



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA  
UNIDAD DE POSGRADO

PROCESOS ESCRITOS EN ESCOLARES DE TERCERO A  
SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN ESTATAL  
DE CHOSICA: UN ESTUDIO COMPARATIVO

PRESENTADA POR  
KATHERYNNNE BRIGITTE BAQUERIZO MARQUEZ

ASESORA  
JULIA VARGAS GILES

TESIS  
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN PSICOLOGÍA DE  
NIÑOS Y ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

LIMA – PERÚ

2022



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada  
CC BY-NC-ND**

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**USMP**  
UNIVERSIDAD DE  
SAN MARTIN DE PORRES

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y  
PSICOLOGÍA  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA  
SECCIÓN DE POSGRADO**

**PROCESOS ESCRITOS EN ESCOLARES DE TERCERO A  
SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN ESTATAL  
DE CHOSICA: UN ESTUDIO COMPARATIVO**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN  
PSICOLOGÍA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON PROBLEMAS DE  
APRENDIZAJE**

**PRESENTADO POR  
Lic. KATHERYNN BRIGITTE BAQUERIZO MARQUEZ**

**ASESOR(A):  
Dra. JULIA VARGAS GILES**

**LIMA, PERÚ  
2022**

## DEDICATORIA

A mis hijos y a mi madre por ser mi motivo  
e inspiración y a toda mi familia para alcanzar  
mis metas con dedicación y esmero  
hacia mi ideal de profesional.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios y a la virgen por brindarme la oportunidad de seguir adelante cada día.

Agradezco a mis padres por su amor y la educación que me brindaron para mi bienestar personal.

Agradezco a mis abuelos por su amor incondicional y sus consejos inolvidables para mi vida.

Agradezco a mi asesora de Tesis la Dra. Julia Vargas Giles y al Dr. José Ventura León por ser un excelente profesional y su apoyo profesional perseverante.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Portada	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice de contenidos	iv
Resumen	vii
Abstract	viii
Índice de tablas y figuras	ix
<b>CAPITULO 1 MARCO TEÓRICO</b>	
<b>1.1. Bases Teóricas</b>	<b>12</b>
1.1.1. Procesos escritos	12
Definición	12
La adquisición de la escritura	13
1.1.2. Tipos de escritura	14
1.1.3. Enfoques de escritura	15
1.1.4. Procesos de la composición escrita	19
Planificación del mensaje	19
Construcción de la estructura sintáctica	21
Procesos léxicos o selección léxica	22
Procesos motores	26
<b>1.2. Antecedentes de investigación</b>	<b>28</b>
1.2.1. Antecedentes nacionales	28
1.2.2. Antecedentes internacionales	34

<b>1.3. Planteamiento del problema</b>	45
1.3.1. Descripción de la realidad problemática	45
1.3.2. Formulación del problema	50
<b>1.4. Objetivos de la investigación</b>	50
1.4.1. Objetivos generales	50
1.4.2. Objetivos específicos	50
<b>1.5. Justificación de investigación</b>	51
<b>1.6. Hipótesis y variables de estudio</b>	52
1.6.1. Hipótesis general	52
1.6.2. Hipótesis específicas	52
1.6.3. Variables y definición operacional	53
<b>CAPITULO 2 MÉTODO</b>	57
<b>2.1. Tipo y diseño de investigación</b>	57
<b>2.2. Participantes</b>	57
<b>2.3. Medición</b>	58
<b>2.4. Procedimiento</b>	59
<b>2.5. Aspectos éticos</b>	61
<b>2.6. Análisis de los datos</b>	61
<b>CAPITULO 3 RESULTADOS</b>	62
<b>CAPITULO 4 DISCUSIÓN</b>	70
CONCLUSIONES	83
RECOMENDACIONES	85
REFERENCIAS	86



## RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar las diferencias en los procesos escritos de acuerdo con el sexo, edad, nivel de instrucción de la madre y padre, repitencia y bajo rendimiento académico en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria. Participaron 52 estudiantes de educación primaria seleccionados mediante un muestreo no probabilístico; con edades entre 8 a 12 años; de ambos sexos (26 varones y 26 mujeres) de una Institución Educativa Estatal de Chosica. Se utilizó la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) de Cuetos, Ramos y Ruano (2002). Los resultados revelaron que los procesos escritos en la comparación de acuerdo con el sexo y la edad en su mayoría existen pequeñas diferencias; mientras que, cuando se compara de acuerdo con el nivel de instrucción del padre y la madre las diferencias resultan en su mayoría medianas. Finalmente, en el bajo rendimiento y la repetición escolar existen en su mayoría medianas y grandes diferencias. Se concluye que existen diferencias moderadas y grandes en las tareas de escritura, en muchas de las variables de comparación.

**Palabras Clave:** Procesos escritos, comparativo, bajo rendimiento y educación primaria.

## ABSTRACT

The objective of the study was to analyze the differences in the written processes according to sex, age, level of education of the mother and father, repetition and low academic performance in students from third to sixth grade of primary school. 52 elementary school students selected by non-probability sampling participated; with ages between 8 to 12 years; of both sexes (26 men and 26 women) of a Chosica State Educational Institution. The Writing Process Assessment Battery (PROESC) by Cuetos, Ramos and Ruano (2002) was used. The results revealed that in the comparison according to sex and age there are mostly small differences; while, when compared according to the level of education of the father and mother, the differences are mostly medium. Finally, in low performance and school repetition, there are mostly medium and large differences. It is concluded that there are moderate and large differences in writing tasks in many of the comparison variables.

**Key Words:** Written processes, comparative, low performance and primary education.

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1	Operacionalización de la Variable Procesos Escritos	55
Tabla 2	Operacionalización de las Variables Sociodemográficas	56
Tabla 3	Estadísticos Descriptivos de los Procesos Escritos	62
Tabla 4	Comparación entre de los Procesos Escritos de acuerdo con el sexo	63
Tabla 5	Comparación entre de los Procesos Escritos de acuerdo con la edad	64
Tabla 6	Comparación entre de los Procesos Escritos de acuerdo con el Nivel de Instrucción de la Madre	65
Tabla 7	Comparación entre de los Procesos Escritos de acuerdo con el Nivel de Instrucción del Padre	66
Tabla 8	Comparación entre de los Procesos Escritos de acuerdo con Repitencia	68
Tabla 9	Comparación entre de los Procesos Escritos de acuerdo notas Menores y Mayor de Once	69
Figura 1		16
Figura 2		18
Figura 3		25

## INTRODUCCIÓN

La escritura es considerada un proceso tanto complejo como continuo, que demanda diversos procesos cognitivos (Álvarez & Ramírez, 2006; Gallego & Rodríguez, 2015; Limia et al., 2017; Martínez-Cocó et al., 2008; Rincón et al., 2016) siendo una capacidad fundamental para el aprendizaje (Ventura-León & Caycho, 2017).

En ese sentido, en el Perú, la escritura es considerada como una competencia curricular dentro del enfoque de competencias que rige la educación básica regular (Aguilar & Sierra, 2016; Flotts et al., 2015; Gallego & Rodríguez, 2015). Además, es difundida como la tercera competencia básica del área de comunicación por ser la base de numerosos aprendizajes en la vida del estudiante para culminar su escolarización (Albarrán & García, 2010; Dolz et al., 2013; Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2009; Torres, 2006). Sin embargo, su poco dominio por parte de los estudiantes repercute en las etapas posteriores de su educación (Ames, 2002; Castelló, 2002; Ong & Hartley, 2016).

Asimismo, la escritura como proceso complejo está cobrando cada vez mayor relevancia científica en el campo de la educación desde el ámbito internacional y nacional a diferencia de años anteriores ha transformado la conciencia humana (Botello, 2013; López & Fidalgo, 2018). Sumado a ello, su base científica está respaldada por teorías sobre los procesos cognitivos relacionados al momento de escribir (Gallego & Rodríguez, 2015). Desde la psicología cognitiva existen cuatro procesos que intervienen en la escritura: Planificación del mensaje, procesos

sintácticos, proceso léxicos y procesos motores; los cuales proporcionan la forma de transformar la idea a un escrito (Álvarez, 2003; Ventura-León & Caycho, 2017).

Los resultados de las últimas evaluaciones nacionales e internacionales sobre comunicación referido a la competencia de escritura revelan que la producción escrita es muy pobre en los estudiantes peruanos (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016; Velarde et al., 2012), situación que se agrava más si se relaciona con el nivel de escolaridad del padre y de la madre que influye en los primeros aprendizajes (Infante, 2002), lo cual evidencia estudiantes con retraso en la escritura debido a deficiencias marcadas por su bajo rendimiento o la repetición de un curso o grado (Canales et al., 2013; Defior, 1996; Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018).

Esta investigación se centra en aquellos estudiantes con retraso en la escritura, distinto al de la disgrafía considerando niños provenientes de familias con escasa escolaridad, quienes al presentar estos niveles bajos en alguno de los cuatro procesos escritos repercute en su desarrollo cognitivo o rendimiento académico (Castejon & Navas, 2000; Andrés et al., 2010; Diuk et al., 2017). En ese sentido, el objetivo del estudio es conocer las diferencias en el desempeño de los procesos escritos de acuerdo con el sexo, edad, nivel de instrucción de la madre y padre, repitencia escolar y bajo rendimiento en estudiantes de primaria. Así, el estudio es de enfoque cuantitativo de estrategia asociativa de tipo comparativa (Ato et al., 2013).

La investigación se organiza en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se aborda el marco teórico sobre la escritura, su problemática en el contexto internacional y nacional y la teoría y enfoque que la respaldan. En el segundo, se describe la metodología utilizada. En el tercero, presenta los resultados hallados. Finalmente, en el cuarto, se realiza la discusión de resultados; y las conclusiones y recomendaciones.

# CAPÍTULO 1

## MARCO TEÓRICO

### 1.1. Bases teóricas

#### 1.1.1. *Procesos Escritos*

##### **Definición.**

La escritura es un proceso que se aprende con la experiencia (Caldera, 2003; MacArthur et al., 2016; Miras, 2000) y se obtiene gracias a las competencias curriculares que proporciona el entorno educativo (Gallego & Rodríguez, 2015; 2016). En tal sentido, Hayes y Gradwohl (1996) refieren que la escritura no ocurre aisladamente, sino es un acto comunicativo de interacción con la lectura, siendo necesario el vínculo con otra persona, para que el aprendizaje se complete en un contexto sociocultural específico (Rodríguez, 2009; Álvarez et al., 2010). Asimismo, en la adquisición de la escritura se toman en cuenta la interrelación mutua entre la tarea de escritura, el texto y el contexto sociocultural (Martínez, 2012; Serrano, 2014).

Diversos investigadores argumentan que la composición escrita tiene diversos significados; así algunos utilizan el término de escritura, discurso escrito, comunicación escrita y expresión escrita; sin embargo, se define como el producto de la acción de crear o construir un texto con significado (Albarrán & García, 2010; Condemarín & Chadwick, 1986; Serrano, 2014) y su finalidad es comunicar un mensaje (Villardón-Gallego, 2015). Por otro lado, otros autores refieren que la escritura comprende un sistema de signos que abarca la selección de sonidos como las palabras que usamos

en la expresión verbal (Condemarín & Chadwick, 1986; López & Guevara, 2008; Valery, 2000).

### **La adquisición de la escritura en el niño.**

La adquisición del código alfabético ya se ha logrado en los educandos del tercer año del nivel primario, al poseer la capacidad de realizar una escritura de componentes lingüísticos complejos a la oración, que tienen coherencia, sentido y conservando la temática y temporalidad del texto escrito, logrando la escritura de una redacción con respecto a una idea central especificando un receptor e intención comunicativa del texto escrito (Ali & Palomares, 2020).

En la investigación de “Psicología de la escritura” (Cuetos, 2009) señala que el proceso léxico es el principal proceso escrito en muchos modelos representativos del aprendizaje sobre la escritura a diferencia de los demás procesos, siendo el de Uta Frith (1984) el más conocido que señala la existencia de tres estadios por los que pasa el niño, siendo:

A. El primero se refiere aquella toma de consciencia de la segmentación (arbitrariamente) del flujo continuo del hablar en unidades discretas. Antes de ingresar al colegio el educando inicia aprendiendo la segmentación de sílabas como hace al realizar canciones infantiles y después aprende que la sílaba se divide en fonemas.

B. El segundo estadio se refiere a la enseñanza sobre las reglas de transformación fonema a grafema, es cuando el aprendiz logra los fonemas del habla, representar los fonemas del habla en signos (letras) o llamadas grafemas, que viene a ser la representación gráfica de cada fonema, siendo una actividad memorística que demanda mayor tiempo en el niño puesto que tiene que realizar la asociación del

sonido con un signo gráfico, elegido en forma arbitraria puesto que no tiene relación con él.

C. El tercero abarca la escritura que es correcta ortográficamente. El lenguaje castellano posee ciertos fonemas que pueden ser escritos de diversas formas. Lo cual, refleja demasiadas probabilidades de equivocarse en la escritura puesto que la arbitrariedad de la ortografía de las palabras produce que el niño acuda a la memorización para formar una correcta representación de la palabra a nivel ortográfico.

### **1.1.2. Tipos de escritura**

Los tipos de escritura de acuerdo con diferentes autores (Cayhuaylla & Mendoza, 2012; Jiménez et al., 2018; Ramos, 2004) son: La escritura reproductiva y la escritura productiva. Con respecto a la escritura reproductiva, relacionada con actividades referida a la copia y al dictado. En la actividad de copiar, el estudiante evoca la representación visual como modelo para copiar mediante la manera gráfica (López & Guevara, 2008; Martínez, 2010). Mientras que, para la realización de actividades relacionadas al dictado, en un primero interviene el estímulo externo auditivo, aplicándose el mecanismo de conversión fonema a grafema y luego, es convertido signo gráfico, permitiendo el paso de una expresión oral hacia una expresión escrita.

En relación con la escritura productiva. La escritura productiva se da por la motivación interna del estudiante para generar su escrito, evidenciando una intención comunicativa donde debe organizar sus ideas abarcando procesos tanto cognoscitivos

como lingüísticos de un nivel alto (Castejón & Navas, 2000; Martínez, 2010; Pérez, 2011).

### **1.1.3. Enfoques de escritura**

La visión de la psicología cognitiva aborda la investigación acerca de escritura y sus comienzos en las investigaciones de Flower y Hayes en 1980, Bereiter y Scardamalia (1987), quienes identificaron y describieron la intervención de los procesos escritos en la composición de textos (Castelló, 2002; Dioses et al., 2010; Evangelista & Martínez, 2012). Algunos autores (Cohen & Larramendy, 2011; Peña & Quintero, 2016; Scardamalia & Bereitner, 1992) refieren que de acuerdo con los principales procesos cognitivos involucrados en el modelo de Hayes y Flower (1980) hay tres procesos (planificación, textualización y revisión), que tienen en cuenta el contexto de la tarea (propósito, tipo de audiencia y texto) y el acceso a la información, siendo:

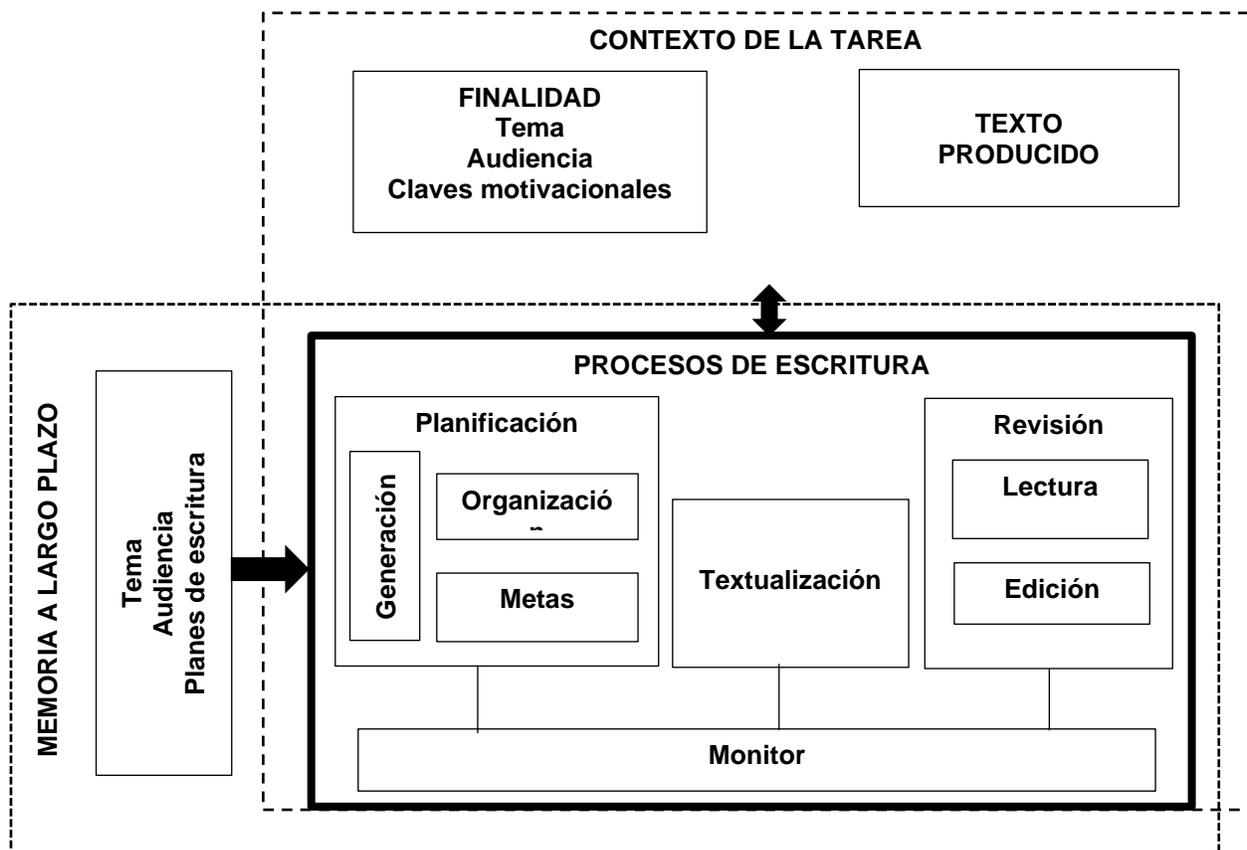
- Proceso de planificación referido a generar ideas, organizarlas, y establecer los objetivos para el texto a ser redactado (traducción y transcripción de ideas en borrador) y componerlo comenzando con recuperar y organizar la información almacenada en la memoria de largo plazo (Fidalgo et al., 2010; Ventura & Caycho, 2017). Sin embargo, se ve afectado cuando el estudiante trata de evitar los errores ortográficos en los párrafos sin darle sentido al texto evidenciando ideas desordenadas y relacionadas inadecuadamente como un indicador que marca las deficiencias en el uso de los procesos de planificación (Martínez, 2010; Salvador, 2017) y a defectos al registrar la información como consecuencias de una escasa capacidad de la memoria verbal o con deterioros

para acceder a la información o para recuperarla de la memoria a largo plazo (Canales et al., 2013).

- El proceso de textualización es transferir los pensamientos hacia un modelo lingüístico a partir de la actividad grafomotora (escritura de palabras), luego a estructurar frases y párrafos para producir un texto (Cohen & Larramendy, 2011; Defior, 2015; Sánchez & Borzone, 2010).
- El proceso de revisión evalúa y revisa el texto con el fin de lograr la coherencia de ideas mediante la lectura y la edición del texto (Flórez et al., 2006; Martínez, 2014).

**Figura 1**

*Modelo de Hayes y Flower*



*Nota:* Adaptado de Hayes y Flower (1980).

No obstante, todos estos procesos actúan al mismo tiempo por el mecanismo de supervisión (qué proceso se activa y cuánto tiempo), es decir al generar sus ideas, se revisa, se corrige y se modifica el texto (Defior, 2015, véase Figura 1)

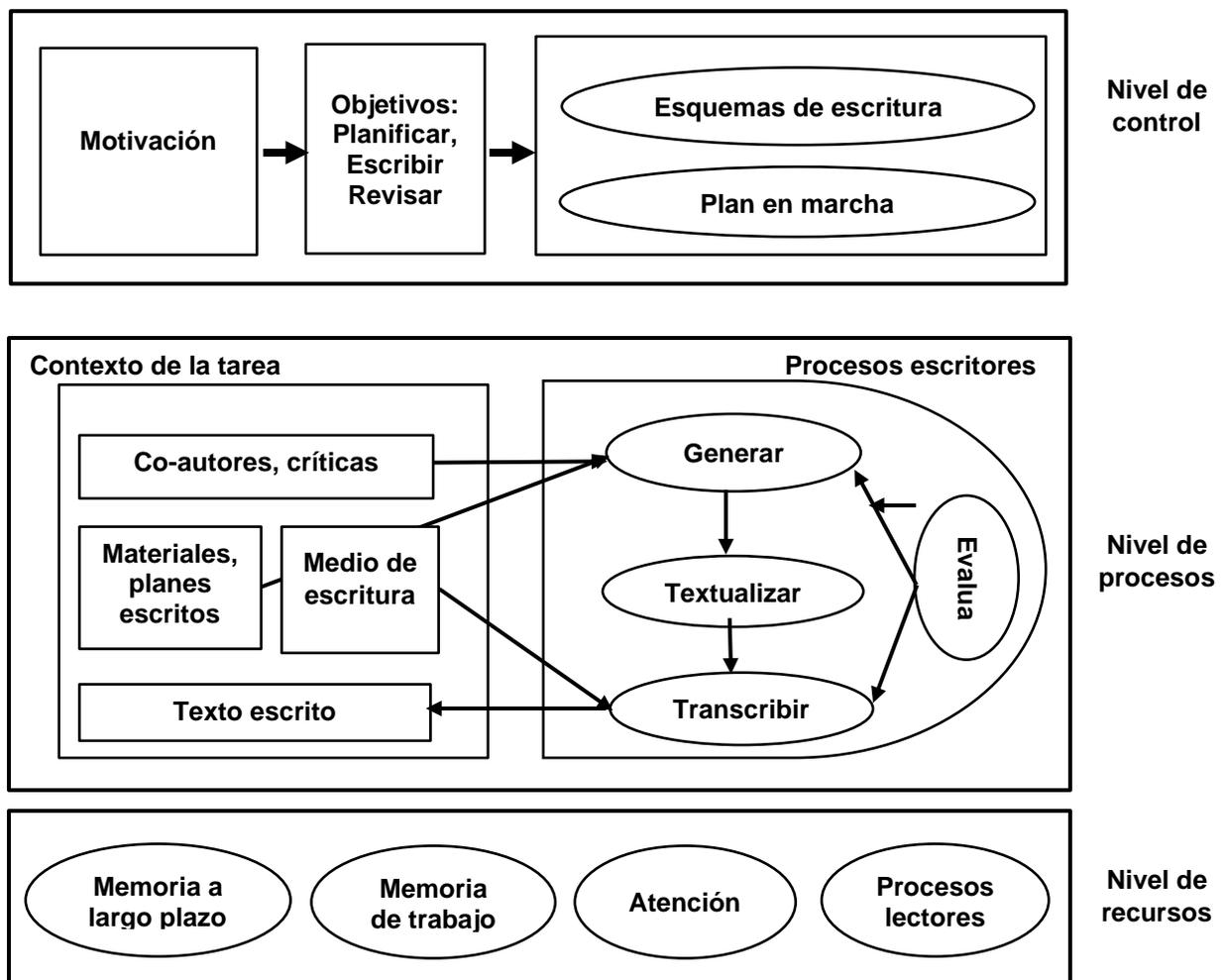
Defior (2015) argumenta que el modelo reestructurado de Hayes y Flower expuesto por Chenoweth y Hayes (2002) propone tres componentes: (a) componente de recursos y la de trabajo contempla los procesos de la lectura y la memoria de largo plazo (Flower & Hayes, 2016; Sánchez & Borzone, 2010), (b) el nivel de procesos que abarca el contexto externo (materiales y otros recursos) e internos, que generan, convierten y traducen ideas depositadas en la memoria de trabajo (Flórez et al., 2006); que pasan al proceso de transcripción (que convierte esta representación en un texto escrito) mediante reglas ortográficas siendo un texto evaluado por el proceso de revisión (Chenoweth & Hayes, 2001, 2010; Martínez, 2012; Sánchez & Borzone, 2010) y (c) el nivel de control considera a la tarea de escribir de acuerdo a dos objetivos (planificar y revisar), que se articulan con los procesos motivacionales (Campo et al., 2016, véase Figura 2).

