

# DESEMPEÑO EN ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN ZONAS RURALES DE COLOMBIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO POR GÉNERO

## WRITING PERFORMANCE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN RURAL AREAS OF COLOMBIA: A COMPARATIVE STUDY BY GENDER

*Esther Chiner*

*Profesora Titular, Universidad de Alicante*

*Doctora en Educación*

*Alicante, España*

*esther.chiner@ua.es*

ORCID: [0000-0002-1546-7071](https://orcid.org/0000-0002-1546-7071)

*Johana Margarita Escudero-Cabarcas*

*Profesor-Investigador, Universidad Simón Bolívar (Colombia).*

*PhD en Psicología con orientación en neurociencias cognitivas.*

*Barranquilla- Colombia*

*johana.escudero@unisimonbolivar.edu.co*

ORCID: [0000-0002-3633-2424](https://orcid.org/0000-0002-3633-2424)

*Lilia Angélica Campo Ternera.*

*Directora del Centro de Investigación e Innovación Social, Universidad Simón Bolívar (Colombia).*

*Doctora en Administración. Barranquilla, Colombia.*

*lilia.campo@unisimon.edu.co*

ORCID: [0000-0002-1472-0362](https://orcid.org/0000-0002-1472-0362)

*Marbel Gravini-Donado*

*Profesora Investigadora, Universidad Simón Bolívar (Colombia).*

*Doctora en Educación*

*Barranquilla, Colombia*

*marbel.gravini@unisimon.edu.co*

ORCID: [0000-0003-3972-5271](https://orcid.org/0000-0003-3972-5271)

**Resumen:** El presente trabajo tuvo como objetivo principal examinar el desempeño en escritura en niños y niñas de básica primaria de zonas rurales de Colombia y su relación con el género, mediante un enfoque de investigación cuantitativo de tipo no experimental correlacional y comparativo. El instrumento seleccionado para medir el nivel de escritura fue la prueba de Escritura del test de Evaluación neuropsicológica infantil ENI-2, validado en población colombiana, el cual fue aplicado a una muestra

de 1029 niños de educación básica primaria entre 7 y 16 años (52.9% eran niños y el 47.1% niñas). Los resultados mostraron que, en términos generales, tanto niños como niñas tiene un desempeño cercano a la media normativa en escritura, siendo en el dominio de precisión en el que mejores puntuaciones lograron, seguido de composición narrativa y velocidad. Así mismo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en favor de las niñas, aunque con magnitudes pequeñas. En conclusión, el alumnado en general no supera a la media en las puntuaciones de escritura mostrando la necesidad de aumentar los recursos de las escuelas rurales y además brindar acompañamiento focalizado en función del género.

**Palabras clave:** escritura, género, educación básica, ruralidad

**Resumo:** O principal objetivo deste estudo foi analisar o desempenho na escrita de crianças do ensino primário em zonas rurais da Colômbia e a sua relação com o género, utilizando uma abordagem de investigação quantitativa, não experimental, correlacional e comparativa. O instrumento selecionado para medir o nível de escrita foi a prova de Escrita do Teste de Avaliação Neuropsicológica Infantil ENI-2, validado na população colombiana, que foi aplicado a uma amostra de 1029 crianças do ensino primário entre os 7 e os 16 anos de idade (52,9% eram rapazes e 47,1% raparigas). Os resultados mostraram que, em termos gerais, tanto os rapazes como as raparigas tiveram um desempenho próximo da média normativa na escrita, sendo que as melhores pontuações foram obtidas no domínio da exatidão, seguido da composição narrativa e da velocidade. Foram também encontradas diferenças estatisticamente significativas a favor das raparigas, embora com pequenas magnitudes. Em conclusão, os alunos em geral não ultrapassam a média nas classificações de escrita, o que mostra a necessidade de aumentar os recursos nas escolas rurais e também de prestar apoio centrado no género.

**Palavras-chave:** escrita, género, ensino básico, ruralidade

**Abstract:** The main objective of this study was to examine the writing performance of elementary school children in rural areas of Colombia and its relationship with gender, using a non-experimental, correlational and comparative quantitative research approach. The instrument selected to measure the level of writing was the Writing test of the Child Neuropsychological Evaluation Test ENI-2, validated in the Colombian population, which was applied to a sample of 1029 primary school children between 7 and 16 years of age (52.9% were boys and 47.1% girls). The results showed that, in general terms, both boys and girls have a performance close to the normative mean in writing, being in the domain of accuracy the one with the best scores, followed by narrative composition and speed. Likewise, statistically significant differences were found in favor of girls, although with small magnitudes. In conclusion, students in general do not exceed the average in writing scores, showing the need to increase the resources of rural schools and also to provide gender-focused support.

**Key words:** writing, gender, elementary education, rurality

## INTRODUCCIÓN

La escritura juega un papel crucial en el aprendizaje inicial de los niños. El proceso de escribir favorece el desarrollo de habilidades cognitivas primordiales como la memoria, la atención y la fluidez verbal (Grace, 2022; Moreno et al., 2022; Moreno y Tabullo, 2023). De la misma manera, contribuye en la organización de las ideas y la capacidad para estructurar información de manera lógica y creativa (Dragomir y Niculescu, 2020; Ruffini et al., 2024). Las niñas, al enfrentarse a tareas de escritura, ponen a prueba el uso correcto de las palabras y las reglas gramaticales, lo que refuerza su habilidad para leer y hablar correctamente, así como estimulan su comprensión y retención de la información (Jouhar y Rupley, 2020). Ferreiro (1991) considera la escritura como una actividad cognitiva que implica la construcción de representaciones simbólicas. Para la autora, la escritura es un proceso que se desarrolla a través de la interacción entre el niño y su entorno cultural y social. Por otro lado, Cassany (1999) expresa que la problemática del aprendizaje de la escritura se agudiza porque en los centros escolares se exige que el niño escriba mucho pero realmente no se le enseña a escribir, no se abordan los procesos compositivos y se observan condiciones didácticas como la ausencia de planificación y revisión, limitaciones en la interactividad sobre el texto y ausencia de negociación de la tarea.

De manera puntual, en Colombia, el contexto de ruralidad influye directamente en el desarrollo de habilidades fundamentales como la lectoescritura, afectando las oportunidades de aprendizaje y los niveles de logro académico de los estudiantes en comparación con sus pares urbanos. La limitación de la oferta educativa en áreas rurales, especialmente en niveles de educación media y secundaria, genera que muchos jóvenes rurales no puedan continuar su formación más allá de la educación básica, lo cual restringe sus habilidades de lectura y escritura (Ministerio de Educación Nacional, 2023). De igual modo, los datos de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida destacan que la falta de acceso se debe, en parte, a condiciones estructurales como la distancia de los centros educativos y la necesidad de trabajar para contribuir al ingreso familiar, factores que disminuyen el tiempo y los recursos dedicados al aprendizaje (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2022).

## REFERENTES TEÓRICOS

### ***Modelos de aprendizaje de la escritura***

Es importante mencionar autores representativos de los modelos de aprendizaje de la escritura como Hayes y Flower (1980) que enfatizan en los procesos cognitivos y los de Berninger et al. (2002) quienes afirman que el aprendizaje se logra mediante la transcripción y generación de textos. Actualmente, se confirman ambos modelos, siendo el último (Berninger et al., 2002) una visión simple de la escritura que requiere de estrategias de autorregulación para mejorar la calidad y la fluidez de la escritura de estudiantes que adquirieron habilidades básicas de transcripción.

Rohloff et al. (2023) establecen que hay tres componentes importantes en el aprendizaje de la escritura: conceptos de escritura, habilidades de transcripción y habilidades de composición; sin embargo, existe una fuerte desconexión con relación a estos en los estándares de aprendizaje, lo que dificulta la transición del proceso

escritor en el nivel de preescolar a primaria y, por tanto, se sugiere promover los garabatos y las formas similares a letras, educando en la creación de productos escritos con propósito y ofrecer oportunidades a los niños para la composición y la generación de ideas.

