



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



**DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA
EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN
JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024**

TESIS PRESENTADA POR:
Bach. LUZ MERY ROQUE APAZA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN:
EDUCACIÓN PRIMARIA

JULIACA – PERÚ
2024



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA
EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN
JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024**

TESIS PRESENTADA POR:

LUZ MERY ROQUE APAZA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN:
EDUCACIÓN PRIMARIA

APROBADA POR EL JURADO REVISOR:

PRESIDENTE

: 
Dr. FELIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO

PRIMER MIEMBRO

: 
Dr. FREDY TORIBIO CHALCO VARGAS

SEGUNDO MIEMBRO

: 
Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

ASESOR DE TESIS

: 
Dra. DANYA CASTILLO MONROY

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P03



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

RESOLUCIÓN DECANAL N° 181-2024-D-CF-FACE-UANCV

Juliaca, 05 de diciembre de 2024.

VISTOS:

El Expediente N° 17902-2024 presentado por el (la) Bachiller: **LUZ MERY ROQUE APAZA** quien solicita, fecha y hora de Sustentación de tesis titulada: **DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024**; Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria.

CONSIDERANDO:

Qué, el jurado dictaminador de la Tesis titulada: **DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024**; ha emitido su dictamen favorable para su sustentación.
Qué, La Unidad de Investigación y la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de Educación ha sorteado la fecha y hora de sustentación.
Qué, es necesario dar cumplimiento a la ley N°30220, al Estatuto Universitario y al Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad y de la Facultad de Ciencias de la Educación.
En uso de las atribuciones que conferidas a la Facultad de Ciencias de la Educación y, estando el dictamen de aprobación de los Jurados, asesor, Dictamen de la Oficina de Investigación, y el Informe del Presidente de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad:

SE RESUELVE:

PRIMERO: RATIFICAR al jurado dictaminador de la tesis titulada: **DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024**; para la sustentación de la Tesis, el mismo que está conformada por los siguientes docentes:

PRESIDENTE : Dr. FELIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO
1ER. Miembro : Dr. FREDY TORIBIO CHALCO VARGAS
2DO Miembro : Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

SEGUNDO: Fijar fecha y hora para la sustentación de la Tesis, para el viernes 13 de diciembre a horas 08:00 am. en el Auditorio de la Facultad de Ciencias de la Educación.

TERCERO: Ratificar y reconocer como asesor (A) de la Tesis al docente **Dra. DANYA CASTILLO MONROY.**

CUARTO: El Decano, Secretaria académica, Unidad de Investigación, Presidente de Grados y Títulos, de la Facultad de Ciencias de la Educación y demás dependencias académicas quedan encargadas de dar cumplimiento a la presente resolución

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y COMPLASE



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
Dr. Felix C. Ochatoma Paravicino
Asesor (A)
MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DISTRIBUCIÓN:

Jurados (3)
Asesor de tesis (1)
Interesado (1)
C.c.
Arch.



RESOLUCIÓN N° 202-2024-D-SA-FACE-UANCV

Juliaca, 31 de octubre de 2024

VISTOS:

El Expediente: 2024-CU-015605 de fecha 28 de octubre de 2024, del Bach. LUZ MERY ROQUE APAZA, quien solicita Revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) y el Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)" que fue revisado por el Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, el (la) Bach. LUZ MERY ROQUE APAZA, quien solicita la revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del tema titulado: DIGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN BOSCO DE JULIACA, 2024; conducente para optar el Título profesional de Licenciado (a) en Educación Primaria.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión favorable al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, corrobora el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del (la) ASESOR (a) Dra. DANYA CASTILLO MONROY,

Estando, la opinión favorable del comité de Investigación, en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO. - APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN

(BORRADOR DE TESIS) para la REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN, del tema titulado: DIGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN BOSCO DE JULIACA, 2024; para optar el Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Primaria, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO. - RATIFICAR, como ASESOR al (la) Dra. DANYA CASTILLO MONROY.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la facultad, secretarías académicas y administrativas, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.

UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
D. DANYA CASTILLO MONROY
D. DANYA CASTILLO MONROY
DIRECTORA DE UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DISTRIBUCIÓN:
INTERESADO.
ARCH. 2024

UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
D. LUZ MERY ROQUE APAZA
DIRECTORA DE UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



RESOLUCIÓN DECANAL N° 164-2024-D-UI-SA-FACE-UANCV

Juliaca, 16 de setiembre del 2024

VISTO: El expediente N° 2024-CU-47 presentado por el señor (a) **LUZ MERY ROQUE APAZA** solicitando **APROBACION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN** Anexo (01) el **PROVEIDO N° 164-2024-UI-FACE-UANCV/J**, y la **FICHA DE OPINION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN** formato N° 164-2024 del integrante del comité de Investigación de la Escuela Profesional de **educación** de la Facultad de Ciencias de la Educación, según al reglamento interno de trabajos de investigación conducente a grados y títulos.

CONSIDERANDO:

Que, el señor (a) **LUZ MERY ROQUE APAZA** ha presentado su **PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN TITULADO: DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024;** Para optar el Título Profesional de **Licenciado (a) en: Educación Primaria.**

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el reglamento interno de trabajo de Investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de Grados Académicos y Títulos Profesionales; el integrante del Comité de Investigación **Mgtr. Luis Chayña Aguilar** de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, emitió la ficha de opinión de la propuesta de investigación formato N° 164-2024- aprobado la propuesta de investigación titulado: **DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024;**

Que, es requisito indispensable contar con un asesor Docente Ordinario y/o contratado de la Facultad de Ciencias de la Educación con un mínimo de cinco años de docencia, grado de doctor o magister y experiencia en la línea a investigar, o deberá estar acreditado por resolución 0989-2022-UANCV-CU-R, quien asumirá como asesor de la propuesta de Investigación, según el área o grado.

Estando, con la opinión favorable de la Propuesta de Investigación del comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y en concordancia al Reglamento Interno de trabajos de Investigación conducente a Grados y Títulos aprobado con Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R y en mérito al Art. 25 del Reglamento, con fines de obtención de Grados y Títulos Profesionales, y en uso a las atribuciones, que le concede la Ley Universitaria N° 30220, Ley de creación de la UANCV N° 23738 y modificatoria N° 24661, y el Estatuto de la UANCV, el Decano y el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO. - APROBAR, la PROPUESTA DE INVESTIGACION, presentado por el señor (a) **LUZ MERY ROQUE APAZA**, para optar el título profesional de **Licenciado (a) en: Educación Primaria;** con el tema titulado: **DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024;** Correspondiente a la línea de Investigación **Gestión de la Educación.**

La misma que deberá proceder con la ejecución de la propuesta de Investigación aprobado de acuerdo a lo establecido en el reglamento interno de trabajo de investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de grados académicos y títulos profesionales.

SEGUNDO ARTICULO. - RECONOCER como ASESOR DE INVESTIGACIÓN al (a la) Docente **Dra. DANYA CASTILLO MONROY.**

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que, la Unidad de Investigación, responsables del Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.


UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
Félix C. Pacheco Pacheco
DECANO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Regístrese, Comuníquese y Archívese


Dra. Dany Castillo Monroy
DIRECTOR
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Cc
Archivo, 2024
INTERESADO (A)



DISGRAFIA EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA EN NIÑOS DE PRIMARIA ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

21%

INDICE DE SIMILITUD

20%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

9%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	11%
2	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante	3%
3	Eucaris del Carmen Agüero Corzo, Roberto Carlos Dávila Morán. "Impacto de la creatividad en la capacidad emprendedora de estudiantes universitarios", Prohominum, 2024 Publicación	1%
4	pt.slideshare.net Fuente de Internet	1%
5	repositorio.uancv.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1%



TITULO	
DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Nº 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024	
Datos de autor	
Nombres y Apellidos	LUZ MERY ROQUE APAZA
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70225576
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0009-9715-4164
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Dra. DANYA CASTILLO MONROY
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	41007095
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-9456-6491
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres Y Apellidos	FELIX CRISTOBAL OCHATOMA PARAVICINO
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02436114
Miembro del jurado 1	
Nombres Y Apellidos	FREDY TORIBIO CHALCO VARGAS
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01233951
Miembro del jurado 2	
Nombres Y Apellidos	HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01332589



Datos de investigación

Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P03
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	<p>Dirección: INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA País: PERÚ Departamento: PUNO Provincia: SAN ROMÁN Distrito: JULIACA Coordenadas. Latitud: 15°29'28.2"S Longitud: 70°07'51.0"W https://maps.app.goo.gl/i4Do4XMVB03f4B3M8</p> 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	SEPTIEMBRE 2024 – DICIEMBRE 2024
URL de disciplinas OCDE https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html - Librería	Ciencias de la educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 Educación general (incluye capacitación, pedagogía) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD ANDINA
 "NESTOR CERDAS VELASQUEZ"
 DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN
 VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
 Dr. Félix C. Chacabarro Paravicino
 DIRECTOR

UNIVERSIDAD ANDINA
 "NESTOR CERDAS VELASQUEZ"
 VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
 Dr. Freddy Chalco Vargas
 DIRECTOR
 VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
 VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo LUZ MERY ROQUE APAZA, identificado con DNI Nro. 70225576 en mi condición de egresado de:

- Escuela Profesional**
- Programa de Segunda Especialidad,**
- Programa de Maestría o Doctorado**

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

informo que he elaborado el/la Tesis o Trabajo de Investigación, Trabajo Académico denominada:
" DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024 "

Asesorado por: Dra. DANYA CASTILLO MONROY

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 13 de diciembre del 2024

ASESOR

FIRMA (obligatoria)



Huella



DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, en especial a mis padres, quienes con su esfuerzo y dedicación me han dado las herramientas necesarias para alcanzar mis metas. A mis hijos, que son mi inspiración diaria y el motor que impulsa mi crecimiento personal y profesional. Y, finalmente, a todos aquellos que creen en el poder de la educación como un medio para transformar vidas. Esta dedicatoria es un homenaje a todos ustedes, quienes con su amor y sacrificio me han acompañado en este camino.



AGRADECIMIENTO

Agradezco profundamente a todos aquellos que hicieron posible la realización de este trabajo. En primer lugar, a mis profesores y mentores, quienes me guiaron con sus conocimientos y consejos a lo largo de este proceso. A mis compañeros y amigos, por su apoyo incondicional y sus palabras de ánimo en momentos de desafío. A mi familia, por brindarme siempre el amor, la motivación y la paciencia necesaria para continuar avanzando. Este logro es reflejo de su constante apoyo y confianza en mí.



ÍNDICE

ÍNDICE v

ÍNDICE DE TABLAS viii

ÍNDICE DE FIGURAS ix

INTRODUCCIÓN x

ABSTRACT xiii

CAPÍTULO I 1

EL PROBLEMA 1

 1.1. Exposición de la situación problemática..... 1

 1.2. Formulación del planteamiento del problema..... 3

 1.2.1. Problema general 3

 1.2.2. Problemas específicos..... 3

 1.3. Justificación del problema..... 3

 1.4. Objetivos 4

 1.4.1. Objetivo general..... 4

 1.4.2. Objetivos específicos..... 5

CAPÍTULO II..... 6

MARCO TEÓRICO 6

 2.1. Antecedentes de la investigación 6

 2.1.1. Antecedentes internacionales:..... 6

 2.1.2. Antecedentes nacionales:..... 8

 2.1.3. Antecedentes locales:..... 11



2.2. Marco teórico	13
2.2.1. Disgrafía	13
2.2.2 Lectoescritura	39
2.3. Marco conceptual	63
2.4. Hipótesis.....	65
2.4.1. Hipótesis general	65
2.4.2. Hipótesis específica	65
2.5. Variables	66
2.5.1. Variable independiente	66
2.5.2. Variable dependiente	66
2.5.3. Operacionalización de variables	66
CAPITULO III.....	68
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	68
3.1. Diseño de la investigación.....	68
3.2. Método de la investigación	68
3.3. Tipo de investigación	68
3.4. Población y muestra.....	69
3.4.1. Población.....	69
3.5. Técnicas e instrumentos de investigación	70
3.5.1. Técnica	70
3.5.2. Instrumento.....	71
CAPITULO IV	72



RESULTADOS Y DISCUSION 72

4.1. RESULTADOS OBTENIDOS 72

4.1.1. Resultados de la variable: Disgrafia 72

4.1.2. Resultados de la variable: Lectoescritura 84

4.2. PRUEBA DE HIPÓTESIS 96

4.2.1. Prueba de hipótesis General 96

4.2.2. Prueba de hipótesis Especifica 1 98

4.2.3. Prueba de hipótesis Especifica 2 100

4.2.4. Prueba de hipótesis Especifica 3 102

4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS 104

CONCLUSIONES 107

RECOMENDACIONES 109

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 111

ANEXOS 115



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Disgrafia	72
Tabla 2 Disgrafia léxica	75
Tabla 3 Disgrafia Motriz	78
Tabla 4 Disgrafia Adquirida	81
Tabla 5 Lectoescritura.....	84
Tabla 6 Nivel presilábico	87
Tabla 7 Nivel silábico	90
Tabla 8 Nivel silábico alfabético	93
Tabla 9 Prueba de Hipótesis General	96
Tabla 10 Prueba de Hipótesis Especifica 1	98
Tabla 11 Prueba de Hipótesis Especifica 2.....	100
Tabla 12 Prueba de Hipótesis Especifica 3.....	102



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Disgrafía.....	73
Figura 2 Disgrafía léxica.....	75
Figura 3 Disgrafía Motriz	78
Figura 4 Disgrafía Adquirida.....	81
Figura 5 Lectoescritura	84
Figura 6 Nivel presilábico	87
Figura 7 Nivel silábico	90
Figura 8 Nivel silábico alfabético.....	93



INTRODUCCIÓN

Los alumnos con niveles muy bajos de desarrollo del aprendizaje presentan disgrafía como consecuencia de esta deficiencia, que prevalece en el entorno de aprendizaje y repercute en el rendimiento académico a escala mundial. Cuando los alumnos carecen de confianza en sí mismos, luchan en la vida diaria por mejorar sus capacidades físicas e intelectuales. No se trata de un problema nuevo, pero puede minimizarse abordando sus dificultades de aprendizaje. Entre las actividades que deben ejecutarse se encuentran los campos de movimiento grandes y pequeños.

Este estudio utilizará este contexto para investigar el impacto de la disgrafía en el desarrollo de la lectura y la escritura de los alumnos de tercer ciclo del I.E.P. N° 71015 «San Juan Bosco» de Juliaca en el año académico 2024-25.

Ausubel sostiene que el aprendizaje significativo: Según Ausubel, citado por Novak (1982, p. 71), el «aprendizaje significativo» se produce cuando la nueva información está conectada con algo que el alumno ya sabe y es relevante para lo que está intentando aprender. Esto se debe a que los conocimientos previos del alumno y la nueva información se refuerzan mutuamente. Este proceso implica el desarrollo de sinapsis o alguna unión funcional con nuevas neuronas, así como otras alteraciones en los grupos de células dedicadas al almacenamiento del aprendizaje.

Este estudio psicológico se basa en los trabajos de Lev Vygotski, Jean Piaget y David Ausubel, entre otros. Además, proporciona definiciones de términos clave y contextualiza el desarrollo del programa en las áreas de dramatización y comprensión lectora. Bioy dijo: «Creo que merece la pena leer porque los libros



esconden países maravillosos que ignoramos, contienen experiencias que nunca hemos vivido». Este es uno de los pensamientos que realmente me hablan. Leer «(Actis, 2010, p. 17)» es sin duda acumular más riqueza.