Según Berninger et al. (1996) argumentan que de acuerdo con el tipo de planificación se utiliza la estrategia de contar el conocimiento en la planificación local, que considera la conexión y coherencia entre las frases adyacentes (Bereiter & Scardamalia, 1987), permitiendo al escritor planificar el contenido y escribir las ideas generadas por la memoria de largo plazo, mientras escribe articula la frase con la anterior y, de esta manera, con el tema general de su texto. Es decir, cuando un estudiante domina tanto el contenido del texto a componer como las distintas estructuras textuales, logrará los propósitos esperados por el docente (Rojas, 2014).

De acuerdo con la teoría de Hayes y Flower son cuatro procesos cognitivos, que tienen otros subprocesos: (a) planificación del mensaje, (b) construcción de las estructuras sintácticas, (c) procesos léxicos y (d) procesos motores (Cuetos, 2009; Cuetos et al., 2002; Jiménez et al., 2018; Martínez, 2014; Ventura-León & Caycho, 2017).

**Figura 2**

*Modelo de Escritura de Hayes*



*Nota:* Adaptado de Hayes (2012).

El enfoque de cognición que relacionan los procesos cognitivos según algunos autores (Arfé et al., 2014) es usado por los escritores de uso general cuando crean su texto, así como los recursos mentales que estos procesos cognitivos requieren (Zabaleta et al., 2016), y el entorno de la tarea en la que los procesos cognitivos operan en sí (Martínez, 2014). Además, el marco de investigación sobre escritura presenta tres niveles: el nivel inferior o recursos cognitivos generales que los escritores pueden utilizar al componer; luego, el nivel medio, o proceso, para crear textos junto con el entorno de tareas en el que operan estos procesos (Fuentes, 2013) y el nivel superior, o control (Aguilera & Boatto, 2013; Campo et al., 2016). Estos recursos pueden interactuar entre sí, en tal sentido Hyönäm et al. (2002) encontraron que la alta capacidad de memoria de trabajo en los escritores repercute en la creación de resúmenes más precisos de los textos. Se concluye que, las estrategias que usa el escritor para la composición de su escrito dependen de la maduración de sus esquemas de escritura (Álvarez et al., 2010).

Por otro lado, la instrucción resulta eficaz para la prevención e intervención con estudiantes con dificultades en los procesos escritos (Díaz, 2013; Roldán-Prego, & Gonzáles-Seijas, 2016). Estos resultados deben extender el conocimiento de la cognición durante la escritura para los escritores en general a los escritores con limitaciones sensoriales, motoras o de lenguaje específicas (Vidal & Manjón, 2000).

#### ***1.1.4. Procesos de la composición escrita***

##### **Planificación del mensaje.**

De acuerdo con algunos autores, la planificación del mensaje es un proceso escrito que se refiere a generar y seleccionar ideas según el propósito del escritor y decide

sobre cómo lo va a expresar, utilizando este proceso para dar forma al texto (Berninger, 2009; Hayes & Gradwohl, 1996; Sanchez & Borzone, 2010). Además, existen tres subprocesos (Canales et al., 2012; Hayes & Flower, 1996; Sánchez & Borzone, 2010) que conllevan tareas muy específicas y actúan de manera interactiva y simultánea que proporcionan una guía para el escrito (Cuetos, 2009): (a) Generar ideas en relación al tema elegido para ser escrito a través una serie de palabras o expresiones propuestas o escribiendo todo lo que recuperen de su memoria sobre el tema, siendo este proceso el encargado de proyectar mentalmente una macro proposición general del texto (Cassany, 1990; Cuetos, 2009; Martínez, 2012); (b) el segundo subproceso selecciona las ideas relevantes como elegir y resaltar las preposiciones que dan sentido al texto, rescatados de la memoria, y organizándose en un plan con una estructura textual de acuerdo a la intención comunicativa del sujeto (Arroyo & Salvador, 2005; Velarde et al., 2012); y (c) por último, el tercer subproceso encargado de identificar los criterios elegidos por el escritor para evaluar si el texto que elaboró responde al propósito deseado por él (Cayhualla & Mendoza, 2012; Gutiérrez & Salvador, 2006).

Asimismo, se estableció una clasificación sobre los tipos de planificación (García & Marbán, 2003), diferenciando: (a) la planificación del proceso que se enfoca en lo que piensa y cómo actúa el escritor (Berninger, 2009) y (b) la planificación del texto que abarca la organización de párrafos, apartados, subapartados, etc., y luego logra subdividirse en la planificación abstracta y en la planificación con lenguaje (Pérez, 2011). Por tanto, la planificación abstracta abarca organizadores gráficos, diagramas y esquemas que pueden tener o no contenido (García & Marbán, 2003). Mientras que, la planificación con lenguaje se encuentra en los procesos de traducción del mensaje como parte de producción del texto (Sánchez & Borzone, 2010).

### ***Construcción de la estructura sintáctica.***

Otro proceso escrito, se llama sintáctico que según Martínez (2005) se refiere a la construcción de estructuras gramaticales para expresar el mensaje que se quiere dar a conocer utilizando las reglas sintácticas. Asimismo, Cuetos (1991) considera los siguientes factores componenciales: Elegir un tipo de oraciones gramaticales (Perez, 2011) y la ubicación de las palabras funcionales que son la conexión entre las palabras de contenido que dan sentido al texto (Chavez, 2018). En relación con el tipo de oración, al construir una frase se utiliza un modelo más simple que conlleva poco esfuerzo cognitivo (Cayhualla & Mendoza, 2012). Sin embargo, son más complejas las frases escritas que las usadas en el lenguaje oral, debido a que la escritura conlleva pensar cómo darle continuidad a la frase, realizando la revisión y corrección de la misma de acuerdo con la necesidad de mejorarla donde se van invirtiendo los términos conforme el niño avanza de nivel en el desarrollo de la sintaxis, en comparación con el habla (Canales et al., 2014; Cuetos, 2009).

Los factores contextuales o pragmáticos tienen que ver mucho en el momento de la elección de la estructura sintáctica (Cayhualla & Mendoza, 2012). La estructura en los textos, que tienen el fin de convencer al leyente sobre una idea, se encuentra constituida por oraciones de variada complejidad sintáctica a diferencia de textos narrativos o descriptivos (Cuetos, 1991). Del mismo modo, en esta estructura influye la audiencia a la cual va destinado el escrito, donde se evidencia estructuras sintácticas distintas cuando los escritos dirigidos a un amigo son menos complejos que aquellos que se dirigen al profesor, porque presentan frases con mayor complejidad (Coloma et al., 2007; Cuetos, 1991).

En relación con las palabras funcionales, conllevan ciertas normas para su colocación, donde el sustantivo necesita estar acompañado de un artículo, el complemento circunstancial solicita de una preposición o un adverbio y la oración secundaria acompañada del pronombre (Apablaza, 2016; O'Shanahan et al., 2015). Asimismo, su función es establecer el mensaje de la oración por encima inclusive de los demás componentes sintácticos. Por lo tanto, es necesario que las palabras mantengan un orden (Soriano et al., 2006) que señalan en la oración quien es el sujeto y quien es el objeto. Sin embargo, el realizar un cambio en el orden puede generar que el significado del mensaje sea otro distinto al que se quiere llegar a transmitir en una situación determinada (Cayhualla & Mendoza, 2012).

Chavez (2018) considera que el escritor resuelve cómo va a escribir lo que decidió, es decir, empieza a seleccionar las oraciones con las que va a transmitirlo. En este momento el sujeto también decide la forma cómo va a colocar los límites de cada oración y aquí entran en juego los signos de puntuación, con los cuales representa los rasgos prosódicos del habla (Fuente De la, 2016). En efecto, la elección de la estructura sintáctica del escrito para comunicar un mensaje está en función de diferentes variables lingüísticas, contextuales o pragmáticas (Cuetos, 1991; Rodríguez, & Ridao, 2013).

### ***Procesos léxicos o selección léxica.***

En el caso de este proceso léxico, se basa en el modelo denominado de doble vía o ruta, para el reconocimiento de palabras cuando el escritor al elegir la palabra, debe escribirla, entendiendo a los fonemas que forman la palabra (ortografía no arbitraria) o puede recuperarla de la memoria (ortografía arbitraria) mediante dos vías o rutas de

acceso (Diuk, et al., 2009; Jiménez et al., 2014) siendo: una vía de acceso llamada léxica o directa y la otra es la fonológica o subléxica (Cuetos, 1989; García et al., 2002; Jiménez & Jiménez-Suárez, 2018).

Para conseguir la forma ortográfica de las palabras disponemos del primer procedimiento conocido como la ruta fonológica o subléxica, que se usa para convertir los signos gráficos a través de reglas de conversión grafema-fonema en sonidos, siendo la ruta hacia el significado de las palabras de acuerdo con las reglas propias del idioma; y es, por lo tanto, la encargada de escribir palabras regulares, desconocidas o pseudopalabras (Cuetos, 1989; Cuetos, 2009; García et al., 2002).

Según algunos autores (Cuetos, 2009; Jiménez & Jiménez-Suárez, 2018; Jiménez et al., 2014) mencionan que su dominio es conocer las reglas fonema-grafema o en asociar cada fonema con su grafema, y la ortografía de palabras irregulares u ortografía no arbitraria. Por ello, para tal aprendizaje se utiliza apoyos visuales que lo ayuden a determinar la relación entre los sonidos y las letras correspondientes (Cuetos, 2009).

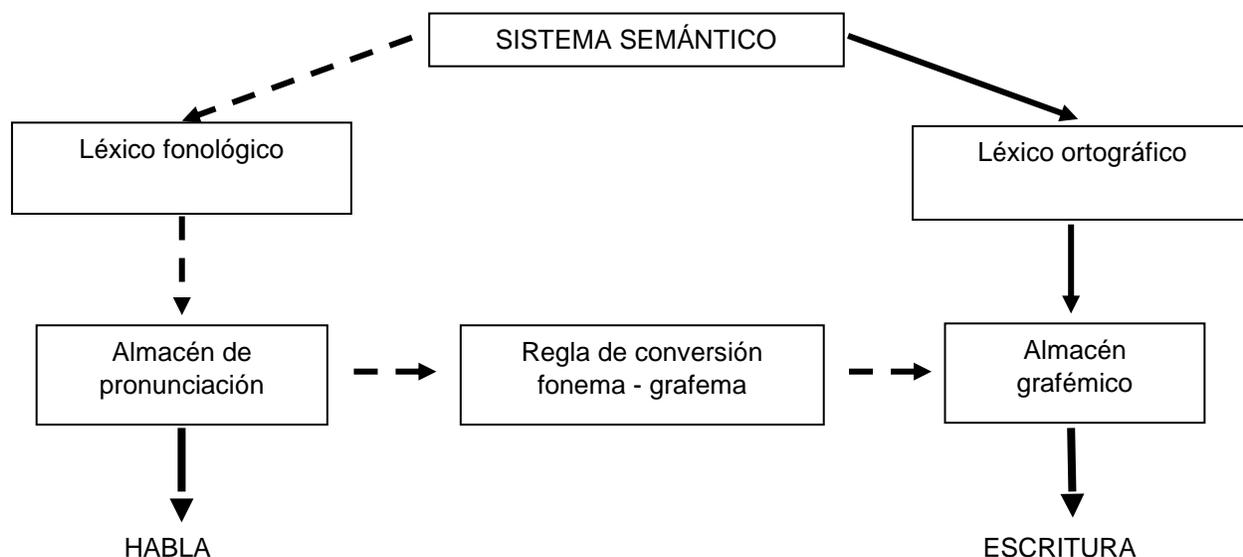
Sumado a ello, para comprobar el dominio de esta vía subléxica se utiliza el método de dictado de pseudopalabras, así como a través del dictado de fonemas aislados (Cuetos, 2009). De esta manera, se establecieron las siguientes tareas: identificación silábica; adición y omisión silábica en diferentes ubicaciones de la palabra; identificación y omisión fonémica al inicio, al término y en medio de la palabra, adición, sustitución e inversión del fonema en diferentes ubicaciones de la palabra (Gutiérrez & Díez, 2015; Velarde et al., 2013).

De acuerdo con Galve (2014) esta ruta o vía es la representación auditiva ubicada en el léxico fonológico de las grafías, el cual comprende la palabra, donde se

realiza la conversión fonema-grafema o la transformación de los sonidos que conforman la palabra en una representación gráfica correspondiente; teniendo en cuenta operaciones como (Cayhualla & Mendoza, 2012): (a) Se realiza la activación del concepto de la palabra a partir del almacén o memoria semántica ubicada en la memoria a largo plazo, (b) Fragmentar la palabra en sus sonidos correspondientes, donde el almacén léxico fonológico es responsable de encontrar la expresión oral de la palabra requiriendo de la conciencia fonológica, (c) Llevar la representación oral de la palabra al lenguaje hablado con el fin de guardar los fonemas componentes de la palabra en un orden determinado dentro del almacén de pronunciación ubicado en la memoria de corto plazo encargado de, (d) Convertir cada sonido que constituye la palabra a su grafema correspondiente aplicando el mecanismo de conversión fonema-grafema (Suárez-Coalla et al., 2013), y (e) Depositar cada grafema de la palabra y su manera gráfica de la misma en el almacén grafémico o en la memoria de trabajo para luego escribir la palabra (Cuetos, 1989; Cuetos, 1991; Chávez et al., 2013; Sánchez et al., 2009) (Véase Figura 3).

**Figura 3.**

*Gráfica de los dos Procedimientos de Acceso del Proceso Léxico: la Ruta Visual o Directa que está en Línea de Forma Continua y la Ruta Fonológica se encuentra en Línea de Forma Discontinua (Cuetos, 1991).*



El otro procedimiento de escritura de palabras es la vía directa o léxica, donde las palabras arbitrarias para que puedan ser escritas correctamente disponen de una representación ortográfica (Chavez, 2018); así como, el significado está en estrecha relación con el léxico ortográfico porque se recupera la forma ortográfica de la palabra inmediatamente del léxico mental solo de las palabras conocidas (Artiles, 1997). Para comprobar el estado de esta vía es mediante dos tipos de palabras: ortografía arbitraria y los homófonos (Cuetos, 2009). También, se utiliza para la escritura de palabras conocidas y familiares (Chávez et al., 2013).

Asimismo, esta ruta ortográfica no demanda aplicar el mecanismo de transformar cada fonema que constituye la palabra en su letra correspondiente. Para iniciar la utilización de esta vía se debe seguir las operaciones como: (a) Activación de la representación escrita de la palabra por parte del significado desde el almacén o memoria semántica ubicada en la memoria a largo plazo, (b) Actualizar la representación ortográfica de la palabra almacenada en el léxico ortográfico, el cual mantiene una representación para cada palabra en el sistema semántico ubicado en

la memoria operativa, y finalmente (c) Recuperar la palabra que está en la memoria (Artiles, 1997; Chávez et al., 2013; Suárez-Coalla et al., 2013).

Por ello, la importancia que se le atribuye al proceso de selección léxica entre los demás procesos, donde algunos autores (Jiménez et al., 2014) resaltan sobre todo al mecanismo de conversión fonema-grafema que permite la escritura de palabras conocidas o desconocidas y la ortografía para una correcta escritura de las palabras (Jiménez & Jiménez-Suárez, 2018).

Existen dos tareas principales para evaluar los procesos léxicos, siendo la tarea de denominación y la segunda tarea referida a la escritura al dictado. En la primera, se le presentan diferentes dibujos al niño para que escriba los nombres correspondientes, y en la segunda, se utiliza diferentes clases de palabras siendo las más pertinentes para comprobar su ejecución las palabras de: ortografía arbitraria, ortografía reglada y pseudopalabras (Cuetos, 2009).

El procedimiento de escritura en nuestra lengua es considerado alfabético, ya que cuando se escribe no se realiza de forma directa la correspondencia entre fonema y grafema (Cayhualla & Mendoza, 2012). Por lo tanto, existen ciertas palabras que siguen la ruta léxica u ortográfica en vez que la ruta fonológica, siendo que el significado de las palabras se relacione con el léxico (Artiles, 1997). Por ello, la correcta escritura de palabras se logrará por un manejo de ambas rutas tanto la vía léxica como la fonológica (Suárez-Coalla et al., 2013).

### ***Procesos motores.***

Por último, se encuentra el proceso cognitivo motor que tiene la función de comunicar y llevar a cabo una serie de movimiento secuenciados, transformando los signos

lingüísticos o el alógrafo en signos gráficos o grafías mediante la realización de series coordinadas de movimientos musculares de la mano (Canales et al., 2013; Olive, 2004) que permiten convertir las representaciones mentales en representaciones gráficas. Siendo necesario tomar en cuenta el estilo (cursiva o scrip), tipo de letra (letra mayúscula o minúscula) (Cayhualla & Mendoza, 2012; Cuetos, 2009; Cuetos et al., 2004; Chavez et al., 2013), los tipos de movimientos a llevar a cabo son diferentes cuando se realiza sobre la pizarra que sobre una hoja, a mano o máquina; donde el niño traduce los alógrafos en movimientos musculares, lo cual supone que el aprendiz adquirió los patrones de movimientos motores con los cuales logrará escribir automáticamente las letras gracias a la repetición y el tiempo dedicado (Cuetos, 2009; Chávez, et al., 2013).

Estos movimientos motores se ejecutan en el tipo de escritura productiva como una serie de movimientos con una secuencia determinada que dependen de actividades consideradas perceptivo motoras, tanto complejas como sumamente coordinadas (Cuetos, 2012; De-Juanas, 2017) donde cada uno se presenta en el momento adecuado logrando que aquella idea lo conviertan en un escrito (Cuetos et al., 2007, Chavez, 2018).

En el caso de la escritura de palabras dictadas de acuerdo con Moreno et al. (2008) y Chavez et al. (2013) se da mediante dos rutas (Cuetos et al., 2007), por un lado, está la ruta visual que comprende: (a) análisis acústico de los sonidos, (b) reconocimiento de la representación de las palabras contenidas por el léxico auditivo, (c) recuperar el significado que se encuentra en el sistema semántico, (d) activar la representación ortográfica de la palabra desde el almacén léxico ortográfico (Artiles, 1997), y terminar con (e) depositar esta representación ortográfica almacenada en la

memoria operática o almacén grafémico a partir del cual comienzan estos procesos en la escritura.

Por otro lado, en la ruta fonológica se ejecuta la escritura de pseudopalabras que no necesitan una representación ortográfica (Artiles, 1997) la cual comprende procesos que inician con: el análisis acústico de los sonidos identificando aquellos fonemas componentes de las palabras, luego se recupera la pronunciación de esos sonidos del almacén de pronunciación y transferir cada sonido en su grafía respectiva a través del mecanismo de conversión fonema a grafema (Artiles, 1997; De-Juanas, 2017), aquellos grafemas son depositados en el almacén grafémico con el fin de plasmar las ideas en un texto (Cayhualla & Mendoza, 2012). En conclusión, es importante tanto la memoria léxica como la traducción de grafema a fonema y necesita al mismo tiempo, del uso de un adecuado patrón motor (De-Juanas, 2017).

## **1.2. Antecedentes de la investigación**

### **1.2.1. Antecedentes Nacionales**

Ventura-León y Caycho (2017) estudiaron la relación entre las tareas de escritura y la memoria auditiva inmediata, y conjuntamente determinaron las diferencias de acuerdo al sexo y al grado académico. La muestra estuvo compuesta por 203 participantes de quinto a sexto grado del nivel primario en Lima Metropolitana (Perú), con edades entre 9 a 14 años (103 mujeres y 100 varones) de colegios públicos de Lima Metropolitana en el sector Norte. Los instrumentos de evaluación fueron: (a) el test de Memoria Auditiva Inmediata en su adaptación peruana de Dioses, Manrique y Segura (2002) y (b) la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) adaptada a la realidad peruana por Cayhualla y Mendoza (2012). En los resultados se

halló diferencias estadísticamente significativas con respecto al sexo, las mujeres evidencian un desempeño alto en la tarea de Dictado de pseudopalabras ( $M_{\text{hombres}}=101.64$ ;  $M_{\text{mujeres}}= 102.37$ ;  $PS_{\text{est}}=0.50$ ), Ortografía reglada ( $M_{\text{hombres}}= 86.13$ ;  $M_{\text{mujeres}}= 117.41$ ;  $PS_{\text{est}}=0.35$ ) y Total de pseudopalabras ( $M_{\text{hombres}}= 102.37$ ;  $M_{\text{mujeres}}= 101.64$ ;  $PS_{\text{est}}=0.50$ ); sin embargo, el tamaño del efecto resulta trivial. Se concluye que las mujeres tienen mejor desempeño en la escritura frente a los varones; aunque sus diferencias son mínimas.

