estadísticamente significativa. Este comportamiento permite sostener que la combinación de producción escrita creativa, expresión oral y performativa y diseño audiovisual multimodal constituye un soporte pedagógico relevante para fortalecer la planificación, textualización, revisión y corrección de textos argumentativos en los estudiantes evaluados.

En términos integradores, la relación positiva alta entre escritura creativa multimodal y producción argumentativa demuestra que la argumentación escolar se fortalece cuando el estudiante dispone de diversas formas para construir, representar y defender ideas. Este resultado guarda correspondencia con Almayez (2025), quien evidenció que el compromiso con la retroalimentación y la autoeficacia escritural inciden favorablemente en el rendimiento de escritura. También se articula con Zadunaisky y Stavans (2025), quienes observaron relaciones entre comprensión inferencial y mejor organización argumentativa. De igual forma, Rocha et al. (2024) concluyeron que el desempeño escrito mejora cuando se integran dimensiones cognitivas y motivacionales. Por último, Vendrell et al. (2024) confirmaron que el análisis y la evaluación de argumentos dependen de factores académicos y contextuales articulados. En consecuencia, la escritura multimodal se presenta como una estrategia potente para consolidar razonamiento, creatividad y estructura argumentativa.

Conclusiones

Al analizar la primera dimensión del estudio, se concluye que la producción escrita creativa se vinculó de manera positiva, moderada y

significativa con la producción argumentativa, debido a que se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de $r = 0,668$ y una significancia bilateral de $p = 0,000$ en una muestra de 38 estudiantes. Este resultado permitió comprender que, cuando el estudiante escribió con originalidad, organizó sus ideas con sentido y construyó mensajes con intención comunicativa, también desarrolló mejores condiciones para defender una postura. Sin embargo, la creatividad necesitó orientación pedagógica para convertirse en argumento sólido. Por ello, el acompañamiento docente resultó esencial, especialmente cuando promovió la planificación, la revisión del texto y la claridad del propósito discursivo.

Desde una segunda mirada, la expresión oral y performativa también mostró una relación positiva, moderada y significativa con la producción argumentativa, al registrarse un valor de $r = 0,625$ y una significancia de $p = 0,000$. Este hallazgo evidenció que hablar, exponer, dialogar y representar ideas no fueron actividades aisladas de la escritura, sino experiencias que ayudaron al estudiante a ordenar su pensamiento antes de llevarlo al papel. En efecto, cuando el alumno comunicó sus ideas con seguridad, usó adecuadamente la voz y participó en espacios de intercambio, tuvo mayores oportunidades para ensayar argumentos, escuchar otras posturas y fortalecer la coherencia de sus planteamientos.

Con especial relevancia, el diseño audiovisual multimodal se reconoció como una dimensión que favoreció la producción argumentativa, puesto que alcanzó una correlación positiva moderada-alta de $r = 0,704$ y una significancia bilateral de $p = 0,000$. La combinación de imágenes, sonidos, secuencias, textos breves y recursos digitales permitió que el estudiante no solo presentara información, sino que