La investigación consta de cuatro capítulos:

El capítulo I, El Problema, ofrece una visión general de la cuestión planteada, una evaluación crítica de la situación y una definición del problema. Dos tipos de objetivos de investigación: amplios y detallados. Concepto, justificación y viabilidad del estudio prospectivo.

El capítulo II ofrece el marco teórico del trabajo, esbozando su justificación y proporcionando definiciones de los términos clave. Este marco se basa en las siguientes categorías: expresión oral, construcción, conversación, narración y habla.

El capítulo III aborda la metodología, los temas tratados incluyen los métodos e instrumentos de investigación, las técnicas de tratamiento de datos, las variables, los diseños y métodos de estudio y los sujetos como población y como muestra.

El capítulo IV aborda los resultados y discusión, todos éstos capítulos ayudarán a consolidar la investigación desarrollada.



RESUMEN

El presente trabajo titulado tiene como objetivo determinar la influencia de la disgrafía (léxica, motriz y adquirida) en el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo, bajo un diseño no experimental, transversal y descriptivo, con una metodología cuantitativa y con una muestra de 193 estudiantes. Mediante el uso de la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, se evidenció una relación significativa entre la disgrafía y el progreso en la lecto-escritura, mostrando que los estudiantes con disgrafía léxica tienden a confundir letras y sílabas, los estudiantes con disgrafía motriz enfrentan dificultades en la planificación y organización de las palabras. Los resultados de las pruebas de hipótesis muestran que la disgrafía, en sus diferentes formas (general, léxica, motriz y adquirida), tiene una influencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. En todos los casos, el Chi-cuadrado de Pearson indica una relación relevante, especialmente en el caso general ($p=0,030$), léxico ($p=0,027$), motriz ($p=0,031$) y adquirido ($p=0,029$), lo que confirma la existencia de un impacto directo., y aquellos con disgrafía adquirida presentan problemas en la construcción sintáctica y recuperación de palabras. Esto sugiere que la presencia de dificultades en la escritura tiene un impacto en el progreso de habilidades lectoras y de escritura en los estudiantes evaluados. Se concluye que la disgrafía influye de manera significativa en el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. Los resultados del Chi-cuadrado confirman la existencia de una relación significativa entre ambas variables, lo que sugiere que las dificultades en la escritura limitan el progreso adecuado en la adquisición de competencias lectoras y escritas.

Palabras clave: Alfabético, disgrafía, lectoescritura, motriz, silábico.



ABSTRACT

The present titled paper aims to determine the influence of dysgraphia (lexical, motor and acquired) on the development of reading-writing skills in third cycle students, under a non-experimental, cross-sectional and descriptive design with a sample of 193 students. Through the use of Pearson's Chi-square test, a significant relationship between dysgraphia and reading-writing progress was evidenced, showing that students with lexical dysgraphia tend to confuse letters and syllables, students with motor dysgraphia face difficulties in planning and organizing words. The results of the hypothesis tests show that dysgraphia, in its different forms (general, lexical, motor and acquired), has a statistically significant influence on the development of literacy in the third cycle students of Educational Institution No 71015 St. John Forest of Juliaca. In all cases, the Pearson Chi-square indicates a relevant relationship, especially in the case of general ($p=0.030$), lexical ($p=0.027$), motor ($p=0.031$) and acquired ($p=0.029$), which confirms the existence of a direct impact., and those with acquired dysgraphia present problems in syntactic construction and retrieval of words. This suggests that the presence of writing difficulties has an impact on the progress of reading and writing skills in the assessed students. It is concluded that dysgraphia significantly influences the development of reading and writing in the third cycle students of the Educational Institution N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. The Chi-square results confirm the existence of a significant relationship between both variables, suggesting that writing difficulties limit adequate progress in the acquisition of reading and writing competencies.

Keywords: Alphabetic, dysgraphia, reading and writing, motor, syllabic.



CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Exposición de la situación problemática.

Personas de todo el mundo padecen disgrafía. El entorno de las aulas es más problemático para los alumnos que empiezan a aprender a escribir, y sus dificultades con esta destreza pueden obstaculizar su progreso académico. Los países desarrollados han puesto en marcha programas de prevención de la dislexia porque saben que la enseñanza de las habilidades motrices debe ser su primera preocupación.

Al ser la forma de expresión más matizada y accesible tanto para las personas como para los alumnos, la escritura es un primer paso esencial en el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Es la cúspide de los dispositivos móviles, ya que documenta todos y cada uno de los cambios técnicos y culturales que ha experimentado la humanidad. El objetivo final de cualquier enseñanza de idiomas debe ser que los alumnos sean capaces de escribir con precisión y coherencia.

Para los instructores, la dificultad conceptual de la iniciación a la escritura surge del hecho de que la lectura suele enseñarse de forma analítica u holística y, sin embargo, el proceso de aprender a escribir correctamente implica invertir este método.



Esta cuestión puede contribuir a los retrasos académicos al dificultar la consolidación de las destrezas de lectura y escritura.

En todo el país, la disgrafía es cada vez más un problema en las aulas. Sin embargo, si se hace en el momento adecuado, puede vencerse, y la confianza del niño y su trabajo escolar se verán beneficiados. Ser diestro o zurdo no importa tanto como la claridad de la explicación y la confianza en el estilo de escritura. Por lo tanto, es esencial realizar este estudio a la luz de las implicaciones y la importancia potencial de la instrucción académica de los niños.

La disgrafía es una enfermedad que afecta a los alumnos de tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 «San Juan Bosco» de Juliaca. Una de las principales razones por las que los pequeños presentan este problema motriz se debe a su forma de frasear o hablar, ya que escriben palabras sin comprenderlas plenamente cuando las pronuncian. Muchos padres se preocupan de que su hijo tenga «mala letra» cuando ven que su escolaridad no es clara.

Los alumnos de hoy en día se enfrentan a importantes dificultades a la hora de empezar a escribir, ya sea por la ortografía o por una mala caligrafía. También tienen dificultades para representar clara y ordenadamente signos y símbolos en su propia escritura. Algunos alumnos con trastornos del aprendizaje también tienen problemas con el control motor de las manos y los brazos, lo que les dificulta sujetar y controlar los útiles de escritura como lápices, bolígrafos, rotuladores, etc., por lo que no pueden escribir de forma clara y organizada.

A continuación se enumeran algunos derivados que pueden derivarse de la disgrafía: Al no prestar atención en clase, los alumnos suelen tener problemas para diferenciar los ruidos y su deficiencia visual les dificulta mucho el aprendizaje.



Además, es un reto diferenciar entre acontecimientos temporales como ayer, hoy, mañana, etc., y espaciales como abajo, arriba, lejos, cerca, derecha e izquierda.

1.2. Formulación del planteamiento del problema

1.2.1. Problema general

- ¿De qué manera influye la disgrafía en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cómo influye la disgrafía léxica en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024?
- ¿Cómo influye la disgrafía motriz en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024?
- ¿Cómo influye la disgrafía adquirida en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024?

1.3. Justificación del problema

Justificación teórica: Este estudio es significativo porque puede ayudarnos a comprender los efectos del trastorno de disgrafía en los escritores principiantes. La disgrafía es un problema común entre los estudiantes con problemas de aprendizaje que asisten a centros de aprendizaje; la investigación apoya el tema propuesto, que es a la vez único y relevante, ya que aborda un problema único al que se enfrentan las instituciones educativas.



Justificación práctica: La disgrafía es un problema de aprendizaje que dificulta el éxito escolar de los alumnos. Este estudio mide el impacto de la disgrafía en el rendimiento académico de los alumnos mediante el seguimiento de la frecuencia y el tipo de errores de escritura que experimentan a lo largo de sus años escolares.

Se debería dar prioridad a la investigación en esta área, ya que muchos niños con problemas de escritura y dictado pueden convertirse en un problema que puede empeorar el aprendizaje en general. Todos los niños tienen problemas de lectura y escritura porque sus niveles de maduración neuronal varían.

En el tercer ciclo de enseñanza de lectura y escritura de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, los docentes tienen la obligación de cubrir todos los requisitos del curso y evaluar el progreso de sus alumnos dentro del tiempo asignado.

Justificación metodológica: Para abordar este problema, los educadores están planeando organizar intensivos de lectura y escritura con el objetivo de reducir la prevalencia de la disgrafía. Nuestros instructores tienen que explicar cómo tratan a estos alumnos difíciles. Mejorar la alfabetización de los alumnos mediante técnicas de instrucción y actividades cotidianas activas es uno de los aspectos, al igual que personalizar su aprendizaje de diversas maneras. Otros aspectos incluyen el desarrollo de las capacidades cognitivas y motoras.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

- Determinar la influencia que ejerce la disgrafía en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024



1.4.2. Objetivos específicos

- Conocer la influencia que ejerce la disgrafía léxica en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024
- Establecer la influencia que ejerce la disgrafía motriz en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024
- Conocer la influencia que ejerce la disgrafía adquirida en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales:

Herrera (2020), El propósito de su tesis fue investigar si los alumnos de segundo año de primaria del Colegio 12 de Octubre de Quito, Pichincha, se veían más o menos afectados por la mala suerte en sus clases de lengua y literatura. Utilizando una técnica cuantitativa y un nivel descriptivo, realicé una investigación exploratoria con una muestra de sesenta y un estudiantes. Los resultados indican que las calificaciones de los alumnos en lengua y literatura se ven afectadas por sus dificultades para escribir. «Casi todos los alumnos de segundo de primaria del Colegio 12 de Octubre tienen problemas de escritura. Palabras que faltan, mayúsculas inadecuadas, espaciado incorrecto, fragmentación de oraciones y combinaciones de letras desagradables son sólo algunos de los problemas que encuentran en su escritura. Su capacidad de lectura y comunicación se ve gravemente perjudicada por estos problemas.

Colcha (2018), Con la tesis titulada, el investigador buscó analizar el impacto de la disgrafía motora en el desarrollo de la escritura de los alumnos de segundo año



de Educación General Básica de la Unidad Educativa Liceo Policial Chimborazo. Un total de 38 niños conformaron la población de mi estudio bibliográfico inductivo, el cual utilizó una metodología descriptiva y un diseño transversal. En base a sus dificultades para agarrar correctamente el bolígrafo, mover figuras, trazar líneas y escribir cartas, los hallazgos indican que ciertos alumnos pueden presentar síntomas de disgrafía motora. Al final, el investigador llegó a la conclusión de que, puesto que el desarrollo de la escritura de los niños se evalúa por lo bien que pueden seguir el proceso correcto de escritura y por los problemas que tienen para leer su propio trabajo, se deduce que los trastornos de la escritura están asociados al desarrollo de la escritura.

Mora & Palomino (2016), En su tesis titulada, los investigadores analizaron datos de mayo a octubre de 2015-2016 de los alumnos de Cuarto de Educación General Básica de la Unidad Educativa «Thalía Cortez de Vivar» para conocer qué tan común es la disgrafía en las tareas de escritura escolar. Utilizaron una combinación de investigación bibliográfica y de campo para recopilar sus hallazgos, que esperaban sirvieran de guía para identificar a los estudiantes con problemas de escritura. Los investigadores utilizaron un enfoque trascendental y un estilo de estudio descriptivo con una muestra de 44 alumnos y 15 profesores. Según los datos, los profesores carecían de formación para ayudar a los alumnos con problemas de aprendizaje, en particular los relacionados con la escritura. Por último, los investigadores llegaron a la siguiente conclusión: La alfabetización por sí sola no proporcionaría a los jóvenes una educación adecuada. Se descubrió que los alumnos de cuarto curso de la AEGB tenían problemas con la escritura cuando se comprobó que les faltaban letras y palabras en los exámenes oficiales e informales de comprensión auditiva y redacción.



Zambrano & Rodríguez (2016), Los autores de la tesis «La disgrafía como trastorno del lenguaje escrito en la educación básica, en la escuela N° 301 Francisco García Avilés», aprobada por la Universidad de Guayaquil-Ecuador, buscaron ayudar a los educadores a evitar el uso de la elección inadecuada de palabras en los trabajos escritos. Se ideó un estudio descriptivo y documental de métodos mixtos que utilizó 29 estudiantes como población. Al final, los autores del estudio llegaron a la siguiente conclusión: Cada niño aprende como mejor le conviene. Los alumnos captarán mejor el material si utilizan y vocalizan correctamente los juegos. Mantener la práctica del dictado puede ayudar a prevenir los errores de escritura.

Peneleu (2019), investigó la relación entre la disgrafía, la dislexia y la alfabetización entre los alumnos de primer grado del Instituto Santa Delfina de Guatemala. El objetivo era averiguar a qué se enfrentan los alumnos de primer grado a la hora de leer y escribir. Un total de 144 jóvenes componen la muestra de este estudio descriptivo. Al revisar su solicitud, se descubrió que poseen una fluidez lectora mediocre. Esto significa que, cuando leen en voz alta, les cuesta comprender lo que leen porque su vocabulario es limitado y a menudo encuentran palabras desconocidas, aunque sean incapaces de deletrearlas. Además, en lo que se refiere a la comprensión lectora, sólo el 56% de los alumnos alcanza los niveles aceptables, y el 80% de los niños sólo lee 56 palabras de 136 cada minuto. Dado que su comprensión del desarrollo de las estructuras gramaticales está aún en sus primeras fases, los jóvenes de la muestra tienen más dificultades a la hora de componer textos y, como consecuencia, desconocen las reglas ortográficas.

2.1.2. Antecedentes nacionales:

Caisahuana (2022), El autor de la tesis «Disgrafía y déficit de lectoescritura en alumnos de quinto grado de una institución educativa de Lima» se propuso explorar



la correlación entre la disgrafía y los bajos índices de lectoescritura entre los alumnos de quinto grado de El Cercado de Lima. Con 41 alumnos conformando la población, creó un diseño no experimental con alcance correlacional para la investigación fundamental. Según el análisis, el 26,8% presentaba dislexia de bajo nivel, el 17,1% dislexia y el 22,0% dislexia de alto nivel. En conclusión, el investigador encontró que: Entre los alumnos de quinto grado de Lima, existe una fuerte correlación positiva (0,875**) entre los problemas de escritura y los déficits de lectoescritura; además, el valor p es menor que el nivel de significación estadística ($p = ,000$ 0,05).

García (2022), donde el investigador planeaba averiguar cómo se correlacionaban los niveles de disgrafía con las capacidades de lectura y escritura de los niños. Utilizando una estrategia descriptiva correlacional, llevaron a cabo una investigación cuantitativa con una muestra de 105 alumnos de ciclo V. Los resultados del estudio demuestran una fuerte correlación entre los niveles de disgrafía y la maduración de las habilidades de lectura y escritura. En los alumnos de quinto grado de una escuela primaria de una institución de Lima, el investigador encontró una pequeña correlación negativa entre la disgrafía y la lectura y la escritura. Dado que el coeficiente Rho de Spearman indica una asociación negativa de -,658, y que el valor p es de 0,000 -menos del margen de error del 5% y del índice de fiabilidad del 95%-, este vínculo es estadísticamente significativo.