Silva (2012) realizó una investigación cuya finalidad fue comprobar la existencia de diferencias en las composiciones escritas en función al sexo en educandos de sexto grado de colegios estatales parroquiales de Pachacútec. La muestra abarcó 166 educandos de estatus socioeconómico bajo (78 mujeres y 88 varones); sus edades varían entre los 10 a 12 años. Se administró el test de Evaluación de los procesos de escritura (PROESC) de Cuetos, Ramos y Ruano (2004) acondicionada a la realidad de la Región Constitucional del Callao por Silva (2012). Los hallazgos revelaron que son las mujeres ( $M= 3.09$ ;  $DE= 0.90$ ) quienes presentan un alto desempeño promedio con respecto a los varones ( $M= 2.60$ ;  $DE= 1.17$ ) en el texto narrativo; sin embargo, esta diferencia resulta pequeña ( $d=0.47$ ). Por otro lado, en cuanto al texto expositivo las mujeres ( $M= 2.83$ ;  $DE= 0.90$ ) siguen manteniendo la misma alta calificación que los varones ( $M= 2.55$ ;  $DE= 0.99$ ); sin embargo, esta diferencia resulta pequeña ( $d=0.29$ ). Se concluye que las mujeres presentan un desempeño favorable en la escritura de textos narrativos y presentan puntuaciones aceptables en las tareas de escritura gracias a una adecuada organización de ideas, aunque restricciones en la estructuración gramatical de su escrito.

Salvador (2017) desarrolló una investigación cuyo propósito fue establecer la relación con respecto a los procesos cognoscitivos de la escritura y al escribir textos en escolares de quinto grado del nivel primario de la UGEL N°07. La muestra estuvo constituida por 368 escolares, 197 varones y 171 mujeres del mencionado grado; las edades comprenden entre los 10 a 12 años, que pertenecen a colegios estatales ubicados en distritos de Lima Metropolitana. Los instrumentos aplicados fueron: la Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura–Revisada (BECOLE-L, Dioses et al., 2010) y el test de producción de Texto Escrito (TEPTE, Dioses, 2003). Los hallazgos encontrados señalan diferencias en función al sexo a favor de las mujeres ( $M= 18.2$ ;  $DE= 5.0$ ) quienes tienen una puntuación más alta en la producción de textos con respecto a los varones ( $M= 17.7$ ;  $DE= 4.6$ ); sin embargo, esta diferencia resulta pequeña ( $d=0.10$ ). Asimismo, las mujeres ( $M= 7.5$ ;  $DE= 3.0$ ) quienes tienen una puntuación más alta en la producción del texto descriptivo con respecto a los varones ( $M= 7.3$ ;  $DE= 2.5$ ); sin embargo, esta diferencia resulta pequeña ( $d=0.07$ ). También, se repite en la producción del narrativo donde las mujeres superan con ( $M= 10.7$ ;  $DE= 2.9$ ) a los varones ( $M= 10.4$ ;  $DE= 2.7$ ); sin embargo, esta diferencia resulta pequeña ( $d=0.07$ ) sin encontrar diferencia estadísticamente significativa en cuanto al género tamaño del efecto también trivial. En conclusión, las mujeres tienen mejor concordancia en sus ideas a la hora de producir un texto narrativo y descriptivo.

Dioses et al., (2014) realizaron una investigación cuyo propósito fue explorar la performance ortográfica en los escolares del nivel primario de colegios públicos y privados, desde un punto de vista relacionado a la neuropsicología cognitiva. La muestra fueron 387 educandos (164 mujeres y 159 varones) de 5° y 6° del nivel primario, cuya edad varía entre 10 y 11 años. El instrumento de evaluación fue la

Prueba de Rendimiento Ortográfico (PRO), en niveles 1 -2 (elemental y medio), el cual examina procesos que subyacen el desempeño ortográfico (Galve, Martínez, Trallero, & Dioses, 2010): el léxico-ortográfico, sintáctico y semántico. Los hallazgos evidenciaron de forma general, la existencia de una diferencia con poca magnitud referente al desempeño ortográfico cabe resaltar que no se notó diferencias significativas con respecto al sexo; sin embargo, las niñas pudieron desempeñarse mejor en pruebas de signos de puntuación y signos de exclamación e interrogación. Además, los educandos de quinto grado evidenciaron cierto contraste significativo en su desempeño frente a la prueba de dictado de homófonos a diferencia de los de sexto grado. Se concluye que en cuanto a la performance ortográfica no existe diferencias importantes, pero si realizamos la diferencia en función al sexo, obtendremos un mejor desenvolvimiento en las niñas. Además, resulta viable que el dictado de pseudopalabras sea independiente del grado escolar, pero no es suficiente darle veracidad a esta afirmación al no existir mucha evidencia científica en nuestro país.

Velarde-Consoli y Canales-Gabriel (2014) realizaron un estudio con el propósito de conocer en qué nivel se encuentra los escolares del nivel primario en los procesos escritos de la psicología: léxicos, sintácticos y de planificación, y establecer qué diferencias existen en los componentes neuropsicológicos y cognitivos teniendo en cuenta las categorías socioeconómicas del Callao. La muestra fue constituida por 804 escolares de tercero a sexto grado del nivel primario y después se subdividió de acuerdo con escolares sin y con dificultades en la escritura, de colegios públicos y particulares del Callao. Los instrumentos de evaluación fueron: (a) la Prueba de Evaluación de los Procesos de la Escritura (EPRE) de Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2014), (b) la Batería de Diagnóstico Neuropsicológico Infantil Luria-DNI de

Manga y Ramos (1991) y (c) el test de Inteligencia WISC-IV de Wechsler (versión en español del test WISC. IV, 2006). Los hallazgos indicaron que existe un incremento en las puntuaciones en el procesamiento léxico del dictado de pseudopalabras en tercero (M=7.20; DE=1.80), cuarto (M=7.53; DE=2.10), quinto (M=7.53; DE=1.78) y sexto (M=7.69; DE=1.70) grado de primaria. Se evidencia que existe, en el proceso de la vía léxica de la escritura, un incremento por grado en cuanto al dictado de pseudopalabras y oraciones. También, se observó incrementos ligeros a nivel de completamiento de palabras, ordenamiento de palabras y en los signos de puntuación. Asimismo, de acuerdo con el aspecto de planificación de la escritura hay un incremento tanto en la composición de textos descriptivos y en los textos de tipo narrativo. Se concluye que los educandos de sexto grado obtienen mejor desempeño en la escritura frente a los educandos desde tercero a quinto grado.

También, Marcelo (2010) desarrolló una investigación cuyo objetivo fue establecer la asociación entre los niveles de comprensión lectora y en el nivel de escolaridad que presentan las madres. La muestra de investigación estuvo compuesta por 114 educandos de sexto grado del nivel primario; entre edades de 10 años a 12 años, de madres que tienen nivel de instrucción primaria, secundaria y superior perteneciente a colegios estatales con nivel socioeconómico bajo de ventanilla. El instrumento fue la prueba de comprensión de lectura (ACL) 6° de primaria abarca 10 textos con 28 ítems (Catalá G., M. Catalá, Molina E. y R. Monclús, 2001) adaptado por Ortega y Ramírez (2009). Los hallazgos señalaron diferencias en relación a la instrucción, de acuerdo con el nivel de comprensión lectora reorganizacional se encontró que las madres con nivel de instrucción superior tienen hijos con un desempeño bajo y medio en un 6,1%, a diferencia de las madres con instrucción

secundaria cuyos hijos representan la mayor cantidad de la población estudiada en el nivel bajo con un 54,4% y en el nivel medio con un 12,3% , lo cual sustenta la relación entre el nivel de escolaridad de la madre y el desempeño de comprensión de lectura reorganizacional. Se concluye que las madres al presentar un nivel de instrucción secundaria tienen hijos con desempeños bajos en la comprensión lectora referido a lo organizacional; sin embargo, las madres con nivel superior aportan mejor en el desarrollo lingüístico y la interacción con el niño al momento de enseñarle a seleccionar las ideas principales de aquellas que son secundarias en un texto realizando un resumen y síntesis pertinente del texto.

Muelle (2013) realizó un estudio con los objetivos de evaluar la incidencia de discrepancias significativas entre los educandos repetidores y los no repitentes, y también, mediante diseños multivariados, examina el efecto de los antecedentes socioeconómicos de los escolares, de la composición social del colegio y de la repetición en educación con respecto al rendimiento académico. La muestra fue tomada de los 5.985 participantes en la Evaluación de PISA 2009 de 240 escuelas de 1er grado a 5to grado del nivel secundario. El instrumento de evaluación fue la prueba en Competencia Lectora – PISA 2009 realizada y supervisada por el Ministerio de Educación del Perú. Los resultados obtenidos según la evaluación PISA 2009 comparados con la evaluación en PISA 2000 evidencian una clara disminución de porcentaje de los estudiantes repetidores siendo en primaria desde 10.7% en 2000 hasta 6.7% en 2009. También, se encontró que los estudiantes repitentes son el 28.1%. Con respecto a los niveles de competencia lectora y repetición, es el no-repetidor ( $P= 394.8$ ;  $DE= 4.11$ ) quien tiene una mejor puntuación promedio de lectura con respecto a los repetidores ( $P= 308.0$ ;  $DE= 3.27$ ), resultando una diferencia

estadísticamente significativa con un (E.E.=4.95) entre ambas, indicando que el logro de aprendizaje resulta modesto en la comprensión lectora, pero es insuficiente el nivel de satisfacción de competencias alcanzadas. Se concluye que siempre el menor logro lo obtiene el alumno repetidor a diferencia del no-repetidor y si su antecedente socioeconómico aumenta de valor también aumentará los puntajes logrados en su rendimiento académico y dándose siempre a favor del no-repetidor.

### **1.2.2. Antecedentes internacionales**

Pargulski y Reynolds (2017) desarrollaron un estudio con el objetivo de analizar las diferencias de sexo en aspectos generales y específicos de lectura, matemáticas y escritura. La muestra estuvo constituida por 2772 educandos de inicial, primaria y secundaria; con edades que oscilan entre 4 a 19 años (varones y mujeres estaban igualmente representados) de escuelas en los Estados Unidos. Se administró el Wechsler Individual Achievement Test - Tercera edición (Pearson, 2009) y subpruebas de escritura. Los resultados indican que se hallaron diferencias significativas en el proceso de composición o planificación de la escritura, donde las mujeres tienen ventajas en Expresión Escrita, específicamente en Composición de Ensayos ( $d=0.27$ ;  $p < 0.05$ ) y Redacción de Oraciones ( $d=0.25$ ;  $p < 0.05$ ) en comparación con los varones. Por otro lado, las diferencias en ortografía resultan mínimas ( $d=0.10$ ;  $p < 0.05$ ). Se concluye que las mujeres tienen mejor dominio de la expresión escrita en comparación con los varones.

Sotomayor et al. (2016) realizaron un estudio con la finalidad de describir los desempeños en la creación de textos escritos de educandos del nivel secundario. La

muestra fue compuesta por 687 estudiantes, 346 hombres y 340 mujeres de cuarto grado escolar con 2.061 escritos de la prueba SIMCE de escritura en 2008 (MINEDUC, 2009) de colegios estatales de Chile. Se administraron rúbricas analíticas que evaluaron cada género textual: el cuento, la carta de solicitud y la noticia, considerando las dimensiones como: a) adecuación a la situación comunicativa, b) coherencia, c) cohesión, d) estructura, e) puntuación; y f) terminan con una evaluación general sobre el texto. Los resultados revelan un efecto estadísticamente significativo de acuerdo con el desempeño con predominio de las mujeres en todos los géneros textuales: cuento ( $M_{mujeres} = 2.45$ ;  $M_{hombres} = 2.23$ ), carta ( $M_{mujeres} = 2.29$ ;  $M_{hombres} = 1.99$ ) sobre todo en la coherencia y la estructura; y en el género textual de noticia ( $M_{mujeres} = 2.20$ ;  $M_{hombres} = 2.03$ ). En conclusión, las mujeres tienen mejor producción escrita por tener un mejor conocimiento implícito de los géneros que los varones, así mismo las mujeres tienen destacados desempeños al estructurar una carta y un cuento.

Zhang et al. (2019) realizaron una investigación con el fin de examinar la comparación de los grupos de género en los procesos utilizados para escribir ensayos en una evaluación. La muestra estuvo compuesta por un grupo principal de 2619 educandos (de los cuales 1,022 son varones y 1,152 son mujeres y 445 missing) y el grupo de replicación formado por un subconjunto no aleatorio de 1478 (de los cuales 618 son varones, 681 son mujeres y 179 missing) de los estudiantes que completaron una segunda tarea de ensayo del nivel secundario de cuatro grados (6,7,8 y 9) de 27 escuelas distribuidas en ocho estados de Estados Unidos. Se administró el test ETS Cognitively Based Assessment of, for, and as Learning (CBALR). Los resultados indicaron un efecto estadísticamente significativo para las mujeres ( $M_{principal} = .62$ ;  $M_{replicación} = .60$ ) que los varones ( $M_{principal} = .50$ ;  $M_{replicación} = .47$ ) en la escritura de ensayos

destacando en la fluidez; también las mujeres destacan en el editado a nivel macro ( $M_{\text{principal}} = .47$ ;  $M_{\text{replicación}} = .45$ ) que los varones ( $M_{\text{principal}} = .34$ ;  $M_{\text{replicación}} = .35$ ), y en el editado a nivel local las mujeres ( $M_{\text{principal}} = .38$ ;  $M_{\text{replicación}} = .51$ ), a diferencia de los hombres que los varones ( $M_{\text{principal}} = .21$ ;  $M_{\text{replicación}} = .29$ ). Sin embargo, con menos evidencia de la necesidad de hacer una pausa al redactar los ensayos. Se concluye que las mujeres tienen mayor fluidez al momento de redactar el ensayo y al editar el texto a nivel macro y local, es decir, las mujeres participaron en una edición más global que los hombres; dándose entender que ellas analizan, resumen y critican antes de hacer su escrito.

Koutsoftas (2018) estudió las diferencias del desarrollo en la expresión escrita de los niños de grado intermedio a través de la planificación, la escritura y la revisión de productos. La muestra fueron 80 educandos de cuarto y sexto grado (40 en cada uno) del nivel primario; siendo 22 niñas en el cuarto grado y 21 niñas en el grupo de sexto grado, con edades entre 9,6 años y 11,6 años, de 17 escuelas en Nueva Jersey Phoenix, Arizona en Estados Unidos. Se administró la Evaluación de lectura grupal y la Evaluación diagnóstica (GRADE; Williams, 2001) y se evaluaron tres patrones de correlaciones: (a) la relación de lectura puntuaciones con todas las demás medidas; (b) las relaciones entre planificación, traducción, y puntajes de calidad de la escritura; y (c) las relaciones entre las seis medidas de traducción obtenidas de las copias finales de los educandos. Los hallazgos revelaron que existe una diferencia significativa de acuerdo con el grado donde los estudiantes de sexto grado ( $M=1.99$ ;  $DE= 0.45$ ) superan a los de cuarto grado ( $M=1.70$ ;  $DE=0.37$ ) en los primeros borradores sobre la puntuación de complejidad sintáctica (CPS); siendo, esta diferencia mediana ( $d=0.67$ ). Asimismo, los estudiantes de sexto grado ( $M=2.00$ ;  $DE= 0.42$ ) superan en los

borradores finales sobre la puntuación de complejidad sintáctica (CPS) a los de cuarto grado ( $M=1.73$ ;  $DE=0.42$ ); siendo, esta diferencia mediana ( $d=0.62$ ). Con relación a la puntuación de precisión gramatical (CPS) en los borrados iniciales destacan los estudiantes de sexto grado ( $M=92.19$ ;  $DE= 6.85$ ) a diferencia de los de cuarto grado ( $M=88.5$ ;  $DE=9.00$ ) con una diferencia mediana ( $d=0.50$ ). También, en los borradores finales los estudiantes de sexto grado ( $M=92.73$ ;  $DE= 6.93$ ) superan a los de cuarto grado ( $M=87.37$ ;  $DE=11.12$ ) con una diferencia mediana ( $d=0.56$ ). En relación con la puntuación de Ortografía los estudiantes de sexto grado tienen un desempeño destacable en los borrados iniciales ( $M=97.88$ ;  $DE= 1.92$ ) a diferencia de los de cuarto grado ( $M=97.74$ ;  $DE=2.53$ ) con una diferencia mediana ( $d=0.06$ ). En efecto, los educandos de sexto grado en los borradores finales ( $M=97.98$ ;  $DE= 1.53$ ) superan a los de cuarto grado ( $M=97.64$ ;  $DE=2.51$ ) con una diferencia mediana ( $d=0.16$ ). Sin embargo, se evidencia un desempeño mejor con respecto a la calidad de la escritura por parte de los estudiantes de cuarto grado ( $M=3.60$ ;  $DE= 1.85$ ) quienes se desempeñan significativamente mejor que los estudiantes de sexto grado ( $M=3.55$ ;  $DE=1.80$ ); con una diferencia pequeña ( $d=0.03$ ). Se concluye que, si bien es cierto los niños de sexto grado demuestran mejor complejidad sintáctica en los primeros borradores tanto en la planificación como en la revisión de sus escritos, también existe la posibilidad de que los estudiantes de cuarto grado puedan obtener mejores desempeños en la calidad de la escritura de sus textos.

Tolchinsky (2019) realizó un estudio con el primer propósito de trazar la ruta de desarrollo del TS (Estructura del texto) descriptivo en los escritos de niños de primero a cuarto grado del nivel primario; y el segundo fue identificar las destrezas de los alumnos que explican mejor la evolución del TS. La muestra estuvo conformada por

340 hablantes nativos de español de los cuales 167 estudiantes (79 niñas) eran de primer grado y 173 estudiantes (81 niñas) eran de tercer grado que asistían a escuelas primarias públicas seleccionados al azar de 16 clases, de siete escuelas en tres comunidades españolas: Cuatro clases eran de un escuela de Cádiz y cuatro de dos escuelas de Almería, dos ciudades de Andalucía, España; cuatro clases fueron de dos colegios de Ciudad Real en Castilla-La Mancha y cuatro eran de dos escuelas de Valencia, España. Los instrumentos de evaluación fueron: (a) el alfabeto alfabético de Berninger tarea que se utilizó con estudiantes de primero a sexto grado (por ejemplo, Graham et al., 1997), (b) los participantes escribieron 40 palabras reales seleccionadas de acuerdo con su frecuencia y dificultad; (c) una tarea de sinónimo / antónimo que fue administrada individualmente, que dijera un sinónimo de 28 adjetivos y luego un antónimo de otros 28 adjetivos; (d) las habilidades orales se evaluaron mediante una tarea de dictado; (e) la batería estandarizada (PROLEC-R) para niños de 6 a 12 años, que contiene 40 palabras y pseudopalabras emparejadas por número de sílabas, estructura silábica e inicial letra inicial, se aplicó individualmente para medir la precisión y la fluidez de la lectura (Cue-tos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007); (f) prueba estandarizada de comprensión de lectura llamada ACL (for Avaluació Comprensió Lectora, or Evaluation of Reading Comprehension; Catalágràs, Molina i Hita, & Monclús i Bareche, 2001); (g) La escala de inteligencia de Wechsler para niñosIV (WISC-IV; 2005); y (h) La escala de habilidad británica de inteligencia no verbal: II (BAS-II; Elliot, Smith yMcCulloch, 1997). Los hallazgos evidenciaron que existe un incremento en las calificaciones en función de la edad en la ortografía en primero (M=25.11; DE=6.75), segundo (M=29.60; DE=3.03), tercero (M=33.94; DE=1.78) y cuarto (M=7.69; DE=1.70) grado del nivel primario. Asimismo, en la fluidez escrita en

primero ( $M=17.81$ ;  $DE=7.88$ ), segundo ( $M=23.22$ ;  $DE=9.52$ ), tercero ( $M=34.53$ ;  $DE=12.94$ ) y cuarto ( $M=44.31$ ;  $DE=18.09$ ) grado de primaria. Se concluye que los escritos elaborados de niños en edad escolar de primero a cuarto grado mejoran según la edad con respecto a la ortografía en grados superiores; sin embargo, existe menor probabilidad de que se encuentren textos con conclusiones o esquema descriptivo completo a lo largo de la escuela primaria temprana.

Aram et al., (2016) desarrollaron un estudio cuyo objetivo era examinar la capacidad del niño para planificar verbalmente los pasos para la escritura, frente al proceso que fue mediado por el padre, es decir, examinó el desarrollo de los procesos de escritura a través de una perspectiva Vygotskiana (1978). La muestra fue compuesta por 50 educandos de jardín de infantes ( $M = 66,68$  meses,  $SD = 7,11$ ), 30 chicos y 20 chicas en el centro de Israel. La mayoría de los padres participantes eran madres (90%). El instrumento de evaluación para el nivel de escritura utilizado fue una escala desarrollada por Levin y Bus (2003), basada en diez niveles que van desde niveles bajos donde: el niño garabatea o crea formas similares a escribir (1) o escribir letras al azar (2), hasta niveles medios que incluyen el uso parcial de consonantes (fonemas) en la palabra (4), a los niveles más altos donde el niño escribe consonantes correctamente con vocales incorrectas (9) y escritura correcta (10). Los resultados revelaron que se evidencia una alta relación entre el nivel de escritura ( $r=0.6$ ), la comprensión de los niños del proceso de escritura ( $r=0,78$ ) con la mediación escrita de los padres; siendo al mismo tiempo significativa estadísticamente ( $p < 0,001$ ). Se concluye que la razón del porque incluir como una variable de comparación el grado de instrucción de los padres aportará de manera positiva en la mediación que ellos

dan a sus hijos para un óptimo rendimiento en la escritura contribuyendo de forma positiva única al nivel de ortografía de los niños.

