Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación / https://revistahorizontes.org
Volumen 10 / N° 44 / octubre - diciembre 2026 / ISSN: 2616-7964 / pp. 1 – 17
https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i44.1339

Research Article

Perfil de los procesos de escritura en escolares de tercero a séptimo de Educación General Básica

Profile of writing processes in students from the third to the seventh year of Basic General Education

Rosa Elvia Sánchez Paladines
resanchez34@utpl.edu.ec ✉
Universidad Técnica Particular de Loja. Loja, Ecuador

Resumen

Contexto: La escritura constituye una competencia fundamental para el aprendizaje escolar; sin embargo, la evidencia ecuatoriana obtenida mediante instrumentos estandarizados para evaluar sus procesos resulta limitada. **Objetivo:** Caracterizar los procesos de escritura en estudiantes de tercero a séptimo de Educación General Básica mediante la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura, PROESC. **Metodología:** Se diseñó un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo-comparativo con 267 estudiantes de una institución educativa fiscomisional de Loja, Ecuador, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. **Resultados:** Los procesos fonológicos representaron la principal fortaleza, con porcentajes de desempeño esperado superiores al 87 % en dictado de pseudopalabras. Las mayores dificultades se concentraron en ortografía arbitraria, hasta 84.3 % de estudiantes con dificultades en sexto grado, ortografía reglada, convenciones de la escritura y producción textual. El desarrollo de la escritura no presentó una progresión lineal entre los grados escolares. **Conclusión:** El perfil de escritura evidencia un dominio consolidado de las habilidades fonológicas y desafíos persistentes en ortografía, convenciones y composición textual, lo que indica la necesidad de fortalecer la evaluación e intervención pedagógica durante toda la Educación General Básica.

Palabras clave: Aprendizaje; Educación General Básica; Escritura; Evaluación educativa; Habilidades lingüísticas

Abstract

Background: Writing constitutes a fundamental skill for school learning; However, Ecuadorian evidence obtained through standardized instruments to evaluate its processes is limited. **Objective:** To characterize writing processes among students from the third to the seventh year of Basic General Education through the Writing Process Evaluation Battery, PROESC. **Methodology:** A quantitative, non-experimental, transversal and descriptive-comparative study was designed with 267 students from a fiscal commission educational institution in Loja, Ecuador, selected through non-probabilistic sampling for convenience. **Results:** Phonological processes represent the main strength, with expected performance percentages exceeding 87% in dictation of pseudowords. The greatest difficulties were concentrated in arbitrary spelling, up to 84.3% of students with difficulties in sixth form, regulated spelling, writing conventions and textual production. The development of writing does not present a linear progression between school grades. **Conclusion:** The writing profile highlights a consolidated mastery of phonological skills and persistent challenges in spelling, conventions and textual composition, which indicates

the need to strengthen assessment and pedagogical intervention throughout Basic General Education.

Keywords: Learning; Basic General Education; Scripture; Educational evaluation; Language skills

Introducción

La escritura constituye una de las actividades cognitivas más complejas del ser humano, pues integra procesos lingüísticos, metacognitivos y socioculturales que posibilitan la organización y comunicación de ideas. Esta competencia trasciende su función comunicativa al asumir un papel epistémico en la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. La investigación contemporánea reconoce la escritura como una habilidad multidimensional que requiere la coordinación simultánea de procesos de transcripción, planificación, revisión y autorregulación. Skar et al. (2024), destacan que el aprendizaje escritor depende de la interacción entre la instrucción explícita, la práctica significativa y la participación en comunidades discursivas. Kim et al. (2025), evidencian la interdependencia entre lectura y escritura, lo que confirma la necesidad de abordar su enseñanza desde una perspectiva integrada que reconozca su carácter recíproco en el ámbito educativo.

Por otra parte, los modelos cognitivos de la escritura han evolucionado desde las propuestas iniciales de Flower y Hayes hacia marcos integradores que incorporan la motivación, la memoria de trabajo y el contexto sociocultural (Hui et al., 2025). En esta línea, Shiel y Kennedy (2025), destacan que el modelo Writer(s)-Within-Community amplía la comprensión del proceso escritor al integrar la mediación docente, la agencia del estudiante y los factores socioemocionales. Fernandez y Guilbert (2024), profundizan en los mecanismos cognitivos y metacognitivos que sustentan el desarrollo de la escritura, e identifican la autorregulación como un componente decisivo para la calidad textual. Estos planteamientos coinciden al señalar que la composición escrita exige la activación coordinada de planificación, traducción y revisión. La evidencia confirma que la enseñanza requiere intervenciones que articulen la transcripción con estrategias de autorregulación para favorecer el aprendizaje.

En este sentido, el desarrollo de la escritura durante la educación primaria exige la consolidación progresiva de habilidades de transcripción y conocimientos ortográficos que sustentan la composición textual. Hevia et al. (2023), analizan los errores ortográficos de niños hispanohablantes y evidencian que la adquisición del sistema ortográfico depende de la interacción entre la conciencia fonológica, el conocimiento léxico y la exposición a textos escritos. Suárez et al. (2026), ahondan en los procesos centrales y periféricos del deletreo en escolares españoles, y destacan que la consolidación de la ruta léxica facilita la automatización de la escritura. Truxius et al. (2025), corroboran que el desarrollo de la caligrafía y la ortografía sigue una trayectoria

longitudinal en la que la legibilidad y el conocimiento ortográfico se interrelacionan de forma recíproca durante los primeros años de escolaridad.