González & Rodríguez (2018), Los participantes previstos para el estudio fueron alumnos de cuarto grado de la I.E. Augusto E. Medina de Comfenalco, cuya disgrafía puede afectar su capacidad para aprender a escribir en el currículo de lengua y literatura. Un total de 124 estudiantes de cuarto grado conformaron la población de este estudio descriptivo, que utilizó un enfoque cuantitativo y una metodología no experimental. Los resultados apuntan a una fuerte conexión entre la enseñanza de la



escritura relacionada con la lengua y el desarrollo de habilidades de escritura problemáticas. Al final, los investigadores llegaron a la conclusión de que, en el contexto de los estudiantes de cuarto grado del colegio «Augusto E. Medina de Comfenalco» de Ibagué Tolima, existe una correlación significativa entre la disgrafía y la enseñanza de la escritura. Esta correlación fue confirmada por una prueba de chi cuadrado, cuyos resultados superan los respectivos valores tabulares obtenidos al nivel de significación de 0,05.

Medina & Chujutalli (2019), en el que académicos de una remota región de la Amazonia peruana trataban de establecer si la disgrafía afectaba a la capacidad de los niños para aprender a leer y escribir, y de qué manera. Un total de 95 alumnos constituyeron la población de este estudio descriptivo correlacional no experimental. Según los datos, la disgrafía y la alfabetización parecen estar estrechamente relacionadas. Los investigadores de la Institución Educativa N° 64102 Nueva Esperanza de Panaillo - Yarinacocha en 2019 encontraron que los alumnos de cuarto grado con disgrafía tenían más dificultades para aprender a leer y escribir, lo que sugiere que estas habilidades son parte integral de la adquisición del lenguaje y que la práctica regular debería ayudar a los estudiantes a retener lo aprendido.

Poma (2020) analizó los datos de un colegio de la zona de Lima para comprobar si existe una correlación negativa entre la disgrafía y el dominio de la lectura. La muestra se recogió en un colegio de la zona norte de Lima. Con 85 niños de tercer ciclo conformando el grupo de estudio, la metodología apuntó a una investigación no experimental. Se utilizó un examen de lectura y la prueba Tale de 30 ítems para recopilar datos relevantes para la variable de investigación. Los resultados de la investigación muestran un vínculo negativo moderado entre la disgrafía y la alfabetización, con un coeficiente de correlación que oscila entre 0,075 y 0,475.



Bielich (2022), investigó la prevalencia de la disgrafía entre los alumnos del quinto ciclo de Lima. Se trata de un estudio fundacional de diseño descriptivo-comparativo. Cincuenta alumnos de tercero y cuarto de primaria conformaron la población del estudio. Para identificar los problemas de lectura y escritura de los niños, se administró la prueba Tale. A partir de los resultados, se determinó que los alumnos más pequeños eran los que tenían más dificultades. A menudo confundían la ortografía y la gramática al escribir, lo que les dificultaba la lectura. En tercer curso, el 16% de los alumnos mostraba un nivel alto y en cuarto, el 32%, un nivel moderado.

2.1.3. Antecedentes locales:

Chávez y Minaya (2019) Utilizando como dimensiones el ambiente de estudio y la absorción de contenidos, se pretendió explicar la preparación para la iniciación a la lectoescritura en una muestra de 23 niños de 5 años del primer nivel de la Institución Educativa mencionada. La preparación es clave en el inicio de la lectoescritura, según la hipótesis de trabajo. Así, se examina la coordinación auditivo-visual-motora, el esquema corporal y la discriminación visual-espacial. La preparación en cuanto al contenido, entendida aquí como un nivel amplio de desarrollo cognitivo, perceptivo y lingüístico, es lo que determina la preparación para empezar a leer y escribir, y los resultados apoyan esta noción. Es decir, el contenido de la preparación es fundamental para introducir la lectura y la escritura en los niños porque se alinea con sus conocimientos y experiencias previos adquiridos a través del aprendizaje y la enseñanza. Dado el contenido de la preparación del preescolar, este proceso se ha promovido para la comprensión y el análisis de textos a nivel escolar, y es una función de la educación temprana. Por último, se ofrecen algunas reflexiones con la esperanza de que esto pueda suscitar una conversación entre los interesados en el tema y ayudar a configurar el futuro del nivel básico del sistema educativo.



Narvate (2019) El objetivo general de esta investigación era cuantificar la disgrafía y, más concretamente, cuantificar la disgrafía léxica y motriz. Teniendo en cuenta que este problema puede ser un factor que contribuya al bajo rendimiento en el aprendizaje -en cuyo caso la mala calidad de la escritura conduce a la ilegibilidad- es crucial encontrar una solución. Dentro del marco teórico destacan las ideas expuestas por Ajuria Guerra en su libro Manual de Psiquiatría Infantil. Según Guerra, la investigación empleó un diseño descriptivo directo o diagnóstico de variable única para determinar la gravedad de la disgrafía a lo largo de dos dimensiones: léxica y motora. Los resultados se obtuvieron mediante el uso del instrumento subtest TALE y la observación. Los alumnos de cuarto grado de las secciones B y E del IEP No. 70010 tienen disgrafía leve, que se manifiesta como dificultades en la construcción de habilidades motoras finas, postura corporal, creación, omisión y sustitución de palabras.

Mamani Ticona, (2019) La investigación realizada en Juliaca perteneció al diseño experimental transversal de tipo descriptivo comparativo y tuvo como objetivo identificar disparidades en los niveles de madurez en lectura y escritura entre los alumnos matriculados en el primer año de la I.E. Adventista y la I.E. Estatal N° 1335 San Felipe. Trabajando con 57 alumnos de primer año - 29 de la I.E. Adventista y 28 de la I.E. San Felipe - en una muestra probabilística, administramos el Test Philo, que se divide en ocho dimensiones (a saber, coordinación visuomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad). Los resultados muestran que el 72,4% de los alumnos del Colegio Adventista Americano presentan un nivel de madurez superior, mientras que el 39,3% de los alumnos del I.E. San Felipe muestran un nivel de madurez normal. Del mismo modo, se desprende de la investigación que los



alumnos del Colegio Adventista demuestran niveles superiores de madurez en la adquisición de la lectura y la escritura en todas las dimensiones (sig 0,000), a excepción de la memoria auditiva y la pronunciación.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Disgrafía

2.2.1.1. Teoría de la disgrafía

Las personas con disgrafía tienen dificultades con las destrezas motoras y las capacidades de procesamiento de la información necesarias para escribir, que es una actividad complicada en sí misma.

La disgrafía, un trastorno que dificulta la escritura, se manifiesta en problemas de ortografía, mala caligrafía y problemas de concentración. Las palabras, los números y las líneas pueden parecer un poco caóticos para algunos disléxicos.

De lo anterior se desprende que existen métodos para ayudar a los niños con este problema; por ejemplo, haciéndoles saber cuándo están mejorando y animándoles a establecer límites personales.

Los niños con disgrafía, que pueden tener dificultades para completar tareas de forma independiente, podrían beneficiarse de ello, ya que introduce los conceptos de postura excelente y movimientos motores relajados. Pedirles que dibujen algo es una forma de hacerlo.

El Modelo Cognitivo de las Disgrafías

A continuación, Defior (1977) desglosa el proceso de redacción: - El primer paso consiste en idear un tema y reunir ideas para él.



Esto se refiere a la estructura gramatical y al contenido del texto, así como a su composición sintáctica en relación con la lengua empleada.

- Tener en cuenta las normas ortográficas al tiempo que se devuelve el significado a los términos léxicos.

Tenga en cuenta la disposición de la página, desplácese hacia abajo para ver el texto tal y como lo recoge el holograma y establezca todas las conexiones necesarias. Apartado 78:

La planificación, la construcción y los componentes léxicos reciben más atención en este enfoque. Tanto el componente de movilidad como el proceso de evaluación literaria se contextualizan. Las cuestiones relacionadas con la escritura también forman parte de él.

El enfoque Madurativo de las disgrafías.

La llamada escuela francesa de pensamiento, que apoya este enfoque, define la disgrafía como un problema con la repetición de trazos gráficos parciales o totales. Pero esta escuela de pensamiento sostiene que cuando los jóvenes con disgrafía tienen los estímulos psicopedagógicos adecuados, no tienen ningún problema con su desarrollo cerebral, sus emociones, sus sentidos o su inteligencia.

Adopta una visión holística de la escritura y prescinde de detalles sobre los recursos mentales y los métodos utilizados para poner la pluma sobre el papel.

Según Luceño (1983), se destacan los siguientes puntos Características y forma de una letra o glifo mostrados gráficamente (legibilidad). La grafomotricidad, el acto físico de escribir caracterizado por un ritmo lento y



músculos cansados. Desde el formato general hasta los márgenes, espacios, medias palabras y medias líneas (p. 79).

En su intervención, García (1983, p. 58) destacó la importancia de la psicomotricidad:

- La coordinación de los movimientos de los ojos y las manos, a menudo conocida como coordinación visomotora, es necesaria para escribir.
- La capacidad de reconocer señales visuales es crucial para leer representaciones escritas de palabras.
- - Posición y presión al escribir.
- Ayuda a la memoria mediante fotografías.
- - Destreza completa de dedos, muñeca y brazo.
- - Destreza para manipular los dedos.
- El componente visual-perceptivo se ve reforzado por las líneas.
- La motorización de la secuencia de rascado.
- - La instalación de programas automatizados.

2.2.1.2. ¿Qué es la disgrafía?

«Especifica que es un desafío de escritura que perjudica la eficacia de la escritura de las personas, en relación con los trazos y la ortografía» (p.151) es lo que Rivas (2004) tiene que decir sobre la disgrafía. Por último, dado que la mala caligrafía es siempre un factor a tener en cuenta y que hay que considerar la falta de habilidades de una persona a una edad temprana, no se puede concluir que el niño tenga una afección caligráfica.

Un trastorno del aprendizaje conocido como disgrafía hace que los niños afectados tengan problemas para coordinar los músculos de la mano y la



muñeca, lo que a su vez les dificulta sujetar y utilizar correctamente los utensilios de escritura, dando lugar a una letra desordenada e ilegible.

El autor Marchesi (2004) afirma que la disgrafía es una afección de la escritura caracterizada por la incapacidad de un individuo para formar letras adecuadamente dentro de un área designada (p. 39).

La disgrafía es de naturaleza pragmática y cambia el tipo y el pensamiento a la hora de escribir. La dislexia, la discalculia y los problemas de expresión escrita son síntomas de trastornos del aprendizaje. Tener problemas para expresarse por escrito suele estar relacionado con problemas de lenguaje, percepción y motricidad.

Todo niño que tenga problemas para escribir también los tendrá, según Ajuriaguerra (1973), a menos que exista una deficiencia neurológica o cerebral significativa que lo explique. «Estos niños tienen una inteligencia media, pero escriben de forma extremadamente lenta e ilegible» (p.30). Se puede observar este declive cuando comienza la fase de aprendizaje. Los alumnos mayores de siete años notarán entonces este reto. En realidad, hacer el diagnóstico antes de esa edad sería incorrecto. Los alumnos con este reto pueden ser identificados ya en el primer año de escuela, por lo que es importante gestionar su aula en consecuencia.

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que afecta tanto a la estructura como al contenido del trabajo escrito.

Según Portellano, citado por Porras (2010), la disgrafía es la principal causa de la mala caligrafía. Sin embargo, en esta situación concreta, el problema no es la pereza, sino la incapacidad para ejecutar correctamente los trazos



y la direccionalidad (p.144). De nuevo, no cree que se trate de una cuestión de descuido o actitud.

La disgrafía puede abordarse de dos maneras: en primer lugar, adoptando un enfoque funcional; en segundo lugar, considerándola un tipo de afasia desde una perspectiva neurológica.

Según Hernández (2011), a menudo se denomina disgrafía a una serie de problemas de aprendizaje que afectan al lenguaje escrito de los niños pequeños. La disgrafía se caracteriza por una constelación de síntomas que suelen incluir dominancia cerebral aberrante, percepción visual, retraso lingüístico, problemas motores, dificultades de memoria, deterioro neurológico y discapacidad hereditaria.en la página 35.

Las afirmaciones de los autores muestran que están de acuerdo en que la disgrafía es un trastorno (distorsión particular) que afecta tanto a los aspectos de la línea de visión como al significado de las letras de la escritura (diagramas).

Esto es descrito por Rivas y Fernández (2002) como «disfunciones que afectan a la calidad de la escritura de los sujetos en el seguimiento y la ortografía» (p.157).

Por lo tanto, es importante señalar que la digrafía supone un reto para los alumnos con disgrafía porque exige un gran control y asociación textual, específicamente con formas y gráficos. Además de los procesos cognitivos implicados, el simple hecho de sujetar un lápiz y caminar en línea recta resulta increíblemente difícil.



La palabra disgrafía se utiliza para describir una falta de calidad de líneas y figuras en la escritura que no se acompaña de cambios en el funcionamiento neurológico, intelectual, sensorial o emocional relacionados con la lectura.

Cervantes (2021) define la disgrafía de la siguiente manera: la falta de desarrollo completo en ausencia de deficiencias intelectuales, neurológicas, sensoriales o emocionales graves; o la incapacidad de reproducir parcialmente el trazo gráfico, incluso con estímulos psicopedagógicos adecuados (p.50).

La disgrafía se caracteriza por letras enormes, inclinadas o distorsionadas, que facilitan la lectura del grafismo. Por otro lado, la disgrafía se asocia a movimientos lentos, lenguaje corporal postural deficiente y escritura distorsionada o borrosa.

2.2.1.3. Causas de la disgrafía

Veloz (2019), nos menciona:

1. Factores Madurativos

Se trata de una parte esencial del aprendizaje de la escritura, ya que es una habilidad motriz que depende de la integración de las capacidades visuales y perceptivas de la persona.

Los problemas de lateralización, los cambios en la eficiencia psicomotora, los problemas del sistema esquelético, los retos sensoriomotores y los cambios en la representación gráfica del lenguaje son los cuatro elementos que repercuten en las dificultades para escribir. Clasificación en

- Trastorno de lateralización: Se cree que las personas con este trastorno, que se caracteriza por la ambidiestría, suelen tener problemas con su



escritura a mano porque no son capaces de desarrollar la lateralidad manual suficiente. Los signos incluyen un control torpe de la escritura, escritura invertida o lenta y otros problemas similares. El estilo de escritura de izquierda a derecha, por ejemplo, es más común entre los zurdos y está sujeto a cambios graduales a través del tiempo y el lugar.

- Trastorno psicomotor: Cuando la base tónica motora de una persona cambia como consecuencia de distintas funciones, puede afectar a su escritura.

Se ha demostrado en la práctica clínica que los niños con torpeza motora, habilidades motoras inadecuadas y una edad cronológica inferior a su edad real fracasan en tareas que requieren velocidad o equilibrio, además de sujetar mal el bolígrafo y escribir mal.

2. Trastorno del esquema corporal y de las funciones perceptivomotrices:

Mientras que algunos alumnos tienen problemas con la organización espacio-temporal, lo que repercute en su escritura, otros luchan con la integración visual-perceptiva, que se manifiesta como confusión figura-fondo, rotación de figuras y confusión direccional o imprecisiones en torno a la línea de base. Además, la escritura puede volverse lenta y difícil debido a los cambios de posición del cuerpo y a los problemas con el control del lápiz cuando existe un trastorno del esquema corporal.



3. Factores del carácter o personalidad:

La escritura problemática, prejuiciosa y emocionalmente conflictiva de algunos alumnos está a la vista. La existencia de la escritura indica la prevalencia de tales dificultades.

4. Factores de tipo pedagógico:

- El método se basa en un conjunto rígido de movimientos y gestos, lo que hace imposible que los niños adapten su escritura a su propia etapa de desarrollo y nivel de preparación para aprender. Desde la perspectiva de una instrucción ineficaz, podemos identificar muchas razones potenciales del trastorno de la escritura:
- La rigidez y la falta de atención a los rasgos individuales caracterizan el sistema educativo.
- No hacer uso de diagnósticos visuales para encontrar problemas.
- La transición de la letra script a la cursiva no se hace correctamente
El proceso de aprendizaje de las habilidades motoras no está adecuadamente guiado
- Falta de recursos pedagógicos adecuados
- Objetivos excesivamente elevados
- Soy incapaz de enseñar a los zurdos a sujetar y manipular el papel correctamente. (p.20)

2.2.1.4. Deficiencia de la disgrafía

- Es importante destacar las numerosas deficiencias relacionadas con la escritura que muestran los niños con disgrafía mientras se trabaja



con ellos. En este apartado debe tenerse en cuenta la taxonomía de Auzias (1981) sobre las distintas afecciones:

- En los niños con habilidades motoras débiles, hay ciertos signos motores que pueden observarse al escribir. Estos signos son similares a la bradicinesia e incluyen cuestiones como movimientos gráficos mal coordinados, un torso inclinado cuando la mano avanza y una colocación inadecuada de la mano por debajo de la línea. Además, estos niños suelen tener una escritura grande y desigual, marcas gruesas causadas por una presión excesiva y otros problemas similares.
- Tenga en cuenta que el papel de escribir de los niños es susceptible de arrugarse y rasgarse en esta región.
- A Los niños que tienen problemas menores de equilibrio, organización cinética y tónica y control motor suelen presentar cambios en su estabilidad postural y segmentaria que repercuten en su escritura. Esto puede manifestarse como temblores, pequeños movimientos involuntarios de sus dedos y manos, y una pequeña pausa al escribir con las manos secas.
- Niños con problemas emocionales o de comportamiento: Estos alumnos muestran claramente cambios de humor frecuentes cuando trabajan en tareas de caligrafía. Los niños se sienten cohibidos cuando tienen mala letra y tienen que mostrarla a sus compañeros.
- Trastornos del conocimiento, la representación y el uso del cuerpo: Los niños con esta dificultad suelen luchar contra el mal uso físico o



la falta de conocimiento. Pueden tener problemas con cosas como caminar en línea recta, perder el sentido de la forma gráfica y tener problemas con herramientas como los lápices. Cambiar la posición incorrecta de los dedos y aprender movimientos inadaptados puede ser un reto para los niños con este problema. Algunos niños pueden recurrir al uso de las manos como «malas herramientas» cuando trabajan con imágenes y textos, como dar bofetadas o criticar a los demás. Por consiguiente, es importante tener en cuenta la importancia de reforzar la autoestima del niño para ayudarlo a superar el autorrechazo que pueda experimentar.

- Trastornos de la representación del espacio: este apartado abarca a los niños, los errores de ordenación topológica, la incapacidad para determinar la orientación y la posición relativa simple en las copias de dibujos, las dificultades con la escritura, la colocación desorganizada de las letras y la colocación incorrecta de las letras en relación con las líneas del cuaderno causada por una orientación incorrecta. (p.103)
- La incapacidad de los alumnos para comprender su propia escritura debido a una serie de errores es fuente de ansiedad tanto para los educadores como para los padres.
- Recordar que la disgrafía es un signo de otras deficiencias significa que los reeducadores deben estar preparados para la posibilidad de que coexista con otros problemas de aprendizaje en estas circunstancias. Así es como pueden presentarse la dislexia y otras dificultades de aprendizaje; la disgrafía es una de ellas. En



consecuencia, también es frecuente que las personas tengan dificultades con las matemáticas.

- Los siguientes síntomas pueden empeorar la situación de los niños que ya tienen dificultades para dibujar: problemas escolares, deficiencias motoras y trastornos emocionales.

Síntomas relacionados:

Suelen presentar trastornos del estado de ánimo (estado de ánimo deprimido, baja autoestima).

- Muestran signos de inmadurez emocional y psicológica.

- En cuanto a los movimientos involuntarios asociados, presentan deficiencias en la percepción motora.

No han cumplido las expectativas en otras áreas en su conjunto.

- Sus tareas escolares se ven afectadas por dificultades lingüísticas.

Tienen tendencia a leer con muchos errores (tanto faltan palabras como sobran).

Tienen problemas de atención o concentración.

Muestran cambios de comportamiento, como miedo a la escuela, tics y enuresis.

Los autores afirman que diversos factores, como la postura del niño, la forma de las letras (especialmente las más difíciles), el agarre del lápiz por parte del niño, la ubicación del papel, los límites perceptivos del niño, etc., pueden ayudar a diagnosticar las dificultades gráficas.



2.2.1.5. Tipos de disgrafía

Aunque la dislexia y la disgrafía pueden darse por separado, ambas afecciones suelen asociarse porque los alumnos con disgrafía suelen tener problemas para escribir y los niños en edad escolar con disgrafía suelen adquirir dislexia, lo que complica aún más su proceso de aprendizaje.

Existe un sistema de clasificación para la disgrafía, al igual que para la dislexia, ya que los niños con esta deficiencia gráfica muestran una amplia gama de rasgos en su escritura.

La escritura de un niño puede complicarse aún más cuando se manifiestan al mismo tiempo varias formas de disgrafía, como la disgrafía motora y la disgrafía.

En la investigación sobre este tema, Martínez (2003) argumenta que las diferentes formas de disgrafía pueden compartir algunos rasgos, llamando la atención sobre las formas en que cada tipo es único y a la vez potenciador de los otros.

- A continuación se enumeran cada una de ellas junto con alguna información sobre lo que las hace únicas:
- Disgrafía sintomática o secundaria: Cuando otros problemas, como enfermedades neurológicas, deficiencias intelectuales, problemas de visión, etc., provocan dificultades para escribir en lugar de problemas funcionales, se habla de disgrafía.
- Cuando las personas tienen problemas para reproducir letras o palabras escritas, suele deberse a una combinación de factores, como



deficiencias motoras, problemas de percepción de la forma, cambios de ritmo y desorientación espacial y temporal (disgrafía específica).

- - Disgrafía superficial: Este tipo de disgrafía se produce cuando se utiliza la vía fonológica en lugar de las vías ortográfica o léxica. La escritura de palabras comunes y pseudopalabras está permitida pero es incorrecta, ya que en este caso resulta difícil escribir palabras que no se ajustan a las normas de traducción fonema-glifo. Cuando se trata de homófonos, las leyes de la traducción fonema-glifo pueden resultar un poco confusas. Por ejemplo, cuando oyen «baca», lo escriben como Vaca).

Los daños en la vía fonológica que conducen a la dependencia de la vía ortográfica se conocen como disgrafía fonológica. Debido a este mal funcionamiento del sistema de conversión de fonemas, las pseudopalabras son ilegibles. Los errores de composición de palabras que mantienen la estructura racial pero modifican el sufijo se conocen como errores derivacionales. Dado que el recorrido léxico es ininterrumpido y las palabras parecen relacionadas, es factible componer tanto palabras regulares como irregulares.

- Disgrafía grave: Cuando tanto la ruta fonémica como la ortográfica están comprometidas, resulta muy difícil utilizar pseudopalabras, palabras regulares y palabras irregulares. Entre los errores de dictado, el más frecuente es el «deslizamiento semántico», que se produce cuando un mecanógrafo utiliza accidentalmente una palabra que suena similar a otra (por ejemplo, «naranja» en lugar de «limón», ya que



ambas palabras son ácidas). Las palabras funcionales, los derivados y los verbos pueden plantear problemas.

Cuando se produce una interrupción en la comunicación con el sistema simbólico, que es el responsable de almacenar el significado, puede desarrollarse una afección conocida como disgrafía semántica. Tampoco tienen noción del significado de las palabras irregulares, aunque pueden escribirlas correctamente. Palabras de función, verbos, derivados.

Las diversas formas de disgrafía arrojan luz sobre la complejidad de la escritura, que requiere la maduración adecuada de ciertos sentidos (vista, oído), un sistema nervioso central y periférico plenamente funcional, unas habilidades motrices bien desarrolladas y, por regla general, conocimientos gramaticales y factores emocionales, todo lo cual puede obstaculizar la capacidad de los alumnos para escribir con precisión.

Dado que la escritura implica varios procesos cerebrales, algunos de los cuales funcionan bien en circunstancias ideales y otros presentan fallos que rigen el contenido que los niños transmiten en sus escritos, los retos asociados al lenguaje escrito son diversos y complejos. Tipos de problemas de escritura que se presentan. (p.36)

2.2.1.6. Estrategias didácticas de la disgrafía

- Los profesores pueden ayudar a los alumnos disléxicos a superar sus dificultades de aprendizaje utilizando estrategias o realizando actividades divertidas que les ayuden a superar los obstáculos que



les impiden escribir de forma clara y correcta (Barba, et al., 2018).

También deben considerar la implementación de intervenciones en:

- - Bases posturales y psicomotrices: practicar técnicas de relajación a escala global y segmentaria puede ayudarles a ser mejores en este aspecto. Para relajar todo tu cuerpo, puedes realizar diversas actividades. En cambio, si sólo quieres relajar las extremidades superiores -los brazos, los hombros y las manos-, la relajación segmentaria es el camino a seguir.
- Los niños con disgrafía tienen problemas de coordinación visomotora, lo que les dificulta escribir recto, garabatear o producir otras formas de caligrafía legible. Podemos lograr la recuperación visuomotora en esta área, lo que a su vez permite realizar una gran variedad de actividades, como enhebrar, colorear, rasgar, taladrar y esculpir con plastilina. Reforzando los procesos oculomotores, podemos facilitar la conducta de escribir.
- Para escribir correctamente, hay que dominar conceptos espaciales como izquierda-derecha, delante-detrás, abajo, arriba, lejos-cerca, etc., así como ejercicios temporales como después-antes, pasado-ahora, día y noche, etc., y tener una conciencia coherente del movimiento tanto del espacio como del tiempo.
- - Habilidades grafo motoras: El reentrenamiento de los músculos que mueven la mano y la muñeca para escribir con mayor precisión se conoce como reentrenamiento grafo motor. Esto puede lograrse realizando actividades de escritura centradas en el desarrollo de la velocidad, la fluidez y la precisión, las tres piedras angulares de una



buena escritura. Entre los muchos movimientos posibles se encuentran el rectilíneo, el bucal, el ondulatorio, el circular, el curvilíneo y la rotación de grafismos puntiformes.

- El objetivo de la reeducación de la escritura a mano es ayudar a los alumnos a convertirse en escritores más competentes corrigiendo las faltas de ortografía y otros problemas de escritura como las anomalías en el tamaño de las letras, la forma, el espaciado y las incoherencias generales. El uso de monogramas, inclinaciones de letras y caligrafía en las actividades infantiles puede ayudar a reforzar los cimientos al enseñarles la forma, el tamaño, la inclinación y el espaciado adecuados de las letras.
- - A Debemos destacar, sin embargo, que las estrategias de instrucción se encuentran entre las herramientas más importantes para el aprendizaje y la enseñanza porque ofrecen a los profesores una serie de opciones para responder a las inquietudes de los alumnos de forma dinámica, motivadora y flexible; esto, a su vez, mejora la calidad de vida de los niños con disgrafía. La disgrafía es un problema de aprendizaje que afecta a la capacidad del niño para escribir. Para ayudar a estos alumnos a tener éxito en la escuela, los profesores deben colaborar y poner en práctica estrategias dirigidas a sus necesidades específicas, como aumentar sus habilidades psicomotoras, la coordinación general, la percepción, las habilidades visomotoras y las habilidades espaciotemporales. (p.90)



2.2.1.7. La disgrafía en el niño

Con la ayuda de sus dedos y brazos, un niño de siete años puede escribir. Como no entienden la relación entre tamaño, tono y espacio, la motricidad del niño es la fuente de la interferencia. El pequeño desarrolla este hábito de predecir o adivinar una palabra de forma fiable gracias a su práctica de la escritura en clase. Los niños que tuvieron que esforzarse mucho para escribir las palabras aún las recuerdan y las mantienen en la lista.

Estos alumnos, en su afán por escribir mejor, deben aprender a encontrar un equilibrio entre formalidad y fluidez. Los jóvenes disléxicos tienen dificultades para escribir porque carecen de una comprensión holística de las palabras y de sus sonidos, sílabas y colocación de las letras.

Cuando un joven presenta síntomas de disgrafía, es importante reconocerlo en función de su comportamiento en clase, el agarre del lápiz, la capacidad para seguir una línea recta en un cuaderno y la separación de las letras. O, dicho al revés, así es como los adultos pueden ver cuándo un niño tiene problemas para escribir.

Diferentes psicólogos han demostrado que los jóvenes disgráficos pueden mejorar su escritura mediante una serie de ejercicios y métodos motores, pero no es algo que puedan hacer por sí solos.

Las deficiencias específicas del lenguaje, ya sea escrito o hablado, y una inteligencia elevada son los criterios que caracterizan a los niños con disgrafía. Además, algunos niños con disgrafía tienen problemas



de vocabulario a la hora de escribir. Esto puede deberse a que tienen un vocabulario más reducido, lo que les hace utilizar jerga, escribir mal las palabras y utilizar frases imprecisas.

El rendimiento escolar insuficiente de los niños con disgrafía puede provocar problemas en otros aspectos de su vida. Las perspectivas de éxito futuro del individuo disminuyen como consecuencia del creciente retraso en la mejora académica prevista.

Dado que de ello depende en gran medida el éxito o el fracaso de su adquisición, pensamos que la enseñanza de la escritura merece una atención especial en las actividades escolares. Puesto que en el aula se presentan a los niños tanto las letras de imprenta como las cursivas, es importante que se familiaricen con ambas. Esto se debe a que la letra cursiva se utiliza para escribir y, una vez que los niños dominan la escritura, pasan a aprender textos escritos para leer y escribir.

Es de esperar que el pequeño desarrolle así la escritura cursiva. Para asegurarnos de que el niño no tiene problemas para escribir, podemos hacer algunas cosas: utilizar un lápiz blando, no hacer fuerza, ajustar la posición de los dedos si sus movimientos son fáciles, y a los niños que les cueste sujetar el lápiz, podemos enseñarles la forma correcta de cogerlo. Esto les ayudará a percibir la trayectoria de los movimientos de la mano.

2.2.1.8. Dimensiones de la disgrafía

Existen dos tipos principales de disgrafía, tal y como identifican Fernández et al. (2016), la mayor de las dimensiones convencionales.



El primer tipo de dislexia se conoce como trastorno particular de la escritura a mano, y afecta a todas las capacidades motoras finas de una persona debido a problemas con la percepción de la forma, desorientación espacial y temporal, problemas de ritmo, etcétera. Genera errores de contenido. Rigidez, soltura, impulsividad, ineptitud y lentitud son síntomas que pueden presentar los niños con este problema de escritura. página 30

Diversos estudios ponen un énfasis variado en la identificación de los síntomas y su relación con la disgrafía, por lo que es crucial tener esto en cuenta al pensar en la categorización y las dificultades de la disgrafía. En consecuencia, la disgrafía puede clasificarse en dos funciones, teniendo en cuenta estas dos características.

Existen dos categorías principales de problemas de escritura, según Rosas (2012): trastornos léxicos y anomalías motoras o de escritura. Entre las muchas categorías utilizadas para describir las discapacidades de la escritura, las más significativas son:

1. **Disgrafía léxica:** Como síntoma de dislexia, la disgrafía se manifiesta como dificultades en el reconocimiento de formas, el orden de las palabras y otros aspectos de la expresión escrita.

Para los jóvenes disgráficos, el nivel léxico es donde radican la mayoría de sus dificultades. Una posible consecuencia es la disminución del vocabulario, que puede llevar al uso de términos inexactos y estereotipados. Sin embargo, no siempre es fácil deletrear las palabras utilizando ambas formas.



Muchos errores ortográficos en las palabras, como la separación, la omisión o la sustitución incorrecta, definen la escritura de las personas con disgrafía léxica. Esto se debe a que el trastorno afecta a la construcción de las palabras, lo que a su vez afecta a la ortografía.

Escribir letras, sílabas o palabras diferentes de sus homólogas se conoce como sustituciones. Pueden sonar o parecer similares.

- Los lugares más comunes donde se observan letras, sílabas o palabras que faltan son al final de las frases (como «fata» en lugar de «falta») y en las palabras (como «s» cuando no está presente el plural).
- - Escribir cada palabra de una frase al revés de su secuencia alfabética original, lo que invierte o transpone el orden de las letras o sílabas.
- - La «invención de palabras» se refiere a la práctica de añadir letras adicionales a la palabra correcta en el dictado al hacer palabras específicas. Al escribir, utiliza las mismas letras para cada sílaba.
- - Unión incorrecta de palabras: Cambiar este rasgo es uno de los más desafiantes, ya que no es fácil dar sentido a la secuencia de existencia de la palabra, lo que puede hacer que funcione como palabra independiente y como parte de otra palabra en diferentes contextos.
- - Separación desalineada de sílabas o palabras: Similar a las características anteriores, ésta es difícil de entender; se produce cuando una palabra se escribe como dos o tres palabras.
- Rotaciones: Cuando se sustituye una grafía por otra que se considera comparable, se habla de rotación.

2. Disgrafía motriz: Cuando un joven con una afección motriz tiene problemas para escribir debido a deficiencias en sus habilidades



motoras, pero comprende la conexión entre los sonidos auditivos, su propia pronunciación impecable y las representaciones visuales de esos sonidos, decimos que el chico tiene dificultades psicomotoras.

En los rasgos básicos de la escritura, la disgrafía motora se manifiesta como movimientos discretos de las figuras, tensión cambiante, símbolos indistintos de las figuras, una técnica inadecuada de sujetar el lápiz, etc., causados por incoordinación o anomalías psicomotoras.

Al igual que un niño disléxico cuya letra es defectuosa, deformada y poco legible necesita orientación para superar los obstáculos que le impiden escribir correctamente, lo mismo debe hacer un niño con disgrafía. Se manifiesta en forma de letra lenta, sujeción descuidada del lápiz y mala postura al escribir.

- A Los que sufren problemas con el tamaño de las letras suelen notar que éstas se hacen más pequeñas a medida que crecen. Las letras utilizadas por la mayoría de los bebés en sus dos primeros años se sitúan en el intervalo de los 3,5 mm; sin embargo, los niños a partir de ocho años pueden utilizar letras que oscilan entre los 2,5 mm y los 3,5 mm. Nos referimos a una fotomicrografía si el tamaño es inferior a la media, y a una macrofotografía si es superior a 3,5 mm.

- En particular, cuando los trazos están torcidos y la grafía es ininteligible, se trata de un trastorno de la forma de la letra. Consideraríamos que es suficiente cuando no hay espacio para malentendidos sobre la ortografía de las letras individuales, basándonos en nuestro propio gusto.



- Cuando no hay suficiente espacio entre letras, palabras o frases, se dificulta mucho la legibilidad. Se tiene en cuenta el espaciado entre letras, teniendo en cuenta la amplitud de las vocales más comunes en la palabra.
- - La distancia entre líneas, que son renglones, debe ser uniforme. Esto se consigue en una hoja de papel sin líneas.
- - Inclinación defectuosa de las líneas: Viene determinada sobre todo por la ubicación del artículo respecto a los autores, ya sea ascendente, descendente o alternante.
- Alteración de la fluidez y el ritmo de la escritura: Busca la precisión en la escritura y el control motor. Se salta letras, sílabas o incluso palabras si es demasiado rápida o demasiado lenta. La escritura deformada o con trazos ásperos y difíciles de formar es un problema habitual en los niños que escriben deprisa. Además, escribir deprisa puede suponer un esfuerzo para sus manos.
- Cuando se sujeta un instrumento de escritura con demasiada fuerza, se corre el riesgo de desarrollar un trastorno de la presión al escribir. Cuando te sientas de forma incorrecta, ejerces presión sobre los hombros, que luego baja por el brazo y llega a la mano, dificultando la escritura. (p.49)

3. Disgrafía adquirida: Se prevé que el proceso de escritura transcurra sin contratiempos. «Las personas que escriben correctamente debido a un daño cerebral empiezan a tener dificultades con algún aspecto de la escritura», la afección conocida como disgrafía adquirida, plantea una pregunta en este contexto.



Lo que parece ser diferente aquí es cómo se entiende la dificultad; por ejemplo, se habla de afasia dinámica central cuando falla el mecanismo de planificación, de afasia central cuando el paciente tiene problemas para establecer una estructura funcional, y de afasia central o periférica cuando falla el proceso léxico.

Cuando se trata de producir frases gramaticalmente correctas, algunos pacientes no tienen problemas para elaborar mensajes aceptables, pero les cuesta desarrollar estructuras adecuadas. Este es el porcentaje de errores del método ortográfico que se producen cuando se detecta una mala búsqueda de palabras o la incapacidad de escribir palabras que no se ajustan a las reglas de conversión de fonemas a gramática léxica.

2.2.1.9. Tratamiento pedagógico de la disgrafía

Prevenir y corregir los cambios y problemas que surgen al principio de la enseñanza de la escritura son los objetivos de las actividades de este nivel.

Por lo tanto, la práctica del lenguaje visual, las habilidades motoras, la percepción sensorial y el control corporal constituirán la base de la rehabilitación en esta área. Además, ayuda a la mejora de algunos procesos mentales como la atención, las asociaciones, etc.

Aunque muchos niños son diagnosticados de disgrafía a edades tempranas, incluimos actividades de escritura en sus programas de lectoescritura como medio para abordar este diagnóstico (Salazar,



2018). Presta especial atención a las letras que más problemas les están causando y ayúdales a formar sílabas.

Existe una interferencia mutua entre las múltiples actividades que clasificamos para sistematizarlas; por ejemplo, los ejercicios de planificación física son psicomotores y ad hoc.

Parte de estas actividades son las siguientes:

Ejercicios de actividad mental:

Desarrollado para ayudar al crecimiento emocional y mental de los niños con discapacidades, facilitando la mejora de los hábitos de estudio y el rendimiento académico y proporcionando apoyo específico para problemas como el TDAH y la escasa capacidad de organización.

Seriaciones:

Puedes hacer esta serie a mano utilizando un collar de cuentas y sellos que enlazan geoméricamente formas o colores.

Diferencias y Analogías:

Para empezar, basta con que el alumno utilice un dedo o una cruz para indicar cuál de las ilustraciones proporcionadas es similar y cuál es diferente. Hablarlo en voz alta, integrando el ejercicio mental con la práctica lingüística, sería mucho más ventajoso.

Ejercicios de iniciación a la escritura:

Los niños deben empezar a captar las formas cuando son conscientes de las formas de las letras. Antes de empezar a escribir, los niños



deben realizar actividades que mejoren su control, su coordinación visomotora, su orientación y la ejecución de habilidades motrices fundamentales.

El pequeño utilizará tizas en la zona de arena para hacer grandes dibujos gestuales de letras y números en la pizarra antes de pasar al papel. También debe participar en ejercicios diseñados para ayudarlo a desarrollar la coordinación óculo-manual y las habilidades motrices para reconocer y reproducir las formas y orientaciones de las letras. El joven actúa así:

Practicar el picado respetando las mismas reglas.

Jugar con modelos de plastilina: formas, letras y números.

Ejercicios de corte, líneas rectas, mezcla y fusión de curvas y, por último, contornos.

Reconocimiento de los colores: colorear.

Encontrar cosas que tienen el mismo tono.

Diferenciación de colores.

Asociaciones de palabras.

Tamaños:

Poner los números en orden descendente y los mayores en orden ascendente para formar una serie.

Emparejar objetos con tamaños comparables u opuestos: Grande a pequeño, grande a pequeño, etc.



«Háblame de los objetos redondos que has visto en clase». Esta frase hace referencia a las formas y a cómo diferenciar entre objetos que tienen una forma similar.

Ordenar las imágenes en función de su presentación: Trazar líneas que unan círculos.

Identificación de formas geométricas.

El cuerpo humano: Conoce tu propio cuerpo.

El espacio corporal como noción.

Localización del objeto con respecto al propio cuerpo.

Progresión: una marcha guiada por un aparato indicador de la brújula.

Ejercicios estáticos de equilibrio.

En posición precaria

Ponerse de puntillas.

Determine cuáles son los alumnos de segundo curso de diversos orígenes socioeconómicos que obtienen mejores y peores resultados en términos de desarrollo intelectual, emocional y vasomotor, y ofrezca una explicación de sus resultados. El siguiente paso es iniciar a los pequeños en la escritura, repasando los movimientos fundamentales y proporcionándoles patrones para practicar la escritura de letras y números. El siguiente paso es poner las letras en sílabas, haciendo hincapié en las ligaduras. Para sortear las dificultades habituales en este ámbito, practicamos ejercicios de bucle para fomentar el



movimiento continuo y delineamos las palabras con las ligaduras antes y después. Para escribir palabras básicas hay que atenerse a las mismas reglas que para leerlas, entre las que se incluye la detención de las sílabas.

Ejercicios perceptivos motores.

Incorporar ejercicios sensoriales y cognitivos a las tareas motrices es crucial, ya que estos dos componentes del aprendizaje activo no pueden separarse.

El ejercicio sensoriomotor es esencial para la reeducación de los niños disléxicos, ya que sus principales problemas están relacionados con la percepción y el control motor.

Técnicas calmantes:

Reducir la ansiedad y la hiperactividad del niño es el principal objetivo de la terapia de juego. Algunos ejemplos típicos son los movimientos pendulares básicos, bajar los brazos como una trampilla, etc. Escuchar música relajante mientras se ejercita es una buena forma de mantener una postura relajada. (p.38).

2.2.2 Lectoescritura

2.2.2.1. Enfoques teóricos sobre el aprendizaje de la lectoescritura

Uta Frith (1985) cita a Giner (2017), quien afirma que los jóvenes, despreocupados por lo que piensan o anticipan sus profesores, persiguen sus propios procesos de lectura y escritura.

- A La perspectiva conductista



El proceso de aprendizaje de principios morales en el contexto de incentivos claros se denomina «condicionamiento» (Lemke, 1997). Existen tres variedades distintas de condicionamiento: clásico, operante e instrumental (p.129). Dos sistemas, uno antes y otro después, podrían considerarse en relación con el efecto ambiental, dice Lemke. Además, demuestra que esta conexión puede describirse simplemente como un modelo de «estímulo-conducta-respuesta», en el que el primer paso es una acción y el segundo es el resultado de esa acción.

- Las teorías de Bandura y la cognición social

Según Woolfolk (1999), «en la teoría cognitiva, las personas no son capaces ni espiritual ni físicamente de controlarla y dirigirla directamente a partir de estímulos externos» (p.121). Además, el entorno en el que se desarrolla una actividad, la conducta y los conocimientos propios y la propia actividad parecen caracterizarse por un proceso triádico. El alumno es capaz de distinguir entre estímulos funcionales, como las circunstancias descritas, y estímulos nominales, como las señales visuales y conductuales, utilizando estas normas cognitivas establecidas.

Aprendizaje cognitivo

La idea de circunstancia es fundamental en la teoría de Piaget, que le presta gran atención. Según Piaget (1969), un estado de funcionamiento altamente integrado y coordinado es la base a partir de la cual emerge la conciencia. «Los niños progresan siempre en la



misma secuencia; la estructura del sistema permanece constante».

La calidad de la inteligencia sucesora depende de las experiencias de sus predecesoras, ya que el crecimiento es maleable, según un estudioso (p. 96).

El aprendizaje complejo se está imponiendo, y no podemos confiar en destellos de perspicacia o experiencias relevantes para ayudarnos a aprender. Empiezan a dar sentido al mundo trazando mapas mentales de sus experiencias.

Ahora es el momento de ser deshonesto y autodespreciativo. ¿Cuánto dura? De 7 a 12 años. Pueden participar en razonamientos psicológicos, pero su esquema intelectual -su capacidad para pensar de forma lógica y resolver problemas- está explícitamente programado. Hay varios tipos de talentos que son necesarios para determinadas operaciones. Serialización, Negación, Conceptos de Seguridad, Identidad y Compensación y Afiliados son algunos de ellos. Duración: doce años de un tirón.

Teoría constructivista

Woolfolk (1999) destaca la importancia de la persona a la hora de comprender e impartir conocimientos sobre la información. Según él, el aprendizaje es un proceso activo en el que los alumnos desarrollan sus propias estrategias para transmitir la información con su propio estilo distintivo (p.122). El significado y la importancia de una noción son construidos por cada alumno, que luego la recuerda.



Todas las teorías del procesamiento de la información consideran que la mente humana es un sistema simbólico que transforma los datos sensoriales en representaciones (proposiciones, imágenes y esquemas) y luego procesa esta estructura para almacenar y recuperar la información (Woolfolk, 1997). Los cambios estructurales simbólicos internos se producen en función del aprendizaje (p.277).

Aprendizaje por descubrimiento

Un sistema del proceso didáctico, el énfasis de Dewey (1964) en que los alumnos aprendan sólo lo que encuentran por sí mismos -lo que desean- pensando de forma clara e independiente en torno al currículo actual (p.96). Lo que diferencia esta nueva cuestión de las demás es la disimilitud entre las antiguas estrategias y el nuevo problema. Para descomponer este problema en las partes que lo componen, es necesario establecer un tema y crear un objetivo práctico.

Ausubel (1991) sostiene que la descripción de un alumno en el escenario de Piaget como procesos exactos es lo que mejor justifica la aplicación poco común de enfoques de aprendizaje inductivo. Los resultados son esenciales por lo exacto que es el conocimiento y lo bien que funcionan la abstracción y la generalización a partir de pruebas reales. Los objetivos fundamentales de la educación, según Ausubel y otros como él, son fomentar el pensamiento y la comprensión innovadores y dinámicos entre los alumnos y equiparlos para resolver problemas en diversos contextos.



2.2.2.2. Desarrollo de la lecto-escritura

La alfabetización se define como la capacidad de comunicarse eficazmente mediante el lenguaje escrito u oral (Flores, 2005). Existe un vínculo íntimo entre el lenguaje y el desarrollo de la capacidad de comunicación de un niño desde el momento de su nacimiento; al principio, ésta adoptaba la forma de balbuceos, pero con el paso de los años se fue acercando y, finalmente, aprendió a escribir. La coordinación de las manos y los ojos, así como la destreza de las extremidades superiores, son necesarias para el acto de escribir.

página 31

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura comienzan en la educación infantil y continúan hasta que los alumnos son capaces de leer y escribir por sí mismos. Esto ayudará a los alumnos a estar mejor preparados para los retos a los que se enfrentarán y les permitirá participar en actividades que les ayudarán a alcanzar todo su potencial.

Según Velázquez (2005), ponemos nuestros pensamientos en acción a través de la lectura y la escritura. Nuestros sentidos y percepciones se organizan a mayor capacidad, y este proceso mental se correlaciona con ello. La lectura permite la transmisión de un vínculo vivencial entre autor y lector. Por consiguiente, debemos aplicar métodos de instrucción adecuados para ello (p.34).



La enseñanza preescolar debería ser una experiencia muy esclarecedora, ya que la alfabetización está directamente vinculada a la organización mental.

La alfabetización, según Gómez (2010), es tanto un enfoque como una forma de vida. La utilizamos como sistema integrado de comunicación y metacognición; como proceso, nos ayuda a acercarnos a la comprensión de textos; y como técnica didáctica, se centra en la conexión inherente a la alfabetización (p.16).

Aprender a leer y escribir para poder comunicarse en comunidad o en grupo. Existe un estrecho vínculo entre ambos desde el momento de la concepción; el balbuceo era el esfuerzo inicial de comunicación del bebé y, a medida que el vínculo se estrechaba, el pequeño empezaba a mostrar signos de mayor verbalización y, finalmente, de escritura. La motricidad fina y la coordinación ojo-mano son esenciales para la escritura, que implica la parte superior del cuerpo. Los movimientos globales de los preescolares son completos y sus habilidades motoras están completamente desarrolladas.

Además, López (2002) destaca que nos informa de que los individuos aprenden rutinas y códigos en las primeras fases de identificación de movimientos y conceptos, cuando se combinan varios signos observables (p.108).

Cabe señalar que muchos escritores siempre han investigado la lectura y la escritura; hay muchos libros y artículos que intentan profundizar en estos complicados procesos, que a veces son



polémicos o incluso contradictorios. Resultados de encuestas de muchas fuentes. En relación con este asunto, es necesario afirmar que nuestro objetivo al realizar una revisión bibliográfica concisa es establecer y justificar técnicas instrumentales de referencia para diversas intervenciones de aprendizaje mediante la definición de un marco conceptual básico.

Los ojos, las manos y, ocasionalmente, los oídos son los mecanismos motores necesarios para leer y escribir. Estos procesos incluyen la codificación, la decodificación y la interpretación, lo que implica la construcción de significados. Esto, a su vez, permite diseñar y ejecutar actividades encaminadas a desarrollar las competencias lingüísticas.

Aprender a leer y escribir correctamente es el objetivo de los programas de alfabetización temprana que pretenden dotar a los alumnos de las habilidades que necesitarán para tener éxito en diversos contextos académicos y laborales. La alfabetización, como proceso de aprendizaje para los educadores, mide la capacidad de leer y escribir adecuadamente. (Ferreiro, 1997, p. 54)

La socialización, la autonomía, la conciencia, el conocimiento, la información y el crecimiento personal de una persona pueden verse favorecidos por el aprendizaje de la lectura y la escritura. También se confiere a sus destinatarios un espíritu de análisis, reflexión y pensamiento crítico. La alfabetización abre la puerta al desarrollo de estas y otras capacidades cognitivas superiores a través de la lectura y la escritura.

2.2.2.3. Factores que intervienen en el proceso de la lecto-escritura

Según Narvarte (2007) nos menciona que :

Factores Pedagógicos: La adquisición de las competencias de lectura y escritura depende de varios factores. La etapa de iniciación a la lectoescritura es una de estas fases; prepara al niño emocional y físicamente para aprender a leer y escribir.

Es importante destacar el papel del profesor dentro de los elementos educativos, ya que es su responsabilidad identificar a los alumnos con dificultades de aprendizaje mediante un diagnóstico preventivo antes de que empiecen la escuela.

- **Factor Madurativo:** Un niño tiene que ser emocional y psicológicamente estable, tener una mente abierta, ser capaz de concentrarse y tener éxito en la escuela antes de empezar a aprender a leer y escribir. Por tanto, física, emocional, intelectual, socioeconómica y culturalmente son algunos de los aspectos que afectan a que una persona alcance o no una etapa de madurez.
- En lugar de estar directamente ligado a la edad del bebé, el momento óptimo para empezar a leer y escribir es cuando el niño se encuentra en su etapa de mayor madurez.
- **Factores Lingüísticos:** Leer y escribir son actos lingüísticos complejos, ya que reflejan la realidad de forma abstracta utilizando códigos alfabéticos convencionales.
- Los niños pequeños tienen una plasticidad neuronal asombrosa, que les permite entrar en partes importantes del aprendizaje de forma



independiente. Por eso es más fácil aprender el lenguaje hablado que el escrito, porque es más difícil pero manejable. Cuando un niño aprende a hablar de forma instintiva, adquiere conocimientos fonológicos, sintácticos y semánticos; pero, tras recibir instrucción educativa, aprende reglas fonológicas, sintácticas y gramaticales que utilizará en la escritura.

- **Factores Físicos:** Una salud óptima influye en el rendimiento académico. Para saber leer y escribir, hay que tener intactas las capacidades visuales, auditivas y motoras necesarias para la lectura y la escritura.
- Tanto el desarrollo interno como el externo dependen del neurodesarrollo, que es un aspecto crucial de ambos.
- **Factores Sociales:** Algunos factores que influyen en el aprendizaje de un niño pequeño son su vida familiar y su entorno inmediato. Tienen un efecto en el desarrollo del niño, ya sea positivo o negativo.
- **Factores Emocionales:** El éxito de un niño depende de su desarrollo emocional. Es esencial que un niño haya alcanzado la estabilidad emocional y se haya convertido en una persona autosuficiente antes de empezar la escuela. Entre los factores que pueden impedir el aprendizaje están el miedo, la baja autoestima, el desasosiego y la preocupación.
- **Factores Intelectuales:** Para aprender a leer y escribir hay que tener un cierto coeficiente intelectual. El desarrollo de la lectura y la



escritura comienza a los siete años, cuando los niños ya tienen las capacidades cognitivas (como el desarrollo del lenguaje, la comprensión, la interpretación, la concentración, la atención, el razonamiento y la atención) necesarias para iniciar el proceso. (p.16)

2.2.2.4. Elementos claves para el desarrollo de la lectoescritura

Según el Ministerio de Educación (2014), todos los niños tienen derecho a aprender a leer y escribir, ya que esto implica trabajar la noción de representación y significado que funciona en el alfabeto.

La alfabetización, por otra parte, es más un hábito que un talento natural; va más allá de saber leer y comprender palabras escritas, y requiere cultivar el aprecio y el compromiso por la lectura. Introducir a los niños en la escritura a una edad temprana les permitirá perderse en un mundo fantástico lleno de historias e información que les ayudará en su crecimiento cognitivo y educativo. He aquí los componentes:

- Desarrollo del lenguaje oral: No siempre es fácil para los profesores empujar a sus hijos a hacer cosas como iniciar debates en clase o utilizar gestos adecuados para demostrar que entienden lo que se dice. Los niños refuerzan su capacidad de hablar y escuchar, superan su timidez y muestran una mayor seguridad en sí mismos en estos entornos.
- - Desarrollo de la comprensión oral: el pequeño tiene que empezar a dar sentido a lo que oye y lee. Mientras el profesor narra el cuento, el alumno debe ser capaz de identificar a los protagonistas,



los antagonistas y las escenas de acción. No obstante, el aula de un profesor debe ser un lugar que inspire y motive la lectura proporcionando al alumno libros, etiquetas y la posibilidad de pasar páginas y manejarlos de forma que despierte su interés por la lectura y la escritura.

- Desarrollo de la conciencia fonológica: Al enseñar el alfabeto y los sonidos que acompañan a cada letra, los profesores deben asegurarse de que los alumnos tengan todas las herramientas necesarias para distinguir entre los distintos sonidos.
- La capacidad de comprender y transmitir ideas más claramente por escrito que oralmente es una habilidad importante que hay que cultivar. La lectura es una habilidad que los niños deben aprender desde pequeños. También deben aprender que las letras se pueden descifrar y que el lenguaje escrito tiene una estructura diferente del lenguaje hablado. Los niños pueden aprender a leer y escribir estando expuestos a una amplia gama de medios impresos, como libros, audiolibros, letreros, etiquetas, carteles, calendarios y otros. Los profesores pueden demostrar la direccionalidad en la lectura utilizando estos materiales.

La mayoría de los alumnos (aproximadamente a los seis años) comprenden el significado de unas 2.500 palabras cuando empiezan la escuela, cifra que aumenta en unas 1.000 palabras al año y en unas 2.000 palabras cada año cuando llegan al instituto. El aprendizaje de nuevas palabras es un proceso individualizado que depende de factores como la madurez cognitiva y el contexto



en el que se encuentra una persona. Encontrar palabras nuevas en distintas actividades de clase, ayudar luego a los alumnos a comprender lo que significan, mostrarles que lo que dicen puede escribirse y mostrarles imágenes apropiadas son formas estupendas de ayudar a los niños a aprender palabras nuevas.

El desarrollo grafomotor es un tipo de entrenamiento de las habilidades motoras que se centra en la mejora de la escritura a mano. La coordinación del sistema visual incluye la orientación, la localización en el espacio, la segmentación, la legibilidad y la velocidad de escritura. La escritura de letras es un talento mecánico que se desarrolla con la práctica y el uso de la memoria visual y la motricidad fina. A medida que la transcripción de palabras se vuelve cada vez más automática, se necesita menos esfuerzo mental, lo que permite a la mente centrarse en otras actividades. La exploración automática o mecánica de las letras y su relación con los sonidos es posible mediante una serie de entretenidos ejercicios basados en la repetición. (p.46)

2.2.2.5. ¿Cómo incentivar a los niños a la lectoescritura?

Según Alonso (2016), es crucial recordar a los niños mediante la práctica que establezcan un espacio de lectura propicio en el que puedan leer con detenimiento diversos tipos de literatura, como cuentos, poesía, cartas publicitarias, etc. Es imperativo que infundamos a la alfabetización cualidades prácticas y útiles que los niños puedan experimentar realmente, como:

Es preferible empezar con letras mayúsculas.



Los niños empiezan a demostrar que comprenden la fonética y el reconocimiento de palabras cuando empiezan a escribir sus nombres y los nombres de las personas que les importan, como sus mascotas, sus mejores amigos o sus juegos favoritos. También empiezan a describir cómo se pronuncian determinadas letras y combinaciones de letras. Para empezar, se sugiere utilizar letras mayúsculas. Como no todos los niños asimilan los conocimientos al mismo ritmo, siempre es buena idea fomentar un entorno que despierte la curiosidad por el lenguaje.

Aplicación de símbolos

Utilizar símbolos puede ayudar a los más pequeños a aprender el abecedario más rápido y mejor. Crea un cartel que diga «cuento de hadas» en la zona de lectura, coloca una foto de tu mascota (quizá titulada «pancho») debajo de la imagen de tu perro, cuelga en la puerta un cartel que diga «nombre de la casa» y cuelga en la pared un póster de su personaje de dibujos animados favorito con su nombre. Con ayuda de estas sencillas tácticas. Empiezan a recordar subconscientemente las frases a medida que las relacionan con las imágenes.

Un juego de palabras

Con la ayuda de juegos de letras no tóxicos, tú y tus hijos podréis introducir letras, crear palabras y pasarlo en grande. Puedes conseguir estos juegos en una amplia gama de tamaños y colores. Otra opción es copiar y pegar textos de otras fuentes, como



periódicos y revistas, en sus propias frases. Su comprensión les llevará a realizar tareas más complejas.

El hecho de que los niños empiezan a «leer» a una edad temprana es de dominio público. Las palabras que leen los niños, como «señales», «señales comerciales», «señales de tráfico», etc., adquieren connotaciones específicas a medida que maduran. A pesar de la brevedad de estas experiencias lectoras, los alumnos deben realizar un aprendizaje sistemático para adquirir las numerosas habilidades que se les exigirán.

Como ya se ha dicho, el dominio de los procesos mecánicos de codificación y decodificación no se produce por sí solo, lo que convierte el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en todo un reto. Es necesario un cierto grado de madurez en los tres dominios -desarrollo psicomotor, función simbólica y desarrollo emocional- para que la técnica se realice en el niño.

El primero se refiere a la progresión típica del sistema neurológico, que se manifiesta en el desarrollo de diversas habilidades motoras; el segundo, a la maduración de la función simbólica de la mente, que requiere un grado específico de madurez lingüística; y el tercero, a la maduración de la función emocional de la mente, que requiere un grado específico de desarrollo afectivo.

Niños y adultos rebosan de ilusión ante el comienzo de un nuevo curso escolar, sobre todo cuando algunos padres tienen grandes



expectativas de resultados inmediatos. Corresponde a los educadores hacer balance y actuar en consecuencia. No hay que olvidar que esperar a que el joven alcance el nivel de madurez deseado es el camino a seguir.

Sin embargo, contrariamente a la creencia popular, no hay ninguna garantía de rendimiento académico futuro sólo porque los niños muestren interés y tengan éxito en el aprendizaje de la lectura cuando son pequeños. Exponer inadecuadamente a los niños a la lectura y la escritura antes de que hayan desarrollado las habilidades necesarias puede tener efectos negativos en su sentido de la autoestima, la seguridad y la confianza, por no hablar del propio proceso de aprendizaje.

2.2.2.6. Dificultades comunes en la lectoescritura

- Todos los niños tienen enormes dificultades para aprender a leer y escribir, según Chávez (2020), y deben superar varios obstáculos en el camino. Los siguientes son ejemplos de obstáculos típicos en la educación de su hijo, y estar al tanto de ellos puede ayudarle a evitar resultados graves:
- Retrasos en la lectura: se trata de un problema típico que hace que el proceso se estanque. En la mayoría de los casos, supone un reto, pero es posible superarlo con automotivación y práctica.
- Leer en voz alta sin utilizar la entonación correcta provoca cambios en el ritmo y la prosodia, lo que puede llevar a la



tartamudez. Esto es típico de los niños que empiezan a leer y suele desaparecer a medida que mejoran en la lectura.

- Algunos ejemplos de problemas neurobiológicos son la disgrafía, un trastorno del aprendizaje particular y crónico, y otros problemas derivados de procesos cerebrales. La Federación Internacional de Neurología define la disgrafía como una enfermedad caracterizada por una dificultad persistente para aprender a leer a pesar de tener unas aptitudes típicas.
- Los errores tipográficos que afectan a la redacción y no al diseño se conocen como disortografía. Una posible consecuencia de escribir mal un término es que se malinterprete su significado.
- Los problemas de trazado y ortografía son síntomas de la disgrafía, que afecta a la escritura a mano. Su presentación del texto es a veces ilegible y difícil de comprender. La terapia, las tareas rigurosas de lectura y escritura y la participación activa tanto de los padres como de los hijos pueden curar todos los problemas mencionados. (p.31)

2.2.2.7. ¿Cuánto dura el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura?

- Escribir correctamente es un aspecto del aprendizaje de la lectura y la escritura, según Romero (2004). La escritura correcta es un lenguaje que hace uso de simulaciones para transmitir y recibir datos. Las habilidades de lectura y escritura evolucionan y mejoran con el tiempo, por lo que es vital diferenciar esta etapa de aquella.



- Aprender a leer suele ser anterior a aprender a escribir, como se ha demostrado anteriormente. Este último tuvo una progresión de varios años a través de las fases postcaligráfica, precaligráfica y caligráfica del recién nacido.
- A Antes de que comience la caligrafía: Las edades típicas son de 6 a 9 años. El momento puede variar en función del perfil psicológico del niño, el nivel de práctica y el entorno general de aprendizaje. Entre las características de este tipo de caligrafía se encuentran los trazos ondulados o rizados, las letras que no tienen todas el mismo tamaño o ángulo, las conexiones extrañas entre caracteres y una alineación que no se mantiene recta, sino que ondula hacia arriba y hacia abajo.
- A Los primeros años de aprendizaje de la caligrafía: Hasta los doce años, el niño puede convertirse en un experto con sus pequeñas manos y dedos. En esta etapa, se espera que el alumno siga la norma caligráfica de la escuela en todos sus trabajos. Su letra es pulcra, despejada y fácil de leer. Además, los bordes de las letras y las palabras se tratan con la atención que merecen.
- Durante el periodo postcaligráfico, la necesidad de una escritura rápida se convierte en primordial. La escritura caligráfica de los niños es deliberada y metódica, ya que toman notas y traducen conceptos intrincados. La individualización de la escritura es necesaria para un desarrollo humano saludable. Por consiguiente, al planificar las clases, los educadores deben tener



presente la caligrafía de los alumnos. Deben abstenerse de presionar a los alumnos para que maduren demasiado pronto. Las lecciones sobre escritura más compleja deben posponerse hasta que los alumnos dominen los conceptos básicos.

- Los niños de seis o siete años deberían cumplir los requisitos previos para leer y escribir a un nivel básico. A esta edad, los niños empiezan a captar los componentes básicos de la escritura: los símbolos. Su nivel de desarrollo actual es el de un alumno de primer o segundo curso. (p.41)

2.2.2.8. La lecto-escritura en la enseñanza-aprendizaje

Un trastorno del aprendizaje conocido como dislexia afecta con mayor frecuencia a los niños de preescolar a primero de primaria, cuando acaban de empezar a aprender y están expuestos a formas más variadas de estímulo. Pronuncia términos comunes como «papá», «mamá», «silla», «mesa», «pelota», etc. mientras cuenta hasta diez. El pequeño empieza a formarse una idea de lo que oye escuchando términos más sencillos que se utilizan con más frecuencia en casa y en el aula.

A medida que crecemos, leemos por placer y aprendemos sobre cosas que despiertan nuestro interés. Sin embargo, no es raro ver en nuestras calles anuncios aparentemente interminables, cada uno de los cuales intenta transmitir un mensaje diferente. La eficacia de estos anuncios depende de su claridad y de las palabras utilizadas para transmitir su mensaje. La comprensión del mensaje por parte del lector es otro posible obstáculo. Son



incapaces de resolver algunas cuestiones importantes. Algunos individuos necesitan aclaraciones de otros porque no están seguros de lo que dicen.

En el ámbito de la educación surgen problemas similares; por ejemplo, cuando un joven tiene dificultades para aprender a leer, inevitablemente tendrá problemas para escribir. Esto se convierte en una espiral de problemas de aprendizaje para toda la vida. Pues, como todavía está aprendiendo sobre el tema, no sabe exactamente sobre qué escribirá cuando escriba.

Por eso, Ferreiro y Gómez (2002) establecieron algunas pautas para la maduración de los escritores:

A medida que el joven aprende a escribir y comprende su finalidad, surgen principios funcionales. Son capaces de utilizar los conceptos de practicidad en su vida cotidiana debido a la importancia de la escritura. La necesidad de lenguaje escrito de los niños determinará sus responsabilidades específicas.

Cuando los niños empiezan a pensar en cómo utilizan otras culturas el lenguaje escrito para transmitir ideas, están desarrollando sus habilidades de iniciación al lenguaje. Las leyes del lenguaje escrito incluyen la fonología, la ortografía, la semántica, la pragmática y la sintaxis.

- A medida que investigan formas de dar mayor significado a la escritura, los niños construyen principios de relación. Incluso los



niños pequeños pueden dar sentido a la palabra escrita en relación con la palabra hablada. página setenta y tres

Los símbolos y los códigos dictan el uso de la escritura como medio de expresión y representación, lo que ayuda y mejora la comunicación.

Dado que la lectura y la escritura son secuenciales e interactúan entre sí en el proceso de aprendizaje, deben enseñarse juntas. Así, el aprendizaje de la lectura -identificación de signos, símbolos, representaciones, etc.- conduce al desarrollo de la escritura. Según González y Santiuste (2020, p. 230).

2.2.2.9. Dimensiones de la lecto-escritura

Existe una progresión a través de lo que se denominan niveles de alfabetización que los niños experimentan a medida que aprenden a leer y escribir. Aunque hay cierto solapamiento entre ambos, los grados de progreso necesarios para la escritura y la lectura son distintos.

Por otra parte, hay tres fases de aprendizaje de la lectura: presilábica, silábica y alfabética.

Nivel pre silábico

Cotom (2012) definió el nivel anterior a las sílabas:

En este punto, es práctica común vincular visualmente el significado con palabras o símbolos. Si le preguntas en este momento, te dirá el significado de los trazos o letras que dibuja al azar, que son diferentes de sus cuadrados. Pensó que alterando



los sonidos, un niño pequeño puede diferenciar entre el signo, la letra o el dibujo y su significado. que se encuentra en la página 42 «Cuando el niño descubre la diferencia entre dibujar y escribir» es lo que Romero (2004) denomina etapa presilábica. El hecho de que transmita los atributos del objeto lo asemeja al dibujo, aunque la escritura sea distinta. Los grafitis y las letras yuxtapuestas fueron la forma original de «escribirlos», dejando espacio a la «libre interpretación» (p.12). Se observó en el nivel presilábico que los niños pueden distinguir entre escribir y dibujar. Así que entendieron que las palabras eran una cosa y las pinturas otra forma de representar las cualidades de un objeto.

Incluso los más pequeños garabatean sin cuidado, mezclan las letras y sus significados y no tienen ni idea de cómo las letras representan sonidos en el lenguaje hablado. Esto hace que a los niños les resulte difícil distinguir entre dibujo y escritura. Quiero insistir en que los niños de esta etapa son completamente libres de dar sentido a sus garabatos. Todavía no entienden en qué se diferencia el lenguaje escrito del hablado ni cómo se relacionan sus símbolos.

Nivel Silábico

Según Romero (2004), en el nivel silábico, los niños desarrollan una mayor «conciencia fonológica» y empiezan a asociar sonidos y figuras. Esto les lleva a preguntarse por qué algunas letras son necesarias para «decidir» una palabra y otras no. En un primer



esfuerzo por abordar esta relación, se planteó la hipótesis de la sílaba.página catorce.

La forma en que un niño escribe está estrechamente relacionada con su forma de pronunciar las letras del alfabeto. A la hora de buscar correspondencias palabra por palabra entre el lenguaje escrito y el hablado, es crucial.

Mientras los alumnos creen que una sola grafía no transmite nada, tienden a aumentar la cantidad de letras utilizadas para escribir monosílabos como «sol» (como señala Silva, 2006). página 32. Al concluir el período silábico, los niños han aprendido a identificar y valorar un vasto número de letras, cada una de las cuales corresponde a una sílaba. Según la cita citada, el término «sol» carece de sentido para los pequeños monosilábicos, ya que no se comunican a este nivel. Para los jóvenes estudiantes, la letra «a» puede representar una sílaba porque empiezan a asociar el sonido de una palabra con su forma escrita.

Nivel silábico alfabético

Según Romero (2004), cuando los niños alcanzan el nivel alfabético, empiezan a combinar suposiciones de nivel silábico con suposiciones de inicio de letra. Esto da lugar a varios indoles interesantes, como palabras que se escriben a nivel de sílaba, gráficos que representan fonemas y partes que tienen correspondencias de letras. Deletrea las cosas con normalidad, pero no tengas miedo de ser creativo (p.15).



Los alumnos de este nivel siguen utilizando letras para representar sílabas, pero empiezan a pronunciar letras o empiezan a añadir letras adicionales para representar fonemas.

Durante esta fase, el joven empieza a asociar letras con sonidos y fonemas; por ejemplo, algunos dibujos representan sílabas y otros ejemplifican fonemas (P T O en pato). Los niños cuyo desarrollo cognitivo aún no se ha completado no pueden comprender los participios, como demuestra la observación anterior. Algunas grafías son fonemas y otras sílabas, y se exige a los niños que escriban ciñéndose al alfabeto.

En el mismo pasaje, el alumno mostró formas de letras y sílabas, combinando la noción de que cada imagen denotaba una letra y una sílaba. Sacó a colación el hecho de que la alineación de letras y palabras se forma en el nivel silábico inculto. Los bebés aprenden pronto que las formas representan letras individuales o sílabas.

2.2.2.10. Benéficos de la lecto-escritura

- Las siguientes son algunas de las muchas ventajas de la alfabetización y su crecimiento que Torres (2016) enumera:
- Al ser una herramienta para dirigir y construir el pensamiento, allana el camino para el crecimiento del aprendizaje y el pensamiento.
- - A Ayuda a los niños a perfeccionar su capacidad de escucha y empatía para que puedan comprender las perspectivas,



emociones y reacciones de otras personas ante los retos de la vida real. Un niño que lee en silencio puede captar lo que dice el personaje aunque no sea capaz de oír las palabras pronunciadas por el autor.

- - R Fomenta su expresividad y sus habilidades lingüísticas. La lectura enseña a los niños a observar y a pensar de forma crítica incluso cuando aún no disponen de un vocabulario práctico, lo que les ayuda a retener más información y a reforzar su vocabulario a medida que crecen. Gracias a ello, son capaces de comunicarse eficazmente tanto oralmente como por escrito. La capacidad de expresión verbal del niño se refuerza a medida que se le anima a pensar antes de compartir información.
- - Desarrollar una mayor capacidad de introspección y concentración. Leer y escribir fomenta la introspección y el análisis. Afortunadamente, no necesita mucho esfuerzo mental o intelectual para producirse de forma subconsciente. Aprender a centrar la atención comienza así.
- - A En algunos temas, ayuda a organizar y desarrollar el pensamiento. Esto implica que el joven desarrolla sus ideas mientras lee y luego las escribe después de haber organizado sus pensamientos sobre el material e identificado los conceptos primarios y secundarios. La lectura y la escritura ayudan a los niños a desarrollar habilidades para organizar y elaborar nuevas ideas.



- - Originalidad y pensamiento imaginativo. Tanto para los mayores como para los pequeños, los libros abren la puerta a un mundo fantástico, mágico y potencialmente ilimitado. Esto significa que la mente de los niños crea imágenes mentales de los cuentos que leen. A la inversa, cuando los niños ponen el lápiz sobre el papel, pueden expresar lo que imaginan con sus propias palabras, lo que les da la oportunidad de construir su propia realidad.
- Divertirse y desconectar En consecuencia, la concentración del niño en el texto ayuda a aliviar el estrés y otros problemas emocionales.

Aclare la ortografía. Inconsciente o fácilmente, el lector es capaz de descifrar las palabras impresas. Para deletrear la palabra correctamente, el joven utiliza el método adecuado para adquirir información.

La alfabetización tiene varias ventajas, como señala el autor. Posiblemente, la más importante es que puede mejorar la concentración y la capacidad de atención del niño si se introduce a una edad temprana mediante la estimulación cerebral. (p.19)

2.3. Marco conceptual

Aprestamiento: Significa que un niño en edad escolar ha alcanzado cierto grado de desarrollo cognitivo, verbal y conceptual que le permite adaptarse. Para fomentar el desarrollo funcional básico del niño, los profesores utilizan diversas estrategias.

Disgrafía disléxica: Hay muchas personas en esta categoría que padecen disgrafía. Por su carácter cognitivo, se asocia al proceso de escritura más que a un signo de



dificultades motoras, mentales o físicas. Tener problemas para plasmar las ideas en palabras es el mayor reto.

Disgrafía motriz: Cuestiones relacionadas con el agarre del lápiz, la forma de escribir, el uso de mayúsculas o minúsculas, la pronunciación de las palabras, el número de espacios entre palabras, la incapacidad para entender lo que se escribe, etc.

Disgrafía: La ortografía incorrecta de letras y palabras suele manifestarse como problemas de comprensión lectora, de redacción y edición, y de capacidad para organizar las ideas al poner el lápiz sobre el papel.

Escribir: La escritura es el proceso de plasmar pensamientos y palabras sobre el papel u otra superficie mediante el uso de símbolos o letras. Se llama escritura al proceso de poner caracteres y símbolos sobre una superficie con el fin de intercambiar ideas, ya sea en forma de ensayos, trabajos, textos de ficción, dibujos, datos o cualquier otra actividad.

Lectoescritura: Según el marco teórico constructivista, es el método de comunicación humana más intrincado y una gran forma de registrar las variaciones culturales y técnicas, las conexiones entre lectura y escritura, lenguaje y cognición, etc.

Leer: Descifrar los códigos de caracteres escritos para comprender un texto es lo que implica. La lectura, por tanto, es un esfuerzo hacia la comprensión. La construcción de la materia utilizando una variedad de pistas y tácticas es una parte integral de la misma.

Motricidad fina: Mayor destreza en el uso de una o varias partes del cuerpo mediante movimientos que no necesitan aumento.

Nivel Literal: Los procesos cognitivos básicos, como identificar, diferenciar y relacionar, intervienen en los niveles más bajos de reconocimiento, discriminación y



señalización. La búsqueda de datos concretos, la localización de información pertinente o la creación de conexiones básicas entre secciones de un texto entran dentro de esta categoría.

Silábico: Esta etapa comienza cuando el niño forma su primera conexión de fonogramas; normalmente, cada signo representa una letra; el nombre de esta hipótesis indica que la conceptualización ha comenzado a nivel silábico. En esta etapa, los niños suelen dejar de mezclar varios tipos de grafías y empiezan a centrarse en las letras destacadas.

Trastornos de organización perceptiva: Ilusiones visuales, como la incapacidad para captar el concepto de profundidad óptica o los mapas visuales, problemas para calibrar la distancia o la luz, o ausencia de capacidad para discernir la simetría.

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

- La disgrafía influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024

2.4.2. Hipótesis específica

- La disgrafía léxica influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024
- La disgrafía motriz influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024

- La disgrafía adquirida influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024

2.5. Variables

2.5.1. Variable independiente

La disgrafía.

2.5.2. Variable dependiente

Desarrollo de la lectoescritura.

2.5.3. Operacionalización de variables

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Variable independiente LA DISGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> • La disgrafía léxica 	<ul style="list-style-type: none"> • - Escribe mal o lee mal palabras, sílabas o letras. • - Al escribir una palabra, las sílabas no se separan correctamente. • La práctica de la paráfrasis 	Ítems
	<ul style="list-style-type: none"> • La disgrafía motriz 	<ul style="list-style-type: none"> • El tamaño de las letras, el espaciado y el tipo de letra son confusos. • Al intentar escribir palabras, deja letras colgando. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • La disgrafía adquirida 	<ul style="list-style-type: none"> • Dictado de palabras, problemas de planificación y de construcción de estructuras sintácticas • Dificultades para recordar palabras 	
Variable dependiente	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel pre silábico 	Relaciona fonemas o grafemas uno a uno Reconoce las diferencias entre escritura y arte visual	Ítems



DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA	• Nivel silábico	<ul style="list-style-type: none">• Muestra entusiasmo por la lectura• Se implica en el proceso de desencadenar una acción	
	• Nivel silábico alfabético	<ul style="list-style-type: none">• Adquiere conocimientos gramaticales y semánticos• Reúne el concepto de que una grafía es una representación de una sílaba o de una sola letra	



CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de la investigación

La metodología de investigación empleada en este estudio fue un diseño no experimental transversal o transeccional. Las razones fueron las siguientes: se trabajó en equipo, se obtuvieron inmediatamente los datos necesarios para analizarlos y se elaboró el plan o la estrategia para responder a los objetivos del estudio.

3.2. Método de la investigación

Como afirman Sampieri R. et al (2004), el método cuantitativo se basa en un marco deductivo y racional para crear indagaciones e hipótesis de investigación para su posterior verificación.

3.3. Tipo de investigación

Este estudio propone un diseño de investigación descriptivo para examinar los efectos de la disgrafía en el rendimiento académico de los estudiantes de la



Institución Educativa 71015 «San Juan Bosco» Juliaca. La atención se centrará en las habilidades de escritura de los estudiantes.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

Todos los estudiantes de tercer año matriculados en la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de la ciudad de Juliaca en el año 2024 conforman la población objeto de estudio. Esta información se muestra en el siguiente cuadro.

GRADO	SECCIÓN	CANTIDAD
PRIMERO	A	32
	B	31
	C	30
	D	33
	E	32
	F	31
SEGUNDO	A	34
	B	33
	C	34
	D	32
	E	32
	F	34
TOTALES		388



3.4.2. Muestra

Mediante la siguiente fórmula se puede determinar el tamaño (n) de una muestra probabilística cuya selección se basa en un muestreo aleatorio simple (Bernal, 2006, p. 171):

$$n = \frac{(Z)^2 * N * p * q}{E^2(N-1) + (Z)^2 * p * q}$$
$$n = \frac{(1,96)^2 * 388 * 0,5 * 0,5}{(0,05)^2(388 - 1) + (1,96)^2 * 0,5 * 0,5}$$

$$n = 193.29$$

$$n = 193$$

Dónde:

Z (1,96): Valor de la distribución normal, para un nivel de confianza de (1 – α)

P (0,5): Proporción de éxito.

Q (0,5): Proporción de fracaso (Q = 1 – P)

(0,05): Tolerancia al error

N (100): Tamaño de la población.

N Tamaño de la muestra.

Reemplazando tenemos:

$$n = 193.29$$

$$n = 193$$

3.5. Técnicas e instrumentos de investigación

3.5.1. Técnica

En la investigación se utilizará la técnica de la observación.



3.5.2. Instrumento

Los alumnos serán evaluados en función de su participación y rendimiento en las actividades mediante un instrumento de lista de control que mide la disgrafía y la lectoescritura. La primera variable tiene 25 ítems organizados en una tabla de doble entrada, mientras que la segunda variable tiene 10 ítems con 5 alternativas.



CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSION

4.1. RESULTADOS OBTENIDOS

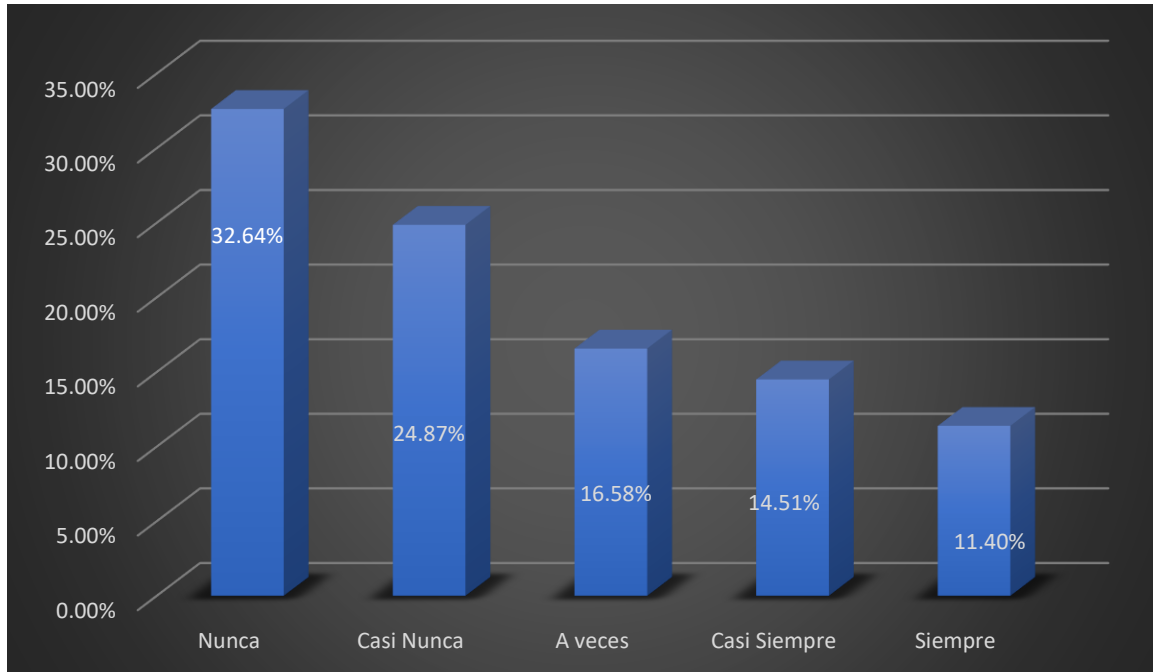
4.1.1. Resultados de la variable: Disgrafia

Tabla 1
Disgrafia

valores	frecuencia	%
Nunca	63	32.64%
Casi Nunca	48	24.87%
A veces	32	16.58%
Casi Siempre	28	14.51%
Siempre	22	11.40%
Total	193	100.00%

Nota: Guía de observación

Figura 1
Disgrafía



INTERPRETACIÓN:

Alta frecuencia de respuesta "Nunca" (32.64%): Esto indica que un porcentaje considerable de los estudiantes no presenta problemas de disgrafía. Casi un tercio de los estudiantes (63 de 193) no experimentan dificultades relacionadas con la escritura, lo que podría reflejar que una parte significativa del alumnado ha desarrollado habilidades adecuadas en la lecto-escritura.

Respuesta "Casi Nunca" (24.87%): Otro porcentaje significativo de estudiantes (48 de 193) tiene pocas dificultades en el área de la escritura. Aunque estos estudiantes pueden tener ocasionales problemas de disgrafía, las dificultades no son recurrentes.

Respuesta "A veces" (16.58%): Aproximadamente uno de cada seis estudiantes (32 de 193) presenta dificultades de disgrafía de forma intermitente, lo que sugiere que



estos estudiantes podrían necesitar apoyo ocasional o estrategias para mejorar sus habilidades de escritura.

Respuesta "Casi Siempre" (14.51%): Este grupo (28 de 193) enfrenta dificultades más frecuentes en la escritura, lo que podría interferir en su rendimiento académico. Este resultado sugiere que estos estudiantes podrían beneficiarse de intervenciones pedagógicas más focalizadas para mejorar su desarrollo en lecto-escritura.

Respuesta "Siempre" (11.40%): Aunque es el grupo más pequeño (22 de 193), estos estudiantes enfrentan problemas persistentes de disgrafía. Este resultado indica la necesidad urgente de intervención especializada para estos estudiantes, ya que las dificultades constantes en la escritura pueden afectar negativamente su aprendizaje y desempeño general.

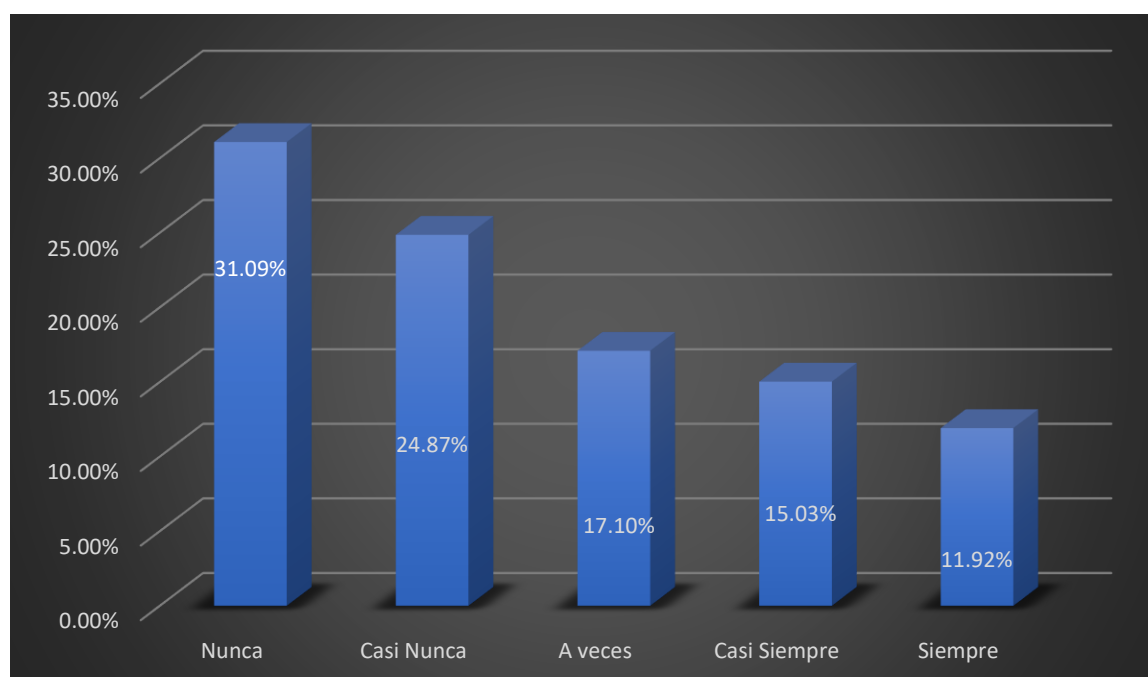
Los resultados muestran que, aunque una parte importante de los estudiantes no presenta problemas de disgrafía o los experimenta con poca frecuencia, existe un grupo significativo (casi el 42%) que manifiesta dificultades de escritura con frecuencia o de forma intermitente. Este grupo podría beneficiarse de estrategias de enseñanza diferenciada y apoyo pedagógico especializado para mejorar su desarrollo en la lecto-escritura. La intervención temprana y adecuada será clave para prevenir que estas dificultades afecten su rendimiento académico a largo plazo.

Tabla 2
Disgrafía léxica

valores	frecuencia	%
Nunca	60	31.09%
Casi Nunca	48	24.87%
A veces	33	17.10%
Casi Siempre	29	15.03%
Siempre	23	11.92%
Total	193	100.00%

Nota: Guía de observación

Figura 2
Disgrafía léxica



INTERPRETACIÓN:

"Nunca" (31.09%): Un poco más del 31% de los estudiantes (60 de 193) no presenta dificultades de disgrafía léxica, lo que indica que estos estudiantes tienen una correcta



adquisición de habilidades de escritura y ortografía en el nivel léxico. Este porcentaje es significativo y refleja que casi un tercio del grupo no tiene problemas en esta área.

"Casi Nunca" (24.87%): Aproximadamente el 25% de los estudiantes (48 de 193) presenta dificultades de disgrafía léxica de forma esporádica. Esto sugiere que, aunque estos estudiantes pueden enfrentarse a problemas con la escritura léxica ocasionalmente, las dificultades no son recurrentes y probablemente no afectan gravemente su desempeño.

"A veces" (17.10%): Cerca del 17% de los estudiantes (33 de 193) enfrenta dificultades de disgrafía léxica de manera intermitente. Este grupo podría estar en una situación vulnerable y necesitar apoyo adicional para mejorar su ortografía y composición de palabras. Es un grupo en el que se podrían implementar estrategias preventivas para evitar que sus dificultades se agraven.

"Casi Siempre" (15.03%): Un 15% de los estudiantes (29 de 193) experimenta problemas frecuentes de disgrafía léxica. Este grupo necesita atención especial, ya que sus dificultades son más recurrentes y podrían estar interfiriendo significativamente en su rendimiento académico y en su capacidad para adquirir habilidades de escritura adecuadas.

"Siempre" (11.92%): Finalmente, cerca del 12% de los estudiantes (23 de 193) presenta dificultades persistentes de disgrafía léxica. Este grupo representa a los estudiantes con mayores problemas y que requieren intervención urgente para mejorar sus habilidades de escritura. Sus dificultades probablemente afectan de manera continua su desempeño en tareas relacionadas con la lecto-escritura.

Los datos de la Tabla 2 reflejan que, aunque un porcentaje considerable de estudiantes no presenta problemas de disgrafía léxica o los tiene de forma esporádica



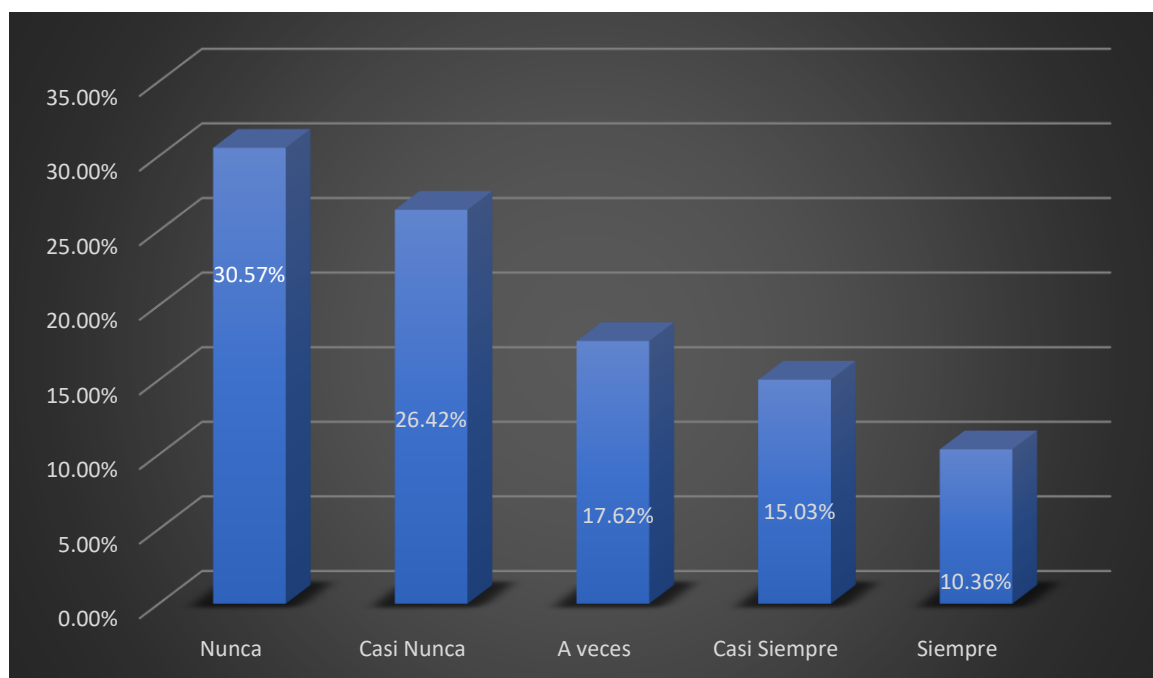
(56% entre "Nunca" y "Casi Nunca"), existe un grupo importante (44%) que experimenta dificultades léxicas en diversos grados. En particular, alrededor del 27% de los estudiantes ("Casi Siempre" y "Siempre") enfrenta problemas frecuentes o persistentes, lo que sugiere la necesidad de intervenciones específicas para mejorar sus habilidades ortográficas y léxicas.

Tabla 3
Disgrafía Motriz

valores	frecuencia	%
Nunca	59	30.57%
Casi Nunca	51	26.42%
A veces	34	17.62%
Casi Siempre	29	15.03%
Siempre	20	10.36%
Total	193	100.00%

Nota: Guía de observación

Figura 3
Disgrafía Motriz



INTERPRETACIÓN:

"Nunca" (30.57%): Alrededor del 30.57% de los estudiantes (59 de 193) no presentan problemas de disgrafía motriz. