

Enfoque textual para la enseñanza de la lectura y la escritura: revisión sistemática de evidencia reciente (2020–2026)

Textual Approaches to Reading and Writing Instruction: A Systematic Review of Recent Evidence (2020–2026)

Arquímedes Ernesto Cruz Sánchez¹ 

¹ Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú [ROR](#)

* Autor de correspondencia: acruz@unitru.edu.pe

Cómo citar: Cruz Sánchez, A. E. (2026). Enfoque textual para la enseñanza de la lectura y la escritura: revisión sistemática de evidencia reciente (2020–2026). *Lantír Journal of Social Sciences*, 1(1), e001.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22948170>

Copyright © 2026 por el autor. Licenciario: Lantír Ediciones, Lima, Perú. Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#).

Resumen

El enfoque textual concibe la lectura y la escritura como prácticas de construcción de significado realizadas con textos completos, situados en géneros y contextos comunicativos. Aunque esta perspectiva posee una base teórica consolidada, su traducción didáctica adopta formas diversas: instrucción de estructuras textuales, uso de organizadores gráficos, enseñanza basada en géneros, modelado de textos y articulación entre lectura y escritura. El objetivo de esta revisión sistemática fue sintetizar evidencia reciente sobre los efectos, componentes y límites de estas intervenciones. Se realizó una búsqueda estructurada de publicaciones entre enero de 2020 y septiembre de 2026 en fuentes académicas de acceso público, mediante combinaciones en español e inglés de términos relativos a estructura textual, pedagogía de géneros, comprensión lectora y producción escrita. Se examinaron 27 registros potencialmente pertinentes; tras eliminar duplicados y aplicar criterios de elegibilidad, se incluyeron 17 trabajos: estudios empíricos, revisiones sistemáticas y metaanálisis directamente vinculados con la enseñanza textual. La síntesis temática muestra resultados favorables en comprensión, identificación de ideas principales, resumen, conciencia de género y calidad de la escritura. Los efectos son mayores cuando la enseñanza explicita relaciones semánticas, emplea textos modelo, incorpora organizadores contruidos por el alumnado, ofrece práctica individual y culmina en producción autónoma. Sin embargo, la permanencia de los aprendizajes es menos consistente y la heterogeneidad metodológica impide atribuir los resultados a un único componente. Se concluye que el enfoque textual es una orientación pedagógica prometedora cuando combina estructura, propósito comunicativo, acompañamiento gradual y evaluación auténtica, pero requiere más estudios longitudinales, comparaciones robustas y evidencia en contextos hispanohablantes.

Palabras clave: enfoque textual; estructura textual; comprensión lectora; producción escrita; pedagogía de géneros; revisión sistemática.

Abstract

The textual approach understands reading and writing as meaning-making practices carried out through complete texts situated in genres and communicative contexts. Although this perspective has a well-established theoretical basis, its pedagogical enactment takes different forms, including text-structure instruction, graphic organizers, genre-based pedagogy, model texts, and integrated reading-writing activities. This systematic review synthesizes recent evidence on the effects, components, and limitations of these interventions. A structured search covered publications from January 2020 to September 2026 in publicly accessible academic sources, using Spanish and English combinations of terms related to text structure, genre pedagogy, reading comprehension, and written production. Twenty-seven potentially relevant records were screened; after duplicate removal and eligibility assessment, 17 empirical studies, systematic reviews, and meta-analyses directly addressing text-oriented instruction were included. The thematic synthesis indicates favorable results for comprehension, main-idea identification, summarization, genre awareness, and writing quality. Effects appear stronger when instruction makes semantic relations explicit, uses mentor texts, involves students in constructing graphic organizers, provides individual practice, and progresses toward independent production. However, maintenance over time is less consistent, and methodological heterogeneity prevents attributing outcomes to a single component. The textual approach is therefore a promising pedagogical orientation when structure, communicative purpose, gradual scaffolding, and authentic assessment are combined, but longitudinal studies, stronger comparisons, and evidence from Spanish-speaking contexts remain necessary.

Keywords: textual approach; text structure; reading comprehension; written production; genre-based pedagogy; systematic review.

1. Introducción

El aprendizaje de la lectura y la escritura no se agota en reconocer palabras, construir oraciones correctas o dominar reglas gramaticales. Estas capacidades son necesarias, pero adquieren valor comunicativo cuando el estudiante puede relacionarlas con una finalidad, un destinatario y una organización textual. En la vida académica y social se leen explicaciones, informes, noticias, argumentos, relatos e instrucciones; cada uno de estos géneros distribuye la información de manera diferente y demanda operaciones específicas de interpretación. El enfoque textual responde a esta complejidad al considerar el texto completo como unidad de enseñanza y al vincular las formas lingüísticas con la situación en que se usan.

La lingüística textual permitió superar una descripción limitada a la oración aislada. Desde esta perspectiva, el significado surge de relaciones locales y globales: referencias, conectores, progresión temática, jerarquía de ideas, esquemas de género y conocimientos del lector. Halliday (1998) situó el lenguaje dentro de la producción social de significados, mientras que Van Dijk (1990, 1992) distinguió microestructura, macroestructura y superestructura para explicar cómo se organizan las proposiciones y cómo el lector construye una representación global. Estos aportes continúan siendo relevantes, pero una justificación pedagógica contemporánea requiere contrastarlos con evidencia reciente sobre intervenciones reales.

En la práctica educativa, la expresión enfoque textual reúne tradiciones parcialmente diferentes. Una línea enseña estructuras expositivas —descripción, secuencia, comparación, causa-efecto y problema-solución— para apoyar la comprensión. Otra desarrolla pedagogías basadas en géneros, especialmente en segundas lenguas y escritura académica, mediante ciclos de contextualización, deconstrucción de modelos, construcción conjunta y escritura

independiente. Una tercera integra organizadores gráficos, resumen y paráfrasis. Todas comparten la hipótesis de que hacer visible la organización del texto ayuda al estudiante a seleccionar, relacionar y producir información.