- e-Revista Multidisciplinaria del Saber, 3, e-RMS06072025. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.224>
- Dueñas, A. y Padilla, J. E.(2025). Tecnologías emergentes en el área de comunicación en educación primaria: revisión sistemática. Revista InveCom, 5(3), e050394. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14617678>
- Esquivel Rosado, M. J., Jimenez Saavedra, D. J. y Suarez Chuquipiondo de Rengifo, G. I. (2026). Revisión sistemática de la competencia comunicativa en educación: estrategias, factores limitantes y el rol de la tecnología. Revista InveCom, 6(2), e602075. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16892256>
- Ferrández, T. y Belda, M. (2025). La influencia del lenguaje virtual en la ortografía y la redacción de textos en adolescentes. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18(1), 73–81. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.523>
- Gavidia, J, Flores, E., Hurtado, S, Camposano, Á y Montero, I. (2024). Deficiencias lingüísticas y la comunicación escrita en estudiantes universitarios. Aula Virtual, 5(12), e372. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13953537>
- Humpiri Núñez, J., Benites Noriega, J., Mamani Tisnado, P. y Rodríguez Tupayachi, C. R. (2024). Nuevas formas de enseñanza y aprendizaje: La descontextualización del uso de dispositivos digitales en las fuentes científicas. Educare, 28(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12813449>
- Illicachi Guzñay, R. (2026). Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural en la educación básica-rural: una revisión sistemática. Revista InveCom, 6(1), 1–7. <https://zenodo.org/records/15231625>
- Indacochea, L., Quimis, M., León, M. G. y Vallejo Valdivieso, P. A. (2025). Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del sub nivel media: un análisis conceptual desde lo psicopedagógico. Revista Imaginario Social, 5(2). <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739>
- Javier, J. (2025). Habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica: Una revisión sistemática. Revista InveCom, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14511098>
- Luján, J. (2025). Aprendizaje basado en proyectos para la competencia construye interpretaciones históricas. Noesis, 7(14), 747–768. <https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.517>
- Mendoza, A. y Vera, M. (2025). Pensamiento crítico en estudiantes de básica media. Revisión sistemática. Cienciamatria, 11(21). <https://doi.org/10.35381/cm.v11i21.1603>
- Mendoza, A., Ruiz, R, Jaramillo, J y Isea, J. (2025). Uso de las plataformas de inteligencia artificial en la escritura académica. Noesis, 7(14), 331–345.
- Moreira, M. y Montero, Y. (2025). Competencias lingüísticas en la comunicación escrita de estudiantes de Educación Básica Superior en Ecuador. Revista Espacios, 46(1), 99–122. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p08>
- Napa, L. y Ríos Campos, C. E. (2025). Habilidades argumentativas en estudiantes: una revisión sistemática. Revista InveCom, 5(4), e504092.
- Osorio, L. y Flores, M. (2025). Aplicación de foros de discusión como estrategia para incrementar competencias estadísticas en estudiantes universitarios. Prohominum, 7(3), 209–221. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0366>
- Paz, L. (2025). Estrategia didáctica basada en el pensamiento crítico para fortalecer competencias numéricas en séptimo grado. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18(1). <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.598>
- Poma, G. y Villarroel, K. (2025). Relación entre las habilidades metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de 4to de secundaria en la Unidad Educativa Martín Cárdenas Hermosa - 2024. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9(39), 3315–3331. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1120>
- Ríos, J. (2025). Procesos didácticos para mejorar la escritura de textos narrativos en

- estudiantes de primaria. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0. SciELO.
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02822025000100233&script=sci_arttext
- Rivera, J. (2025). Estrategia Meaningful Videos para mejorar la expresión oral en estudiantes de secundaria. Revista Científica de Educación. SciELO.
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2960-24672025000100262&script=sci_arttext&tlng=es
- Robles, M. (2025). Aplicación de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista de Ciencias Sociales y Humanas. SciELO.
https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-48212025000100130&script=sci_arttext
- Rocha, R. S., Magalhães, S., Castro, S. L. y Limpo, T. (2024). Writing performance in primary grade: Exploring the links between cognitive and motivational variables. *Frontiers in Education*, 9, 1323345.
<https://doi.org/10.3389/educ.2024.1323345>
- Romero Casalliglla, W. M., Chulca Abalco, J. O., Imbaquingo Guzmán, G. G., Pineda Anchaguano, S. E., Aules Aules, E. C., Tipán Sánchez, G. O., Minango Cruz, S. J. y Aules Aules, R. P. (2025). Evaluación para el aprendizaje: más allá de las calificaciones. *Revista InveCom*, 5(1).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.11113592>
- Salluca Rodríguez, V. V. y Pachas Vélez, D. (2026). Influencia del aprendizaje colaborativo y habilidades blandas en la producción de textos para estudiantes de primaria. *Revista InveCom*, 6(2), e602007.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15750414>
- Shafirova, L. y Araújo, M. (2024). Students making videos on social media: Exploring the potential of online videos for language learning. *Texto Livre*, 17, e51663.
<https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51663>
- Vasquez, L. Lévano, A., Gómez, C. y Lévano, J. (2025). Herramientas digitales como mediadoras para desarrollar la competencia argumentativa oral y escrita en discentes universitarios. *Aula Virtual*, 6(13), e576.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17235661>
- Vendrell, M., Rodríguez, J. y Fernández, M. (2024). Predictors of critical thinking in Spanish university students. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 23–45.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.002>
- Zadunaisky, S. y Stavans, A. (2025). The structure of argumentative texts written by Hebrew speaking children in primary schools: Relationships between writing and reading comprehension. *Written Communication*, 42(4).
<https://doi.org/10.1177/07410883251349196>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Janeth Yanina Reinoso Pesantez, Yessica Carolina Maldonado Condo, Maria Fernanda Pilco Chamba y Jessica Mariela Carvajal Morales.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).

Janeth Yanina Reinoso Pesantez: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Yessica Carolina Maldonado Condo: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Maria Fernanda Pilco Chamba: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Jessica Mariela Carvajal Morales: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