Asimismo, la evaluación de los procesos de escritura requiere instrumentos que proporcionen un perfil detallado de las habilidades de los estudiantes. Wengelin et al. (2024), señalan que los datos del proceso de escritura enriquecen la evaluación de las dificultades ortográficas al evidenciar los mecanismos cognitivos subyacentes. Quinn y Rohloff (2025), proponen un modelo de composición que integra transcripción, conexión y discurso como dimensiones clave para evaluar el desempeño escritor en niños. Por su parte, Balade et al. (2024), revisan las herramientas de medición basadas en el currículo para la detección temprana de dificultades en la escritura; Jiménez et al. (2026), validan un instrumento para modelar el crecimiento de la fluidez caligráfica en educación infantil y Romero et al. (2025), aportan la validación española de un cuestionario de tamizaje de la competencia caligráfica en edad escolar.

No obstante, en Ecuador persiste una brecha significativa en la caracterización de los procesos de escritura mediante instrumentos estandarizados. La situación actual revela que los estudiantes de Educación General Básica presentan dificultades en ortografía, convenciones y composición textual que limitan su desempeño académico (Gordón, 2024). Esta problemática se manifiesta en aulas de instituciones fiscomisionales donde la enseñanza de la escritura carece de diagnósticos precisos. Las causas posibles incluyen la formación docente insuficiente, la escasez de evaluaciones psicopedagógicas y la heterogeneidad de los métodos de enseñanza. La situación ideal requiere disponer de perfiles confiables que orienten intervenciones pedagógicas. De ahí, la necesidad de cuestionar ¿cuál es el perfil de los procesos de escritura en estos estudiantes?, ¿existen diferencias entre los grados escolares evaluados?

Cabe destacar que un estudio en este sentido contribuiría a la generación de evidencia empírica sobre el desarrollo de la escritura en el contexto ecuatoriano, al diseño de intervenciones pedagógicas y al fortalecimiento de la evaluación psicopedagógica en la educación primaria. Los hallazgos permitirán identificar las fortalezas y debilidades específicas de los estudiantes en cada dimensión del proceso escritor, lo que facilitará la planificación de estrategias ajustadas a sus necesidades. La relevancia radica en la escasez de investigaciones nacionales que empleen instrumentos estandarizados para evaluar los procesos de escritura en esta población. Por tanto, el objetivo de la investigación consistió en caracterizar los procesos de escritura en estudiantes de tercero a séptimo de Educación General Básica mediante la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura, PROESC.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, transversal y descriptivo-comparativo, orientado a describir y comparar los procesos de escritura. La

selección de este diseño responde al propósito de caracterizar el perfil de desempeño escritor en un momento específico, sin manipular variables. Las variables de respuesta correspondieron a los procesos léxicos, fonológicos, convenciones de la escritura y producción textual evaluados por la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC).

La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes de tercero a séptimo de Educación General Básica de una institución educativa fiscomisional de Loja, Ecuador, lo que permitió controlar las condiciones de aplicación del instrumento y aportar evidencia empírica que oriente la evaluación psicopedagógica y el diseño de intervenciones en el contexto de la educación primaria ecuatoriana.

La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y quedó integrada por 267 estudiantes. Los criterios de inclusión exigieron la matrícula vigente, la autorización de los representantes legales mediante consentimiento informado y la culminación de la evaluación. Se excluyeron los participantes con registros incompletos o ausencia durante la aplicación. La muestra incluyó 46 estudiantes de tercer grado, 60 de cuarto, 58 de quinto, 51 de sexto y 52 de séptimo. Las edades fluctuaron entre 7 y 11 años, con una media de 9.0 y una desviación estándar de 1.38, lo que refleja una distribución homogénea entre los grados evaluados.

Las variables del estudio se definieron con base en las dimensiones evaluadas por la batería PROESC. Los procesos léxicos comprendieron el dictado de sílabas, la ortografía arbitraria y la ortografía reglada, que valoraron la conversión fonema-grafema y el conocimiento ortográfico. La variable procesos fonológicos incluyó el dictado de pseudopalabras y las pseudopalabras con reglas ortográficas, que evaluaron la ruta fonológica. La variable convenciones de la escritura abarcó el uso de acentos, mayúsculas y signos de puntuación. La variable producción textual incorporó la escritura de un cuento y de una redacción, que estimaron la planificación, la coherencia y la cohesión.

El instrumento PROESC permitió valorar las habilidades implicadas en la producción escrita mediante tareas organizadas según su complejidad. El instrumento clasificó el desempeño en categorías que facilitaron la identificación de fortalezas y dificultades específicas. La consistencia interna reportada por el manual técnico alcanzó un alfa de Cronbach de 0.82, valor que indicó una confiabilidad adecuada para uso en población escolar. Como instrumento complementario se diseñó una ficha sociodemográfica ad hoc para recopilar información sobre edad y grado escolar, administrada a los representantes legales mediante un formulario digital con fines exclusivos de caracterización.

El procedimiento se desarrolló en cuatro fases. La primera consistió en la gestión de los permisos institucionales y la obtención del consentimiento informado de los representantes legales, así como el asentimiento de los estudiantes. La segunda

comprendió la aplicación de la batería PROESC en condiciones estandarizadas, conforme a las indicaciones del manual técnico, en sesiones de 45 minutos de duración durante el horario regular de clases. La tercera involucró la revisión, codificación y organización de los protocolos para el análisis estadístico y la cuarta fase correspondió al procesamiento de los datos. Los instrumentos se aplicaron en grupos de máximo 30 estudiantes, con la presencia de la investigadora y un docente colaborador, lo que aseguró la fidelidad de la recolección de los datos en cada sesión evaluada.

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos aplicables a estudios con población infantil, con el compromiso de salvaguardar la dignidad, la autonomía, la confidencialidad y el bienestar de los participantes. Se obtuvo la autorización de las autoridades de la institución educativa y el consentimiento informado por escrito de los padres o representantes legales. Los estudiantes otorgaron su asentimiento tras recibir una explicación clara sobre los objetivos y actividades del estudio. Se enfatizó el carácter voluntario de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas. La información recopilada se trató con estricta confidencialidad, se codificó para preservar el anonimato y se utilizó con fines científicos, conforme a los principios de la Declaración de Helsinki y las normativas institucionales vigentes para investigaciones con seres humanos.

El análisis estadístico se ejecutó mediante el software IBM SPSS Statistics versión 25. Se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para cada categoría de desempeño de la batería PROESC, distribuidas por grado escolar. Las categorías originales de la batería se reagruparon en tres niveles: desempeño esperado, en riesgo y dificultades, para facilitar la interpretación.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación sobre el perfil de los procesos de escritura en los estudiantes de la muestra. Los hallazgos revelan el desempeño de los participantes en las dimensiones evaluadas por la batería PROESC: procesos léxicos, procesos fonológicos, convenciones de la escritura y producción textual, ofreciendo una interpretación de las tendencias y patrones identificados, con énfasis en las cifras más relevantes y en las variaciones observadas entre los distintos cursos que conformaron la muestra del estudio, con el propósito de caracterizar el perfil de escritura en cada dimensión evaluada.

Respecto a los procesos léxicos, la Tabla 1 presenta el desempeño de los estudiantes en el dictado de sílabas, la ortografía arbitraria y la ortografía reglada, distribuidos según el grado escolar; agrupa los porcentajes de estudiantes clasificados en las categorías de desempeño esperado, en riesgo y dificultades, con el fin de evidenciar las variaciones en el dominio de las habilidades de transcripción y del conocimiento ortográfico a lo largo de la Educación General Básica. La información permite identificar las fortalezas

asociadas a la conversión fonema-grafema y las dificultades vinculadas con la consolidación del léxico ortográfico en los distintos cursos evaluados. La organización de los datos facilita la comparación entre los grados y la detección de patrones en la adquisición de los procesos léxicos de la escritura escolar.

Los resultados descritos indican que el dictado de sílabas alcanzó porcentajes de desempeño esperado superiores al 80 % en tercero, cuarto, quinto y séptimo, con una disminución notable en sexto grado (56.9 %). La ortografía arbitraria concentró las mayores dificultades: 84.3 % de los estudiantes de sexto grado presentaron dificultades, seguido por cuarto (75.0 %) y quinto (56.9 %). La ortografía reglada mostró un patrón similar, con porcentajes de dificultades que oscilaron entre 28.2 % en tercero y 62.7 % en sexto.

Estos hallazgos evidencian que la consolidación del conocimiento ortográfico constituye un desafío persistente que no sigue una progresión lineal entre los grados escolares evaluados. La fluctuación entre los cursos sugiere que la enseñanza de la ortografía requiere un abordaje sistemático durante toda la Educación General Básica, con énfasis en la automatización de las representaciones léxicas.

Tabla 1. *Procesos léxicos según grado de Educación General Básica*

Subprueba	Categoría	Grado escolar				
		3.º	4.º	5.º	6.º	7.º
Dictado de sílabas	Desempeño esperado	80.4	91.7	87.9	56.9	84.6
	En riesgo	8.7	6.7	12.1	21.6	13.5
	Dificultades	10.9	1.7	0.0	21.5	1.9
Ortografía arbitraria	Desempeño esperado	30.4	5.0	15.5	0.0	34.6
	En riesgo	39.1	20.0	27.6	15.7	13.5
	Dificultades	30.5	75.0	56.9	84.3	51.9
Ortografía reglada	Desempeño esperado	56.5	18.3	22.4	19.6	32.7
	En riesgo	15.2	25.0	29.3	17.6	15.4
	Dificultades	28.2	56.7	48.3	62.7	51.9

Nota. Los datos se expresan en porcentajes.

La Tabla 2 presenta el desempeño de los estudiantes en los procesos fonológicos, evaluados mediante el dictado de pseudopalabras y el dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas. Se muestran los porcentajes de estudiantes clasificados en las tres categorías de desempeño, distribuidos según el grado escolar. Esta información permite apreciar el dominio de la conversión fonema-grafema y la integración del conocimiento ortográfico en tareas que requieren el uso de la ruta fonológica. Los datos evidencian el nivel de consolidación de las habilidades fonológicas y su relación con el conocimiento ortográfico en los distintos cursos. La comparación entre las dos subpruebas facilita la

identificación de las diferencias entre la conversión fonológica pura y la integración con reglas ortográficas.

Como se puede apreciar, el dictado de pseudopalabras alcanzó porcentajes de desempeño esperado superiores al 87 % en todos los grados, con un máximo de 98.3 % en quinto. Ningún estudiante presentó dificultades en esta subprueba, lo que confirma la consolidación de la ruta fonológica. Las pseudopalabras con reglas ortográficas mostraron mayor variabilidad: quinto grado registró el menor porcentaje de desempeño esperado (43.1 %) y el mayor porcentaje de estudiantes en riesgo (48.3 %), mientras que séptimo alcanzó 80.8 % de desempeño esperado. Estos resultados indican que la integración entre las habilidades fonológicas y el conocimiento ortográfico continúa desarrollándose durante la educación primaria. La brecha entre ambas subpruebas refleja la complejidad de la incorporación del conocimiento ortográfico en los procesos de codificación escrita en los grados evaluados.

Tabla 2. *Procesos fonológicos según grado de Educación General Básica*

Subprueba	Categoría	Grado escolar				
		3.º	4.º	5.º	6.º	7.º
Dictado de pseudopalabras	Desempeño esperado	87.0	93.3	98.3	94.1	94.2
	En riesgo	13.0	6.7	1.7	5.9	5.8
	Dificultades	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Pseudopalabras con reglas ortográficas	Desempeño esperado	65.2	70.0	43.1	64.7	80.8
	En riesgo	21.7	21.7	48.3	19.6	15.4
	Dificultades	13.1	8.3	8.6	15.8	3.8

Nota. Los datos se expresan en porcentajes.

Por otro lado, la Tabla 3 recoge el desempeño de los estudiantes en las convenciones de la escritura, que incluyen el uso de acentos, mayúsculas y signos de puntuación. Se presentan los porcentajes de estudiantes clasificados en las categorías de desempeño esperado, en riesgo y dificultades, distribuidos según el grado escolar. Esta información permite identificar el nivel de dominio de las normas ortográficas convencionales y su evolución a lo largo de la Educación General Básica. Los datos evidencian las áreas de mayor complejidad para los estudiantes y las variaciones en el aprendizaje de las convenciones entre los distintos cursos evaluados en el estudio. El análisis de estas tres dimensiones aporta elementos para comprender el desarrollo gradual de las convenciones de la escritura en la educación primaria ecuatoriana.

Los resultados descritos indican que la acentuación constituyó el componente menos consolidado, con porcentajes de desempeño esperado inferiores al 4 % entre tercero y quinto, y un incremento notable en séptimo (59.6 %). El uso de mayúsculas presentó dificultades en 72.5 % de los estudiantes de sexto, mientras que séptimo alcanzó 67.3 %

de desempeño esperado. Los signos de puntuación mostraron un comportamiento heterogéneo, con un pico de desempeño esperado en quinto (56.9 %) y un descenso en sexto (27.5 %).

Estas fluctuaciones reflejan que el dominio de las convenciones ortográficas no sigue una trayectoria uniforme y permanece en desarrollo durante toda la educación primaria. La variabilidad entre los cursos sugiere la influencia de factores pedagógicos y cognitivos que trascienden el avance escolar por sí solo.

Tabla 3. *Convenciones de la escritura según grado de Educación General Básica*

Subprueba	Categoría	Grado escolar				
		3.º	4.º	5.º	6.º	7.º
Acentos	Desempeño esperado	2.2	3.3	3.4	19.6	59.6
	En riesgo	54.3	31.7	34.5	17.6	19.2
	Dificultades	43.5	65.0	62.0	62.7	21.2
Mayúsculas	Desempeño esperado	30.4	21.7	24.1	17.6	67.3
	En riesgo	17.4	25.0	10.3	9.8	19.2
	Dificultades	52.2	53.3	65.5	72.5	13.4
Signos de puntuación	Desempeño esperado	39.1	26.7	56.9	27.5	40.4
	En riesgo	32.6	36.7	20.7	5.9	32.7
	Dificultades	28.3	36.7	22.4	66.6	26.9

Nota. Los datos se expresan en porcentajes.

En otro orden de análisis, la Tabla 4 presenta el desempeño de los estudiantes en la producción textual, evaluada mediante la escritura de un cuento y la escritura de una redacción. La tabla muestra los porcentajes de estudiantes clasificados en las categorías de desempeño esperado, en riesgo y dificultades, distribuidos según el grado escolar. Esta información permite valorar el dominio de los procesos superiores implicados en la composición escrita, tales como la planificación, la organización de ideas, la coherencia y la cohesión textual. Los datos evidencian el nivel de desarrollo de la producción textual y las variaciones observadas entre los distintos cursos que conformaron la muestra del estudio. La inclusión de ambas tareas posibilita la comparación entre la narrativa y la redacción expositiva en los grados evaluados.

La escritura de cuentos presentó los porcentajes más elevados de dificultades: 88.5 % en séptimo y 80.5 % en tercero, con un pico de desempeño esperado en sexto (35.3 %). La escritura de redacciones concentró dificultades en 81.7 % de los estudiantes de cuarto y 74.6 % de sexto, mientras que séptimo alcanzó el mayor porcentaje de desempeño esperado (28.8 %). Estos resultados evidencian que la producción textual constituye la dimensión más compleja del perfil evaluado y que su desarrollo no sigue una progresión lineal, sino que depende de la interacción de procesos cognitivos y

lingüísticos que exceden el avance escolar. La variabilidad entre los grados indica la necesidad de fortalecer la enseñanza de la composición escrita mediante estrategias explícitas de planificación y revisión textual.

Tabla 4. *Producción textual según grado de Educación General Básica*

Subprueba	Categoría	Grado escolar				
		3.º	4.º	5.º	6.º	7.º
Escritura de un cuento	Desempeño esperado	6.5	6.7	6.9	35.3	5.8
	En riesgo	13.0	50.0	24.1	17.6	5.8
	Dificultades	80.5	43.3	69.0	47.1	88.5
Escritura de una redacción	Desempeño esperado	2.2	0.0	1.7	2.0	28.8
	En riesgo	26.1	18.3	48.3	23.5	21.2
	Dificultades	71.7	81.7	50.0	74.6	50.0

Nota. Los datos se expresan en porcentajes.

Los resultados evidencian un perfil heterogéneo en los procesos de escritura, con fortalezas consolidadas en la ruta fonológica, pero debilidades persistentes en los procesos léxicos, las convenciones ortográficas y, especialmente, en la producción textual. Las fluctuaciones entre grados indican que el desarrollo de la escritura no sigue una progresión lineal, sino que está sujeto a factores pedagógicos y cognitivos. Por tanto, se requiere un abordaje didáctico sistemático y explícito que integre la enseñanza de la ortografía y la composición escrita a lo largo de toda la escolaridad, atendiendo las necesidades específicas de cada nivel.

Discusión

El principal hallazgo de esta investigación consistió en identificar un perfil diferenciado de los procesos de escritura en estudiantes de tercero a séptimo de Educación General Básica. Los resultados evidenciaron que los procesos fonológicos constituyeron la principal fortaleza del grupo evaluado, con 98.3 % de desempeño esperado en quinto grado, mientras que las mayores dificultades se concentraron en ortografía, convenciones y producción textual. Este patrón coincide con González et al. (2025), quienes señalan que la calidad de la escritura depende de la integración entre habilidades de transcripción y procesos superiores. Clarkson (2024), coincide al evidenciar que la evaluación de la escritura requiere considerar múltiples dimensiones del desempeño escritor. Estos hallazgos confirman que la escritura constituye un proceso multidimensional cuyo desarrollo no sigue una trayectoria uniforme durante la educación primaria.

Respecto a los procesos léxicos, los resultados evidenciaron un desempeño diferenciado entre las habilidades básicas de transcripción y el conocimiento ortográfico. El dictado

de sílabas alcanzó 91.7 % de desempeño esperado en cuarto grado, mientras que la ortografía arbitraria presentó 84.3 % de dificultades en sexto. Este hallazgo coincide con Suárez et al. (2024), quienes identifican que la consolidación del léxico ortográfico requiere la integración de procesos centrales y periféricos. Robledo et al. (2026), añaden que los factores socioemocionales y el apoyo familiar influyen en el desarrollo ortográfico de los escolares. La convergencia entre estos estudios permite interpretar que las dificultades observadas reflejan un proceso de desarrollo incompleto, más que errores aislados de escritura. La evidencia sugiere que la enseñanza de la ortografía requiere estrategias que articulen la transcripción y el léxico.

En cuanto a los procesos fonológicos, los resultados indicaron un dominio consolidado de la conversión fonema-grafema, con 98.3 % de desempeño esperado en dictado de pseudopalabras en quinto grado. Kiss y Csapó (2025), coinciden al destacar que la conciencia fonológica constituye un predictor robusto del aprendizaje inicial de la escritura. Prabhu et al. (2024), corroboran que el desarrollo de la conciencia fonológica facilita la adquisición de las correspondencias entre fonemas y grafemas. Henbest y Apel (2024), añaden que la conciencia lingüística se relaciona de forma significativa con el desempeño en lectura y escritura. La convergencia entre estos estudios permite interpretar que el elevado desempeño en pseudopalabras refleja la consolidación de la ruta fonológica, aunque su integración con el conocimiento ortográfico permanece en desarrollo durante la educación primaria.

De igual forma, las convenciones de la escritura constituyeron una de las dimensiones con mayores dificultades. La acentuación presentó porcentajes de desempeño esperado inferiores al 4 % entre tercero y quinto, con un incremento en séptimo (59.6 %). Este hallazgo coincide con Algorri et al. (2025), quienes evidencian que el aprendizaje de las convenciones ortográficas requiere prácticas familiares y escolares sistemáticas. Diez y Álvarez (2026), corroboran que la integración entre habilidades motrices y visuales influye en el dominio de las convenciones. Oakley (2026), añade que las tecnologías digitales ofrecen oportunidades para fortalecer la enseñanza de estas convenciones. La convergencia entre estos estudios sugiere que el dominio de las normas ortográficas depende de la interacción entre procesos cognitivos, motrices y contextuales que trascienden el avance escolar.

Con igual relevancia, la producción textual presentó el comportamiento más complejo del perfil evaluado. La escritura de cuentos alcanzó 88.5 % de dificultades en séptimo y 80.5 % en tercero, mientras que las redacciones concentraron 81.7 % de dificultades en cuarto. Este hallazgo coincide con Martin y Dockrell (2024), quienes identifican que la productividad escrita sigue trayectorias heterogéneas durante la educación primaria. Sok y Shin (2023), corroboran que la calidad de la narrativa infantil depende de múltiples determinantes cognitivos y lingüísticos y Tesfa et al. (2026), añaden que la instrucción estructurada mejora la producción de textos expositivos. La convergencia entre estos

estudios confirma que la composición escrita exige la coordinación simultánea de planificación, traducción y revisión, más que el simple avance de grado escolar en la educación primaria.

A este aspecto se une el papel de las funciones ejecutivas en el desarrollo de la escritura. Los estudiantes con mayores dificultades ortográficas presentaron un menor desempeño en producción textual, lo que sugiere una relación entre el control cognitivo y la composición escrita. Ruffini et al. (2024), sistematizan la evidencia sobre la asociación entre funciones ejecutivas y escritura, e identifican la memoria de trabajo como un componente central. Valcan et al. (2024), corroboran que las funciones ejecutivas contribuyen de forma significativa a la composición manuscrita y digital en niños. Por su parte, Rocha et al. (2024), añaden que la interacción entre variables cognitivas y motivacionales predice el desempeño escritor. Estos hallazgos permiten interpretar que las dificultades observadas reflejan la sobrecarga de los recursos cognitivos durante la composición textual en la educación primaria.

A su vez, la comparación con poblaciones con dificultades de aprendizaje ofrece elementos adicionales para interpretar los hallazgos. Álvarez et al. (2023), evidencian que los niños con dislexia presentan dificultades específicas en la escritura de palabras irregulares y en la aplicación de reglas ortográficas. Cerni et al. (2025), corroboran que el tipo de modalidad de escritura influye en el aprendizaje de palabras en niños con y sin dislexia y Duranovic y Vukovic (2025), añaden que las características temporales de la caligrafía difieren entre niños con y sin dislexia en ortografías transparentes. La comparación con estos estudios sugiere que las dificultades observadas en la muestra evaluada, aunque de menor magnitud, comparten mecanismos cognitivos subyacentes relacionados con la integración entre transcripción y procesos superiores de la composición escrita.

Aunado a lo anterior, la evidencia sobre intervenciones pedagógicas proporciona orientaciones para el diseño de estrategias que aborden las dificultades identificadas. Bouwer y van der Veen (2024), demuestran que las intervenciones dialógicas mejoran la calidad de la escritura en educación primaria. Carmona et al. (2026), evidencian la eficacia de un programa integral basado en juegos para el desarrollo de habilidades escritoras en escolares españoles. Busse et al. (2026), corroboran que la enseñanza basada en evidencia incrementa el desempeño escritor de los estudiantes. Hooper et al. (2026), añaden que el modelo Desarrollo de Estrategias Autorreguladas, implementado bajo un marco de respuesta a la intervención, mejora la escritura de estudiantes con dificultades. La convergencia entre estos estudios confirma que la enseñanza explícita y sistemática constituye un factor clave para fortalecer los procesos de escritura en la educación primaria.

Los resultados de este estudio deben interpretarse a la luz de algunas limitaciones. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y

perteneció a una única institución educativa fiscomisional, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. El diseño transversal permitió describir el desempeño de los estudiantes en un momento específico, pero no posibilitó analizar la evolución de los procesos de escritura a lo largo del tiempo. La batería PROESC ofrece una evaluación amplia de estos procesos, aunque los resultados corresponden a las condiciones particulares de aplicación del instrumento. Estas limitaciones deben considerarse al extrapolar las conclusiones a poblaciones con características distintas a las de la muestra evaluada en este estudio realizado en el contexto ecuatoriano.

En consecuencia, las futuras investigaciones deberían incorporar muestras más amplias y representativas que incluyan instituciones con diferentes contextos educativos, tanto públicos como privados, para evaluar la estabilidad de los hallazgos en poblaciones diversas. Resulta conveniente el empleo de diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de los procesos de escritura a lo largo de la Educación General Básica, con el fin de identificar trayectorias de desarrollo y momentos críticos para la intervención. Se recomienda complementar la batería PROESC con instrumentos que evalúen funciones ejecutivas, motivación y contextos familiares, para obtener una caracterización integral de los factores que influyen en la escritura. Asimismo, resulta pertinente diseñar y evaluar intervenciones pedagógicas basadas en los perfiles identificados, con el propósito de fortalecer las habilidades escritoras en esta población escolar.

Conclusiones

El estudio permitió describir y comparar el perfil de los procesos de escritura en estudiantes de tercero a séptimo de Educación General Básica mediante la batería PROESC. Los hallazgos evidenciaron un perfil diferenciado de desempeño, caracterizado por un dominio consolidado de los procesos fonológicos y mayores dificultades en el conocimiento ortográfico, las convenciones de la escritura y la producción textual. Estos resultados confirman que la escritura constituye una competencia multidimensional cuyo desarrollo depende de la interacción entre procesos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos. La identificación de este perfil aporta evidencia empírica relevante para comprender el estado de los procesos escritores en el contexto ecuatoriano y sienta las bases para el diseño de evaluaciones e intervenciones ajustadas a las necesidades específicas de los estudiantes de educación primaria.

El principal aporte de la investigación consistió en evidenciar que el desarrollo de los procesos de escritura no sigue una progresión lineal entre los distintos grados escolares. Aunque algunas habilidades mejoraron conforme avanzó la escolaridad, otras presentaron variaciones importantes entre los cursos evaluados, con énfasis en la ortografía reglada, la acentuación, el uso de mayúsculas, los signos de puntuación y la

producción textual. Estos resultados sugieren que el fortalecimiento de la competencia escritora requiere procesos de enseñanza sistemáticos y continuos durante toda la Educación General Básica, más allá del avance de grado. La evidencia generada invita a replantear las prácticas pedagógicas y a priorizar la enseñanza explícita de los procesos de escritura en cada nivel educativo del sistema escolar.

Desde una perspectiva educativa y psicopedagógica, los resultados resaltan la necesidad de fortalecer la enseñanza sistemática de la ortografía, las convenciones de la escritura y la producción textual mediante estrategias que promuevan la reflexión metalingüística, la planificación, la revisión y la autorregulación durante la composición escrita. Estas acciones pueden contribuir a mejorar de forma gradual la calidad de los textos y favorecer el desarrollo integral de la competencia escritora durante toda la Educación General Básica.

Los hallazgos respaldan la utilidad de la batería PROESC como herramienta válida para la identificación de fortalezas y dificultades en los procesos de escritura, y aportan evidencia sobre el perfil de desempeño escritor en escolares ecuatorianos, con el propósito de reducir el limitado número de estudios nacionales que emplean instrumentos estandarizados.

Acerca de

Contribución de los autores: La autora contribuyó en la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual y la aprobación de la versión final para su publicación.

Financiamiento: La autora declara que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflicto de interés.

Certificación ética: El estudio se desarrolló con estudiantes de Educación General Básica. Corresponde garantizar el cumplimiento de los principios éticos aplicables a la investigación con participantes humanos, incluyendo las autorizaciones institucionales, el consentimiento informado de sus representantes y la protección de la confidencialidad de los datos.

Historia del artículo: Artículo recibido 04 de septiembre 2026| Aceptado 28 de septiembre 2026 | Publicado 03 de noviembre 2026

Cómo citar:

Sánchez Paladines, R. E. (2026). Perfil de los procesos de escritura en escolares de tercero a séptimo de Educación General Básica. *Horizontes Revista de Investigación en*

Ciencias de la Educación, 10(44). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i44.1339

Referencias

Sánchez Paladines, R. E. (2026). Perfil de los procesos de escritura en escolares de tercero a séptimo de Educación General Básica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 10*(44). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i44.1339

Algorri, L., Rodríguez, C., y Robledo, P. (2025). Family involvement in primary school children's writing: A qualitative study with parent focus groups. *Education Sciences, 15*(12), 1711. https://doi.org/10.3390/educsci15121711

Álvarez, M., Afonso, O., y Suárez, P. (2023). Writing proficiency in English as L2 in Spanish children with dyslexia. *Annals of dyslexia, 73*(1), 130-147. https://doi.org/10.1007/s11881-023-00278-4

Balade, J., Rodríguez, C., y Jiménez, J. E. (2024). Curriculum-based measurement for early writing struggles in kindergarten: a systematic review. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, 30*(2), 101-110. https://doi.org/10.5093/psed2024a11

Bouwer, R., y van der Veen, C. (2024). Write, talk and rewrite: the effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education: R. *Bouwer, C. van der Veen. Reading and Writing, 37*(6), 1435-1456. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10474-8

Busse, V., Cao, Y., Kischnick, J. M., Sieveke, P., y Graham, S. (2026). Improving writing through evidence-based teaching. *Learning and Instruction, 104*, 102361. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2026.102361

Carmona, M., De los Santos, M., Mata, S., y Serrano, F. (2026). Effectiveness of a comprehensive game-based intervention for writing skills. *Reading and Writing, 39*(1), 121-139. https://doi.org/10.1007/s11145-025-10636-w

Cerni, T., Lonciari, I., y Job, R. (2025). Learning by writing: The influence of handwriting and typing on novel word learning in typically developing readers and readers with dyslexia. *Learning and Instruction, 98*, 102119. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102119

Clarkson, R. (2024). 'It's missing the heart of what writing is about': teachers' interpretations of writing assessment criteria. *British Educational Research Journal, 50*(1), 134-161. https://doi.org/10.1002/berj.3916

Diez, M., y Álvarez, R. (2026). Relationship between Handwriting and Visual-Motor Integration in Primary School. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, 32*. https://doi.org/10.5093/psed2026a6

Duranovic, M., y Vukovic, B. (2025). Temporal characteristics of handwriting in children with dyslexia in transparent orthography. *Dyslexia, 31*(4), e70012. https://doi.org/10.1002/dys.70012

Fernandez, J., y Guilbert, J. (2024). Self-regulated strategy development's effectiveness: underlying cognitive and metacognitive mechanisms. *Metacognition, Learning and Instruction, 19*(3), 1091-1135. https://doi.org/10.1007/s11409-024-09398-7

González, V., Parr, E., y Nourie, K. (2025). Conceptualisations of 'good'writing in the English primary school context. *Language and education, 39*(3), 656-679. https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2369268

Gordón, B. A. (2024). Enhancing argumentative writing skills via the process-genre based approach: A quasi-experimental study among university students in ecuador. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8*(4), 89-111. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12150

Henbest, V. S., y Apel, K. (2024). The relation of linguistic awareness skills to reading and spelling for autistic and non-autistic elementary school–age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 67*(10), 3691-3713. https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-23-00108

Hevia, C., Russak, S., y Suárez-Coalla, P. (2023). Spelling errors by Spanish children when writing in English as a foreign language. *Reading and Writing, 36*(7), 1797-1820. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10356-5

Hooper, S. R., Costa, L.-J., y Fernandez, E. P. (2026). A Randomized Controlled Trial of the Self-Regulated Strategy Development (SRSD) Instructional Model Using Tier 2 Response-To-Intervention Framework for Middle School Students At-Risk for Writing Difficulties. *Scientific Studies of Reading, 30*(3), 303-325. https://doi.org/10.1080/10888438.2026.2627987

Hui, J., Gupta, M., Tiglao, N., y Thibault, J. (2025). Automated Detection of Writing Phases: An Unsupervised Learning Validation of the Hayes & Flower Cognitive Writing Model. 2025 International Symposium on Networks, Computers and Communications (ISNCC), París. https://doi.org/10.1109/ISNCC66965.2025.11250401

Jiménez, J. E., Garcia, E., y Balade, J. (2026). Modeling longitudinal growth in handwriting fluency: the role of pencil grip, writing task, and risk status in early education. *Reading and Writing, 1*-28. https://doi.org/10.1007/s11145-026-10876-4

Kim, Y.-S. G., Harris, K. R., Goldstone, R., Camping, A., y Graham, S. (2025). The science of teaching reading is incomplete without the science of writing: A randomized control trial of integrated teaching of reading and writing. *Scientific Studies of Reading, 29*(1), 32-54. https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2380272

Kiss, R., y Csapó, B. (2025). Technology-based assessment of phonological awareness in kindergarten. *International Journal of Early Childhood, 57*(1), 25-49. https://doi.org/10.1007/s13158-023-00386-7

Martin, C., y Dockrell, J. E. (2024). Writing productivity development in elementary school: A systematic review. *Assessing Writing, 60*, 100834. https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100834

Oakley, G. (2026). Digital technologies and the teaching of writing in primary schools. *Education Sciences, 16*(3), 499. https://doi.org/10.3390/educsci16030499

Prabhu, M., Shwetha, P., y Somashekara, H. S. (2024). Phonological awareness and alphabetic knowledge in typically developing English language learners between the 3.6 to 6.6 years. *Reading Psychology, 45*(3), 242-260. https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2276463

Quinn, M. F., y Rohloff, R. (2025). Understanding young children's composition across three key components: Transcription, connection, and discourse. *Journal of Research in Childhood Education, 39*(1), 42-60. https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2326139

Robledo, P., Real, S., Rodríguez, C., y Álvarez, M. L. (2026). Spanish primary students' writing attitudes and perceived family support: a socioemotional perspective. *Frontiers in Psychology, 17*, 1754157. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1754157

Rocha, R. S., Magalhães, S., Castro, S. L., y Limpo, T. (2024). Writing performance in primary grade: Exploring the links between cognitive and motivational variables. *Frontiers in Education, 9*, 1323345. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1323345

Romero, D., Guerra, G., Marco, L., Triviño, J. M., Pérez, S., Vidal, C., Toledano, A., y Rosenblum, S. (2025). Initial validation of the handwriting proficiency screening questionnaire (HPSQ-C) translated to Spanish. *Reading and Writing, 38*(7), 2007-2023. https://doi.org/10.1007/s11145-024-10579-8

Ruffini, C., Osmani, F., Martini, C., Giera, W.-K., y Pecini, C. (2024). The relationship between executive functions and writing in children: A systematic review. *Child Neuropsychology, 30*(1), 105-163. https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2170998

Shiel, G., y Kennedy, E. (2025). The Early Development of Writing Among Multilingual Learners: Building Proficiency and Agency Through Teacher Mediation. *Peabody Journal of Education, 100*(4), 495-506. https://doi.org/10.1080/0161956X.2025.2535923

Skar, G. B., Graham, S., Huebner, A., Kvistad, A. H., Johansen, M. B., y Aasen, A. J. (2024). A longitudinal intervention study of the effects of increasing amount of meaningful writing across grades 1 and 2: GB Skar et al. *Reading and Writing, 37*(6), 1345-1373. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10460-0

Sok, S., y Shin, H. W. (2023). Investigating the Dimensions and Determinants of children's Narrative Writing in Korean. *Assessing Writing, 57*, 100740. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100740

Suárez, P., Castejón, L., Vega, M., y Martínez, C. (2026). Spanish-Speaking Secondary Students Reading and Spelling in English as a Foreign Language. *European Journal of Education, 61*(3), e70765. https://doi.org/10.1111/ejed.70765

Suárez, P., Hevia, C., Martínez, C., y Afonso, O. (2024). Spanish children spelling in English as a foreign language: Central and peripheral processes. *Journal of Research in Reading, 47*(4), 475-496. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12456

Tesfa, A., Amogne, D., Teklesellassie, Y., y Negede, D. (2026). Effects of text structure instruction on expository text writing: An intervention for grade 7 English as foreign language learners. *Journal of Writing Research, 18*(1). https://doi.org/10.17239/jowr-2026.18.01.01

Truxius, L., Sägesser, J., y Maurer, M. N. (2025). Early handwriting development: A longitudinal perspective on handwriting time, legibility, and spelling. *Frontiers in Psychology, 15*, 1466061. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1466061

Valcan, D. S., Malpique, A., Pino-Pasternak, D., Asil, M., y Teo, T. (2024). The contributions of executive functioning to handwritten and keyboarded compositions in Year 2 children. *Contemporary Educational Psychology, 77*, 102272. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102272

Wengelin, Å., Kraft, S., Thurfjell, F., y Rack, J. (2024). What can writing-process data add to the assessment of spelling difficulties? Reading and Writing, 37(6), 1635-1658. https://doi.org/10.1007/s11145-024-10524-9

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).