Por otra parte, es importante mencionar que en este artículo se expone la problemática con relación a la escritura. Sin embargo, en el aprendizaje de esta, se debe tener presente que el proceso de lectura es prácticamente un prerrequisito para aprender a escribir y, por ello, en algunos estudios se cita ambos procesos de manera integral. Es así como, con relación a estudios sobre el aprendizaje de la escritura y factores asociados, McDonald et al. (2023) encontraron que el conocimiento del alfabeto tiene un valor importante para el inicio de la escritura; la conciencia fonológica para la ortografía y el lenguaje oral para un progreso general posterior de la escritura. Reafirmando la teoría de que la escritura del nombre es un predictor significativo en las habilidades tempranas de transcripción y que las habilidades que el niño adquiere durante el primer año de escuela son una base para el nivel de competencia en la escritura en años posteriores. Por su parte, Torrance et al. (2021) destacan que la fluidez, la ortografía y algunas medidas de lectura se correlacionan con la calidad de la composición. Dockrell et al. (2019) identificaron la medida de escritura que mejor discriminaba a los escritores con dificultades de sus compañeros y los factores proximales y distales que contribuían al rendimiento, concluyendo que la generación de oraciones escritas es la medida más sensible y específica para identificar a los escritores con dificultades.

Por último, se recalca el estudio longitudinal de Kim et al. (2015) sobre las relaciones entre la transcripción, el lenguaje oral, la lectura de palabras y las habilidades de atención en el jardín de infantes y las habilidades de escritura en tercer grado. Sus resultados muestran que el lenguaje oral y las habilidades de alfabetización léxica (lectura de palabras y ortografía) en la educación inicial predicen de forma independiente la calidad de la escritura narrativa de tercer grado y que la habilidad de alfabetización en el preescolar predijo la calidad de la escritura expositiva del tercer grado.

### ***Diferencias de género en el aprendizaje de la escritura***

Teniendo en cuenta la importancia de la adquisición de la escritura, la investigación sobre las diferencias de género en el aprendizaje de la misma es crucial para comprender los diversos factores que pueden intervenir en el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. A medida que la educación se vuelve cada vez más personalizada y adaptada a las necesidades individuales, es esencial explorar determinadas variables que pueden afectar al proceso de adquisición de la escritura.

El género puede jugar un papel significativo en la forma en que los estudiantes abordan la escritura, ya que se han observado diferencias en estilos de comunicación, enfoques y preferencias entre géneros (Al-Saadi y Heidari, 2020). Estas diferencias pueden influir en la manera en que se desarrollan las habilidades de escritura, desde la organización de ideas hasta la creatividad y la precisión gramatical. Comprender estas variaciones puede ayudar a los educadores a diseñar estrategias de enseñanza

más efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de cada grupo. Además, el curso en el que se encuentra el estudiante determina el avance de su competencia de escritura, ya que a medida que los alumnos avanzan en su educación, enfrentan diferentes desafíos y expectativas que implican utilizar un vocabulario más complejo y producir composiciones narrativas con mayor coherencia y sintaxis.

En esa misma línea, estudios previos han puesto de manifiesto las diferencias de género en el aprendizaje y desarrollo de la escritura. Por ejemplo, Reilly et al. (2019) analizaron tres décadas de datos de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) para investigar las diferencias de género en lectura y escritura en los Estados Unidos, con una muestra de 3.9 millones de estudiantes. Los hallazgos indican que las niñas superan a los niños en escritura en todos los grados, con una brecha de género que se amplía a medida que los estudiantes avanzan en edad, siendo más notable en los grados 8 y 12. A diferencia de la lectura, donde las diferencias son menores, la brecha en escritura se mantiene estable a lo largo del tiempo y se manifiesta en una sobrerrepresentación de niñas entre los escritores de alto puntaje y de niños entre los de bajo puntaje. Este patrón sugiere que las habilidades lingüísticas y verbales representan una excepción a la hipótesis de similitudes de género y subraya la necesidad de apoyo adicional para los niños en escritura y de más tareas de escritura en el currículo para abordar estas desigualdades.

Un hallazgo de investigación observado con frecuencia es que las mujeres superan a los hombres en tareas de expresión verbal. Re et al. (2023) demostraron que hay menos errores en las niñas que en los niños en relación con el factor de precisión en la copia de un texto. Queralt y Cicres (2023) revelaron que las niñas presentan una mayor capacidad expresiva y madurez sintáctica, evidenciada por su uso más frecuente de signos de puntuación, adverbios y adjetivos, en comparación con los niños, quienes tienden a usar más conjunciones y pronombres. Estos hallazgos subrayan la mayor riqueza léxica y sintáctica de las niñas y sugieren que los textos de los niños son menos complejos, reflejando una escritura más inmadura. Truckenmiller et al. (2014) encontraron bases para exponer la hipótesis de que las niñas escriben más que los niños, aunque no se evidencien diferencias significativas en la tasa de crecimiento de la escritura en ambos grupos. Finalmente, Bijami et al. (2013), en una revisión sistemática a partir de las diferencias de género que se encuentran en los procesos de escritura, sugieren que los educadores deben prestar una atención más intensa a la enseñanza de la escritura para los estudiantes masculinos en el aula de clases fomentando la motivación para lograr mejores resultados. En ese sentido, los responsables de la formulación de políticas públicas en la educación deben abordar y tener en cuenta las desigualdades de género entre los niños y niñas en sus entornos académicos, para que puedan garantizar la igualdad en los recursos de aprendizaje y entornos educativos.

En contraposición, se encuentran estudios que no han hallado diferencias significativas en función del género. Por ejemplo, McTigue et al. (2021) concluye en su estudio que, aunque las niñas muestran inicialmente ventajas en habilidades como el reconocimiento de letras, conciencia fonémica y precisión en lectura y ortografía,

las diferencias de género se atenúan con el tiempo, observando que el crecimiento en habilidades de lectura de los niños supera al de las niñas durante los primeros dos años de escolaridad, aunque estas mantienen una ventaja pequeña al final del segundo grado. Los resultados del estudio sugieren que las diferencias de género son menos significativas comparadas con las variaciones individuales y otros factores como la competencia lingüística y el estatus socioeconómico, sugiriendo que los esfuerzos para mejorar la alfabetización temprana deberían centrarse en estos factores más que en el género. De la misma manera, Carrasco et al. (2023) encontraron que el tipo de colegio (mixto o segregado) tiene un impacto más significativo en la escritura que el género de los alumnos. A diferencia de investigaciones previas que sugieren diferencias de género en ortografía, el estudio revela que niñas y niños tienen un rendimiento ortográfico similar.

En conclusión, se han realizado estudios que analicen las diferencias de género en diversas partes del mundo (Below et al., 2010; Berninger et al., 2008; Jiménez et al., 2009; Pajares et al., 1999); sin embargo, en Colombia no existe profundización sobre esta línea de investigación con población escolarizada en educación básica primaria en contextos rurales, y con una muestra representativa, por lo que es importante divulgar los resultados encontrados para proporcionar información valiosa sobre cómo ajustar las prácticas pedagógicas para apoyar el crecimiento continuo de las habilidades de escritura a lo largo de la trayectoria académica.

### ***Brechas educativas en contextos rurales***

En Colombia, la educación rural enfrenta desafíos que afectan el desarrollo de competencias clave, como la lectoescritura. Murillo y Martínez-Garrido (2019) señalan que los estudiantes de áreas rurales presentan menores niveles de desempeño en lectura y escritura en comparación con sus pares urbanos. Este bajo rendimiento se atribuye a factores como el acceso limitado a recursos educativos de calidad y a la falta de personal capacitado para atender las necesidades específicas de los estudiantes rurales. Al respecto, Fundación Compartir (2016) documenta que los entornos rurales suelen estar marcados por condiciones de pobreza y aislamiento, lo cual afecta la calidad educativa. Estas condiciones no solo impactan en el acceso a la educación, sino también en el desarrollo de competencias lectoras y de escritura, limitando el potencial de los estudiantes para participar plenamente en la vida social y económica del país.

Las situaciones de vulnerabilidad educativa en los entornos rurales y, en particular, en el desarrollo de la escritura, encuentran su justificación pedagógica en diferentes planteamientos teóricos. En primer lugar, el concepto de capital cultural, introducido por Bourdieu (1986), es clave para entender cómo estas disparidades en el acceso a recursos y experiencias formativas impactan el aprendizaje. En contextos rurales, los estudiantes suelen tener menor exposición a ambientes culturalmente enriquecidos y con escasa presencia de prácticas de lectura y escritura en el hogar. Esto limita su desarrollo en habilidades avanzadas de escritura, ya que la práctica de esta competencia requiere exposición continua y acceso a contenidos variados (Bourdieu, 1986). La falta de interacción con materiales impresos y digitales en los hogares rurales impide que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias

para una expresión escrita fluida. En Colombia, esta situación se equipara por el acceso mínimo a bibliotecas, materiales de lectura y oportunidades para practicar y refinar sus habilidades de escritura (DANE, 2022).

En esta misma línea, la teoría de la privación cultural explica cómo los contextos vulnerables carecen de los estímulos necesarios para el desarrollo de habilidades académicas avanzadas. Bernstein (1971) argumentó que los estudiantes en situaciones de pobreza no poseen los recursos simbólicos y materiales que faciliten el aprendizaje, y esta privación cultural limita significativamente el progreso en habilidades de escritura. En zonas rurales de Colombia, los estudiantes frecuentemente enfrentan situaciones de trabajo infantil, largas jornadas laborales y responsabilidades domésticas que reducen el tiempo dedicado a la educación, lo cual repercute en su desarrollo académico (DANE, 2022). En el caso de la escritura, esto significa que los estudiantes rurales enfrentan limitaciones en el acceso a materiales de aprendizaje y a modelos de lenguaje escrito en sus hogares, debido a que muchas familias rurales en Colombia tienen bajos niveles de alfabetización (Rodríguez et al., 2003)

Es así que factores socioeconómicos también afectan el rendimiento académico en la escritura, ya que la pobreza en áreas rurales restringe el acceso a materiales educativos, programas extracurriculares y actividades culturales que enriquecen el aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2023). Los estudiantes de contextos rurales no solo enfrentan barreras para acceder a estos recursos, sino que también están en desventaja debido a la falta de apoyo externo y de figuras educativas que fomenten la escritura crítica y reflexiva.

Por último, la pedagogía crítica propuesta por Freire (1970), sostiene que la educación debe ser un proceso de liberación y concientización, especialmente en contextos vulnerables. Este enfoque contribuye a que los estudiantes no solo desarrollen habilidades técnicas de escritura, sino que también utilicen la escritura como un medio para cuestionar y analizar su entorno en lugar de imponer modelos educativos urbanos que no se ajusten a sus vivencias. En Colombia, la implementación de modelos educativos orientados al contexto rural podría beneficiarse de una perspectiva crítica, en la que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus condiciones y expresar sus realidades mediante la escritura, fortaleciendo así su identidad y agencia (Freire, 1970). Sin embargo, el centrar la educación rural frecuentemente a enfoques agrícolas, puede limitar las posibilidades de que los estudiantes exploren otras áreas de conocimiento y desarrollen una escritura reflexiva y crítica (Murillo y Martínez-Garrido, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito de este estudio fue examinar el desempeño en la escritura del alumnado de educación básica primaria del Departamento del Atlántico, Colombia. Concretamente, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cuál es el nivel de desempeño del alumnado de educación básica primaria en precisión, composición narrativa y velocidad en la escritura?

- b) ¿Existen diferencias entre los niños y las niñas en el desempeño de la escritura en cada uno de los cursos evaluados?

## METODOLOGÍA

### ***Enfoque y diseño de la investigación***

El estudio se enmarca en un enfoque de investigación cuantitativo de tipo no experimental correlacional y comparativo con el fin de conocer la relación entre los subdominios de la escritura evaluados y comparar el desempeño escritor de niños y niñas (Johnson, 2001).

### ***Participantes***

Participaron 1029 estudiantes de educación básica primaria escolarizados en cinco instituciones educativas rurales del Departamento del Atlántico, Colombia. El 52.9% ( $n = 544$ ) eran niños y el 47.1% ( $n = 485$ ) niñas y sus edades oscilaban entre los 7 y 16 años ( $M = 10.80$ ,  $DE = 1.65$ ). La distribución por grados fue del 3% ( $n = 31$ ) en primero, 12.8% ( $n = 132$ ) en segundo, 30% ( $n = 309$ ) en tercero, 27.1% ( $n = 279$ ) en cuarto y 27% ( $n = 278$ ) en quinto. La muestra se seleccionó bajo un muestreo probabilístico, teniendo en cuenta la población total de estudiantes de las instituciones priorizadas, por presentar bajas puntuaciones generales en las pruebas de desempeño escolar para la educación en Colombia (Pruebas Saber). Como criterio de inclusión, los niños debían pertenecer a los cursos de primero a quinto de educación básica primaria de estas instituciones, tomando como muestra final a los alumnos que completaron en su totalidad las pruebas de escritura.

### ***Instrumentos***

La recogida de datos se llevó a cabo a través de la batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2) de Matute et al. (2013). Se trata de un instrumento compuesto por 13 dominios (e.g., memoria, habilidades perceptuales, lectura, aritmética) que permite conocer las características neuropsicológicas de los niños/as y jóvenes en edad escolar, con el fin de detectar sus puntos fuertes y débiles en el desarrollo, alteraciones cognitivas o dificultades de aprendizaje, entre otros aspectos.

Concretamente, se evaluó el dominio de la escritura compuesto por los subdominios precisión (seis pruebas), composición narrativa (dos pruebas) y velocidad (dos pruebas) según se muestra en la Tabla 1. La precisión es el nivel de conciencia lingüística para detectar errores y falencias mediante la atención selectiva en el proceso escritor (Ferreira, 2022). La composición narrativa en la batería ENI se desglosa en dos elementos fundamentales: la coherencia narrativa y la longitud de la producción narrativa. La coherencia narrativa se refiere a la capacidad que tiene el estudiante de organizar las ideas entre los elementos, estableciendo una estructura claramente definida al relatar una historia, lo que se denomina organización del discurso o macroestructura (Ardila-Villareal, 2022; Orellana et al., 2022;).

Además, para escribir coherentemente, el estudiante requiere manejar la cohesión del texto (Matute y Leal, 1996), y esta se refiere a la microestructura, es decir, a la estructura lingüística interna de la historia, por lo que incluye el uso de

conjunciones, sujetos y demás elementos gramaticales (Orellana et al., 2022). La longitud de la producción narrativa se refiere a la extensión de la narrativa producida por el niño, es decir al número de palabras utilizadas. Por último, el dominio de velocidad en la escritura se define como la cantidad de palabras o caracteres que son escritos en un tiempo determinado y se basa en la rapidez al momento de copiar sin equivocarse (Morales et al., 2017).

**Tabla 1**

*Subdominios y pruebas que integran el dominio escritura del ENI-2*

<b>Dominio</b>	<b>Subdominio</b>	<b>Pruebas</b>
Escritura	Precisión	Dictado de sílabas Dictado de palabras Dictado de no palabras Dictado de oraciones Porcentaje de palabras con error en la recuperación escrita Porcentaje de palabras con error en la copia de un texto
	Composición narrativa	Coherencia narrativa Longitud de la producción narrativa
	Velocidad	Recuperación escrita Copia de un texto

Fuente: Matute *et al.* (2013).

El instrumento había sido validado previamente con una muestra de estudiantes colombianos (Matute et al., 2013). En cuanto a la fiabilidad del dominio de la escritura, se calculó la consistencia interna obteniendo un coeficiente Alpha de Cronbach de .79. Asimismo, el nivel de consistencia interna de cada uno de los subdominios fue adecuado: precisión ( $\alpha = .70$ ), composición narrativa ( $\alpha = .82$ ) y velocidad ( $\alpha = .68$ ).

### **Procedimiento**

En el marco del proyecto “Desarrollo de estrategias efectivas en la detección, predicción, diagnóstico e intervención de los trastornos de aprendizaje en la lectura y escritura en los niños de educación básica primaria en el departamento del Atlántico” se definió una fase de caracterización de la población de educación básica primaria de los municipios beneficiados y luego de seleccionar los niños que cumplen los criterios de inclusión se inicia el proceso de aplicación de la prueba ENI-2. Esta aplicación fue realizada por psicólogos con experiencia en el campo de la neuropsicología y fue realizada dentro de las instituciones educativas en un espacio apropiado, en una sola sesión de 45 minutos aproximadamente. Para el análisis comparativo por género, se codificaron y categorizaron las respuestas de los niños y niñas según los componentes de la prueba.

### **Análisis de datos**

Las puntuaciones directas obtenidas en cada una de las pruebas se transformaron en puntuaciones centiles, escalares y típicas según los baremos normativos por edad del ENI-2, siendo las puntuaciones típicas ( $M = 50$ ,  $DE = 10$ ) las utilizadas para el análisis de los datos. Se calcularon estadísticos descriptivos (i.e.,

porcentajes, medias y desviaciones típicas) para la descripción de la muestra y las puntuaciones obtenidas en las pruebas de escritura. La comparación de grupos según el género se realizó a través de la prueba *t* para muestras independientes. El análisis de los datos se llevó a cabo a través del programa estadístico SPSS versión 29.

### **Consideraciones éticas**

El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética institucional (CEI-USB-CE-0328-00-00) y para la aplicación de la prueba se solicitó el consentimiento de los padres del niño a quienes se les informó sobre los objetivos, métodos y alcances de la investigación. Además del consentimiento de los padres, se obtuvo el asentimiento del menor.

## **RESULTADOS**

### **Desempeño en la escritura de niños y niñas**

En la Tabla 2 se muestran el promedio de las puntuaciones típicas obtenidas por los y las estudiantes de los diferentes grados de educación básica primaria en los tres subdominios de la escritura evaluados (precisión, composición narrativa y velocidad) y las pruebas correspondientes a cada dimensión.

En cuanto a la precisión en la escritura, los resultados mostraron un rendimiento medio ( $M = 50.07$ ,  $DE = 6.23$ ), destacando su desempeño en la precisión en la recuperación escrita ( $M = 74.94$ ,  $DE = 2.85$ ) y la copia de un texto ( $M = 63.20$ ,  $DE = 1.03$ ). Esta tendencia se observó tanto en los niños como en las niñas, obteniendo las niñas puntuaciones algo más altas en la mayoría de los casos.

Respecto a la composición narrativa, el desempeño fue inferior, con una puntuación típica media de 35.97 ( $DE = 9.88$ ) y puntuaciones similares en las dos pruebas de la dimensión: coherencia narrativa y longitud de la producción narrativa. Las niñas ( $M = 37.36$ ,  $DE = 9.76$ ) obtuvieron puntuaciones más elevadas que los niños ( $M = 34.73$ ,  $DE = 9.83$ ).

Por último, las puntuaciones típicas más bajas se observaron en el subdominio de velocidad ( $M = 31.15$ ,  $DE = 7.84$ ), especialmente en la prueba de recuperación escrita ( $M = 27.44$ ,  $DE = 8.30$ ). De nuevo, las puntuaciones medias de las niñas fueron superiores a las de los niños.

**Tabla 2**

*Puntuaciones típicas promedio en el desempeño de la escritura*

Subdominio / prueba	Muestra total		Niño		Niña	
	M	DE	M	DE	M	DE
Precisión	50.07	6.23	49.54	6.32	50.67	6.07
Dictado de sílabas	46.28	13.31	46.12	13.65	46.46	12.93
Dictado de palabras	40.16	13.86	38.84	13.85	41.64	13.73
Dictado de no palabras	42.07	10.44	41.66	10.79	42.54	10.02
Dictado de oraciones	33.82	11.78	32.71	11.97	35.06	11.45
Error en la recuperación escrita	74.94	2.85	74.83	2.84	75.06	2.86
Error en la copia de un texto	63.20	1.03	63.20	1.01	63.21	1.07
Composición narrativa	35.97	9.88	34.73	9.83	37.36	9.76
Coherencia narrativa	36.19	11.17	35.12	10.89	37.41	11.36
Longitud producción narrativa	35.75	10.24	34.36	10.27	37.30	9.98
Velocidad	31.15	7.84	30.14	7.90	32.28	7.61
Recuperación escrita	27.44	8.30	26.62	8.33	28.35	8.16
Copia de un texto	34.87	9.65	33.67	9.74	36.22	9.36

Fuente: elaboración propia.

***Diferencias en el desempeño de la escritura en función del género***

Con el fin de identificar posibles diferencias en la ejecución de las tres dimensiones del dominio de la escritura se calculó la prueba *t* para muestras independientes, tanto para la muestra total como para cada uno de los cursos evaluados.

Respecto al total de la muestra, se observaron diferencias estadísticamente significativas en los tres subdominios (Tabla 3). En todos los casos, el desempeño de las niñas fue significativamente superior al de los niños, con un tamaño del efecto mayor en composición narrativa (*d* de Cohen = 0.26) y velocidad (*d* de Cohen = 0.27).

**Tabla 3**

*Diferencias entre niños y niñas en el desempeño de la escritura*

Subdominio	Niño		Niña		gl	t	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE				
Precisión	49.54	6.32	50.67	6.07	1022	-2.88	.004*	0.18
Composición narrativa	34.73	9.83	37.36	9.76	1024	-4.28	<.001**	0.26
Velocidad	30.14	7.90	32.28	7.61	1027	-4.40	<.001**	0.27

Fuente: elaboración propia.

Nota: \**p* < .05, \*\**p* < .001

Atendiendo al curso, las diferencias se observaron solamente en algunos de los grados (Tabla 4). Así, en cuanto a la precisión, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los cursos de tercero y de quinto donde las niñas obtuvieron mejores resultados que los niños. Respecto a la composición narrativa y la velocidad, las diferencias se detectaron en los cursos de segundo y tercero con puntuaciones significativamente más altas en el caso de las niñas que los niños, especialmente en tercero, con un nivel de significación de *p* < .001 y tamaños del efecto medios (Cohen, 1988). En el resto de cursos no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

**Tabla 4**

*Diferencias por curso entre niños y niñas en los subdominios precisión, composición narrativa y velocidad*

Curso	Niño		Niña		gl	t	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE				
<b>Precisión</b>								
Primero	47.92	4.78	45.60	6.06	28	1.16	.254	0.42
Segundo	48.54	6.64	49.68	6.31	130	-1.00	.318	0.17
Tercero	48.00	6.52	49.84	6.06	304	-2.54	.012*	0.29
Cuarto	50.38	5.95	50.52	5.96	276	-0.19	.848	0.02
Quinto	51.08	5.97	52.81	5.41	276	-2.50	.013*	0.30
<b>Composición narrativa</b>								
Primero	30.80	5.77	31.15	7.00	29	-0.15	.879	0.05
Segundo	32.90	9.97	37.15	10.34	129	-2.39	.018*	0.41
Tercero	34.07	10.14	38.13	10.41	306	-3.45	<.001**	0.39
Cuarto	36.80	9.73	38.40	9.46	276	-1.38	.166	0.16
Quinto	34.72	9.57	36.31	9.06	276	-1.41	.157	0.17
<b>Velocidad</b>								
Primero	30.80	5.77	31.15	7.00	29	-0.15	.879	0.05
Segundo	32.90	9.97	37.15	10.34	129	-2.39	.018*	0.41
Tercero	34.07	10.14	38.13	10.41	306	-3.45	<.001**	0.39
Cuarto	36.80	9.73	38.40	9.46	276	-1.38	.166	0.16
Quinto	34.72	9.57	36.31	9.06	276	-1.41	.157	0.17

Fuente: elaboración propia.

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El propósito general de este estudio fue examinar el desempeño en la escritura del alumnado de educación básica primaria de instituciones educativas rurales del Departamento del Atlántico, Colombia y su relación con el género. Las puntuaciones con tendencia a la normalidad tanto de niños como de niñas deducen que la población rural estudiada tiene un adecuado nivel de escritura. Esto puede reflejar que las estrategias escolares empleadas en Colombia desde hace varios años dirigidas hacia la disminución en la brecha educativa que hay entre niños de zonas rurales y urbanas está teniendo efecto en la escritura (García y Rodríguez, 2020; Martínez, 2019; Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Los datos arrojados, mostraron que, en términos generales, tanto niños como niñas tienen un desempeño cercano a la media normativa en escritura, siendo el “subdominio precisión” en el que mejor desempeño obtuvieron, seguido de “composición narrativa” y por último el “subdominio de velocidad”. Si bien esto indica

que el alumnado de básica primaria logra un desempeño con tendencia a la normalidad, ninguna de las puntuaciones superó la media (Puntuación  $T = 50$ ), lo que implica la necesidad de continuar trabajando en las habilidades de escritura, teniendo en cuenta que los colegios rurales tienen menos recursos y herramientas para desarrollar eficientemente los procesos de aprendizaje de la escritura (Rodríguez et al., 2023; Rodríguez-Gómez et al., 2024).

Al analizar cada uno de los subdominios evaluados y compararlos por género, se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor de las niñas, aunque con magnitudes pequeñas, específicamente en el subdominio precisión. El tamaño del efecto modesto ( $d = 0.18$ ), sugiere que, aunque las niñas superan a los niños en esta habilidad, la magnitud de la diferencia no es grande, siendo un hallazgo coherente con investigaciones previas que han demostrado que las niñas tienden a mostrar una maduración temprana en el control motor fino, lo que les proporciona una ventaja en tareas que requieren precisión y coordinación en la escritura (Lenroot y Giedd, 2010.). Esta superioridad en precisión puede estar relacionada con la tendencia de las niñas a demostrar mayor autorregulación y atención a los detalles en tareas académicas, características que han sido identificadas como predictores del éxito en habilidades relacionadas con el lenguaje y sus competencias comunicativas de lectura y escritura (Heckman et al., 2006; Matthews et al., 2009)

Por otro lado, en el subdominio “composición narrativa” se encontró una diferencia más pronunciada que en el dominio de precisión ( $d = 0.26$ ), lo que sugiere que las niñas poseen más habilidad en la creación y uso de narrativas complejas. Este hallazgo podría tener varias explicaciones, incluidas las diferencias en las habilidades verbales y lingüísticas que tienden a favorecer a las niñas desde una edad temprana a diferencia de los niños (Logan et al., 2011; Reilly et al., 2019). Además, las niñas suelen mostrar una mayor motivación intrínseca hacia tareas lingüísticas como la lectura y la escritura, lo que podría traducirse en un mayor esfuerzo y atención en la creación de narrativas (Eccles et al., 2006; Logan et al., 2011; Miñano et al 2008). Y a su vez se evidencia el papel que juegan las expectativas sociales y educativas, ya que las niñas, desde una temprana edad, suelen recibir más elogios y refuerzos por su desempeño en tareas lingüísticas, lo que puede aumentar su autoeficacia en estas áreas, siendo posible que las niñas se sientan más motivadas y respaldadas para desarrollar habilidades narrativas debido a estas expectativas (Eccles et al., 2006).

Por último, la mayor diferencia entre niños y niñas ( $d = 0.27$ ) se observó en el subdominio “velocidad de escritura”. Este hallazgo sugiere que las niñas no solo son más precisas y hábiles en la composición de textos, sino que también tienden a ser más rápidas en la ejecución de la escritura. Las diferencias en velocidad podrían estar vinculadas tanto a factores neuromotores como a la autorregulación. Las niñas suelen desarrollar una mayor fluidez cognitiva y motora a edades más tempranas, lo que les permite realizar tareas de escritura de manera más eficiente (Peterson y Pennington, 2012). Por otro lado, la capacidad de las niñas para mantener la concentración y la atención durante períodos prolongados también podría contribuir a su mayor velocidad de escritura. La autorregulación, una habilidad en la que las niñas tienden a sobresalir,

es crucial para la velocidad en tareas académicas, ya que les permite evitar distracciones y completar las tareas más rápidamente (Matthews et al. 2009).

Las diferencias identificadas en los subdominios de la escritura evaluados pueden explicarse por una combinación de factores. Entre ellos destacan los aspectos neurobiológicos, el desarrollo neurocognitivo, la influencia de la motivación y la autoeficacia, así como el impacto de factores socioculturales y los métodos de enseñanza empleados.

Las características neurobiológicas que contribuyen a un mejor rendimiento en escritura de las niñas en comparación con los niños pueden entenderse a través de varios estudios que resaltan las diferencias en el procesamiento del lenguaje (verbal y escrito) y las habilidades cognitivas. Schultheiss et al. (2021) sugieren que hay evidencia de que el estradiol, una hormona sexual, desempeña un papel en la fluidez de la escritura narrativa, y las mujeres generalmente superan a los hombres en esta área. Esta ventaja es particularmente evidente durante la etapa de la vida reproductiva y se asocia con variaciones en las concentraciones de esta hormona, la cual puede contribuir a las diferencias sexuales observadas en la fluidez verbal y la escritura narrativa.

A su vez, se ha evidenciado que el cerebro de los niños y niñas siguen trayectorias diferentes, lo que influye en sus habilidades lingüísticas (McCarthy y Arnold, 2011). Las áreas relacionadas con el lenguaje, como el lóbulo temporal, tienden a madurar antes en las niñas. En este sentido, la maduración temprana en las áreas del cerebro vinculadas al procesamiento del lenguaje es una ventaja para las niñas en tareas relacionadas con la lectura y la escritura (Peterson y Pennington, 2012). Asimismo, el estudio longitudinal de Giedd et al. (1999) sobre el desarrollo cerebral sugiere que las niñas muestran una mayor conectividad entre hemisferios cerebrales, lo que podría facilitar la integración de información visual y auditiva. Burman et al. (2008) investigaron el procesamiento neural del lenguaje en niños y encontraron que las niñas presentan una mayor activación bilateral en los giros frontal inferior y temporal superior. Esta activación bilateral se asocia con una mayor precisión lingüística y puede ser una de las razones neurobiológicas por las que las niñas superan a los niños en tareas que requieren una combinación de habilidades lingüísticas y cognitivas necesaria para la escritura. Por el contrario, los niños tienden a procesar las palabras visuales y auditivas de manera diferente, lo que podría contribuir a un desempeño menos consistente en las tareas lingüísticas.

Estas diferencias en la maduración cerebral llevan consigo la maduración más temprana en las niñas de funciones neurocognitivas como la autorregulación y la atención. Las niñas tienden a mostrar mejores habilidades de autorregulación y control de la atención en comparación con los niños desde una edad temprana, siendo estas habilidades importantes para la lectura y por consiguiente para la escritura (Else-Quest et al., 2006; Matthews et al., 2009), pues es necesario mantener niveles de concentración óptimos para evitar la comisión de errores mientras se escribe, así como regular los recursos cognitivos para realizar eficazmente la tarea. Además, se ha demostrado que las capacidades cognitivas como la fluidez de recuperación y la

memoria a corto plazo influyen en la expresión escrita de manera diferente entre sexos. Las niñas tienden a tener una mayor influencia de la fluidez de recuperación, lo que puede mejorar su capacidad para generar y organizar contenido escrito de manera más efectiva (Hajovsky et al., 2018).