La evidencia acumulada antes de 2020 ya sugería efectos positivos de la instrucción estructural, aunque también señalaba variaciones según la edad, la medida utilizada y la intensidad del programa. El metaanálisis de Bogaerds-Hazenberg et al. (2021), publicado dentro del periodo de esta revisión, sintetizó 44 estudios experimentales y cuasiexperimentales y encontró efectos inmediatos diferenciados: pequeños en preguntas de comprensión y mayores en resumen, recuerdo y conocimiento de estructuras. Su advertencia principal fue que las diferencias tendían a desaparecer en evaluaciones diferidas. Esta constatación obliga a analizar no solo si una intervención funciona, sino qué se enseña, cómo se practica y durante cuánto tiempo se sostiene.

En escritura, la pedagogía de géneros ha ganado presencia en contextos de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Zhai y Razali (2023) localizaron 54 trabajos publicados entre 2003 y 2021 y observaron una concentración en educación superior, escritura académica y diseños cuasiexperimentales. El crecimiento del campo convive con interrogantes sobre transferencia, creatividad, dependencia de modelos y formación docente. La explicitación de patrones puede ofrecer acceso a convenciones académicas, pero también convertirse en una plantilla rígida si se presenta como una secuencia que debe imitarse sin atender a decisiones retóricas.

La actualización resulta pertinente por tres razones. Primero, después de 2020 aparecieron nuevos estudios sobre instrucción de estructuras, pedagogía de géneros, entornos digitales y articulación entre ciencias y lenguaje. Segundo, las revisiones disponibles suelen estudiar por separado comprensión y escritura, aunque ambas actividades comparten conocimientos sobre organización textual. Tercero, gran parte de la evidencia procede de contextos anglófonos o de enseñanza del inglés, por lo que es necesario examinar con cautela su aplicabilidad a la enseñanza en español.

El objetivo general de este artículo es sintetizar la evidencia reciente sobre el enfoque textual aplicado a la enseñanza de la lectura y la escritura. Se plantearon tres preguntas: 1) ¿qué efectos se reportan en comprensión y producción escrita?; 2) ¿qué componentes didácticos aparecen asociados con mejores resultados?; y 3) ¿qué limitaciones metodológicas y vacíos de investigación condicionan la interpretación de los hallazgos? La revisión adopta una síntesis narrativa sistemática porque los estudios difieren en participantes, diseños, duración, lenguas, intervenciones y medidas de resultado.

2. Fundamentos conceptuales

2.1. El texto como unidad comunicativa

Un texto no se define solo por su extensión. Una indicación breve puede cumplir una función completa si los participantes comparten la situación, mientras que una secuencia extensa puede resultar incoherente si no permite reconocer un tema o propósito. Hjelmslev (1961) destacó la productividad de la cadena lingüística; Lotman (1979) la entendió como una totalidad sígnica organizada; y Schmidt (1980) subrayó su producción dentro de un acto comunicativo. En conjunto, estas perspectivas permiten describirlo como una configuración de formas, significados y condiciones de uso.

La coherencia corresponde a las relaciones conceptuales que permiten interpretar el conjunto como una unidad. La cohesión comprende recursos observables (referencia, repetición, sustitución, elipsis, conectores y relaciones léxicas) que orientan esas conexiones. No existe una

equivalencia automática entre ambas: un texto puede exhibir marcas cohesivas y carecer de una progresión comprensible, o puede omitir conexiones explícitas que el lector reconstruye con facilidad. La enseñanza textual debe trabajar esta interacción y evitar que la cohesión se reduzca a una lista de conectores.

La noción de género añade una dimensión social. Los textos responden a prácticas relativamente estabilizadas dentro de comunidades: explicar un fenómeno, presentar resultados, solicitar una acción o defender una posición. Esas finalidades influyen en la selección de contenidos, la secuencia de movimientos retóricos y las elecciones lingüísticas. La pedagogía basada en géneros vuelve explícitas tales convenciones para que los aprendices puedan participar en ámbitos escolares, universitarios y profesionales.

2.2. Organización global e interpretación

Van Dijk (1990, 1992) propuso distinguir la microestructura, formada por proposiciones y relaciones locales; la macroestructura, que representa el contenido global; y la superestructura, entendida como el esquema que ordena las partes de determinados tipos de texto. Esta distinción explica por qué comprender no equivale a recordar literalmente todas las oraciones. El lector selecciona información relevante, generaliza casos y construye proposiciones integradoras. Las operaciones de supresión, generalización y construcción contribuyen a formar una representación manejable del contenido.

La comprensión es una actividad constructiva y controlada. Pinzás García (2001) sostiene que el lector relaciona indicios del texto con conocimientos previos, formula hipótesis y verifica su consistencia. Las inferencias son indispensables, pero no arbitrarias: deben conservar compatibilidad con la información disponible y con el propósito comunicativo. De allí que una enseñanza efectiva combine atención a evidencias locales con actividades que exijan explicar la relación entre ideas y reconstruir la orientación global.

En producción, el recorrido es complementario. El autor parte de una intención, considera al destinatario, selecciona contenidos y los organiza en secciones, párrafos y oraciones. La revisión implica comprobar no solo ortografía y sintaxis, sino también suficiencia de información, progresión, jerarquía y adecuación al género. Leer modelos y escribir textos pertenecen así a un mismo sistema de conocimientos: el estudiante aprende cómo están contruidos los textos para interpretarlos y para tomar decisiones durante su propia escritura.

2.3. Formas contemporáneas del enfoque textual

La instrucción de estructuras textuales enseña a reconocer patrones de relación. En textos informativos suelen trabajarse descripción, secuencia, comparación, causa–efecto y problema–solución. El docente presenta señales lingüísticas, modela la identificación de ideas centrales y utiliza diagramas que representan las relaciones. El objetivo no es únicamente nombrar la estructura, sino emplearla para anticipar información, distinguir ideas principales, elaborar resúmenes y organizar nuevos textos.