Bazán et al. (2007) desarrollaron un estudio con el objetivo de poner a prueba un modelo referentes a estructuras y su relación que vincula las siguientes variables: dominio de la expresión escrita (tareas) así como la percepción de los alumnos, docentes y padres de familia acerca del apoyo familiar proporcionado al niño, también se menciona el nivel de escolaridad de los progenitores y características del docente (formación, experiencia y grado de conocimiento y el cumplimiento al programa establecido para el aprendizaje de la expresión escrita). La muestra fue constituida por 167 aprendices entre los 8 y 9 años de edad perteneciente al nivel de primaria cuya condición socioeconómica pertenece a un nivel medianamente bajo con la participación de grupos de maestros con sus padres o tutores. El instrumento de evaluación fue un cuestionario de percepción de soporte a nivel familiar en niñas, niños y padres, de Bazán et al. (2007) para los padres o tutores con 12 preguntas. El resultado reveló que el apoyo de los progenitores y las habilidades del docente contribuyen mucho en el desempeño de los estudiantes en un buen o bajo rendimiento en las pruebas. Se concluye que el apoyo maternal y paternal que reciben los alumnos será una mejor manera de saber a priori la performance de los alumnos en referencia a la lengua escrita comparando con el nivel de instrucción de sus padres.

Solís y Aguiar (2017) desarrollaron un estudio cuyo objetivo era analizar sobre las diferentes maneras de involucramiento de los padres en el colegio con hijos en el nivel secundario, de la misma manera, saber si se relaciona el tipo de involucramiento de los padres con el rendimiento académico de los educandos. La muestra fue

compuesta por 707 padres (103 mujeres y 563 varones) de 18 escuelas de educación secundaria (primero a tercero) 83.9% (593) pertenecientes a escuelas estatales y 16.1% (114) al sector educativo privado de Mérida, Yucatán. En relación con las encuestas tomadas, 36.4% (257) son padres cuyos hijos son de primer año, 30% (212) de segundo año y 33.7 (238) de tercero de secundaria. El instrumento de evaluación fue *School and Family Partnerships: Questionnaires for Parents in Elementary and Middle Grades*, de Epstein y Clark (1993). Los resultados señalaron que hay diferencias en el involucramiento de los padres dependiendo del género, con referencia al grado de instrucción de la madre, fueron las madres con nivel superior cuyos hijos ubicados en colegios particulares, quienes acondicionan en casa espacios pertinentes con el fin de favorecer el aprendizaje académico de ellos brindando más tiempo que los padres; a nivel general del involucramiento de los padres, fueron las mujeres quienes obtuvieron una media de (2.84; DE = .481), ligeramente superior de los hombres (2.75; DE = .508). Sumado a ello, existe correlación de Pearson de .113 entre las dos variables logrando un nivel de significancia de 0.01. Asimismo, se encontró con respecto al tipo 1 de involucramiento denominado establecer condiciones hacia el éxito escolar en la casa, (M=3.77; DE=0.43) quienes obtuvieron una mayor puntuación en el involucramiento en comparación con los padres (M=3.61; DE=0.536) al momento de mantener el rol de cuidar, educar y apoyar en cada actividad escolar de sus menores hijos. Por lo tanto, se encuentra que las mujeres tienen mayor afán e interés en desarrollar ambientes y actividades que ayuden al éxito de sus hijos. Además, el nivel de involucramiento de los padres está estrechamente relacionado al rendimiento escolar.

Armas (2017) desarrolló un estudio cuya finalidad fue establecer la correspondencia entre el nivel de instrucción de los progenitores con el rendimiento

escolar respecto a matemáticas, personal social y ciencia y ambiente de educandos pertenecientes a tercer, cuarto y quinto grado del nivel primario en un colegio estatal del distrito de Ichocán, en Cajamarca. La muestra estuvo constituida por 25 padres de familia y 25 escolares de tercero a quinto grado de EBR. Los instrumentos de evaluación fueron: (a) el cuestionario tipo encuesta sobre el nivel de escolaridad de los padres y el apoyo en sus trabajos académicos brindado a sus hijos, y (b) los registros de evaluación de los escolares en el mencionado grado. Los resultados indicaron una correlación de Pearson es 0.723 entre el nivel de instrucción de los padres con el rendimiento escolar de los estudiantes, indicando una proporcionalidad, es decir a mayor instrucción mayor rendimiento. Se concluye, que los estudiantes lograran un alto rendimiento en sus asignaturas si sus padres poseen un nivel de instrucción superior.

Granados y Torres (2016) estudiaron los errores encontrados en los textos escritos de estudiantes con bajo rendimiento de tercer grado de educación primaria, según evaluaciones tomadas del Estado. La muestra estuvo conformada por 42 niños (30 varones y 12 mujeres) con 8 años de instituciones públicas de Xalapa (Veracruz, México). El instrumento de evaluación fue la escala de inteligencia Wechsler para niños WISCIV (Wechsler, 2007), estandarizada para población mexicana, y la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Los hallazgos demuestran diferencias significativas de acuerdo al bajo desempeño en la evaluación de escritura, los estudiantes con rendimiento estándar desempeñan mejores puntuaciones en la subprueba de Longitud de la Producción escrita ( $M=27.8$ ;  $DE=2.1$ ), Composición Narrativa ( $M=25.9$ ;  $DE=2.1$ ) y Coherencia Narrativa ( $M=24.9$ ;  $DE=2.1$ ), a diferencia de los educandos con rendimiento bajo en la Longitud de la Producción escrita ( $M=13.8$ ;

DE=2.3), Composición Narrativa (M=13.6; DE=2.8) y Coherencia Narrativa (M=13.9; DE=3.1). Se concluye que hay una prevalencia de grandes errores en los estudiantes con bajo rendimiento con sus producciones escritas respecto a la forma narrativa.

Asimismo, Villarroel et al., (2013) desarrollaron un estudio cuyo objetivo era examinar la escritura relacionado a los números en unidades, decenas y centenas dependiendo del rendimiento matemático. Los autores analizaron que la variable centena en la escritura de números es competente para diferenciar a los educandos con Dificultades de Aprendizaje en Matemáticas (DAM). La muestra estuvo compuesta por 25 escolares distribuidos en grupos: DAM, rendimiento bajo, promedio y alto; las edades fluctuaron entre 7 y 9 años, de cinco colegios educativos públicos en tres distritos de Santa Cruz de Tenerife en España. Los instrumentos de evaluación fueron los Módulos de la Batería de Evaluación de las Competencias Básicas y Cognitivas en matemáticas mediante el ordenador THALES-D (Jiménez, Rodríguez, Villarroel, Bisschop & Peake, 2012). Los hallazgos indicaron que la presencia de diferencias significativas en relación al rendimiento escolar, los educandos con rendimiento superior evidencian un desempeño alto en puntuaciones al escribir ( $M_{\text{unidades}} = 9.91$ ;  $DE = 0.31$ ;  $M_{\text{decenas}} = 9.71$ ;  $DE = 0.67$ ; y  $M_{\text{centenas}} = 9.14$ ;  $DE = 1.23$ ) como los escolares con rendimiento promedio ( $M_{\text{unidades}} = 9.84$ ;  $DE = 0.42$ ;  $M_{\text{decenas}} = 9.32$ ;  $DE = 0.93$ ; y  $M_{\text{centenas}} = 8.71$ ;  $DE = 1.54$ ) a diferencia de los estudiantes con rendimiento bajo ( $M_{\text{unidades}} = 9.84$ ;  $DE = 0.49$ ;  $M_{\text{decenas}} = 9.58$ ;  $DE = 0.83$ ; y  $M_{\text{centenas}} = 8.73$ ;  $DE = 1.26$ ). Por otro lado, en cuanto a los errores de la vía léxica al escribir centenas los estudiantes con bajo rendimiento ( $F = 47$ ;  $\% = 97.91$ ) presentan mayor porcentaje a diferencia de los estudiantes con rendimiento promedio ( $F = 59$ ;  $\% = 95.16$ ) presentando omisiones e inversiones entre otros errores de ciertos números. Se concluye que si el estudiante

tiene dificultad en escribir centenas presentando errores léxicos (omisión y la inversión) en los primeros años de educación primaria evidencia serias dificultades en su procesamiento numérico con dificultad, y, por ende, repercutiría en su rendimiento.

Dari et al. (2019) estudiaron las relaciones entre la repetición en la escuela y rendimiento académico en el área de ciencia. La muestra estuvo constituida por 6316 educandos de quince años en 231 escuelas con los datos obtenidos en PISA 2015 (Argentina) referentes a las puntuaciones de la evaluación en ciencias. El instrumento de evaluación estuvo basado en tres criterios: (a) técnica de regresión multinivel divididos en 02 niveles, (b) proporción de repitientes en la escuela en función al género, la composición académica, socioeconómico familiar y socioeconómico de la escuela y de la repetición escolar y (c) para el nivel socioeconómico al no ser un constructo se aplica al mismo tiempo indicadores directos. Los resultados indicaron con respecto al desempeño en el área de ciencia, que los escolares repitentes en un cierto grado presentan un desempeño significativamente bajo a diferencia de los escolares no repitentes relacionado sobre todo a factores como el nivel socioeconómico familiar con una brecha significativa entre ambos grupos de estudiantes del (9.35%; 9,9%; y 10,5%), y el nivel educativo familiar (9.0%; 11,1%; y 12,0%). Asimismo, a mayor aumento en el nivel socioeconómico del estudiante mayor diferencia entre el repitente y el no repitente. Se concluye que los antecedentes socioeconómicos del escolar influyen significativamente en el rendimiento escolar, más aún si son estudiantes que no pasaron exitosamente el año académico, considerando que la repetición puede ser variable pues puede ser repitente en un nivel (primaria o secundario) o en ambos.

García (2014) estudió la interrelación existente de una base datos del tipo cuantitativo con variables ya preestablecidas referente a la competencia matemática.

La muestra fueron alumnos de quinto grado de educación primaria de Albacete en España. Se administró la Batería de evaluación de la competencia matemática (BECOMA) (García, 2014). Con lo mencionado previamente, se concluye que hay diferencias significativas relacionadas favorablemente a los alumnos que pasaron sin problema el año escolar en todas las variables; estos resultados tienen mucha coincidencia con los expuestos en el TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) 2011 y PISA 2012. Adicionalmente se comenta que la puntuación promedio para los alumnos que repitieron el año fue de 22.31 (DT=11.16) y para los que no lo hicieron fue de 34.90 (DT =12.84). Se concluye que la repetición tiene un efecto negativo en el aprendizaje.

### **1.3. Planteamiento de problema**

#### ***1.3.1 Descripción de la realidad problemática***

Actualmente, la escritura es una competencia vital que debe ser potenciada en los estudiantes para responder a los objetivos educativos y lograr las diversas competencias del currículo nacional (Fernández et al., 2015). Del mismo modo, se conoce que niños latinoamericanos y caribeños del tercero de primaria tienen diferencias en su producción escrita (Flotts et al., 2015): En el dominio textual, ocupan los primeros tres puestos: Uruguay (66,4%), Argentina, (56,9%) y Chile (54,7%), mientras hay países que tienen desempeños bajos siendo Paraguay (29,5%), Honduras (25,9 %) y Rep. Dominicana (25,3%). Con respecto al dominio convenciones de legibilidad destacan con un alto porcentaje, Uruguay (59,5), Brasil, (57,2) y Chile (50,6); mientras que, el bajo porcentaje es representado por México (30,1%), Honduras, (21,5%) y Rep. Dominicana (14,4%). Por último, en el dominio discursivo

destacando con un desempeño significativamente alto son Chile (57,4%), Argentina (42,2%) y Uruguay (41,1%); mientras que, los resultados bajos fueron de Paraguay (25,9%), Honduras (20,3%) y Rep. Dominicana (16,8%).

En ese sentido, el Perú, no es ajeno a esta problemática porque cifras gubernamentales revelan que el 13,5 % de los educandos alcanzan la competencia de la escritura de diversos tipos de composición escrita, siendo el tipo narrativo esperado para el nivel primario. En ese sentido, el 64.9% se ubican en desarrollo de adquirir la competencia; en tanto que, el 21.9% manifiesta graves problemas para la producción de composiciones narrativas (MINEDU, 2016). Estos efectos obtenidos son parecidos a los hallados en otros estudios de investigación internacional que confirman que los educandos tienen dificultades en las dimensiones del lenguaje como semántico, sintáctico y pragmático que afectan el proceso del aprendizaje de la escritura (Asencios, 2014).

Situación que resulta alarmante debido a que, en el Perú, la población infantil de 0 a 11 años abarca alrededor del 22% de la población en general según (INEI, 2016; Ventura & Caycho, 2017). Adicionalmente, se dispone con información que revela que existen diferencias de acuerdo con el sexo en la escritura, siendo un 15.7% en las mujeres y un 11.1% de los varones quienes alcanzan a producir una composición narrativa de acuerdo con la caracterización requeridas a su edad (MINEDU, 2016). Asimismo, Pargulski y Reynolds (2017) señalan que las mujeres se desempeñan mejor en la expresión escrita en comparación con los varones, así como en la comprensión lectora (Sotomayor et al., 2016).

Asimismo, se cuenta con información que revela que existen diferencias en función a la edad de los estudiantes según García y González (2006) en el desarrollo

de los procesos escritos varía de acuerdo a la edad porque se demuestra un incremento gradual en las acciones adoptadas en relación a la tarea de redacción, del glosario escrito, y las propias de la conciencia morfológica en escritura (IECME).

Adicionalmente, se cuenta con información que revela que existen diferencias de acuerdo con la formación instructiva de los padres, según la Encuesta Nacional de Hogares que ejecuta el INEI, con respecto al año 2016 la muestra que – en cuanto a la madre - solo el 38.7%, 36% 14.6% y 10.7% consiguen el nivel secundario, primario, superior no universitaria y universitaria respectivamente (INEI, 2017). Con lo cual, se hallan un contraste de los alumnos a favor de las niñas (Martínez, 2012) que están vinculados a un efecto positivo ver que su madre tiene una vida económicamente activa y un buen nivel de estudios a diferencia de los niños. Por otro lado, el estudio de Pizarro, Santana y Vial (2013) ha concluido que las madres cuyo nivel formativo y económico es bajo, no tienen un léxico y vocabulario rico al mantener conversaciones con sus menores hijos, lo cual repercute negativamente en el desarrollo inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura. Por tanto, se evidenciaría que a menor instrucción de la madre menor desempeño en los procesos escritos de los hijos (Cuña et al., 2014; Gómez, 2007).

Los resultados se agravan más aún si la escritura está relacionada al bajo rendimiento, situación que se refleja en todo el mundo, en Perú se ve afectada tanto la niñez como la adolescencia. En ese sentido, según el informe PISA 2012 en un documento emitido por el Ministerio de educación, se evidencia que el 53% de alumnos adolescentes que presentan menores rendimientos representa indudablemente un inmenso reto a confrontar (Muelle, 2016; MINEDU, 2013). Asimismo, en el informe PISA 2015 en un documento emitido por el MINEDU (2017), en comprensión de

lectura, se evidencia que el 53,9% del alumnado se encuentra por debajo del nivel promedio en estos niveles de desempeño (MINEDU, 2017). Sin embargo, hay un porcentaje elevado de estudiantes peruanos que obtienen bajos resultados en la competencia escrita que continúa visualizándose en la Evaluación Muestral (EM) para estudiantes del 2do grado de secundaria del año 2018 frente a los resultados del 2015 se registra un aumento de 20,5 % (en 2015) en la proporción del alumnado de la categoría inicial a 23,8 % en el 2018 (MINEDU, 2019).

Del mismo modo, es evidente que las evaluaciones nacionales e internacionales referidas a matemática y comunicación ponen mayor énfasis en evaluar más la lectura que la escritura (Cuetos, 2007; Cuetos et al., 2007) con resultados poco favorables (Zavala et al., 2004). Muchas de las medidas impuestas para dar respuesta a esta problemática no han evidenciado avances, siendo un reto para las instituciones afines (UNESCO, 2010).

De acuerdo al Ministerio de Educación refiere que la competencia de escribir variados tipos de texto en su lengua madre para los educandos pertenecientes al tercer grado de educación primaria, debe lograr las siguientes capacidades: (a) Adecuar su redacción a la situación comunicativa, (b) organizar y desarrollar los pensamientos de manera coherente y cohesionada, (c) emplear convenciones del lenguaje escrito de forma oportuna y (d) reflexionar y evaluar la forma, el contenido y contexto del texto escrito (MINEDU, 2016).

No obstante, se evidencian serios problemas en la elaboración de los escritos de acuerdo al enfoque que trabaja el MINEDU en relación a la enseñanza de la escritura (Salvador, 2017). Este enfoque de enseñanza de la escritura concedido por los docentes se evoca más aspectos ortográficos y gramaticales para componer

textos, sin tomar conciencia de las estrategias de escritura para producir los textos (MINEDU, 2016). Asimismo, los estudiantes del nivel primario que al iniciar su aprendizaje en la escritura presentan problemas para estructurar las oraciones de su texto, formular el objetivo de su escrito y darle una revisión del texto (Roldán-Prego & Gonzáles-Seijas, 2016).

Más aún si la población estudiantil son estudiantes que han repetido el grado, como señala Cueto et al. (2003) donde el índice de abandono y repetición es mucho más elevado en tercero a diferencia del cuarto grado del nivel primario. Adicionalmente, los resultados de Competencia Lectora en PISA 2009 para Perú, lo ubicaron en un puesto desfavorable con una diferencia de 200 puntos frente a los países con mayor puntaje, donde los repitentes en PISA 2009 conforman el 28,1% del total de participantes (Muelle, 2013), mientras que en PISA 2012 son el 27,5%. Asimismo, los resultados de PISA 2015 según la variable repetición están asociados de manera sistemática con niveles de desempeño menor (Arroyo et al., 2019).

Por consiguiente, se evidencia una carencia en la competencia escrita sobre todo en el alumnado de la niñez que evidencian retraso en la escritura resultado de componentes tanto socioculturales como de inteligencia o de motivación (Canales et al., 2013; Defior, 2015; Gutiérrez-Fresneda & Molina, 2017) que afecta el desarrollo del niño de forma negativa. Adicionalmente, hay pocas investigaciones de psicología cognitiva que abordan retraso en la escritura de los niños debido a que ha sido una variable poco estudiada (Backhoff et al., 2013). Asimismo, existen situaciones de comunicación escrita donde el alumnado de tercero de primaria evidencia problemas tanto al presentar una tarea inconclusa y mal escrita como retraso en el copiado o en

la producción de un texto, un rechazo para iniciar a escribir o cansancio (Ali & Palomares, 2020).

Por lo expuesto anteriormente, es muy importante estudiar con respecto a la escritura y vincularla con variables sociodemográficas en estudiantes de primaria.

### **1.3.2. Formulación del problema**

Se formula la siguiente pregunta: ¿Qué diferencias existen en los procesos escritos según las variables sociodemográficas en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de la ciudad de Chosica?

## **1.4. Objetivo de Investigación**

### **1.4.1. Objetivo General**

- Comparar los procesos escritos de acuerdo con el sexo, la edad, el nivel de instrucción de la madre y padre, repitencia escolar y bajo rendimiento en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de la ciudad de Chosica.

### **1.4.2. Objetivo Específicos**

- Comparar el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo al sexo en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- Comparar el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo a la edad en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.

- Comparar el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo al nivel de instrucción de la madre en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- Comparar el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo al nivel de instrucción del padre en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- Comparar el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo a la variable de bajo rendimiento en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- Comparar el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo a la repitencia en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.

### **1.5 Justificación de la investigación**

La presente investigación, se justifica de acuerdo con la importancia *social* porque permitirá fomentar el compromiso de entidades particulares para que apuesten por la educación de niños con bajo rendimiento mediante la creación de Centros o Instituciones en favor de la educación de muchos niños que viven en esta condición. Situación que aportará a estimular la competencia escrita del alumnado de tercero a sexto grado de educación primaria. De esta manera, con la meta de mejorar los bajos resultados encontrados en pruebas a nivel nacional e internacional de nuestros estudiantes.

Además, tiene una importancia *teórica* porque nos acerca a los motivos por los que el estudiante presenta problemas para el desempeño de la competencia de escribir tanto cuando empieza a escribir el texto como del dominio de estrategias de escritura de planificación, de textualización y de revisión para la composición de su texto. En ese sentido, se va a agregar más información a la variable estudiada en el Perú debido a la escasa información en nuestro medio acerca del tema.

También, tiene importancia *práctica* puesto que basada a los resultados se va a destacar la necesidad de que toda Institución Educativa pueda implementar programas o talleres para estudiantes con desempeños bajos en la escritura que motiven y propicien una mejora en sus producciones escritas con el fin de darles una educación de calidad y convertirlos tanto en estudiantes como en ciudadanos competentes y productivos para la sociedad. Sumado a ello, el docente podrá mejorar su práctica pedagógica al involucrar actividades desde el aula para abordar la prevención de las dificultades, relacionado al momento de planificar, al hacer la transcripción o en la revisión o en la composición de textos escritos.

## **1.6. Hipótesis y variables de estudio**

### ***1.6.1. Hipótesis general***

- Existen diferencias en los procesos escritos de acuerdo con el sexo, la edad, el nivel de instrucción de la madre y padre, repitencia escolar y bajo rendimiento en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de la ciudad de Chosica.

### ***1.6.1. Hipótesis específicas***

- Existen diferencias en el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo al sexo en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- Existen diferencias en el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo a la edad en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- Existen diferencias en el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo al nivel de instrucción de la madre en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- Existen diferencias en el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo al nivel de instrucción del padre en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- Existen diferencias en el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo a la variable de bajo rendimiento en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- Existen diferencias en el desempeño de escritura al aplicar el Test de escritura de acuerdo a la repitencia en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.