Estos hallazgos sugieren que una combinación de factores hormonales, neuronales y cognitivos contribuyen al rendimiento superior en escritura observado en las niñas en comparación con los niños. Estas características no podrían ser explicadas por el entorno, la literatura es aún limitada al respecto, pero se amplía el panorama hacia la comprensión de lo biológico, para considerar las variaciones basadas en el sexo en entornos educativos y clínicos para apoyar mejor el desarrollo del lenguaje y las habilidades de escritura, tanto en entornos rurales como urbanos.

Otros factores que pueden explicar las diferencias entre niñas y niños en el desempeño escritor es el efecto de la motivación, los intereses y la autoeficacia, siendo estos factores de tipo intrínseco. La motivación es un factor clave para el éxito en la lectura y la investigación sugiere que las niñas suelen mostrar mayor motivación intrínseca hacia las tareas lectoras. De hecho, la evidencia científica sugiere que las niñas tienden a disfrutar más de la lectura y tienen una mayor autoeficacia, lo que se traduce en un mejor desempeño en esta área (Logan et al., 2011). La autoeficacia es particularmente importante, ya que influye en la cantidad de esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a invertir en las tareas académicas (Honicke y Broadbent, 2016; Komarraju y Nadler, 2013). Por otro lado, Eccles (2015) plantea que, desde una edad temprana, los niños y las niñas desarrollan diferentes intereses y habilidades en función de las expectativas de género, lo que también se refleja en su rendimiento académico. Los niños, por ejemplo, tienden a ser alentados hacia actividades más físicas y competitivas, mientras que las niñas suelen ser reforzadas por actividades que requieren mayor reflexión y paciencia, como la lectura y la escritura.

Así mismo, los factores socioculturales, como las expectativas, también pueden explicar que las niñas presenten un mejor desempeño que los niños. A nivel sociocultural los estereotipos de género pueden influir en el rendimiento lingüístico tanto en lectura como en escritura. Las niñas, socializadas para ser más reflexivas y pacientes, encuentran en la lectura y en la producción escrita una actividad que se ajusta a estas características. Hyde (2005) sostiene que las expectativas de los padres y maestros también juegan un papel importante, ya que tienden a alentar más a las niñas en actividades académicas, especialmente en aquellas relacionadas con la lectura y la escritura. Las expectativas más altas hacia las niñas en cuanto al éxito escolar pueden motivarlas a involucrarse más en esta área y sobresalir en ella. Además, los métodos de enseñanza juegan un papel importante en la escritura y también pueden explicar el mejor desempeño de las niñas. Gurian y Stevens (2010) argumentan que los métodos de enseñanza tradicionales, que son más estructurados, tienden a favorecer a las niñas, quienes generalmente responden mejor a tareas organizadas y con reglas claras. Esto contrasta con los niños, que podrían beneficiarse más de métodos más dinámicos o kinestésicos, pero que no son tan comunes en las aulas. Es por eso que se deben replantear las estrategias

pedagógicas y enfocarse en una educación equitativa para los estudiantes masculinos con el fin de que logren mejores resultados (Bijami et al., 2013).

En nuestro estudio también encontramos que las diferencias en escritura entre niños y niñas se dan principalmente en los cursos de segundo a tercero, salvo por el subdominio de precisión, cuya diferencia apareció en el quinto grado. Eso puede explicarse precisamente por la maduración neurocognitiva ya mencionada. En los primeros años de vida escolar, las niñas tienden a madurar primero que los niños (Bethlehem et al., 2022; Klingberg et al., 2002; Lenroot y Giedd, 2010). Sin embargo, en la medida en que van creciendo, estas diferencias se van mitigando, equiparándose paulatinamente (Lenroot y Giedd, 2010; Shaw et al., 2008), por lo que no es raro ver que, en grados superiores, las diferencias empiezan a desvanecerse. La mayor puntuación para las niñas de quinto grado (un grado superior) en precisión de la escritura puede deberse a los factores socioculturales y expectativas de género ya mencionadas, las cuales generan que las niñas sean más cuidadosas en sus tareas tratado de cometer la menor cantidad de errores posibles.

Se hace evidente cómo la literatura permite ampliar las posibles causas del desempeño escritor en niños y niñas y cómo estas diferencias de género se marcan además por aspectos socioambientales (externos) y motivacionales (internos). La ruralidad como factor socioambiental podría enmarcar las experiencias a las cuales el niño y la niña se somete, las expectativas familiares, el acceso a la educación, la importancia que se le da a esta, la priorización del estudio frente a otras actividades del campo, las experiencias educativas que ofrece la escuela; todos estos factores van moldeando los intereses y motivaciones de cada individuo y van generando a su vez una relación, una influencia tal que no solo se ve reflejada en la conducta del niño, sino en su desempeño académico. Y se convierten en factores claves para analizar y explicar las capacidades académicas de niños y niñas.

Con este estudio hemos intentado comprender un poco más a la escritura como manifestación del lenguaje, que continúa siendo un elemento importante para determinar el nivel de formación de los individuos. Al analizar los datos recolectados y la información obtenida queda claro que existe un amplio camino por recorrer en donde se pueda analizar la ruralidad, sus particularidades y su influencia en el desempeño escolar. Nos resulta importante remarcar que, si bien en nuestro estudio reportamos diferencias de género en el desempeño de la escritura, tales diferencias no pueden ser consideradas como determinantes y mucho menos como predictoras del desempeño escolar a nivel de escritura, pero en todo caso es importante desarrollar estrategias pedagógicas que tengan en cuenta al género, considerando aspectos tan variados y de tanta importancia como lo biológico, la maduración cerebral, lo neurocognitivo, las expectativas y los intereses de niños y niñas; anudados a las experiencias que el mundo externo les brinda para construir mejores actitudes y competencias académicas.

## CONCLUSIONES

A partir del estudio sobre el desempeño en escritura de estudiantes de primaria en zonas rurales de Colombia y sus diferencias por género, se pueden plantear conclusiones que integren los resultados empíricos con los marcos teóricos y estudios previos revisados:

El hallazgo de que los estudiantes presentan puntajes cercanos a la media normativa en escritura, pero sin superarla, refuerza la teoría de que los contextos rurales en Colombia enfrentan desventajas estructurales en cuanto a recursos y apoyos educativos, lo cual limita el desarrollo pleno de las habilidades de escritura. Estos resultados son congruentes con estudios de Bourdieu (1986) y Bernstein (1971) sobre la privación cultural, que explican cómo la falta de capital cultural en contextos rurales reduce las oportunidades de practicar y desarrollar habilidades complejas como la escritura académica y crítica.

Por otro lado, en términos de las diferencias de género en el rendimiento escritural, los resultados muestran que, en general, las niñas superan a los niños en los tres subdominios de escritura, particularmente en composición narrativa y velocidad. Este hallazgo es consistente con la teoría neurocognitiva que sugiere una maduración más temprana en áreas cerebrales relacionadas con el lenguaje en niñas, como indican Giedd et al. (1999) y McCarthy y Arnold (2011). Además, el trabajo de Peterson y Pennington (2012) sobre la conectividad interhemisférica, que beneficia la integración de habilidades lingüísticas y cognitivas, podría explicar el mejor desempeño de las niñas en tareas de escritura, aunque estas diferencias son de magnitud pequeña a moderada y podrían estar influenciadas también por factores socioculturales.

En la misma línea de análisis, frente a la influencia de estereotipos y metodologías de enseñanza, los datos del estudio sugieren que las prácticas pedagógicas actuales pueden estar más alineadas con el estilo de aprendizaje de las niñas, lo cual coincide con la teoría de Gurian y Stevens (2010), que argumenta que los métodos de enseñanza estructurados suelen beneficiar más a las estudiantes femeninas. Esto resalta la necesidad de metodologías más inclusivas que también aborden los estilos de aprendizaje de los niños, tal como sugieren Bijami et al. (2013), promoviendo el uso de estrategias más dinámicas y kinestésicas.

Por otro lado, queda igualmente claro la desigualdad educativa en contextos rurales, donde el rendimiento promedio de los estudiantes rurales en los dominios de escritura respalda los estudios de la Fundación Compartir (2016), que muestran la persistencia de una brecha en el desarrollo de competencias fundamentales como la lectoescritura entre zonas rurales y urbanas. Estas diferencias en el acceso a una educación de calidad se reflejan en los puntajes de los estudiantes rurales, que, si bien cumplen con los estándares mínimos, no logran destacarse, lo cual evidencia una necesidad de apoyo institucional para fortalecer las habilidades de escritura de forma más equitativa.

Surge entonces, la pedagogía crítica como alternativa para la educación rural, en línea con Freire (1970), la escritura no solo debe ser una competencia técnica, sino un medio para que los estudiantes reflexionen sobre su contexto y expresen sus realidades. La implementación de una pedagogía crítica permitiría que los estudiantes rurales desarrollen no solo habilidades de escritura, sino una comprensión profunda y crítica de sus propias experiencias. La integración de estos enfoques podría potenciar el desempeño en escritura y dotar a los estudiantes de herramientas para enfrentar las desigualdades de su entorno.

En conclusión, los hallazgos empíricos del estudio refuerzan la importancia de enfoques educativos más inclusivos y contextualizados que atiendan las necesidades específicas de género y de contexto rural. Estos resultados también enfatizan la necesidad de un compromiso institucional y pedagógico que brinde tanto el apoyo estructural como metodológico necesario para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes en zonas rurales, cerrando así las brechas que persisten en el acceso y la calidad de la educación en Colombia.

El estudio tiene una serie de limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, aunque el tamaño de la muestra es considerable, los resultados únicamente reflejan las habilidades de escritura de un departamento de Colombia y, por lo tanto, no se pueden extrapolar los hallazgos a toda la población infantil rural colombiana. Serían necesarios otros estudios que abarquen otras zonas geográficas del país. En segundo lugar, el estudio se centra en el entorno rural, pero futuros trabajos deberían contemplar la incorporación de muestras urbanas con el fin de comparar las diferencias en el rendimiento de los niños y niñas en escritura. En tercer lugar, los resultados deben ser tratados con cautela. Aunque se utilizaron instrumentos de medida previamente validados y fiables, la recogida de datos en niños pequeños puede conllevar un cierto margen de error. Por último, se ha llevado a cabo una investigación eminentemente cuantitativa que, sin duda, se hubiera enriquecido con una metodología cualitativa que enriqueciera y complementara las conclusiones obtenidas a través únicamente de datos cuantitativos.

### ***Oportunidades para futuras líneas de investigación.***

Con base en los resultados alcanzados en el proceso de investigación, se pueden trazar líneas de investigación para profundizar en las diferencias de género y otros factores influyentes en el desempeño en escritura de estudiantes rurales en Colombia. A continuación, se presentan algunas propuestas:

1. Exploración de diferencias neurocognitivas de género: dado que el estudio sugiere que las niñas tienen un rendimiento superior en tareas de escritura, investigaciones futuras podrían investigar las bases neurocognitivas de estas diferencias. Esto incluye estudios longitudinales que examinen el desarrollo de áreas cerebrales relacionadas con el lenguaje y la escritura en ambos géneros y cómo estas influyen en habilidades como la precisión y la velocidad de escritura.

2. Estudio de factores socioculturales y sus efectos en el desarrollo de la escritura: es relevante analizar cómo los estereotipos de género y las expectativas socioculturales influyen en la motivación y autoconcepto de los estudiantes en relación con la escritura. Este tipo de estudios podría ayudar a comprender cómo las expectativas pueden impactar las oportunidades de aprendizaje de ambos géneros en contextos rurales.

3. Impacto del capital cultural y la privación cultural en el aprendizaje de la escritura: basado en la teoría de Bourdieu, futuras investigaciones pueden explorar el impacto del capital cultural limitado en zonas rurales y cómo la falta de estímulos y materiales de lectura y escritura en el hogar afecta el desarrollo de habilidades de escritura avanzada en los estudiantes.

4. Influencia de la pedagogía crítica en la enseñanza de la escritura en contextos rurales: dado que la pedagogía crítica sugiere que la educación debe adaptarse al contexto cultural del estudiante, sería pertinente investigar cómo enfoques pedagógicos que incluyan la realidad social y cultural del estudiante rural pueden mejorar su desempeño en escritura y fortalecer su identidad y expresión crítica.

5. Brecha digital y su impacto en habilidades de escritura en la era digital: la falta de acceso a herramientas digitales limita el aprendizaje de escritura en entornos digitales, cada vez más relevantes. Estudios futuros pueden analizar cómo el acceso a tecnología y formación en habilidades digitales influyen en la competencia escritural de estudiantes rurales y si ayuda a reducir las brechas en comparación con estudiantes urbanos.

Estas líneas de investigación pueden ayudar a comprender mejor los factores multidimensionales que influyen en el aprendizaje de la escritura en estudiantes rurales y proponer intervenciones pedagógicas más equitativas y culturalmente relevantes.

## **AGRADECIMIENTOS**

Esta investigación fue desarrollada en el marco del proyecto Desarrollo de las estrategias efectivas en la detección, predicción, diagnóstico e intervención de los trastornos de aprendizaje en la lectura y escritura en los niños de educación básica primaria en el Departamento del Atlántico financiado por el Ministerio de Ciencia y tecnología de Colombia a través del Sistema General de Regalías. Código BPIN. 2020000100445.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Al-Saadi, Z. y Heidari, M. (2020). Gender differences in writing: the mediating effect of language proficiency and writing fluency in text quality. *Cogent Education*, 7(1), 1770923. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1770923>

- Ardila-Villareal, G. M. (2022). Evaluación e intervención de la lectura y la escritura en Neuropsicopedagogía. *Revista Unimar*, 40(2), 28-43. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art2>
- Below, J. L., Skinner, C. H., Fearing, J. Y. y Sorrell, C. A. (2010). Gender differences in early literacy: analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes. *School Psychology Review*, 39(2), 240–257. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087776>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E. y Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology*, 46, 151–172. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jsp.2007.02.007>
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M. y Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.94.2.291>
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge & Kegan Paul.
- Bethlehem, R. A. I., Seidlitz, J., White, S. R., Vogel, J. W., Anderson, K. M., Adamson, C., Adler, S., Alexopoulos, G. S., Anagnostou, E., Areces-Gonzalez, A., Astle, D. E., Auyeung, B., Ayub, M., Bae, J., Ball, G., Baron-Cohen, S., Beare, R., Bedford, S. A., Benegal, V., Beyer, F. ... Alexander-Bloch, A. F. (2022). Brain charts for the human lifespan. *Nature*, 604(7906), 525–533. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04554-y>
- Bijami, M., Kashef, S. H. y Khaksari, M. (2013). Gender differences and writing performance: a brief review. *International Journal of Education and Literacy studies*, 1(2), 8-11. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.1n.2p.8>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood. <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Burman, D. D., Bitan, T. y Booth J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-1362. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021>
- Carrasco, R., Antropova, S. y Anguita, J. M. (2023). Writing high-frequency words at early stages of L2 acquisition: Gender and school differences. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 167-183. <https://doi.org/10.6018/rie.514101>

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Ediciones Paidós.

Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida*. <https://www.dane.gov.co>

Dockrell, J. E., Connelly V. y Arfè, B. (2019). Struggling writers in elementary school: capturing drivers of performance. *Learning and Instructions*, 60, 75-84. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2018.11.009>

Dragomir, I. A. y Niculescu, B. O. (2020). Different approaches to developing writing skills. *Land Forces Academy Review*, 25(3), 201-206. <https://doi.org/10.2478/raft-2020-0024>

Eccles, J. S. (2015). Gendered socialization of STEM interests in the family. *International Journal of Gender, Science, and Technology*, 7, 116-132. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:145784921>

Eccles, J. S., O'Neill, S. A. y Wigfield, A. (2006). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. En Moore, K. A. y Lippman, L. H. (Eds.), *What do children need to flourish? The search institute series on developmentally attentive community and society*, Vol. 3 (pp. 237-249). Springer. [https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9\\_15](https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_15)

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. y Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>

Ferreira, A. (2022) La precisión gramatical en un corpus de escritura académica de aprendientes africanos de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras [International Journal of Foreign Languages]*, 18, 77-101, <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/411731>

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12(3), 5-14.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fundación Compartir. (2016). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>

García, M. y Rodríguez, J. (2020). *Estrategias educativas en zonas rurales: Avances y desafíos*. Editorial Universitaria.

- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C. y Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2(10), 861-863. <https://doi.org/10.1038/13158>
- Grace Kim, Y. S. (2022). Do written language bursts mediate the relations of language, cognitive, and transcription skills to writing quality? *Written communication*, 39(2), 200-227. <https://doi.org/10.1177/07410883211068753>
- Gurian, M. y Stevens K. (2010). *Boys and girls learn differently! a guide for teachers and parents*. Jossey-Bass.
- Hajovsky, D. B., Villeneuve, E. F., Reynolds, M. R., Niileksela, C. R., Mason, B. A. y Shudak, N. J. (2018). Cognitive ability influences on written expression: evidence for developmental and sex-based differences in school-age children. *Journal of School Psychology*, 67, 104-118. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.001>
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gredd y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Routledge.
- Heckman, J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. [https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman-Stixrud-Urzua\\_JOLE\\_v24n3\\_2006.pdf](https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman-Stixrud-Urzua_JOLE_v24n3_2006.pdf)
- Hyde, J. S. (2005). La hipótesis de las similitudes de género. *American Psychologist*, 60 (6), 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Jiménez, J. E., García de la Cadena, C., Siegel, L. S., O'Shanahan, I., García, E. y Rodríguez, C. (2009). Gender ratio and cognitive profiles in dyslexia: a cross-national study. *Reading and Writing*, 24, 729–747. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9222-6>
- Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. *Educational Researcher*, 2, 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X030002003>
- Jouhar, M. y Rupley, W. (2020). The reading–writing connection based on independent reading and writing: a systematic review. *Reading & Writing Quarterly*, 37(2), 136–156. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1740632>
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S. y Wanzek, J. (2015). Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences*, 37, 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.009>

- Klingberg, T., Forssberg, H. y Westerberg, H. (2002). Increased brain activity in frontal and parietal cortex underlies the development of visuospatial working memory capacity during childhood. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(1), 1–10. <https://doi.org/10.1162/089892902317205276>
- Lenroot, R. K. y Giedd, J. N. (2010). Sex differences in the adolescent brain. *Brain and Cognition*, 72(1), 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.10.008>
- Logan, S., Medford, E. y Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2010.09.011>.
- Martínez, A. (2019). Reducción de la brecha educativa entre zonas urbanas y rurales en Colombia. *Revista de Educación Rural*, 15(2), 45-60.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. y Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689–704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>
- Matute, E. y Leal, F. (1996). Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños. *Revista lectura y vida*, 17(3), 5-16.
- Matute, E., Rosseli, M., Ardila, A. y Ostrosky, F. (2013). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2). Manual de aplicación*. Manual Moderno.
- McCarthy, M. M. y Arnold, A. P. (2011). Reframing sexual differentiation of the brain. *Nature Neuroscience*, 14(6), 677–683. <https://doi.org/10.1038/nn.2834>
- McDonald, R. R., Schaughency, E., Boddie, K., Cameron, T. A. y Carroll, J. L. (2023). Contributions of school-entry oral language, early literacy skills, and name writing to writing in the first 2 years of school. *Reading and Writing*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10492-6>
- McTigue, E. M., Schwippert, K., Uppstad, P. H., Lundetræ, K. y Solheim, O. J. (2021). Gender differences in early literacy: boys' response to formal instruction. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 489-504. <https://doi.org/10.1037/edu0000626>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Análisis estadístico de la educación en áreas rurales de Colombia. <https://www.javeriana.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Inclusión y cierre de brechas*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/inclusion-y-cierre-de-brechas>
- Miñano Pérez, P., Castejón Costa, J. L. y Cantero Vicente, M. P. (2008). Predicción del rendimiento académico desde las variables cognitivo-motivacionales de un

modelo de expectativa-valor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 483-492.

- Morales, G., Hernández, A., Peña, B., Chávez, E. y Carpio, C. (2017). Escribir rápido, escribir mejor: interacción entre parámetros temporales y criterios funcionales en universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(2) 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2018.01.009>
- Moreno, C. B. y Tabullo, A. J. (2023). The fundamental role of memory systems in children's writing skills. En D. D. Burman (Eds.), *Hippocampus – More than Just Memory* (pp. 1-17). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.110470>
- Moreno, C. B., Korzeniowski, C. y Espósito, A. (2022). Procesos cognitivos y ejecutivos asociados a la expresión escrita infantil. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2839](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2839)
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Factores asociados al desempeño en lectura en los contextos rurales de Colombia. *Revista Latinoamericana de Investigación en Educación*, 45(2), 23-35.
- Orellana García, P., Valenzuela Hasenohr, M. F., Pezoa Sandoval, J. y Villalón Bravo, M. (2022). Competencia narrativa: evidencias de validez para la estandarización de su evaluación en niños chilenos. *Psykhé*, 31(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22067>
- Pajares, F., Miller, M. D. y Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.91.1.50>
- Peterson, R. L. y Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *Lancet*, 379(9830), 1997–2007. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(12)60198-6)
- Queralt, S. y Cicres, J. (2023). Do boys and girls write the same? Analysis of n-gram of morphological categories [¿Niños y niñas escriben igual? Análisis de n-gramas de categorías morfológicas]. *Cultura y Educación*, 35(1), 33-63. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121130>
- Re, A. M., De Vita, F., Cornoldi, C. y Schmidt, S. (2023). Copy skills and writing abilities in children with and without specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 56(5), 410-420. <https://doi.org/10.1177/00222194231157089>
- Reilly, D., Neumann, D. L. y Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445-458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>

- Rodríguez, J., Marín, D., López, S. y Castro, M. M. (2023). Tecnología y escuela rural: avances y brechas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 139–157. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>
- Rodríguez-Gómez, W. F., Rodríguez-Gómez, E. Y. y Gómez-González, J. E. (2024). Brecha del rendimiento académico entre estudiantes rurales y urbanos en Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 97(97), 59-75. <https://doi.org/10.13043/DYS.97.3>
- Rohloff, R., Tortorelli, L., Gerde, H. K. y Bingham, G. E. (2023). Teaching early writing: supporting early writers from preschool to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1227-1239. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01365-8>
- 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: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 30(1), 105–163. <https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2170998>
- Schultheiss, O. C., Köllner, M. G., Busch, H. y Hofer, J. (2021). Evidence for a robust, estradiol-associated sex difference in narrative-writing fluency: Correction. *Neuropsychology*, 35(8), 904. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/neu0000762>
- Torrance, M., Arrimada, M. y Gardner, S. (2021). Child-level factors affecting rate of learning to write in first grade. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 714-734. <https://doi.org/10.1111/bjep.12390>
- Truckenmiller, A., Eckert, T., Coddling R. y Petscher, Y. (2014). Evaluating the impact of feedback on elementary aged students' fluency growth in written expression: a randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 52(6), 531-548. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.09.001>