La pedagogía de géneros amplía el foco hacia la función social. Sus ciclos suelen comenzar con la exploración del campo y del contexto; continúan con el análisis de textos modelo y la construcción conjunta; y culminan con una producción independiente. El acompañamiento disminuye progresivamente. La explicitación proporciona herramientas a quienes no han adquirido de manera implícita las convenciones escolares, pero el proceso conserva espacios de elección, negociación y reescritura.

Los organizadores gráficos constituyen un recurso intermedio. Un esquema de comparación, una cadena causal o una matriz problema–solución externalizan relaciones que, en el texto

lineal, pueden resultar difíciles de mantener en la memoria de trabajo. Su efectividad depende de cómo se usan. Completar un diagrama prefabricado exige menos elaboración que construirlo, justificar las conexiones y convertirlo después en un resumen. La evidencia revisada permite analizar estas diferencias.

3. Método

3.1. Diseño y protocolo

Se realizó una revisión sistemática con síntesis narrativa, informada por las recomendaciones PRISMA 2020. No se efectuó metaanálisis propio debido a la heterogeneidad de diseños, poblaciones, lenguas, intervenciones y medidas. El protocolo definió antes de la extracción cuatro elementos: periodo, conceptos de búsqueda, criterios de elegibilidad y categorías de síntesis. La búsqueda final se ejecutó el 22 de septiembre de 2026 y cubrió publicaciones desde el 1 de enero de 2020 hasta esa fecha.

La unidad de análisis fue una publicación académica centrada en una intervención o síntesis de evidencia sobre enseñanza de estructura textual, comprensión basada en organización, pedagogía de géneros o producción escrita guiada por modelos textuales. Se aceptaron artículos en español e inglés. La revisión tuvo propósito educativo y no incluyó estudios puramente computacionales, análisis lingüísticos sin intervención o trabajos de traducción cuyo uso de la expresión enfoque textual respondía a otra tradición disciplinar.

3.2. Estrategia de búsqueda

Se consultaron páginas de revistas, repositorios académicos y registros indexados accesibles mediante buscadores académicos de la web. Se combinaron los términos “text structure instruction”, “reading comprehension”, “writing”, “genre-based pedagogy”, “genre-based approach”, “graphic organizer”, “enfoque textual”, “comprensión lectora”, “producción escrita” y “pedagogía de géneros”. Las combinaciones principales fueron: (“text structure instruction” AND “reading comprehension”); (“text structure” AND writing AND instruction); (“genre-based pedagogy” AND writing); y (“enfoque textual” AND lectura AND escritura). Se aplicó el intervalo 2020–2026 y se revisaron títulos, resúmenes, palabras clave y referencias de revisiones recientes.

La búsqueda estuvo deliberadamente orientada a fuentes verificables y con información bibliográfica suficiente. Cuando un resultado remitía a una publicación secundaria, se siguió el enlace al artículo original o al registro editorial. Además, las listas de referencias de Bogaerds-Hazenberg et al. (2021), Zhai y Razali (2023) y Le y Cao (2025) se utilizaron para identificar estudios recientes omitidos por variaciones terminológicas.

3.3. Criterios de elegibilidad

Se incluyeron trabajos que: a) fueron publicados entre 2020 a 2026; b) abordaron enseñanza explícita de organización textual, géneros, resumen estructural, paráfrasis o representación gráfica de relaciones; c) informaron resultados de comprensión, escritura, conciencia de género o variables educativas estrechamente vinculadas; y d) presentaron diseño y hallazgos identificables. Se aceptaron estudios experimentales, cuasiexperimentales, estudios de caso con datos, revisiones sistemáticas y metaanálisis, porque el objetivo era actualizar tanto efectos como componentes y tendencias.

Se excluyeron documentos anteriores a 2020, ensayos de opinión sin procedimiento analítico, materiales comerciales, tesis no publicadas cuando existía un artículo equivalente, estudios de análisis textual sin intervención educativa y trabajos cuyo resultado principal no correspondía a

lectura o escritura. Los artículos de revisión se conservaron como evidencia secundaria y no se mezclaron sus tamaños de efecto con los resultados de estudios primarios.

3.4. Selección, extracción y síntesis

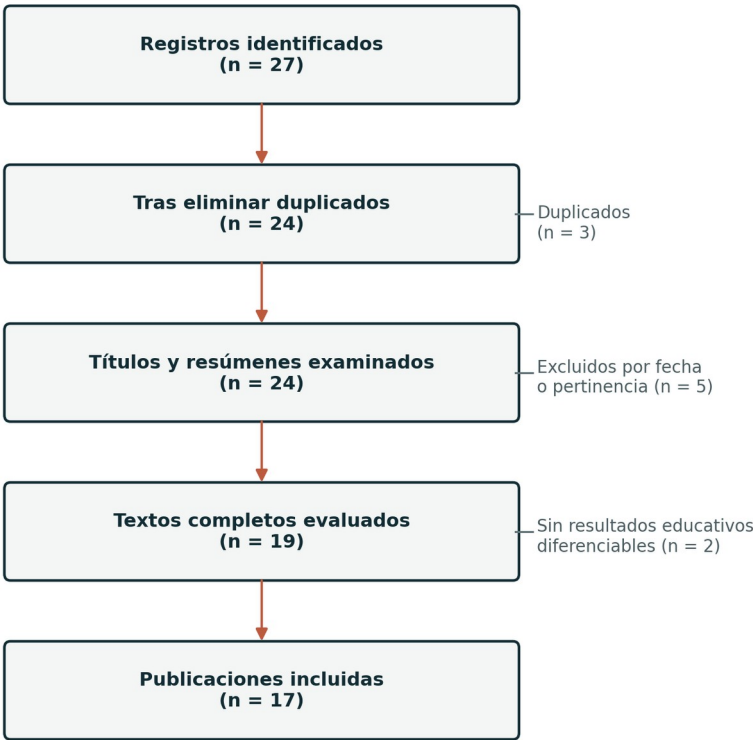
La búsqueda produjo 27 registros potencialmente pertinentes. Se eliminaron tres duplicados. De los 24 títulos y resúmenes restantes, cinco fueron descartados por fecha o falta de relación directa con la pregunta. Se evaluaron 19 textos completos o registros editoriales amplios; dos fueron excluidos por no presentar resultados educativos diferenciados. La síntesis final incluyó 17 publicaciones. El flujo se documenta para permitir su auditoría, aunque debe interpretarse dentro de las limitaciones de una búsqueda efectuada en fuentes académicas abiertas y no en bases de suscripción institucional.