### ***1.6.3. Variables y definición operacional***

#### **Variables sociodemográficas.**

Se refieren a puntos de vista del ámbito que pueden tener un impacto de una forma u otra en lo obtenido por los estudiantes en el desempeño de los procesos

escritos, las cuales se unifican conforme se pudieron haber requerido al docente o a los mismos educandos (García, 2014). Con respecto al educando, para el conocimiento de las primordiales características sociodemográficas de los educandos se han adoptado en cuenta las variables como:

- Sexo. En función al educando fuera Hombre (H) ó Mujer (M).
- Edad. En función al grupo de edad donde se ubica el alumno: primer grupo de niños de 8 a 10 años ó el grupo de los preadolescentes de 11 a 12 años.
- Instrucción de los padres. Determinada según el nivel de educación alcanzado en dos grupos diferenciados: Secundario completa (SC) ó Técnico universitario (TU).
- Repetición. Establecida en función de haber reprobado el año anterior (Sí ó No).
- Bajo rendimiento. Establecida en función de que haya obtenido notas menores a once.

**Tabla 1***Operacionalización de la Variable Procesos Escritos*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Nivel de Medición	Escala interpretativa
Procesos de escritura	Son procesos cognitivos que tienen relación al desempeño de la lectura y escritura, los cuales son recursos cognitivos que se utilizan para componer su escrito, crear textos junto con el entorno de tareas y controlar la coherencia cuando una persona escribe (redacta) un texto (Arfé, Dockrell & Berninger [in preparation]; Cuetos, 2014; Galve, 2007).	Es el resultado logrado por un estudiante al termino de aplicarle la Bateria de Evaluación de los Procesos de Escritura – PROESC (Cuetos et al., 2002).	1. Dictado de sílabas	Grafemas y fonemas	1 al 13	Acierto= 1, Error= 0	Sí / Dudas. NO: bajo, medio, alto.
			2. Dictado de Palabras	Ort. arbitraria Ort. Reglada	1 al 21 1 al 24		
			3. Dictado de Pseudopalabras	Total Reglas ortográficas	1 al 15		
			4. Dictado de frases	Acentos, Mayúsculas, Signos de puntuación	1 al 6		
			5. Escritura de un cuento	Contenido Coherencia y Estilo	1 al 10		
			6. Escritura de una redacción	Presentación y contenido.	1 al 10		

*Nota:* Ref: Cayhualla, R. y Mendoza, V. (2012). Adaptación de la Bateria de Evaluación de los procesos de escritura (PROESC) en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima Metropolitana.

**Tabla 2***Operacionalización de las Variables Sociodemográficas*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Nivel de Medición
Variables sociodemográficas	Las dimensiones serán usadas como clasificadores, es decir los resultados obtenidos con las pruebas realizadas serán clasificadas por sexo, edad, nivel de instrucción de los padres, rendimiento y repetición.	Es el resultado de un cuestionario aplicado a los padres de familia y docentes de los estudiantes.	1. Sexo	Nominal
			2. Edad	Intervalo
			3. Nivel de instrucción	Ordinal
			4. Bajo rendimiento	Nominal
			5. Repetición	Nominal

## CAPÍTULO 2

### MÉTODO

#### 2.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de enfoque cuantitativo de estrategia asociativa de tipo comparativa porque pretende comparar las diferencias entre dos grupos aprovechando las situaciones creadas por la propia naturaleza del fenómeno de estudio (Ato et al., 2013). Es decir, las diferencias ya ocurrieron en el grupo de estudio no se implementó ninguna manipulación de las variables; por lo tanto, es no experimental.

#### 2.2 Participantes

La investigación fue desarrollada en una institución de gestión educativa estatal de Chosica, con un grupo estudiantil de 52 escolares: 26 varones y 26 mujeres, del tercero a sexto grado del nivel primario; tomando en cuenta que la edad cronológica se encuentra en el rango de 8 a 12 años. Cabe mencionar, en el estudio no se trabajó con una muestra sino con toda la población, abarcando la totalidad de participantes con los que cuenta la Institución Educativa; entonces, en el estudio el grupo de participantes recibe el nombre de población objetivo, que es un grupo de personas caracterizado por los criterios de exclusión e inclusión a los que se le aplica una investigación (Thomas et al., 2020).

Seguidamente, se hace referencia a las características de la población objetivo.

Criterios de inclusión:

- a. Asistencia regular a clases y a la toma de la prueba.
- b. Alumnos de tercero a sexto grado de primaria de ambos sexos.
- c. Escolares entre los 8 y 12 años.
- d. Escolares con repitencia y sin repitencia.

Criterios de exclusión:

- a. Escolares que evidencian TDAH, dificultades específicas de aprendizaje y con habilidades especiales.

### **2.3 Medición**

Se emplea Batería de los Procesos de Escritura – PROESC de Cuetos, Ramos y Ruano (2002) en la versión para Perú de Cayhualla y Mendoza (2012), cuya finalidad es comparar los niveles de desempeño en escritura de los educandos de tercero a sexto de primaria. Esta prueba está diseñada para estudiantes de 8 a 12 años. La aplicación del instrumento es individual y colectiva estructurado por 6 subtes y 10 tareas para la evaluación del grado de desempeño en los procesos psicológicos referentes a la escritura. Está compuesto por seis subpruebas para la evaluación de la escritura con una escala de 100 puntos (0 – 68 puntos = con dificultades, 69 – 87 puntos = dudas y 88- 100 puntos = no se visualizan dificultades de aprendizaje); relacionado a esta última categoría se fragmenta en tres niveles siendo: bajo, medio o alto. Los puntajes más bajos indican dificultades en la escritura. Está conformado por diez aspectos diversos de la escritura: una lista de dictado de sílabas, abarca 13 sílabas; dictado de palabras, presentadas en una lista de 21 y 24 palabras con ortografía arbitraria y en otra de palabras con ortografía reglada respectivamente;

dictado de pseudopalabras, representado por 16 palabras improvisadas, aplicando solo a 11 palabras las reglas ortográficas correspondientes; dictado de frases, abarca 6 frases que conlleva ocho oraciones, entre las cuales hay dos oraciones de tipo interrogativa y una oración de exclamación para la utilización de signos de puntuación, escritura de nombres propios (mayúsculas), palabras acentuadas (acentos); se presenta la escritura de un cuento, ya sea creación propia o conocido; y por último, la escritura de una redacción, sobre un animal conocido por el estudiante. Este instrumento proporciona los requerimientos de validez otorgado por la valoración de un grupo de 20 asesores especialistas árabes (método de jueces de expertos). Realizándose el análisis factorial exploratorio y la correlación de las relaciones entre los ítems de la prueba dentro de la Batería de los Procesos de Escritura PROESC. Asimismo, proporciona requerimientos de confiabilidad y de discriminación de ítems. Respecto a la fiabilidad, en la presente muestra fue aceptable ( $\alpha$  de Cronbach = .82).

## **2.4 Procedimiento**

Inicialmente, se solicitó el permiso de las autoras para la utilización del test; sin embargo, no se obtuvo respuesta dado que el test se encontraba en sus anexos, se utilizó. No obstante, no se comparte en anexo, ni expone ninguno de los reactivos debido a derechos de autor; recalando que el uso es estrictamente académico y no persigue fines comerciales.

Luego, de ello se contactó con docentes de los estudiantes quienes permitieron el enlace de comunicación con las madres de familia y otros familiares de los escolares. Primero, se solicitó la autorización respectiva para tomar la prueba haciendo llamadas telefónicas, donde se les indicó que la aplicación de la prueba es individual

por medio de la plataforma Zoom. Segundo, se procedió a coordinar un cronograma de horarios con cada familia de los estudiantes enviándoles el enlace de acceso a la plataforma.

Tercero, se envió de forma virtual la prueba y el consentimiento informado a las madres en formato PDF (véase Anexo B) por medio del WhatsApp o correos electrónicos brindados, donde cada familia imprimió las hojas de la prueba; y en otras ocasiones se les hizo llegar la prueba en físico dependiendo de cada caso. En la aplicación de la prueba, se dieron pautas al estudiante sobre cómo estar sentado frente a una mesa de escritorio y se comprobó la disposición del material para la prueba. Se tomó la prueba de forma individual en la hora establecida mediante la plataforma Zoom, y se consideró la duración del tiempo para aplicar la batería a cada estudiante.

Cuarto, al término de la prueba se solicitó a cada madre enviar por WhatsApp evidencia de las hojas trabajadas de la prueba mediante fotos; asimismo, se grabaron las sesiones de cada estudiante frente a la prueba.

Quinto, se realizó una encuesta a cada padre de familia con referencia a las variables sociodemográficas (sexo, edad, grado de instrucción de la madre y el padre, repitencia y bajo rendimiento) (véase Anexo C).

Sexto, se realizó el recojo de las pruebas en físico de cada familia por medio de coordinaciones internas respetando las normas de aislamiento. La recolección de datos tuvo una duración de cuatro meses debido al estado de aislamiento social y fue necesario realizar la aplicación de forma individual. Finalmente, hicieron la verificación y corrección en las hojas que albergaban las respuestas, respetando el lineamiento del manual de la Batería de Evaluación de Procesos de Escritura PROESC, de la versión peruana (Cayhualla & Mendoza, 2012).

## 2.5 Aspectos éticos

El reporte del estudio fue desarrollado dentro del proyecto de investigación aprobado por el director de la Institución Educativa (véase Anexo A), y se ejecutó en el marco de la declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 1964) y del Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2017). Después, previa coordinación y consentimiento informado de los padres de los estudiantes, se encaminó a administrar el instrumento en una institución de gestión educativa estatal de Chosica, en horarios de clase virtual.

## 2.6 Análisis de datos

El análisis se realizó con Jamovi versión 1.2.27.0. El análisis se realizó por etapas. Preliminarmente, se examinó la distribución de los datos con el estadístico de Shapiro-Wilk por ser recomendado para poblaciones pequeña de trabajo (Razali & Wah, 2011) y el análisis de Outliers que han demostrado tener un impacto en los análisis de comparación (Sisman, 2010). Estas revisiones permitieron dar cuenta de una distribución no-normal de los datos. Entonces, se prefirió métodos robustos, que tiene como ventaja sobre los métodos de transformaciones que mantienen la naturaleza de las variables (Mair & Wilcox, 2020).

Segundo, se examinó los estadísticos descriptivos como la media aritmética, la desviación estándar, curtosis y asimetría.

Tercero, se utilizó el coeficiente de comparación t-Yuen para la revisión de la significancia estadística y la medida Explicatoria del Tamaño del Efecto ( $\xi$ ) para la revisión de la magnitud de las diferencias, cuyos valores interpretativos son: 0.10-0.30, pequeño; 0.31-0.50, mediano y  $> 0.50$  grande (Mair & Wilcox, 2020).

## CAPÍTULO 3

### RESULTADOS

En la Tabla 3, se presenta los estadísticos descriptivos de las Tareas de escritura en estudio. Se observa que la media recortada más grande se ubica en la tarea de dictado de palabras de ortografía reglada (Trimmed = 16.25) y la menor la ostenta dictado de frases (Acentos) (Trimmed = 2.44). En relación con la desviación estándar se observa que dictado de palabras con ortografía arbitraria ( $DE = 4.14$ ) presenta la mayor variabilidad y escritura de una redacción, la menor ( $DE = 1.39$ ). Los valores mínimos y máximos en cada una de las tareas de escritura se encuentran en los rangos esperados, salvo en las tareas de escritura dictado de palabras con ortografía arbitraria, dictado de palabras con ortografía reglada, escritura de cuento y redacción.

**Tabla 3**

*Estadísticos Descriptivos de los Procesos Escritos*

Tareas de escritura	Trimmed	DE	Min.	Max.	g1	g2	%
Dictado de sílabas	9.91	2.42	0.00	13.00	-1.59	4.37	76.23
Dictado de palabras con ortografía arbitraria	14.47	4.15	4.00	21.00	-0.35	-0.49	68.90
Dictado de palabras con ortografía reglada	16.25	4.14	6.00	23.00	-0.32	-0.26	70.65
Dictado de pseudopalabras total	7.78	2.93	0.00	15.00	-0.29	0.19	51.87
Dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas	4.72	1.93	0.00	9.00	-0.11	-0.25	52.44
Dictado de frases (Acentos)	2.44	3.39	0.00	14.00	1.38	1.46	17.43
Dictado de frases (Mayúsculas)	7.47	3.03	0.00	10.00	-0.92	-0.18	74.70
Dictado de frases (Signos de Puntuación)	3.38	1.97	0.00	8.00	0.34	-0.07	42.25
Escritura de Cuento	4.66	1.88	1.00	8.00	0.15	-0.87	58.25
Escritura de Redacción	3.09	1.39	1.00	8.00	1.14	2.06	38.63
Procesos escritos	74.80	18.6	29.00	111.00	-0.29	-0.13	67.39

*Nota:* Trimmed = Media aritmética robusta; DE = Desviación Estándar; Min. = Mínimo; Max. = Máximo; g1 = asimetría; g2 = Curtosis; % = Porcentaje de rendimiento.

Además, se evidencia que en la mayoría de las Tareas de escritura la asimetría es negativa; solamente en las tareas de escritura acentos, signos de puntuación, escritura de cuento y redacción son positivas; lo que implica, una tendencia a puntuaciones bajas. En relación con la curtosis, el dictado de sílabas y escritura de una redacción ostentan la mayor cantidad de agrupación al centro de la distribución.

**Tabla 4**

*Comparación entre de los Procesos Escritos de acuerdo con el Sexo*

Tareas de escritura	Niñas	Niños	<i>t</i>	gl	<i>p</i>	$\xi$	Interpretación
	M (SE)	M (SE)					
Dictado de sílabas	10.13(0.29)	9.69 (0.41)	0.88	26.90	0.389	0.16	Pequeño
Dictado de palabras con ortografía arbitraria	14.38(0.93)	14.56(0.88)	0.15	29.90	0.883	0.03	Trivial
Dictado de palabras con ortografía reglada	16.69(0.93)	15.88(1.01)	0.60	29.80	0.555	0.13	Pequeño
Dictado de pseudopalabras total	8.31 (0.55)	7.25 (0.57)	1.37	30.00	0.182	0.25	Pequeño
Dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas	5.00 (0.28)	4.31 (0.52)	1.19	23.00	0.246	0.26	Pequeño
Dictado de frases (Acentos)	2.38 (0.88)	2.56 (0.57)	0.18	25.60	0.858	0.05	Trivial
Dictado de frases (Mayúsculas)	8.00 (0.52)	6.88 (0.80)	1.20	25.60	0.243	0.23	Pequeño
Dictado de frases (Signos de Puntuación)	3.63 (0.31)	3.00 (0.47)	1.12	26.00	0.273	0.25	Pequeño
Escritura de Cuento	4.94 (0.57)	4.50 (0.36)	0.66	25.50	0.515	0.16	Pequeño
Escritura de Redacción	3.44 (0.27)	2.75 (0.27)	1.81	30.00	0.080	0.37	Mediano
Procesos escritos	77.50 (3.64)	71.50 (3.92)	1.14	29.80	0.265	0.23	Pequeño

*Nota:* M = Media aritmética recortada; SE = Error Estándar; *t* = *t* de Yuen; gl = Grados de libertad; *p* = *p*-valor;  $\xi$  = Medida Explicatoria del tamaño del efecto; I = Interpretación del tamaño del efecto.

En la Tabla 4, se presenta la comparación entre los procesos escritos de acuerdo con el sexo. Se observa que la mayor diferencia ocurre en la tarea escritura

de una redacción donde las niñas ( $M = 3.44$ ;  $SE = 0.27$ ) superan a los niños ( $M = 2.75$ ;  $SE = 0.27$ ) y la magnitud de la diferencia puede ser considerada mediana. Por otro lado, se evidencia que en su gran mayoría las magnitudes de la diferencia entre niños y niñas en las diversas tareas de escritura son consideradas pequeñas. Salvo, en dictado de palabras con ortografía arbitraria y dictado de frases (Acentos) donde las diferencias resultan triviales ( $\xi < 0.10$ ).

En la Tabla 5, se presenta la comparación entre los procesos escritos de acuerdo con la edad. Se observa que la mayor diferencia ocurre en la tarea dictado de frases (Mayúsculas) donde los niños de 8 a 10 años superan a los niños 11 a 12 años; mientras que, en escritura de cuento sucede lo contrario. Pese a ello, estas diferencias pueden ser consideradas pequeñas ( $\xi < 0.28$ ). Por otro lado, los niños de 8 a 10 años superan a los niños de 11 a 12 años en la tarea de dictado de sílabas, dictado de palabras con ortografía reglada, dictado de frases (Signos de puntuación) y el puntaje total en los procesos escritos, situación que es contraria en dictado de palabras con ortografía arbitraria, dictado de pseudopalabras y de una escritura de redacción; pese a ello, las categorías pueden ser consideradas triviales o insignificantes.

**Tabla 5**

*Comparación entre de los Procesos Escritos de acuerdo con la Edad*

Tareas de escritura	8-10 años		11-12 años		t	gl	p	$\xi$	Interpretación
	M (SE)	M (SE)	M (SE)	M (SE)					
Dictado de sílabas	10.16 (0.35)	9.60 (0.47)	1.03	27.30	0.312	0.20		Pequeño	
Dictado de palabras con ortografía arbitraria	14.21 (1.04)	14.80 (0.95)	0.45	31.90	0.398	0.12		Pequeño	
Dictado de palabras con ortografía reglada	16.42 (0.97)	16.07 (1.07)	0.26	30.30	0.793	0.07		Trivial	
Dictado de pseudopalabras total	7.32 (0.73)	8.13 (0.56)	0.96	31.60	0.245	0.19		Pequeño	
Dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas	5.00 (0.48)	4.53 (0.42)	0.80	32.00	0.432	0.18		Pequeño	

Dictado de frases (Acentos)	2.79 (0.53)	2.20 (0.86)	0.63	24.10	0.364	0.16	Pequeño
Dictado de frases (Mayúsculas)	8.00 (0.69)	6.73 (0.84)	1.26	29.00	0.104	0.27	Pequeño
Dictado de frases (Signos de Puntuación)	3.42 (0.46)	3.33 (0.50)	0.14	30.60	0.326	0.05	Trivial
Escritura de Cuento	4.32 (0.42)	5.13 (0.41)	1.51	31.60	0.141	0.27	Pequeño
Escritura de Redacción	3.05 (0.26)	3.13 (0.31)	0.22	28.70	0.831	0.07	Trivial
Procesos escritos	75.40(3.83)	73.90 (4.43)	0.29	29.70	0.777	0.06	Trivial

*Nota:* M = Media aritmética recortada; SE = Error Estándar; *t* = *t* de Yuen; gl = Grados de libertad; p = p-valor;  $\xi$  = Medida Explicatoria del tamaño del efecto; I = Interpretación del tamaño del efecto.

En la Tabla 6, se presenta la comparación entre los procesos escritos de acuerdo con el nivel de instrucción de la madre. Se observa que la mayor diferencia ocurre dictado de sílabas ( $\xi < 0.57$ ) y dictado de palabras con ortografía arbitraria ( $\xi < 0.52$ ) donde las madres Técnico / Universitarias superan a las madres con Secundaria Completa y estas diferencias pueden ser consideradas grandes ( $\xi > .50$ ). Por otro lado, se evidencia que en su gran mayoría las magnitudes de la diferencia entre las madres Técnico / Universitarias y Secundaria Completa en las diversas tareas de escritura son consideradas medianas ( $\xi < .49$ ). Finalmente, solo una tarea denominada dictado de frases (Signos de puntuación) se ubica en la categoría trivial.

**Tabla 6**

*Comparación entre de los Procesos Escritos de acuerdo con el Nivel de Instrucción de la Madre*

Tareas de escritura	Secundaria Completa	Técnico / Universitario	<i>t</i>	Gl	p	$\xi$	Interpretación
	M (SE)	M (SE)					
Dictado de sílabas	9.00 (0.53)	10.56 (0.35)	2.66	27.00	0.013	0.57	Grande
Dictado de palabras con ortografía arbitraria	12.50 (0.86)	15.89 (0.81)	3.09	31.80	0.002	0.52	Grande
Dictado de palabras con ortografía reglada	15.13 (0.94)	17.28 (0.89)	1.80	31.80	0.081	0.34	Mediano
Dictado de pseudopalabras total	6.81 (0.82)	8.39 (0.39)	1.90	22.00	0.117	0.36	Mediano

Dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas	4.06 (0.49)	5.33 (0.40)	2.20	30.40	0.036	0.46	Mediano
Dictado de frases (Acentos)	1.69 (0.67)	3.17 (0.72)	1.63	32.00	0.078	0.37	Mediano
Dictado de frases (Mayúsculas)	6.63 (0.86)	8.06 (0.48)	1.58	24.30	0.109	0.29	Pequeño
Dictado de frases (Signos de Puntuación)	3.38 (0.28)	3.50 (0.60)	0.20	23.50	0.371	0.07	Trivial
Escritura de Cuento	4.13 (0.43)	5.17 (0.46)	1.78	31.90	0.085	0.33	Mediano
Escritura de Redacción	2.81 (0.29)	3.33 (0.26)	1.44	31.50	0.159	0.28	Pequeño
Procesos escritos	67.20 (3.75)	81.20 (3.48)	2.96	31.70	0.006	0.51	Mediano

*Nota:* M = Media aritmética recortada; SE = Error Estándar;  $t$  =  $t$  de Yuen; gl = Grados de libertad;  $p$  =  $p$ -valor;  $\xi$  = Medida Explicatoria del tamaño del efecto; I = Interpretación del tamaño del efecto.

En la Tabla 7, se presenta la comparación entre los procesos escritos de acuerdo con el nivel de instrucción del padre. Se observa que la mayor diferencia se encuentra en la tarea de dictado de frases (Acentos) ( $\xi = 0.52$ ), donde los padres Técnico / Universitarios ( $M = 3.60$ ;  $SE = 0.80$ ) superan a los padres con Secundaria Completa ( $M = 1.59$ ;  $SE = 0.39$ ) y la magnitud de la diferencia es grande ( $\xi > .50$ ). Por otro lado, las Tareas dictado de palabras con ortografía arbitraria, escritura de cuento, escritura de redacción y procesos escritos se ubica en la categoría mediano ( $0.30 < \xi < 0.50$ ). Del mismo modo, las tareas dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas, dictado de frases (Mayúsculas y signos de Puntuación) ostentan una diferencia pequeña. Finalmente, las tareas dictado de sílabas, dictado de palabras con ortografía reglada y dictado de pseudopalabras, la magnitud de su diferencia es trivial.

### **Tabla 7**

*Comparación entre de los Procesos Escritos de acuerdo con el Nivel de Instrucción del Padre*

Secundaria Completa	Técnico / Universitario
---------------------	-------------------------

Tareas de escritura	M (SE)	M (SE)	t	gl	p	$\xi$	Interpretación
Dictado de sílabas	9.88 (0.43)	9.93 (0.26)	0.10	26.70	0.919	0.02	Trivial
Dictado de palabras con ortografía arbitraria	13.18 (1.01)	15.60 (0.80)	1.92	29.60	0.131	0.40	Mediano
Dictado de palabras con ortografía reglada	16.06 (1.00)	16.53 (0.94)	0.35	29.90	0.729	0.09	Trivial
Dictado de pseudopalabras total	7.88 (0.54)	7.67 (0.66)	0.25	27.30	0.650	0.05	Trivial
Dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas	4.47 (0.38)	5.07 (0.41)	1.07	28.90	0.293	0.23	Pequeño
Dictado de frases (Acentos)	1.59 (0.39)	3.60 (0.80)	2.25	19.90	0.015	0.52	<b>Grande</b>
Dictado de frases (Mayúsculas)	6.88 (0.88)	7.93 (0.42)	1.10	23.40	0.126	0.23	Pequeño
Dictado de frases (Signos de Puntuación)	3.12 (0.45)	3.67 (0.44)	0.88	29.80	0.151	0.21	Pequeño
Escritura de Cuento	4.29 (0.41)	5.13 (0.51)	1.29	27.10	0.207	0.30	Mediano
Escritura de Redacción	2.71 (0.27)	3.53 (0.17)	2.67	27.30	0.013	0.45	Mediano
Procesos escritos	70.50 (3.43)	79.7 (3.49)	1.90	29.40	0.067	0.34	Mediano

*Nota:* M = Media aritmética recortada; SE = Error Estándar; t = t de Yuen; gl = Grados de libertad; p = p-valor;  $\xi$  = Medida Explicatoria del tamaño del efecto; I = Interpretación del tamaño del efecto.

En la Tabla 8, se presenta la comparación entre los procesos escritos de acuerdo con las calificaciones inferiores y superiores a once. Se observa que las tareas ortografía arbitraria, dictado palabras, reglas ortográficas, mayúsculas, signos de puntuación y procesos escritos se ubican en la categoría grande efecto ( $\xi > 0.50$ ), donde los estudiantes con calificaciones mayores a once superan a los estudiantes con calificaciones menores a este valor. Por otro lado, dictado de sílabas y acentos resulta trivial su diferencia y en el resto de comparación las diferencias tienden a ser mediana, no existiendo ninguna diferencia que pueda considerarse pequeña, donde los estudiantes con calificaciones superiores superan a los estudiantes con calificaciones inferiores.

**Tabla 8**

*Comparación de los Procesos Escritos de acuerdo con Notas Menores y Mayor de Once*

Tareas de escritura	Nota < 11	Nota > 11	<i>t</i>	gl	p	$\xi$	Interpretación
	M (SE)	M (SE)					
Dictado de sílabas	9.83 (0.39)	10.06 (0.52)	0.38	29.40	0.704	0.09	Trivial
Dictado de palabras con ortografía arbitraria	12.78 (0.93)	16.13 (0.93)	2.75	32.00	0.005	0.56	Grande
Dictado de palabras con ortografía reglada	14.89 (0.75)	18.06 (1.10)	2.60	27.60	0.015	0.46	Mediano
Dictado de pseudopalabras total	6.72 (0.71)	8.75 (0.40)	2.66	25.80	0.006	0.48	Mediano
Dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas	3.83 (0.46)	5.56 (0.40)	3.03	31.60	0.005	0.61	Grande
Dictado de frases (Acentos)	2.39 (0.53)	2.81 (1.08)	0.39	22.50	0.512	0.10	Trivial
Dictado de frases (Mayúsculas)	6.17 (0.73)	8.75 (0.52)	3.08	29.40	0.009	0.52	Grande
Dictado de frases (Signos de Puntuación)	2.61 (0.29)	4.19 (0.43)	3.30	27.30	< .001	0.64	Grande
Escritura de Cuento	4.00 (0.38)	5.69 (0.52)	2.83	28.90	0.008	0.50	Mediano
Escritura de Redacción	2.72 (0.26)	3.56 (0.36)	2.05	28.40	0.049	0.44	Mediano
Procesos escritos	66.40 (3.44)	83.30 (3.63)	3.65	31.80	< .001	0.63	Grande

*Nota:* M = Media aritmética recortada; SE = Error Estándar; *t* = *t* de Yuen; gl = Grados de libertad; p = p-valor;  $\xi$  = Medida Explicatoria del tamaño del efecto; I = Interpretación del tamaño del efecto.

En la Tabla 9, se presenta la comparación entre los procesos escritos de acuerdo con la repitencia. Se observa que la mayor diferencia la presenta las Tareas dictado de palabras con ortografía arbitraria, dictado de palabras con ortografía reglada, dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas, dictado de frases (Signos de Puntuación) y en el puntaje total de procesos escritos ( $\xi > 0.50$ ) donde los estudiantes sin repitencia superan a los estudiantes con repitencia y la magnitud es considerada grande. Del mismo modo, gran cantidad de tareas de escritura se ubican en la categoría mediana diferencia. Solamente, dictado de sílabas (M = 9.45; SE = 0.70) ostenta una magnitud de diferencia que puede ser considerada pequeño efecto.

**Tabla 9**

*Comparación entre de los Procesos Escritos de acuerdo con Repitencia*

Tareas de escritura	Repitió		No repitió		t	gl	p	ξ	Interpretación
	M (SE)	M (SE)	M (SE)	M (SE)					
Dictado de sílabas	9.45 (0.70)	10.05 (0.24)	0.85	12.80	0.413	0.21	Pequeño		
Dictado de palabras con ortografía arbitraria	10.91(1.30)	15.90 (0.67)	3.58	16.20	0.003	0.70	Grande		
Dictado de palabras con ortografía reglada	13.45(1.14)	17.57 (0.80)	3.06	21.00	0.006	0.64	Grande		
Dictado de pseudopalabras total	6.36 (0.81)	8.48 (0.47)	2.34	17.70	0.023	0.49	Mediano		
Dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas	3.73 (0.45)	5.38 (0.35)	2.99	23.10	0.007	0.59	Grande		
Dictado de frases (Acentos)	1.91 (0.63)	2.95 (0.72)	1.11	29.40	0.438	0.30	Mediano		
Dictado de frases (Mayúsculas)	5.91 (0.95)	8.29 (0.45)	2.36	15.20	0.047	0.42	Mediano		
Dictado de frases (Signos de Puntuación)	2.18 (0.40)	3.76 (0.27)	3.40	20.10	0.001	0.52	Grande		
Escritura de Cuento	3.91 (0.63)	5.05 (0.42)	1.55	20.30	0.136	0.36	Mediano		
Escritura de Redacción	2.64 (0.34)	3.33 (0.24)	1.76	21.00	0.093	0.35	Mediano		
Procesos escritos	60.60 (4.89)	81.00 (2.98)	3.69	18.60	0.002	0.69	Grande		

*Nota:* M = Media aritmética recortada; SE = Error Estándar; t = t de Yuen; gl = Grados de libertad; p = p-valor; ξ = Medida Explicatoria del tamaño del efecto; I = Interpretación del tamaño del efecto.

## CAPÍTULO 4

### DISCUSIÓN

La escritura es una competencia que debe ser potenciada en los estudiantes para responder a los objetivos educativos propuestos por el diseño curricular nacional (Fernández et al., 2015). De ese modo, las evaluaciones nacionales e internacionales revelan que existe escaso énfasis en la escritura si se le compara con las matemáticas y lectura (Cuetos, 2007). Es más, muchas de las medidas para resolver esta problemática no han tenido el avance suficiente en las instituciones educativas (UNESCO, 2010). En ese contexto, resulta oportuno realizar una investigación con el objetivo de determinar las diferencias en los procesos escritos de estudiantes de tercero a sexto grado del nivel primario de una institución educativa en Chosica considerando el sexo, edad, instrucción de los padres, bajo rendimiento y repitencia escolar. Los resultados indican que en su mayoría las diferencias son pequeñas de acuerdo con el sexo, edad; mientras que, respecto a la instrucción de los padres se evidencian diferencias medianas y cuando se considera la repitencia escolar y el bajo rendimiento se encuentran grandes diferencias. Esto sugiere que la habilidad para escribir ensayos, cuentos, dictado de pseudopalabras y palabras guarda relación con ciertas variables sociodemográficas.

En cuanto a las diferencias de los procesos escritos de acuerdo con el sexo, los resultados sugieren que en forma general existe una pequeña diferencia a nivel de tareas específicas en dictado de sílabas, dictado de palabras con ortografía reglada, dictado de pseudopalabras, dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas, dictado de frases (mayúscula, signos de puntuación) y escritura de un cuento. Estos resultados coinciden con Pargulski y Reynolds (2017) quienes

también encontraron pequeñas diferencias en el proceso de composición o planificación escrita, donde las mujeres tienen ventajas en la redacción de ensayos y oraciones en comparación con los varones. No obstante, aquellos autores estudiaron la escritura en una población amplia que involucraba preescolares, escolares de primaria y secundaria; mientras que, en esta investigación se investigó solo al nivel primario. Asimismo, estos resultados son similares con Zhang et al. (2019) quienes indicaron un efecto estadísticamente significativo para las mujeres que los varones en la escritura de ensayos destacando en la fluidez, en el editado a nivel macro y a nivel local a diferencia de los varones, donde las mujeres predominan en la fluidez al momento de redactar el ensayo, concluyendo que analizan, resumen y critican previo a su escrito; con un tamaño del efecto pequeño. No obstante, aquellos autores estudiaron la escritura en una población de nivel secundario; mientras que, en esta investigación la muestra fue constituida por educandos de nivel primaria. De la misma manera, los resultados encontrados coinciden con un estudio nacional de Ventura-León y Caycho (2017) quienes reportan que la población femenina muestra un desempeño destacado en dictado de pseudopalabras, ortografía reglada y el total de pseudopalabras; sin embargo, la magnitud de la diferencia de acuerdo con el sexo resulta trivial. Con ello, se sostiene que estas diferencias pueden estar encadenadas porque en el estudio de Ventura-León y Caycho se investigó a educandos de tres colegios estatales de cono norte de Lima Metropolitana (oscilaban entre 9 a 14 años); mientras que en este estudio se trabajó con un colegio estatal (8 a 12 años), esta desigualdad puede haber influido en las puntuaciones y la variabilidad. También, con respecto a la composición de textos, se encontraron resultados similares con Salvador (2017) señalan diferencias en función al sexo a favor de las mujeres quienes obtienen una

puntuación más alta en la escritura de textos descriptivos y narrativo con respecto a los varones; sin embargo, esta diferencia resulta pequeña ( $d=0.10$ ). Sumado a ello, Silva (2012) quien encontró que son las mujeres quienes presentan un alto desempeño promedio con respecto a los varones en el texto narrativo con una diferencia pequeña ( $d=0.47$ ), debido a una adecuada organización de ideas. En otro estudio realizado por Sotomayor et al. (2016) reveló que existe diferencias significativas que favorecen a las mujeres, quienes superan en la coherencia y la estructura de un cuento, carta y más aún en la noticia, a los varones con una diferencia pequeña, revelando así una mejor producción debido a poseer un mejor conocimiento implícito de los géneros. Por último, estos hallazgos de escritura coinciden con los obtenidos por Dioses et al. (2014), de acuerdo con las puntuaciones como a la cantidad de errores en pruebas de signos de puntuación y signos de exclamación e interrogación hay un rendimiento mejor en las niñas de quinto y sexto año de primaria. Todos los resultados hacen concluir, que el sexo es una variable que genera una cierta influencia sobre la escritura; sin embargo, es necesario seguir profundizando la investigación en este tema en nuestra realidad. Asimismo, la poca práctica significativa encontrada en los hallazgos en base al sexo, medido a través del tamaño del efecto, evidencia que, si existe diferencias en algunas habilidades de escritura, sin embargo, no se puede atribuir un predominio total de las mujeres sobre los varones (Ventura-León & Caycho, 2017).

En cuanto a las diferencias de los procesos escritos de acuerdo con la edad, los resultados indican una pequeña diferencia en la mayoría de las tareas y a nivel de tareas específicas en dictado de sílabas, ortografía arbitraria, dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas y dictado de frases (acentos y mayúsculas), donde los niños de 8 a 10 años superan a los niños 11 a 12 años y con una

diferencia trivial para las demás tareas, con lo cual se confirma la hipótesis de investigación. Estos resultados son similares a los de Koutsoftas (2018) quien encontró una pequeña diferencia ( $d=0.03$ ) donde los educandos de cuarto grado con respecto a la calidad de la escritura de sus escritos iniciales y finales superan a los educandos de sexto grado; sin embargo, se observó una mediana diferencia donde los niños de sexto grado con edad de 11 años escriben mejor en la redacción de primeros borradores como en los escritos finales en relación a la puntuación de complejidad sintáctica (CPS), de precisión gramatical (CPS) y de ortografía en comparación con los niños de cuarto grado (9 años); con ello se demuestra que si bien es cierto que los niños de sexto grado presentan mejor complejidad sintáctica en los primeros borradores tanto en la planificación como en la revisión de sus escritos, también existe la posibilidad de que los estudiantes de cuarto grado logren mejores desempeños en la calidad de la escritura de sus textos a diferencia de los de sexto grado. No obstante, aquellos autores estudiaron la escritura en educandos de cuarto y quinto grado del nivel primario de 9 a 11 años (solo dos grados); mientras que, la muestra abarcó educandos entre los 8 a 12 años de cuatro grados de primaria. Aquello puede sugerir que el grado de estudio puede afectar la relación entre las variables incrementando las diferencias por edad. Por otro lado, existen las diferencias culturales que también podrían influir en los resultados.

Asimismo, los resultados encontrados son diferentes con un estudio nacional de Velarde-Consoli y Canales-Gabriel (2014) quienes reportan un incremento en las puntuaciones del procesamiento léxico del dictado de pseudopalabras y por oraciones, en tareas de estructuración sintáctica a nivel de completamiento de palabras, de ordenamiento de palabras, y en los signos de puntuación; y en el aspecto de planificación se da en la composición de textos de tipo descriptivo y

narrativo, donde los educandos de quinto grado a sexto grado superan al alumnado de tercero a cuarto grado; sin embargo, la magnitud de la diferencia resulta trivial. Con ello, se sostiene que estas diferencias pueden estar encadenadas porque en el estudio de Velarde-Consoli y Canales-Gabriel (2014) se trabajó con estudiantes con la variable grado escolar de colegios del estado y privados del Callao; mientras que, en esta investigación la muestra fue agrupada en un grupo de 8 a 10 años y el otro de 11 a 12 años, residentes de un colegio estatal de Lima. Por ende, los hallazgos evidencian que, a mayor edad los educandos son más productivos y estas diferencias tienden a incrementarse cuando se dividen a los grupos en varones y mujeres (Silva, 2012). Algo similar encontró Dioses (2004) que señala que los errores ortográficos en escritura disminuyen con respecto al grado escolar. Estos resultados son diferentes con Tolchinsky (2019) quien encontró un incremento en las calificaciones en relación con la edad en la ortografía desde primero hasta cuarto de primaria donde los alumnos de mayor edad redactan mejor a diferencia de los niños de menor edad; sin embargo, la magnitud de la diferencia de acuerdo con el sexo resulta trivial. No obstante, aquella autora estudió la escritura en una población de primero a cuarto grado del nivel primario entre 6 a 9 años; mientras que, en esta investigación estudió la diferencia en dos grupos de edad. En otro estudio realizado, estos hallazgos coinciden con Dioses et al. (2014) quienes encontraron en la prueba de dictado de homófonos un rendimiento mejor en los educandos de quinto grado a diferencia de los de sexto grado, siendo la población de casi setecientos estudiantes de gestión estatal y privado. Conforme a ello, hay indicios que los resultados asociados al dictado de pseudopalabras no tienen una relación referente al grado escolar pero no existe mucha evidencia científica en nuestro país para afirmarlo (Ventura-León & Caycho, 2017). Este

resultado da cuenta que el rendimiento de la escritura tiene una escasa variabilidad según el grado que están cursando y dependiendo de la edad consecuencia de una estimulación insuficiente tanto del aprendizaje léxico y del ortográfico (Ventura-León & Caycho, 2017) a diferencia de otros estudios que señalan que a mayor edad existe mayor rendimiento en el aprendizaje escrito (Dioses, 2004; Mori, 2008; Velarde & Flores-Castro, 2014). Por otro lado, esto sería un tema de investigaciones posteriores el conocer porque los niños de menor edad tuvieron mejor rendimiento en ciertas habilidades de la escritura.

En cuanto a las diferencias de los procesos escritos de acuerdo con la instrucción de madre y padre, los resultados en relación al grado de instrucción de la madre indican que los niños con madre del nivel Técnico Universitario presentan mayores puntuaciones en la mayoría de las tareas y a nivel de tareas específicas en dictado de palabras con ortografía reglada, dictado de pseudopalabras, dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas, dictado de frases (acentos), escritura de un cuento y el puntaje total de los procesos escritos, destacando que las madres con nivel Técnico / Universitario tienden a diferenciarse de las madres con Secundaria Completa teniendo como resultado una diferencia grande para otras tareas con lo cual se confirma la hipótesis de investigación. Una situación similar ocurre con los niños que tienen padres con grado de instrucción Técnico / Universitario quienes superan a los niños con padres de grado de instrucción de Secundaria Completa, en un nivel mediano en la tarea de dictado de palabras con ortografía arbitraria, escritura de un cuento, escritura de una redacción y el puntaje total de los procesos escritos; y una diferencia trivial en el dictado de sílabas, dictado de palabras con ortografía reglada y dictado de pseudopalabras donde los padres Técnico / Universitarios superan a los padres con Secundaria Completa;

resultando con una diferencia grande en el dictado de frases (acentos) con lo cual se confirma la hipótesis de investigación que la habilidad para escribir palabras hasta ensayos depende del nivel de educación de los padres en el hogar. Estos hallazgos coinciden con Aram et al. (2016) quienes revelaron una alta relación entre el nivel de escritura ( $r=0.6$ ) y la comprensión de los niños del proceso de escritura ( $r=0,78$ ) con la mediación escrita de los padres. Por esto es importante incluir la variable del nivel de instrucción alcanzado del padre y de la madre, pues esto, aportará de manera positiva en la mediación proyectada hacia los educandos, contribuyendo a mejorar el nivel de ortografía de los educandos para un óptimo rendimiento en la escritura. No obstante, aquellos autores Aram et al. (2016) encontraron las diferencias en 50 educandos de jardín de infantes. Por tanto, el nivel de educación de la madre conlleva efectos positivos indicando a mayor educación de la madre mayor rendimiento del hijo en lenguaje y matemática (Cueto & Díaz, 1999).

Por otro lado, los hallazgos coinciden con Armas (2017) donde afirma que el nivel de escolaridad de los padres guarda relación con el desempeño global escolar de forma significativa en matemáticas, personal social y ciencia y ambiente de los estudiantes en una correlación de Pearson del 0.723, lo cual evidencia que, a mayor educación de los padres, mayor nivel de aprendizaje por parte de los educandos. No obstante, aquel autor encontró las diferencias de las variables en una población de 25 alumnos distribuidos en tercero, cuarto y quinto grado de primaria juntamente con sus padres; mientras que en este estudio se analizó a 52 educandos y su entorno familiar, lo cual puede haber variado las puntuaciones. Esto sugiere que a mayor instrucción de los progenitores conduce hacia un óptimo resultado en los procesos de aprendizaje del educando. De otro lado, los resultados son similares a

los realizados por Solís y Aguiar (2017) quienes encontraron diferencias donde las madres con instrucción superior acondicionan en casa espacios pertinentes con el fin de favorecer el aprendizaje académico de sus hijos brindando más tiempo que los padres; asimismo tienen el rol de cuidar, educar y encargarse de apoyar en los trabajos escolares de sus menores hijos y como poseen un nivel de estudios superior comprenden y supervisan mejor las tareas de sus hijos; algo similar ocurre en esta investigación, donde las madres son quienes tienen mayor efecto que los padres en cuanto se refiere a la diferencia de grado de instrucción superior y en el rendimiento de la escritura (Infante, 2002; Sun & Rungrojsuwan, 2019). No obstante, cabe resaltar que Solís y Aguiar (2017) trabajaron con madres y padres de hijos del nivel secundario.

En otra investigación, los hallazgos coinciden con Lopez (2014) que plantea que el desempeño de los estudiantes está ligado al apoyo familiar, puesto que se obtuvo bajas calificaciones en el nivel de lectoescritura en los alumnos que no tenían apoyo de sus padres. Acosta y González (2012) señalan que la mayoría de los estudiantes cuyos padres presentan un nivel de educación de superior - universitario presentan mayores desempeños académicos en general; así como lo sustenta Chávez et al. (2013) señalan que los estudiantes con padres que poseen una educación superior evidencian un vocabulario más abundante, lo cual aporta mejores resultados escolares. Sumado a ello, Bazán et al. (2007) encontró que el apoyo de los progenitores y las habilidades del docente contribuyen en el desempeño de los estudiantes pudiendo ser este apoyo maternal y paternal una mejor manera de conocer a priori el rendimiento de la lengua escrita comparando con el nivel educativo de sus padres. Otro estudio encontrado fue el de Marcelo (2010) quien señala que de acuerdo al nivel de comprensión lectora

reorganizacional según el desempeño bajo y medio, se ubicó una pequeña cantidad de escolares con madres con nivel de instrucción superior en un 6,1%, a diferencia de un gran porcentaje de escolares cuyas madres presentan una instrucción secundaria con un 54,4% en el nivel bajo y un 12,3% en el nivel medio, lo cual verifica la relación entre el nivel de escolaridad de la madre y el desempeño de comprensión de lectura reorganizacional. También, Valle (2010) señala que el nivel educativo de los padres tiene dominio sobre el desempeño escolar sobre todo si los estudiantes repitentes tienen padres y madres con un nivel de educación básica, dicha afirmación confirma que el nivel de instrucción de los padres tiene un impacto en el rendimiento según los hallazgos conseguidos (Lecuona et al., 1999). No obstante, en ausencia de estadísticas de comparación en nuestro medio, no se puede establecer dichas diferencias con la escritura.

En cuanto a las diferencias de los procesos escritos de acuerdo con bajo rendimiento, los resultados indican una diferencia grande en las tareas específicas de dictado de palabras con ortografía arbitraria, dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas, dictado de frases (mayúsculas y signos de puntuación); se ubican en la categoría efecto mediano, la tarea dictado de palabras con ortografía reglada, dictado de pseudopalabras, escritura de un cuento y el total de procesos escritos donde los estudiantes con altas calificaciones superan a los estudiantes con bajo rendimiento; y no se ha encontrado ninguna diferencia de efecto pequeño con lo cual se acepta la hipótesis de investigación que refiere que la habilidad de la escritura de textos depende del rendimiento escolar de los educandos. Estos resultados son parecidos a los de Granados y Torres (2016) quienes reportan con respecto a la prueba de escritura en la tarea de longitud de la producción escrita, composición y coherencia narrativa, los educandos con rendimiento normal

presentaron mejores desempeños que los estudiantes con rendimiento bajo. Asimismo, se comprobó que los estudiantes con bajo rendimiento tienen mayores errores en sus producciones escritas comparados con la composición, la coherencia y la longitud de la producción narrativa. Estos autores encontraron las diferencias de las variables en una población pequeña de diferentes instituciones en México; mientras que en la presente investigación existió la presencia de una institución educativa, pudiendo variar los resultados. Lo que sugiere, que el bajo rendimiento tiene un efecto sobre los procesos de la escritura; sin embargo, cabe destacar que los estudios sobre rendimiento son limitados en nuestro país; aunque estas experiencias solo han abordado parcialmente la complejidad del proceso de escritura. Por otro lado, estos resultados son parecidos con Villarroel et al. (2013) quienes postulan la relación existente entre rendimiento escolar, donde los educandos con rendimiento superior y rendimiento normal son quienes evidencian un desempeño alto en puntuaciones al escribir unidades, decenas y centenas, a diferencia de los estudiantes con rendimiento bajo; con un efecto grande. Asimismo, en cuanto a los errores léxicos sobre todo en invertir y omitir los números (centenas), son los estudiantes con bajo rendimiento quienes presentan mayor porcentaje de errores a diferencia de los estudiantes con rendimiento promedio. No obstante, aquellos autores encontraron las diferencias de las variables en una población de 25 escolares de cinco colegios públicos; mientras que en este estudio la muestra fue constituida por 52 educandos de un colegio; sin embargo, no hay datos respecto a los procesos escritos. Sin embargo, cabe resaltar que el logro en la composición escrita está estrechamente vinculado con el rendimiento escolar global (Lecuona et al., 1999).

En cuanto a las diferencias de los procesos escritos de acuerdo con la repitencia, los hallazgos demuestran una diferencia significativa grande en la tarea en dictado de palabras con ortografía arbitraria, dictado de palabras con ortografía reglada, dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas, dictado de frases (signos de puntuación) y el puntaje total de los procesos escritos; y con una mediana diferencia en el dictado de pseudopalabras, dictado de frases (acentos y mayúsculas), escritura de un cuento y escritura de una redacción donde los estudiantes sin repitencia superan a los estudiantes repitentes; y solo con una pequeña diferencia significativa en la tarea de dictado de sílabas, con lo cual se confirma la hipótesis de investigación de forma total, lo que indica que los alumnos que no repitieron de grado tienen una mayor performance y mejores indicadores en las tareas de procesos escritos. Estos resultados son similares a los de Dari et al. (2019) quienes encontraron diferencias significativas de acuerdo a la variable de repitencia escolar en relación al rendimiento en ciencias asociado a factores sociodemográficos, donde los escolares repitentes en un cierto grado presentan un desempeño significativamente bajo a diferencia de los escolares no repitentes relacionado sobre todo al nivel socioeconómico familiar y el nivel educativo familiar con una brecha significativa entre ambos grupos. Asimismo, a mayor aumento en el nivel socioeconómico del estudiante mayor diferencia entre el repitente y el no repitente, considerando que la repetición puede ser variable, pues puede ser repitente en un nivel (primaria o secundaria) o en ambos. No obstante, en el presente estudio se trabajó en un colegio estatal, lo cual puede generar que las puntuaciones obtenidas varíen, también, cabe aclarar que en el estudio anterior se evaluó la relación de la repetición con el rendimiento controlado por el nivel socioeconómico del educando y la educación de sus padres a estudiantes de

secundaria; mientras en este estudio se evaluó cuanto impacta la repitencia en el rendimiento de la competencia escrita en primaria. Esto sugiere que la repitencia escolar según el grado o curso tiene efecto sobre el desempeño de aprendizaje del estudiante que afecta negativamente su rendimiento general, por ende, en la competencia escrita (Allen et al., 2009; Battistin & Schizzerotto, 2012; García-Pérez et al., 2014; Higuera, 2015; Muelle, 2013, 2016; Llontop, 2016). Por otro lado, los resultados son similares a lo referido por Muelle (2013), que señala con datos de la Prueba de PISA 2009 en comprensión lectora conforme a la variable repetición, el desempeño en lectura es más alto para el educando sin repetición y mucho más baja para el educando con repetición, encontrando una diferencia estadísticamente significativa con un (E.E.=4.95) entre ambas. Estas diferencias pueden explicarse porque Muelle (2016) obtuvo los resultados de estudiantes del nivel secundario (1er a 5to año) a nivel nacional; mientras que, en esta investigación la muestra fue compuesta por escolares de primaria de un distrito de Lima. Se concluye que la repetición atribuye un mayor riesgo académico para quien repite porque afecta el rendimiento global del educando ocasionando un bajo rendimiento en todas las áreas, por ende, con bajos desempeños en la escritura.

También, García y Jiménez (2019) con datos de PISA 2015 para España con relación a ciencias indican que los estudiantes que repiten un curso obtienen resultados negativos pues obtienen puntuaciones bajas, en comparación con los educandos sin repetición que consiguen buenas calificaciones en la comprensión lectora siendo superiores al promedio de la OCDE. Lo mismo ocurre en Argentina, donde los estudiantes desaprobados en algún grado muestran una performance significativamente inferior a diferencia del resto de los educandos. Rivas (2015) señala que, en el Perú, la repetición está asociada de manera sistemática con

niveles de desempeño menor (Arroyo et al., 2019). Por otro lado, la comparación de repitencia de los resultados de procesos escritos, no fueron factibles por no encontrarse información de contraste, sin embargo, estos hallazgos pueden tener ese propósito.

Después de los hallazgos aquí presentados existen las siguientes limitaciones. Primero, la cantidad de participantes entre los grados no es homogénea, por lo que, al realizar la comparación, la diferencia puede haber influido en los resultados obtenidos. Segundo, que los datos no son generalizables porque se trabajó con la población no con la muestra. Tercero, que el test de procesos escritos utilizado en la presente investigación tiene una antigüedad mayor a los cinco años, pero es el único validado al contexto peruano, conllevando al hecho de requerir una revisión del Test PROESC en investigaciones futuras. Cuarto, la población se centra en una institución educativa de un distrito específico, lo que limita la generalización de los datos a otras zonas del país.

## CONCLUSIONES

- En relación a la hipótesis general se considera que se hallaron diferencias moderadas y grandes en los procesos escritos con el sexo, la edad, el nivel de instrucción de la madre y padre, repitencia escolar y bajo rendimiento en estudiantes de tercero a sexto grado del nivel primario de la ciudad de Chosica.
- En relación a la primera hipótesis específica se ha encontrado que existen diferencias pequeñas entre los procesos escritos y el sexo de los educandos de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- En relación a la segunda hipótesis específica se ha encontrado diferencias pequeñas entre los procesos escritos y la edad de los estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- En relación a la tercera hipótesis específica se ha encontrado diferencias en su mayoría medianas entre los procesos escritos y el nivel de instrucción de la madre en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- En relación a la cuarta hipótesis específica se ha encontrado diferencias en su mayoría medianas entre los procesos escritos y el nivel de instrucción del padre en educandos de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.
- En relación a la quinta hipótesis específica se ha encontrado diferencias en su mayoría medianas y grandes entre los procesos escritos y la variable de bajo rendimiento en educandos de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.

- En relación a la sexta hipótesis específica se ha encontrada diferencias en su mayoría medianas y grandes entre los procesos escritos y la repitencia en educandos de tercero a sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal de Chosica.

## RECOMENDACIONES

1. Realizar un estudio comparativo utilizando la misma metodología y población con estudiantes de otro distrito de Lima y/o región, con la finalidad de conocer si la ubicación geográfica influye en el rendimiento de los procesos escritos.
2. Considerar la evaluación a estudiantes de diferentes grados tanto de instituciones públicas como privadas, con el objetivo de averiguar si el grado de estudio o institución de procedencia influye en la variación de los resultados.
3. Capacitar a los profesores para que promuevan y mejoren las competencias de escritura en los estudiantes hacia un rendimiento óptimo.
4. Fomentar talleres en los padres de familia para la concientización de la mediación que deben desarrollar para el óptimo desempeño en la competencia escrita de sus niños.
5. Implementar políticas de concientización de la importancia de los procesos escritos tanto en profesores como en los alumnos, para eliminar el riesgo de bajos desempeños.

## REFERENCIAS

- Acosta, M., & González, D. (2012). Análisis de factores que influyen en el aprendizaje de la escritura de una lengua extranjera. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3(1), 148-162. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4264646>
- Aguilar, L., & Sierra, S. (2016). *Diseño de pruebas objetivas para evaluar competencias, en el área de castellano para el grado tercero de la educación básica primaria* (tesis de maestría). Universidad Privada del Norte, Lima.
- Aguilera, S., & Boatto, E. (2013). Keep writing... keep learning: writing academic texts at the college level. *Zona Próxima*, (18), 136-145.
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria Ricardo Palma.
- Alexander, P., & Winne, P. (2012). *Handbook of educational psychology*. Routledge. pp. 457- 478.
- Ali, R., & Palomares, V. (2020). *Relación entre fluidez de escritura y composición escrita de textos narrativos en niños de tercer grado de educación primaria en colegios estatales del distrito de Villa el Salvador* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Allen, S., Chen, Q., Willson, L., & Hughes, N. (2009). Quality of Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A Meta-Analytic, Multilevel Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480–499. doi: 10.3102/0162373709352239
- Albarrán, M., & García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (22), 15-33. Recuperado de

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/24427/19562-19602-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Álvarez, R. (2003). Procesos cognitivos implicados en la escritura, analizados a partir del test PROESCRI. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 283-284.

Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de la producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Ramirez-](https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Ramirez-Bravo/publication/27592413_Teorias_o_modelos_de_produccion_de_textos_en_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_de_la_escritura/links/5f6dc6d3299bf1b53ef0c016/Teorias-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-escritura.pdf)

[Bravo/publication/27592413\\_Teorias\\_o\\_modelos\\_de\\_produccion\\_de\\_textos\\_en\\_la\\_ensenanza\\_y\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_escritura/links/5f6dc6d3299bf1b53ef0c016/Teorias-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-escritura.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Ramirez-Bravo/publication/27592413_Teorias_o_modelos_de_produccion_de_textos_en_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_de_la_escritura/links/5f6dc6d3299bf1b53ef0c016/Teorias-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-escritura.pdf)

Álvarez, M., Villardón, M., & Álvarez, C. (2010). Influencias de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181–204. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112021>

Ames, P. (2002). Para ser iguales, para ser distintos: Educación, escritura y poder en el Perú. IEP. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112021/106341>

Andrés, M., Canet-Juri, L., Richard's, M., Introzzi, I., & Urquijo, S. (2010). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras. *Psicología Escolar e Educativa*, 14(1), 139-148. Recuperado de

<https://www.scielo.br/j/pee/a/cgmR3kGctHDJmhT58wbhvyv/?lang=es&format=pdf>

- Apablaza, U. (2016). *Desarrollo del sintagma nominal en niños con DT y TEL en la primera etapa escolar* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Aquino, G. (2020). *Teorías implícitas acerca de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de secundaria en una IEP de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Arfé, B., Dockrell, J., & Berninger, V. (2014). *Writing development and instruction in children with hearing, speech, and language disorders*. NY: Oxford University Press.
- Armas, C. (2017). *La instrucción de los padres de familia y su relación con el rendimiento académico de sus hijos que cursan el quinto año de educación primaria en la IE N° 82663 del distrito de Ichocán, provincia de San Marcos, durante el año 2014*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Cajamarca, Cajamarca.
- Argüelles, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. México, DF: Océano, SA de CV.
- Aram, D., Elad-Orbach, L., & Abiri, S. (2016). Predicting Early Writing The Role of Parental Writing Mediation and Children's Private Talk During Writing. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 17, 79–92. doi: [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2075-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2075-9_5)
- Artiles, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, España.

- Arroyo, R., & Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68021/00820053000196.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arroyo, D., Constante, I., & Asensio, I. (2019). La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XX1*, 22(2), 69-92, doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.22479>
- Asencios, S. (2014). Análisis de los procesos de escritura en estudiantes del tercer grado de primaria de colegios públicos y privados de surco. *Revista de EOS PERÚ*, 4 (2), 61-72. Recuperado de <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/AN%C3%81LISIS-DE-LOS-PROCESOS-DE-ESCRITURA-EN-ESTUDIANTES-DEL-TERCER-GRADO-DE-PRIMARIA-DE.pdf>
- Asencios, R. (2016). Rendimiento Escolar en el Perú: Análisis Secuencial de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes. *Banco Central de Reserva del Perú*, 5, 1-9. Recuperado de <http://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Documentos-de-Trabajo/2016/documento-de-trabajo-05-2016.pdf>
- Asociación Médica Mundial. (21 de marzo de 2017). *Declaración de Helsinki de la Amm – principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of*

*Psychology*, 29(3), 1038–1059. doi:  
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Backhoff, E., Velasco, V., & Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 42(167), 9-39. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n167/v42n167a1.pdf>

Bazán, A., Sánchez, B., & Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12 (33), 701-729. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n33/1405-6666-rmie-12-33-701.pdf>

Berninger, V. (2009). Highlights of Programmatic, Interdisciplinary Research *Investigación y práctica de discapacidades de aprendizaje*, 24(2), 69-80. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00281.x>

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.

Botello, S. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza* (Tesis de licenciatura). Universidad del Tolima.

Borzzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A., & Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización [Children and teachersthroughliteracy]*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.

Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere*, 6 (20), 363-368. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>

- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M., & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en psicología latinoamericana*, 34(2), 233-252. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03>
- Canales, R., Velarde, E., Meléndez, C., & Lingán, S. (2013). Factores neuropsicológicos y procesos cognitivos en niños con retraso en la escritura y sin retraso en la escritura. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 11-29. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.22>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6), 63–80. doi:10.1080/02147033.1990.10820934
- Castejón, J. & Navas, L. (2000) *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. España: Editorial Club Universitario.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Cayhualla, R., & Mendoza, V. (2012). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura – PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Coloma, C., Peñaloza, C., & Fernández, R. (2007). Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45(1), 33-44. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832007000100003>

- Colegio de Psicólogos del Perú (2017, marzo). **Código de ética y deontología**.  
[http://api.cpsp.io/public/documents/codigo\\_de\\_etica\\_y\\_deontologia.pdf](http://api.cpsp.io/public/documents/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf)
- Cohen, L., & Larramendy, A. (2011). El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 167-204.
- Condemarán, M., & Chadwick, M. (1986). *La escritura creativa y formal*. Chile: Andrés Bello.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje*, 12(45), 71-84.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la Escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectiva. *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, 405-455. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/InvPolitDesarr-10.pdf>
- Cuetos, F. (2009). Evaluación y rehabilitación de las digrafías adquiridas. En F. Cuetos (Eds.), *Psicología de la Escritura*. Octava edición (pp. 83–111). Madrid: Editorial Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2009). Aprendizaje de la escritura. En F. Cuetos (Eds.), *Psicología de la escritura*. Octava edición (pp. 115 -132). España: Editorial Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2013). *Psicología de la escritura* (8ª ed.). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Cueto, S., & Díaz, J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de psicología de la PUCP*, 12(1), 75–90. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/165/072.%20Impacto%20de%20la%20educaci%c3%b3n%20inicial%20en%20el%20rendimiento%20del%20primer%20grado%20de%20primaria%20en%20escuelas%20p%c3%bablicas%20urbanas%20de%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cuetos, F., Ramos, J., & Ruano, E. (2004). *PROESC: Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Ramos, J., & Ruano, E. (2007). *Manual Prueba de Evaluación del Proceso de Escritura (PROESC)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cueto, S., Ramírez, C., & León, J. (2003). *Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*. Lima: Editorial Grade.
- Chávez, Z., Murata, C., & Uehara, A. (2013). *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5o grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú*. (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Chavez, M. (2018). *Implementación de un método de apoyo a la enseñanza de la escritura en niños de cuarto grado de básica primaria en Miranda Cauca*. (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Javeriana, Colombia.
- Chenoweth, A., & Hayes, J. (2001). Fluency in writing: generating text in L1 and L2. *Written Communication*. *Publicaciones SAGE*, (18), 80-98. doi:10.1177/0741088301018001004

- Cuña, I. Gutiérrez, M., Barón, F., & Labajos, M. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de género. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(13), 64-84. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1008/1716>
- Dari, L., Cervini, A., & Quiroz, S. (2019). Repitencia escolar y desempeño en ciencias en Argentina. Estudio multinivel con base en datos de PISA 2015. *Revista de Educación*, (16), 55-79. Recuperado de [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3074/3333](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3074/3333)
- Defior, S., Fonseca, E., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Rosa, G., Jiménez, G., & Serrano, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. España: Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL.
- Defior, C. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Defior, C. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje. Composición escrita. Capítulo 10*. España: Editorial Síntesis.
- De-Juanas, Á. (2017). Patrones motores y procesos de adquisición de la lecto-escritura en la etapa de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 6(1), 321-326.
- Díaz, G. (2013). *Metacognitive writing strategies in academic writing : the path to enhance autonomy and to become expert writers* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Dioses, A., Evangelista, C., Basurto, A., Morales, M., & Alcántara, M. (2010). Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del

- tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura. *Revista IIPSI*, 13(1), 13–40. Recuperado de <http://ateneo.unmsm.edu.pe/handle/123456789/1538>
- Dioses, A., Matalinares M., Velázquez, C., Cuzcano, A., Chávez, J., Guevara, C., Echavarría, L., Díaz, D., & Salas, D. (2014). Proceso léxico, sintáctico y semántico del lenguaje y rendimiento ortográfico en estudiantes de 5° y 6° grado de primaria: enfoque neuropsicológico cognitivo. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(1), 121-138. doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8975>
- Diuk, B. (2010). Los procesos de aprendizaje de la escritura en niños de sectores urbano-marginados. *Universidad de Buenos Aires*. Recuperado de: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1024T.PDF>
- Diuk, B., Borzone, A., Sánchez, V., & Ferroni, M. (2009). La adquisición de conocimiento ortográfico en niños de 1er a 3er año de educación básica. *Psykhé (Santiago)*, 18(1), 61-71. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282009000100006&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282009000100006&script=sci_arttext)
- Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., & Barreyro, J. (2017). Respuesta a la Intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas de Educación*, 10(2), 96-110. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682017000200096](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682017000200096)
- Dolz-Mestre, J., Gagnon, R., Mosquera, R., & Sanchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelone: Graó.

- Escudero, G. (1984). La Psicología en la escritura: una visión general. *Estudios de Psicología*, 5(19-20), 75–86. doi:10.1080/02109395.1984.10821403
- Fernández, M., Lucero, M., & Montanero, M. (2015). Relación entre recursos didácticos para la evaluación de la escritura narrativa en Educación Primaria. Un análisis cualitativo documental de textos. *Atas*, 3. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/489/484>
- Fidalgo, R., Álvarez, L. & Robledo, P. (2010). Estrategias de planificación y de revisión textual para mejorar las habilidades de composición escrita del alumnado con y sin DA. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 909-916. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326095.pdf>
- Fuente de la, M. (2016). Los problemas de los signos de puntuación y sus efectos sobre el texto y su lectura. *Tabanque: Revista pedagógica*, (29), 207-228. Recuperado de [Dialnet-LosProblemasDeLosSignosDePuntuacionYSusEfectosSobre5772487%20\(2\).pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772487)
- Flórez, R., Arias, N., & Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 9(1), 117-133. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a08.pdf>
- Flotts, M., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., & García, M. (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. UNESCO Publishing. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

- Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, (pp. 31-50). New York: Hillsdale.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto, 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*, 1, 73-107.
- Fuentes, A. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico: Tareas pendientes. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (19), 33-46.
- Galve, J. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y escritura*. Madrid, España: EOS.
- Galve, J. (2014). La lectura, la escritura y su evaluación. En J. Galve, *Evaluación psicopedagógica de las dificultades de aprendizaje*. Volúmen I – II. Madrid, España: CEPE.
- Gallego, L. & Rodríguez, A. (2015). Development of the writing skills of students in Compulsory Education. *The New Education Review*, 42(4), 53-64.
- Gallego, J., & Rodríguez, A. (2016). Características de la planificación de la escritura en estudiantes con Síndrome de Down. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1). Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-00304.pdf>
- García, J., & González, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema*, 18 (2), 171-179. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718202.pdf>

- García, R. (2014). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática: rendimiento matemático de los alumnos más capaces*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- García-Pérez, J., Hidalgo-Hidalgo, M., & Robles-Zurita, J. (2014). Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain, *Applied Economics*, 46(12), 1373-1392. doi: 10.1080/00036846.2013.872761
- García, J-N., Marbán, J., de Caso, A., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., González, L., Mnez-Cocó, B., Rodríguez, C., Pacheco, D., Robledo, P., & Díez, C. (2006). La composición escrita en alumnos con dificultades de aprendizaje: enfoque psicológico e instruccional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 119-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832314011.pdf>
- García, R., & Jiménez, C. (2019). Relación entre repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación: Las aportaciones de PISA. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4 (1), 84-108. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/686402/REPS\\_4\\_1\\_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/686402/REPS_4_1_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- García, J-N., & Marbán, J. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 97-113. doi: <https://doi.org/10.1174/02103700360536455>
- Garín, B. (1999). *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Granados, D., & Torres, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 113-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v14n2/v14n2a09.pdf>
- Gómez, L. (2007). *Factores sociodemográficos relacionados con la competencia léxica en niños del nivel inicial de 4 años*. (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- González-Martín, N., Suárez-Coalla, P., Afonso, O., & Cuetos, F. (2017). A study of writing mechanisms in Spanish primary education children / Estudio de los mecanismos de escritura en niños españoles de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 88–119. doi:10.1080/02103702.2016.1263448
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Molina, M. (2017). *¿Qué saben los futuros docentes sobre el proceso inicial del aprendizaje del lenguaje escrito?* Barcelona: Octaedro. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/71118/1/Investigacion-en-docencia-universitaria\\_29.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/71118/1/Investigacion-en-docencia-universitaria_29.pdf)
- Gutiérrez, R., & Salvador, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en educación secundaria. *Revista de educación*. 339, 435-453. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/69074/00820083000121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Granados, D., & Torres, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 113-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v14n2/v14n2a09.pdf>
- Hayes, R. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. En C. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods,*

- individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, R., & Gradwohl, J. (1996). *On the nature of planning in writing*. In C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 29-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Higuera, M. (2015). *Factores Asociados a la repitencia escolar en los estudiantes de básica secundaria y media vocacional del Colegio Simón Bolívar IED*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Colombia. Colombia.
- Hyönä, J., Lorch, R., & Kaakinen, J. (2002). Individual differences in reading to summarize expository text: Evidence from eye fixation patterns [Diferencias individuales en la lectura para resumir el texto expositivo: evidencia de patrones de fijación ocular]. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 44-55.
- Infante, M. I. (2002). Acerca del dominio del código de la escritura en América Latina y su relación con los desafíos actuales: conclusiones de una investigación en siete países de América Latina. *Educação & Sociedade*, 23, 71-89. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/MB9JPSdrvSnyCnzXD5gRPYp/?format=pdf&lang=es>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). Cerca de 7 millones de niñas y niños viven en el Perú. Lima, Perú. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-cerca-de-7-millones-de-ninas-y-ninos-viven-en-el-peru-9010/>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO). Lima, Perú. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/mas-del-60-de-las-madres-del-pais-trabajan-9714/>
- Jiménez, E., Morales, C., & Rodríguez, C. (2014). Subtipos disléxicos y procesos fonológicos y ortográficos en la escritura de palabras. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 5-16. <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129330657001.pdf>
- Jiménez, V., Alvarado, J. & Calaforra, P. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea.
- Jiménez, J., & Jiménez-Suárez, Y. (2018). Are orthographic rules used by children with and without writing disabilities? / ¿Utilizan las reglas ortográficas los niños con y sin dificultades de aprendizaje en la escritura de palabras? *Estudios de Psicología*, 39(1), 81–103. doi: <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1412706>
- Koutsoftas, A. (2018). Writing-process products of fourth-and sixth-grade children: A descriptive study. *The Elementary School Journal*, 118(4), 632-653.
- Lecuona, M., Miranda, M., Rodríguez, M., Sanchez, M., Sarto, P., & Valverde, J., (1999). *Pensar para escribir. Un programa para la composición escrita*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Limia, S., Deaño, M., Conde, Á., Iglesias-Sarmiento, V., Alfonso, S., & Tellado, F. (2017). Eficacia de un programa de escritura orientado metacognitivamente en alumnos de 3º a 6º grado de educación primaria con dificultades de aprendizaje en escritura. *International Journal of Developmental and*

- Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 61-70.  
Recuperado de <http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEPA/article/view/975/857>
- López, A., & Guevara, Y. (2008). A preventive program for reading and writing acquisition problems. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 34(1), 57-78. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-45342008000100005&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-45342008000100005&lng=es&tlng=en).  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-45342008000100005&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-45342008000100005&script=sci_arttext&tlng=en)
- López, Y. (2014). *La participación de los padres de familia en el proceso de adquisición de la lectoescritura de los alumnos de primer grado de Educación Primaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- López, P., & Fidalgo, R. (2018). Análisis de pausas y ejecuciones para el estudio de procesos de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 261-268.
- Llontop, K. (2016). *Medición del impacto de repetir un año en el rendimiento académico* (Tesis de pregrado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo. Recuperada de <http://hdl.handle.net/20.500.12423/791>
- MacArthur, A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2016). *Handbook of writing research. Second edition*. New York: The Guilford Press.
- Mair, P., & Wilcox, R. (2020). WRS2: A Collection of Robust Statistical Methods (Versión 1.1-0). Recuperado de <https://CRAN.R-project.org/package=WRS2>
- Marcelo, P. (2010). *Comprensión lectora en estudiantes de sexto de primaria y nivel de instrucción de las madres de IIEE de Ventanilla* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.

- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653126>
- Martínez, G. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Infancias imágenes*, 11(2), 31-43. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/5618>
- Martínez, J. (2014). Algunas problemáticas que presentan los niños en la escuela al elaborar un escrito. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63), 231-257.
- Martínez-Cocó, B., Garcia, J., & Caso de, A. (2008). Implicación de la memoria operativa en el proceso de revisión de la escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 185-192. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317020.pdf>
- Ministerio de Educación (2005). *IV Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/xtras/presentacionEN2004.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *PISA 2012: primeros resultados. Informe Nacional del Perú*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5184/PISA%202012%20primeros%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Informe de evaluación de Escritura en sexto grado - 2013 *¿Qué logros de aprendizaje en Escritura muestran los estudiantes al finalizar la primaria?* Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Informe-Escritura-BAJA-2.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2017). El Perú en PISA 2015: informe nacional de resultados. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5896/EI%20Per%c3%ba%20en%20PISA%202015%20informe%20nacional%20de%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú (2019). Resultados 2018 Evaluación Censal de Estudiantes y Evaluación Muestral de Estudiantes: evaluaciones de logros de aprendizaje. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/Presentaci%C3%B3n-de-resultados-de-la-EM-2018.pdf>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65–80. doi.org/10.1174/021037000760088099
- Moreno, J., Rabazo, J., García-Baamonde M., Lozano, E. Mesías, O., Molina S., Moreno J., Murciano, F., Rabazo, S., Rodríguez M., Rubio, M., Sánchez, J., Suárez Á., & Valle O. (2008). *El proceso lectoescritor – Estudio de casos*. Madrid: EOS.
- Muelle, L. (2013). Efectos de la composición social y la repetición sobre el rendimiento escolar en competencia lectora. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5(5), 124-155. doi: doi.org/10.34236/rpie.v5i5.36

- Muelle, L. (2016). Factores de riesgo en el bajo desempeño académico y desigualdad social en el Perú según PISA 2012. *Apuntes*, 43(79), 9-45.
- Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist*, 9(1), 32-42. doi: 10.1027/1016-9040.9.1.32.
- Ong, W. J., & Hartley, J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura económica.
- O'Shanahan, I., Siegel, S., Jiménez, J. E., & Mazabel, S. (2015). Analizando procesos cognitivos y de escritura en niños hispano-parlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1).
- Patiño, G. (2013). *Escritura y Universidad: Guía para el trabajo académico*. Editorial Universidad del Rosario.
- Pargulski, J., & Reynolds, M. (2017). Sex differences in achievement: Distributions matter. *Personality and Individual Differences*, 104, 272-278. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.016>
- Peña, O., & Quintero, A. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 189-206. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4915>
- Pérez, F. (2011). *Modelo explicativo de las relaciones entre lectura y escritura en población escolar de habla hispana* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones.

- Piacente, I., & Tittarelli, A. (2008). Aprendizaje del lenguaje escrito: Su evaluación. *Revista de Psicología (La Plata)*, (10), 199-210. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4407/pr.4407.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4407/pr.4407.pdf)
- Pizarro, P., Santana, A., & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>
- Pollitt, E., León, J., & Cueto, S. (2007). Desarrollo infantil y rendimiento escolar. En GRADE (editor). *Investigación, Políticas y Desarrollo en el Perú*, 486-535. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Ramos, J. (2003). *Una perspectiva cognitiva de las dificultades de lectura y escritura: procesos, evaluación e intervención*. Trabajo presentado en el Congreso Estructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en infantil y primaria, Alcalá, España (Vol. 17). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/primaria/Ponencia%20Dificultades%20lectoescritura.pdf>
- Ramos, José-Luis; Cuadrado, I. & Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación primaria y secundaria. *Cultura y Educación*, 17(3), 239–251. doi:10.1174/113564005774462627
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33.

- Reyes, S., Barreyro, J. P., & Injoque, R. I. (2015). El rol de la función ejecutiva en el rendimiento académico en niños de 9 años. *Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología*, 7(2), 42-47. Doi: 10.5579/rnl.2015.0229
- Rincón, L., Sanabria, L., & López, V. O. (2016). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. *Folios*, (43), 59-76. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702016000100005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000100005)
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rodríguez, C. (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, 97-107.
- Rodríguez, M., F., & Ridao, R., S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de filología*, 48(1), 147-169. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032013000100007>
- Rojas, M. (2014). *Escribir a su alcance: lo que usted necesita saber para despertar la habilidad de redactar un texto*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Roldán-Prego, L., & Gonzáles-Seijas, R. (2016). Intervención en la planificación de la escritura en primer curso de Enseñanza Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 3(1), 9-18. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/72f5/c8fddd221a8690aa19ffb0118bd8aea92319.pdf>

- Salvador, Y. (2017). *Procesos Cognitivos de la Escritura y Producción de textos en estudiantes de Quinto de Primaria de una UGEL de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Marcelino Champagnat, Lima.
- Sánchez, B., Bazán, A., & Corral, V. (2009). Análisis de características morfológicas y funcionales de competencias de lectura y escritura en niños de primaria. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 35(1), 37-57. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-45342009000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-45342009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Sánchez, A., V., Diuk, B., Borzone, A. M., & Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria*, 26(1), 95-119. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272009000100005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272009000100005&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Sánchez, V., & Borzone, M. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura práctica en el aula. *Lectura y vida*, 31(1). Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31\\_01\\_Sanchez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf)
- Sánchez, E., Rueda, I., & Orrantía, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1(3-4), 101–111. doi:10.1080/02147033.1989.10820904
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332

- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. Recuperado de [https://static.s123-cdn.com/uploads/4071810/normal\\_6005e73f71381.pdf](https://static.s123-cdn.com/uploads/4071810/normal_6005e73f71381.pdf)
- Silva, C. (2012). *Producción de textos escritos según género en estudiantes de sexto grado de primaria de instituciones parroquiales de Pachacútec* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Callao.
- Sisman, Y. (2010). Outlier measurement analysis with the robust estimation. *Scientific Research and Essays*, 5(7), 668-678.
- Reyes, S., Barreyro, J. P., & Injoque, R. I. (2015). El rol de la función ejecutiva en el rendimiento académico en niños de 9 años. *Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología*, 7(2), 42-47. Doi: 10.5579/rnl.2015.0229
- Solís, C., & Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, (49), 0-0. Recuperado de <http://scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00013.pdf>
- Soriano, J., Pérez, I., & Domínguez, A. B. (2006). Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(2), 72-83. doi:10.1016/s0214-4603(06)70105-x
- Sotelo, L., Sotelo, N., Sotelo, C., Matalinares, M., Arenas C., & Caycho, T. (2012). Efectos de un programa experimental interactivo para mejorar la comprensión lectora en una población rural de 5º grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 93-107. Recuperado de

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3671/2944>

- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Ávila, N., Bedwell, P., & Domínguez, A.-M. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (34), 381-424. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6456847>
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89. doi: <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Thomas, L., Li, F., & Pencina, M. (2020). Using Propensity Score Methods to Create Target Populations in Observational Clinical Research. *JAMA*. doi:10.1001/jama.2019.21558
- Tolchinsky, L. (2019). Evolving Structure of Descriptive Texts and Learners' Abilities. *Journal of Literacy Research*, 51(3), 293-314. doi: <https://doi.org/10.1177/1086296X19858354>
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 25-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545365002.pdf>
- UNICEF (2016). *Estado mundial de la infancia 2016. Perú: acabar con las inequidades para brindarle oportunidades justas a toda la niñez*. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_SOWC\\_2016\\_Spanish.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf)

- UNESCO (2010). *Escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>
- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. New York: Routledge.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3 (9), 38-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/356/35630908/>
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, C. & Lingán, S. (2012). Relación entre los procesos psicológicos de la escritura y el nivel socioeconómico en estudiantes del Callao: elaboración y baremación de una prueba de escritura de orientación cognitiva. *Investigación Educativa, Revista de Instituto de Investigaciones Educativas*, 16(29), 83-108. Recuperado de <http://www.acuedi.org/ddata/4015.pdf>
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, C. y Lingán, S. (2013). Efectos de un programa de orientación cognitiva sobre los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de la provincia de Callao. *Investigación Educativa, Revista de Instituto de Investigaciones Educativas*, 17 (31), 72-92.
- Velarde-Consoli, E., & Canales-Gabriel, R. (2014). Procesos psicológicos de la escritura y diferencias neuropsicológicas y cognitivas según nivel socioeconómico y dominio escritor en estudiantes de la provincia constitucional del Callao-Perú. *Estudios de Psicología*, 35(3), 584-604. doi.org/10.1080/02109395.2014.965461
- Velarde, S., & Flores-Castro, J. (2014). *Estudio comparativo del desarrollo de la escritura cursiva en niños y niñas del 1er, 2do y 3er grado de primaria de un*

- colegio estatal y uno privado del distrito de Surco* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Ventura-León, J., & Caycho, T. (2017). Tareas de escritura y memoria auditiva inmediata en escolares peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 21-69. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.144](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.144)
- Vidal, J., & Manjón, D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial EOS.
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo (Vol. 40)*. España: Narcea Ediciones.
- Valle del, M. (2010). *La repitencia en primer grado. Factores que influyen e impacto en los grados siguientes*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Villarroel, R., Jiménez, J., Rodríguez, C., Peake, C., & Bisschop, E. (2013). El rol de la escritura de números en niños con y sin dificultades de aprendizaje en matemáticas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 105-115. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129328767004.pdf>
- Villegas, F. (2017). *Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria (Tesis de maestría)*. Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Zabaleta, V., Roldán, Á., & Centeleghe, M. (2016). La evaluación de la escritura a la finalización de la escolaridad primaria según las pruebas TERCE y ONE. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 157-182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55149101009.pdf>

- Zhang, M., Bennett, Randy E., Deane, P., Rijn, & Peter W. (2019). Are There Gender Differences in How Students Write Their Essays? An Analysis of Writing Processes. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 0(0), 1–13. doi: 10.1111/emip.12249
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Editorial Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales.

## Anexo A

**Autorización del director Mg. Rubén Martín Urquieta Huaylinos para la aplicación de la Prueba en los estudiantes de la Institución Educativa Estatal N° 0058 “CUZCO” - Chosica.**

Lima, 30 de Mayo del 2020.

### CARTA DE AUTORIZACIÓN

Conste por la presente que yo, **RUBÉN MARTÍN URQUIETA HUAYLINOS**, con número de D.N.I 16175495, autorizo que la docente **KATHERYNNE BRIGITTE BAQUERIZO MARQUEZ**, egresada de la Maestría en Psicología, mención de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje, de la Universidad San Martín de Porres, realice la aplicación de la Prueba de escritura Procesos Escritos – PROESC y la aplicación de la ficha sociodemográfica a los estudiantes del nivel primario de tercero a sexto grado de primaria de la Institución Educativa Estatal N° 0058 “CUZCO” - Chosica.

Esta evaluación, servirá, exclusivamente, para que, **KATHERYNNE BRIGITTE BAQUERIZO MARQUEZ** realice su tesis, titulada “Procesos escritos en escolares de tercero a sexto grado de primaria de una institución estatal de Chosica: un estudio comparativo” para optar el grado de Magister en Psicología con mención de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje.

Atentamente,



**MG. RUBÉN MARTÍN URQUIETA HUAYLINOS.**  
*Director del Colegio Estatal N° 0058 “CUZCO” - Chosica.*

## Anexo B

### Consentimiento Informado

La presente investigación es conducida por Katherynne Baquerizo Marquez, licenciada en Educación, con el fin de conseguir el grado de máster a través de la misma. La meta de este estudio es analizar las diferencias en los procesos escritos de acuerdo con el sexo, edad, nivel de instrucción de la madre y padre, repitencia y bajo rendimiento académico en estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de Chosica.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y anónima. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en un cuestionario y a su hijo (a) se le tomará una prueba de escritura PROESC de forma individual utilizando la plataforma Zoom o videollamadas; para ello, se le enviará a su WhatsApp personal la prueba en formato PDF para que luego enviase fotos de las hojas de la prueba aplicada, acatando las normas establecidas por el Estado de emergencia debido a que nos encontramos bajo un estado de aislamiento social. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. No hay ningún problema ni riesgo que pueda causar esta actividad.

Comprendo que en mi calidad de participante voluntario puedo dejar de participar en esta actividad en cualquier momento. También entiendo que no se me realizará, ni recibiré algún pago o beneficio económico por esta participación.

Si usted tiene deseos de conocer los resultados generales de la investigación, puede contactar con la autora al siguiente correo: [brigitte\\_15katherynne@hotmail.com](mailto:brigitte_15katherynne@hotmail.com) o número telefónico: 993957665

Desde ya le agradecemos cordialmente su participación.

(     ) **SI ACEPTO** participar voluntariamente en esta investigación.

Yo.....identificado con D.N.I.....  
Padre del niño (a).....  
AUTORIZO a mi hijo (a) participar en la investigación denominada “PROCESOS ESCRITOS EN ESCOLARES DE TERCERO A SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN ESTATAL DE CHOSICA: UN ESTUDIO COMPARATIVO”.

Firma : \_\_\_\_\_

Fecha : \_\_\_\_\_

## Anexo C

### Ficha sociodemográfica

Fecha de hoy: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### Datos personales de los padres:

1. Edad (madre)  
\_\_\_\_\_
2. Edad (padre)  
\_\_\_\_\_
3. Estado civil de los padres
  - Soltero
  - Casado/conviviente.
  - Separados/Divorciados
4. Distrito de residencia actual  
\_\_\_\_\_
5. Ultimo nivel de estudio de la madre
  - Primaria Incompleta
  - Primaria Completa
  - Secundaria Incompleta
  - Secundaria Completa
  - Técnico. Ciclo: \_\_\_\_
  - Universitario. Ciclo: \_\_\_\_
6. Ultimo nivel de estudio de la padre
  - Primaria Incompleta
  - Primaria Completa
  - Secundaria Incompleta
  - Secundaria Completa
  - Técnico. Ciclo: \_\_\_\_
  - Universitario. Ciclo: \_\_\_\_
7. Número de hijos: \_\_\_\_\_
8. Actualmente trabaja: **¿Trabajo actual?**
  - Sí: \_\_\_\_\_
  - No.
  - ¿Su pareja también trabaja?
  - Sí: \_\_\_\_\_
  - No
9. **¿Su hijo(a) gateo?**
  - Sí
  - No
10. **¿Con que mano escribe su hijo (a)?**  
\_\_\_\_\_

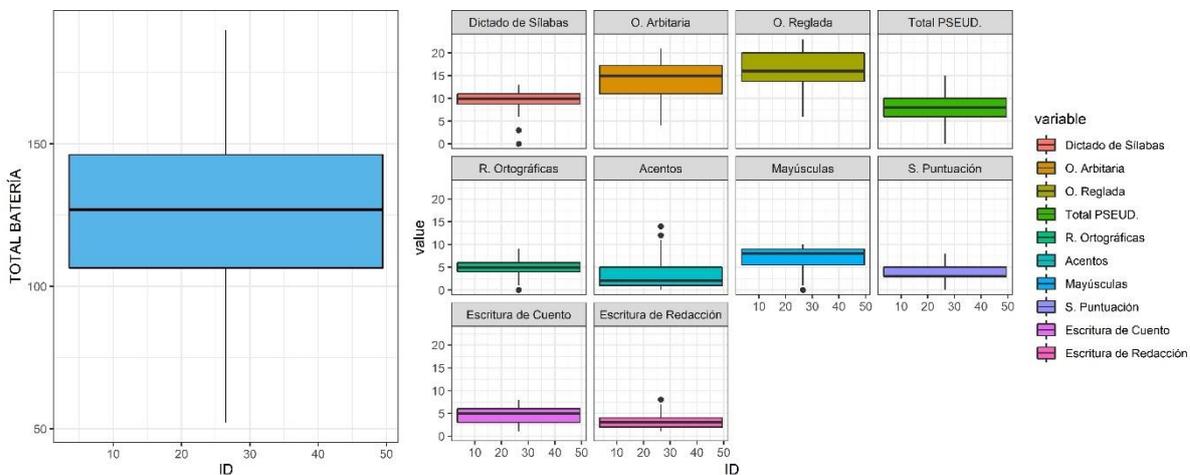
#### Datos personales del Hijo (a):

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Lugar de nacimiento:
  - Lima
  - Fuera de Lima
3. Sexo:
  - Masculino  Femenino
4. Grado de estudio:
  - 3er Grado de Primaria
5. Convivencia:
  - 4to Grado de Primaria
  - 5to Grado de Primaria
  - 6to Grado de Primaria

- Vivo con la madre.
  - Vivo con el padre.
  - No vivo con ninguno.
  - Vivo con ambos padres.
- 6. ¿Has repetido algún curso?**  
 **Sí**  **No**
- 7. ¿Recibes ayuda de tus padres?:**  
 **Sí**  **No**
- 8. ¿Actualmente tienes notas bajas? (menores a 11):**  
 **Sí**  **No**

## Anexo D

### Prueba de normalidad y OUTLIER



**Nota.** O. Arbitraria: Dictado de palabras con ortografía arbitraria; O. Reglada: Dictado de palabras con ortografía reglada; Total PSEUD.: Dictado de pseudopalabras total; R. Ortográficas: Dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas; Acentos: Dictado de frases (Acentos); Mayúsculas: Dictado de frases (Mayúsculas); S. Puntuación: Dictado de frases (Signos de Puntuación); TOTAL BATERÍA: Procesos escritos