De cada trabajo se extrajeron autoría, año, contexto, población, diseño, modalidad de intervención, resultado principal y limitaciones señaladas. Posteriormente se realizó una codificación temática en cuatro categorías: resultados de comprensión; resultados de escritura; componentes didácticos; y condiciones de implementación o límites. Las conclusiones se formularon por convergencia entre estudios y se evitó convertir asociaciones o resultados de un solo grupo en afirmaciones causales generales.

3.5. Evaluación de calidad

La calidad se valoró de manera cualitativa considerando presencia de comparación, claridad de la intervención, descripción de participantes, correspondencia entre medidas y objetivos, seguimiento temporal y transparencia del procedimiento. Los metaanálisis y revisiones sistemáticas aportaron mayor amplitud, mientras que los estudios cuasiexperimentales y de caso ofrecieron información contextual. Se consideró mayor riesgo de sesgo en diseños de un solo grupo, muestras pequeñas, medidas creadas por los investigadores y ausencia de evaluación diferida.

4. Resultados



Periodo: enero de 2020-22 de septiembre de 2026

Figura 1. Flujo de identificación, selección e inclusión de publicaciones

Nota. Elaboración propia conforme al proceso descrito en el método.

4.1. Características generales de la evidencia

Los 17 trabajos incluidos muestran un campo diverso. Cinco se concentran en instrucción de estructuras para comprensión; cuatro examinan organizadores, resumen o paráfrasis; seis abordan escritura o pedagogía de géneros; y dos ofrecen síntesis amplias que atraviesan varias modalidades. Las poblaciones van desde primaria hasta educación superior. También varían las lenguas: algunos estudios trabajan lectura y escritura en la primera lengua, mientras otros se sitúan en inglés como lengua extranjera o segunda lengua.

Tabla 1
Síntesis de los principales bloques de evidencia

Bloque de evidencia	Publicaciones	Resultados principales	Cautelas
Estructura y comprensión	Bogaerds-Hazenbergh et al. (2021); Hall-Mills y Marante (2020); Stevens et al. (2020); Le y Cao (2025)	Mejoras en resumen, recuerdo, ideas principales y comprensión.	Transferencia y permanencia variables.
Organizadores gráficos	Rahat et al. (2020); Qi y Jiang (2021); Imsa-ard (2022)	Apoyo para seleccionar y relacionar información.	Diseños y medidas heterogéneos.

Bloque de evidencia	Publicaciones	Resultados principales	Cautelas
Escritura y géneros	Al-Waely et al. (2020); Algaragere y Al-Khawaldeh (2023); Rahimi y Zhang (2022); Acar (2023); Malveira Orfanò y Wingate (2024)	Mejor organización, conciencia de género y participación.	Riesgo de rigidez y predominio de contextos EFL.
Integración y medios	Kooiker-den Boer et al. (2024); Tüchler y Cain (2025); Tesfa et al. (2026)	Aplicación en ciencias, lectura digital y escritura expositiva.	Base reciente; requiere replicación.

La heterogeneidad impide calcular un efecto único. Las medidas incluyen preguntas de comprensión, recuerdo libre, resumen, identificación de ideas principales, calidad global de composiciones, rasgos de género, ansiedad ante la escritura y percepciones. Esta variedad es sustantiva: una intervención puede mejorar el conocimiento de una estructura sin transferirse inmediatamente a una prueba general de comprensión. Por ello, los resultados se presentan por tipo de aprendizaje y por proximidad entre lo enseñado y lo evaluado.

El metaanálisis de Bogaerds-Hazenberg et al. (2021) constituye la evidencia cuantitativa más amplia. En estudiantes de cuarto a sexto grado encontró efectos inmediatos positivos en preguntas de comprensión, recuerdo, resumen y conocimiento de estructuras. Los efectos fueron mayores en tareas directamente relacionadas con la organización del texto, especialmente resumen y recuerdo, que en medidas generales. La ausencia de ventajas claras en pruebas diferidas señala que aprender una estrategia durante una unidad no garantiza su uso autónomo meses después.

La revisión de Hall-Mills y Marante (2020) se centró en adolescentes con dificultades de aprendizaje y concluyó que la instrucción explícita de estructuras expositivas puede apoyar la comprensión cuando se enseña de forma directa y sistemática. Su alcance específico es relevante: los estudiantes que enfrentan barreras lectoras pueden beneficiarse de apoyos visibles, modelado y práctica, pero los resultados no deben generalizarse sin considerar intensidad, accesibilidad de los textos y formación del docente.

4.2. Comprensión lectora y construcción de macroestructura

Stevens et al. (2020) combinaron paráfrasis e instrucción de estructura para apoyar la generación de ideas principales y la comprensión. Esta combinación resulta coherente con el modelo textual: la paráfrasis obliga a reconstruir el contenido local, mientras la estructura orienta la integración global. Los resultados favorables sugieren que reconocer una etiqueta como causa-efecto no basta; el estudiante necesita reformular relaciones y decidir qué información es central.

Zimmermann y Reed (2020) describieron procedimientos de instrucción para textos informativos dirigidos a estudiantes con dificultades o riesgo de presentar discapacidades de aprendizaje. El aporte principal es la secuenciación: presentar la relación, identificar señales, representar ideas y practicar con apoyo decreciente. Aunque el artículo tiene una orientación aplicada y no ofrece por sí solo evidencia causal equivalente a un experimento, coincide con los componentes que las síntesis cuantitativas asocian con mejores resultados.

Los estudios sobre organizadores gráficos reportan mejoras en contextos de enseñanza del inglés. Rahat et al. (2020) observaron efectos positivos en comprensión de estudiantes de nivel intermedio; Qi y Jiang (2021) analizaron el organizador como instrumento pedagógico para el desarrollo de comprensión; e Imsa-ard (2022) informó avances en estudiantes tailandeses de secundaria. En conjunto, estos trabajos respaldan la representación visual de relaciones, pero presentan variaciones en diseño y medición que aconsejan prudencia.

La utilidad del organizador no reside en decorar el contenido. Funciona cuando reduce la carga de mantener varias relaciones simultáneas y cuando exige seleccionar información. El metaanálisis de Bogaerds-Hazenberg et al. (2021) indicó que la construcción activa de organizadores y el trabajo con estructuras de párrafo pueden moderar positivamente los resultados. Si el diagrama se entrega completo, el estudiante puede limitarse a copiar; si debe construirlo y explicar sus decisiones, la tarea activa comparación, jerarquización e integración.

Le y Cao (2025) estudiaron una intervención de diez semanas sobre estructuras textuales en comprensión de textos expositivos en inglés como lengua extranjera. Emplearon un diseño cuasiexperimental con grupos de enseñanza tradicional e instrucción estructural. Ambos mejoraron, pero el grupo experimental mostró un aumento mayor. Este resultado es relevante porque compara la intervención con una práctica alternativa y porque su duración permite observar un ciclo de enseñanza más prolongado que una sesión aislada.

El trabajo de Kooiker-den Boer et al. (2024) integró instrucción de estructura textual en educación científica. Su importancia está en demostrar que la organización del texto no es un contenido exclusivo de la asignatura de lengua. Aprender ciencias implica leer explicaciones, establecer causalidad, comparar procesos y producir representaciones. La integración curricular puede ofrecer más oportunidades de transferencia, siempre que el docente haga explícita la relación entre contenido disciplinar y organización discursiva.

Tüchler y Cain (2025) examinaron cómo el medio —impreso o pantalla— y la estructura influyen en la localización de información. Este tipo de estudio amplía el problema hacia la lectura digital. La estructura sigue orientando la búsqueda, pero la navegación y la presentación en pantalla añaden demandas. Por tanto, una pedagogía textual contemporánea debe enseñar a reconocer organización también en documentos hipertextuales o visualmente fragmentados, no solo en páginas lineales.

4.3. Producción escrita y conciencia de género

La evidencia sobre escritura converge en que la explicitación de estructuras y géneros facilita la planificación. Al-Waely et al. (2020) trabajaron la escritura persuasiva en educación secundaria y reportaron desarrollo de habilidades asociadas con la organización argumentativa. El valor didáctico radica en mostrar que persuadir exige coordinar posición, razones, evidencias y respuesta a alternativas, no solo acumular opiniones.

Rahimi y Zhang (2022) analizaron un enfoque proceso-género que integró participación del estudiante y logros de escritura. Esta combinación evita una falsa oposición. El proceso de escribir —planificar, redactar, recibir retroalimentación y revisar— puede articularse con el conocimiento de géneros. La estructura proporciona un horizonte retórico; el proceso ofrece oportunidades para tomar decisiones y transformar borradores. Los resultados apoyan una enseñanza en la que el modelo no sustituye la revisión ni la agencia del autor.

Algaragere y Al-Khawaldeh (2023) estudiaron a 29 estudiantes de séptimo grado mediante un diseño de un solo grupo con pretest y posttest. La instrucción abordó problema-solución, comparación-contraste y descripción. Se informaron mejoras en composición y reducción de ansiedad, con efecto amplio. Sin grupo de comparación, los cambios no pueden atribuirse de manera exclusiva a la intervención; sin embargo, la reducción de ansiedad sugiere que disponer de una estructura puede disminuir la incertidumbre ante la página en blanco.

Acar (2023) propuso una pedagogía de escritura que ayuda al profesorado de segunda lengua a integrar evaluación y retroalimentación desde una perspectiva de género. Este aporte desplaza la atención del producto final hacia el ciclo didáctico. La retroalimentación es más útil cuando

se refiere al propósito de una sección, la relación entre movimientos y las expectativas del lector, en lugar de limitarse a errores aislados. La evaluación se convierte así en mediación para reescribir.

Malveira Orfanò y Wingate (2024) aplicaron un enfoque de género a la escritura académica de estudiantes de enfermería y pusieron el énfasis en el desarrollo de la criticidad. El contexto disciplinar muestra que aprender a escribir no consiste solo en adoptar vocabulario técnico. Los estudiantes deben posicionarse frente a fuentes, establecer relaciones y construir argumentos compatibles con las prácticas de su campo. La deconstrucción de modelos ayuda si hace visibles estas funciones y no si se reduce a copiar frases recurrentes.

Zohbie (2024) examinó oportunidades y barreras de un enfoque basado en géneros para estudiantes de primaria que aprenden inglés. La revisión destaca actividades colaborativas, textos modelo, experiencias concretas y construcción conjunta. También advierte que la exigencia cognitiva y lingüística puede ser alta. Esto refuerza la necesidad de ajustar el metalenguaje, seleccionar modelos accesibles y conectar los contenidos con experiencias del alumnado.

Tesfa et al. (2026) evaluaron efectos de la instrucción de estructura en escritura expositiva. La aparición de estudios orientados a producción confirma un giro importante: el conocimiento estructural no solo ayuda a comprender textos ajenos, sino que puede utilizarse para planificar y revisar textos propios. No obstante, la investigación debe distinguir entre mejora en el uso de la estructura enseñada y mejora general de la escritura, que incluye desarrollo de ideas, precisión, voz y adecuación.

4.4. Componentes didácticos asociados con mejores resultados

El primer componente convergente es la explicitación. Los estudiantes se benefician cuando el docente nombra la relación, muestra cómo se reconoce y piensa en voz alta durante la lectura o la planificación. Explicitar no equivale a dictar una definición. Supone modelar decisiones: por qué dos fragmentos constituyen una comparación, qué información puede suprimirse en un resumen o cómo una conclusión retoma la tesis.

El segundo componente es el uso de textos modelo. La deconstrucción permite observar cómo autores reales cumplen propósitos mediante movimientos y recursos lingüísticos. Los modelos deben seleccionarse por autenticidad, accesibilidad y representatividad; conviene comparar más de uno para evitar que el género parezca una fórmula invariable. Preguntas sobre audiencia, propósito, orden y efecto de determinadas elecciones convierten la lectura en preparación para escribir.

El tercer componente es la representación activa. Elaborar organizadores, mapas o esquemas favorece la integración cuando el estudiante decide qué incluir y cómo relacionarlo. La evidencia no justifica usar cualquier gráfico de forma rutinaria. La representación debe corresponder a la relación semántica: una línea temporal para secuencia, una matriz para comparación, una red causal para causa-efecto. Además, debe conectarse con una salida verbal, como explicar el esquema o transformarlo en resumen.

El cuarto componente es el andamiaje gradual. Los ciclos de género y los programas de estructura eficaces pasan del modelado a la práctica guiada, la construcción conjunta y la ejecución independiente. Este tránsito evita dos riesgos: abandonar al estudiante ante una tarea compleja o mantenerlo indefinidamente dentro de una plantilla. La práctica individual identificada por Bogaerds-Hazenberg et al. (2021) como moderador de efectos diferidos es especialmente importante para comprobar que el conocimiento se ha interiorizado.

El quinto componente es la integración entre lectura y escritura. Leer para identificar estructura prepara recursos para escribir; escribir con una estructura obliga a comprenderla con mayor profundidad. La relación puede concretarse mediante secuencias: analizar dos modelos, reconstruir su esquema, producir colectivamente un texto, redactar una versión individual y revisar con criterios compartidos. Esta integración también favorece que la gramática se estudie como elección funcional dentro de un texto.

4.5. Límites y resultados no concluyentes

La principal limitación es la permanencia. Los efectos inmediatos no siempre se mantienen y pocas investigaciones incorporan seguimiento. Una explicación plausible es que las estrategias se enseñan como unidades breves y dejan de practicarse. Otra es que las evaluaciones diferidas exigen transferencia hacia textos o tareas diferentes. El currículo debería distribuir la instrucción a lo largo del año y en varias asignaturas, en lugar de concentrarla en una secuencia aislada.

La segunda limitación es la proximidad de las medidas. Cuando la prueba pide reconocer exactamente la estructura enseñada, el efecto suele ser mayor que en una evaluación general. Esto no invalida el aprendizaje, pero obliga a diferenciar dominio específico y transferencia. Un programa sólido necesita ambos tipos de evidencia: tareas cercanas para verificar adquisición y tareas nuevas para determinar uso flexible.

La tercera limitación corresponde a los diseños. Persisten muestras pequeñas, grupos intactos, ausencia de asignación aleatoria y medidas desarrolladas por los investigadores. Los diseños de un solo grupo son vulnerables a maduración, familiaridad con el instrumento y otros factores. Las conclusiones más firmes proceden de la convergencia entre estudios, no de un resultado aislado.

La cuarta limitación es geográfica y lingüística. Buena parte de la literatura reciente se concentra en inglés como segunda lengua o lengua extranjera y en países asiáticos. Esta producción demuestra la adaptabilidad del enfoque, pero no sustituye evidencia en escuelas hispanohablantes. Las estructuras discursivas poseen regularidades, aunque los recursos lingüísticos, las convenciones académicas y las condiciones curriculares varían.

Finalmente, la explicitación puede rigidizar la escritura. Un género no es una plantilla cerrada, sino una familia de respuestas a situaciones recurrentes. Si la evaluación premia únicamente la reproducción de secciones, el estudiante puede perder de vista propósito, contenido y lector. La solución no consiste en ocultar las convenciones, sino en enseñar su razón de ser, comparar variaciones y permitir decisiones justificadas.

5. Discusión

5.1. Respuesta a las preguntas de revisión

Respecto de la primera pregunta, la evidencia indica efectos favorables pero diferenciados. En comprensión, los avances son más consistentes en resumen, recuerdo, identificación de ideas principales y conocimiento estructural que en medidas generales. En escritura, se reportan mejoras en organización, rasgos del género, desempeño global y, en algunos casos, participación o ansiedad. No es posible sostener un efecto uniforme porque las intervenciones y los instrumentos son heterogéneos.

En relación con la segunda pregunta, los componentes más prometedores forman una arquitectura común: explicación de relaciones, modelado, análisis de textos completos, representación gráfica construida activamente, producción conjunta, práctica independiente y

retroalimentación vinculada con el propósito. La combinación parece más importante que un recurso aislado. Un organizador sin discusión o una lista de conectores sin comprensión conceptual difícilmente produce transferencia.

Sobre la tercera pregunta, las conclusiones están condicionadas por falta de seguimiento, predominio de diseños cuasiexperimentales, muestras restringidas y concentración en determinados contextos. También se observa una separación artificial entre estudios de lectura y de escritura. El conocimiento de estructura es bidireccional; por eso futuras investigaciones deberían medir ambos resultados dentro de una misma intervención.

5.2. Articulación con la teoría textual

Los hallazgos respaldan la utilidad didáctica de macroestructura, superestructura y microestructura. La mejora en resumen puede explicarse porque la instrucción ayuda a seleccionar y generalizar información; la mejora en escritura, porque los esquemas de género ofrecen una representación anticipada del texto. Sin embargo, la teoría debe conservar la dimensión comunicativa. Una macroestructura no es solo un resumen temático: organiza información para una finalidad y un lector.

La participación del lector también explica la variabilidad. La estructura ofrece indicios, pero su aprovechamiento depende de vocabulario, conocimientos previos, fluidez y experiencia con el género. Dos estudiantes pueden reconocer una señal causal y construir representaciones diferentes si uno desconoce los conceptos. La enseñanza textual no reemplaza la enseñanza de contenidos ni del léxico; los articula.

La escritura revela con mayor claridad la relación entre forma y acción social. En un informe científico, una discusión interpreta resultados; en una argumentación, las razones deben sostener una posición; en una explicación causal, el orden expresa relaciones. Enseñar estas funciones permite que la gramática deje de ser un inventario y se convierta en un repertorio de elecciones.

5.3. Implicaciones para el currículo

El enfoque textual debería distribuirse de manera espiral. En los primeros niveles puede iniciarse con relatos, secuencias y descripciones apoyadas en recursos visuales. Más adelante se incorporan comparación, causalidad, problema-solución y argumentación. La complejidad debe aumentar tanto en los textos como en la autonomía exigida. Volver sobre las mismas relaciones en ciencias, historia y lengua favorece mantenimiento y transferencia.

Una unidad didáctica puede comenzar con una situación comunicativa realista. Después se leen dos o tres modelos, se identifican propósito y organización, y se comparan variaciones. El docente modela cómo construir una representación global y el grupo produce un texto conjunto. Finalmente, cada estudiante planifica, redacta y revisa una producción independiente. La evaluación utiliza criterios de contenido, estructura, cohesión, adecuación y corrección lingüística.

Las actividades de lectura deben distinguir niveles. Algunas preguntas recuperan información explícita; otras exigen conectar proposiciones; otras solicitan inferir, resumir o evaluar. Esta diferenciación evita atribuir cualquier dificultad a una supuesta falta general de comprensión. También permite observar si el conocimiento estructural se aplica a textos nuevos.

En escritura, las rúbricas deberían describir funciones en lugar de imponer cantidades rígidas. Por ejemplo, valorar si la introducción orienta al lector, si los párrafos desarrollan relaciones claras y si la conclusión integra el argumento. La retroalimentación puede priorizar primero

contenido y organización, y después aspectos locales. Corregir simultáneamente todos los errores suele ocultar decisiones discursivas más importantes.

5.4. Formación docente e inclusión

Implementar el enfoque exige conocimiento profesional. El docente necesita reconocer estructuras híbridas, explicar relaciones y seleccionar modelos. Muchos textos auténticos combinan descripción, causalidad y comparación; tratarlos como ejemplos puros puede producir análisis forzados. La formación debe incluir discusión de casos, diseño de secuencias y evaluación de producciones reales.

Para estudiantes con dificultades, la explicitación y los apoyos visuales pueden aumentar accesibilidad. Conviene reducir inicialmente la complejidad, trabajar vocabulario previo, segmentar la tarea y proporcionar ejemplos resueltos. El apoyo debe retirarse gradualmente y comprobarse mediante tareas independientes. La inclusión no consiste en simplificar permanentemente los objetivos, sino en ofrecer rutas para alcanzarlos.

En aulas multilingües, la comparación entre lenguas puede convertirse en recurso. Los estudiantes pueden analizar cómo cada lengua marca relaciones, organiza párrafos o expresa postura. La evidencia procedente de contextos EFL sugiere que el enfoque textual ofrece un metalenguaje compartido, aunque debe adaptarse a las convenciones y repertorios de los participantes.

5.5. Agenda de investigación

Se necesitan ensayos y estudios cuasiexperimentales con grupos comparables, instrumentos validados y seguimiento. Las investigaciones deberían informar fidelidad de implementación, formación docente y cantidad efectiva de práctica. También conviene separar resultados inmediatos, mantenimiento y transferencia.

Una segunda prioridad es integrar lectura y escritura en el diseño de resultados. Si los estudiantes aprenden comparación, la evaluación puede incluir comprensión de un texto, elaboración de un esquema, redacción de un resumen y producción de una comparación propia. Este diseño permitiría observar el recorrido del conocimiento estructural entre tareas.

La tercera prioridad es ampliar contextos. Son necesarios estudios en español, en educación pública latinoamericana y en disciplinas distintas de lengua. También deben analizarse textos digitales, multimodales e hipertextuales, donde la organización no siempre coincide con la secuencia lineal de la página impresa.

Finalmente, la investigación debe estudiar qué grado de explicitación resulta adecuado. La pregunta no es elegir entre libertad y estructura, sino determinar cómo el andamiaje puede ofrecer acceso sin impedir agencia. Comparar modelos rígidos con secuencias que incluyen variación, elección y reflexión ayudaría a resolver este debate.

6. Limitaciones de la revisión

Esta revisión empleó fuentes académicas abiertas y búsqueda web estructurada, no acceso directo a todas las bases bibliográficas de suscripción. En consecuencia, el conjunto puede omitir trabajos no indexados públicamente. La inclusión de revisiones y estudios primarios permitió una visión amplia, pero impide sumar resultados como si fueran independientes. Para reducir este riesgo, los metaanálisis se utilizaron como síntesis y los estudios recientes como actualización contextual.

La búsqueda bilingüe no elimina el sesgo de publicación ni la sobrerrepresentación del inglés. Tampoco se realizó un metaanálisis nuevo, porque las medidas y diseños no eran comparables.

Los conteos del flujo describen el proceso de esta revisión y no pretenden representar la totalidad absoluta de la producción mundial. Estas limitaciones deben considerarse al aplicar las conclusiones.

7. Conclusiones

La evidencia reciente respalda el enfoque textual como orientación para enseñar lectura y escritura, especialmente cuando hace visibles las relaciones entre ideas, la organización global y los propósitos de los géneros. Los resultados más consistentes aparecen en tareas próximas al conocimiento enseñado: resumen, recuerdo, identificación de ideas principales, conciencia de género y organización de composiciones. Los efectos sobre medidas generales y su permanencia son más variables.

La efectividad no depende de una etiqueta metodológica, sino de una combinación de componentes: textos completos y auténticos, modelado de decisiones, análisis de estructuras, organizadores contruidos activamente, producción conjunta, práctica independiente y retroalimentación funcional. La gramática y el vocabulario mantienen un papel central, pero se enseñan dentro de actividades de significado.

El enfoque debe evitar dos reducciones. La primera consiste en convertir la lectura en identificación mecánica de tipos textuales. La segunda transforma la escritura en reproducción de plantillas. Reconocer estructuras es un medio para comprender, seleccionar, argumentar y comunicar; no un fin aislado. La variación entre textos y las decisiones del autor deben formar parte explícita de la enseñanza.

Para consolidar la evidencia se requieren estudios longitudinales, instrumentos de transferencia, comparaciones robustas y mayor investigación en español. Mientras tanto, los hallazgos justifican incorporar el enfoque textual de manera gradual y transversal, con evaluación que observe tanto la calidad del producto como los procesos de interpretación, planificación y revisión.

Referencias

- Acar, A. S. (2023). Genre pedagogy: A writing pedagogy to help L2 writing instructors enact their classroom writing assessment literacy and feedback literacy. *Assessing Writing*, 56, 100717. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100717>
- Algaragere, R. M., & Al-Khawaldeh, M. A. (2023). The effect of teaching text structure on improving writing composition skills and reducing writing anxiety among seventh graders in Jordan. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(12). <https://doi.org/10.17507/tpls.1312.23>
- Al-Waely, S., Al-Horani, M., & Abdallahi, T. (2020). Text structure teaching on the development of persuasive writing skills for high school students in the United Arab Emirates. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(12), 230–244.
- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2021). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 435–462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2024). Text structure instruction in primary education: Effects on reading, summarization, and writing. *Pedagogische Studiën*, 101(1), 30–59. <https://doi.org/10.59302/ps.v101i1.18783>
- Hall-Mills, S. S., & Marante, L. M. (2020). Explicit text structure instruction supports expository text comprehension for adolescents with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disability Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0731948720906490>
- Halliday, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hjelmslev, L. (1961). *Prolegomena to a theory of language*. University of Wisconsin Press.
- Imsa-ard, P. (2022). Reading better? Enhancing Thai EFL secondary school students' reading comprehension abilities with the use of graphic organizers. *English Language Teaching*, 15(5), 1–12. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n5p1>

- Kooiker-den Boer, H. S., Sanders, T. J. M., & Evers-Vermeul, J. (2024). Integrating text structure instruction in science education. *Journal of Science Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2373548>
- Le, T. T. P., & Cao, T. P. D. (2025). Reading comprehension through text structure instruction: Does it work? *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 19(2), 274–288. <https://doi.org/10.19105/ojbs.v19i2.19969>
- Lotman, Y. (1979). *Semiótica de la cultura*. Cátedra.
- Malveira Orfanò, B., & Wingate, U. (2024). Teaching academic writing to nursing students: Developing criticality through a genre-based approach. *ESP Today*, 12(1), 118–135. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2024.12.1.6>
- Pinzás García, J. (2001). *Leer pensando* (2.^a ed.). Fondo Editorial PUCP.
- Qi, W., & Jiang, Y. (2021). Use of a graphic organiser as a pedagogical instrument for the sustainable development of EFL learners' English reading comprehension. *Sustainability*, 13(24), 13748. <https://doi.org/10.3390/su132413748>
- Rahat, L., Rahman, G., & Shahabullah. (2020). Impact of graphic organizers on reading comprehension of English learners at intermediate level. *SJESR*, 3(3), 128–134. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss3-2020\(128-134\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss3-2020(128-134))
- Rahimi, M., & Zhang, L. J. (2022). Effects of an engaging process-genre approach on student engagement and writing achievements. *Reading & Writing Quarterly*, 38(5), 487–503. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1982431>
- Schmidt, S. J. (1980). *Teoría del texto*. Cátedra.
- Stevens, E. A., Vaughn, S., House, L., & Stillman-Spisak, S. (2020). The effects of a paraphrasing and text structure intervention on the main idea generation and reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 24(5), 365–379. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1684925>
- Tesfa, A., Amogne, D., Teklessellassie, Y., & Negede, D. (2026). Effects of text structure instruction on expository text writing: An intervention for grade 7 English as foreign language learners. *Journal of Writing Research*, 18(1), 1–48. <https://doi.org/10.17239/jowr-2026.18.01.01>
- Tüchler, A. F., & Cain, K. (2025). Reading print vs. on screen: How do medium and text structure influence the ability to locate information in text? *Reading and Writing*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10671-7>
- Van Dijk, T. A. (1990). *Texto y contexto*. Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Zhai, X., & Razali, A. B. (2023). Triple method approach to development of a genre-based approach to teaching ESL/EFL writing: A systematic literature review by bibliometric, content, and scientometric analyses. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221147255>
- Zimmermann, L. M., & Reed, D. K. (2020). Improving reading comprehension of informational text: Text structure instruction for students with or at risk for learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 52(4), 232–241. <https://doi.org/10.1177/0040059919889358>
- Zohbie, A. (2024). Using a genre-based approach to teach writing to elementary ESL students: A boon or a barrier? *TESOL Journal*. <https://doi.org/10.1002/tesj.819>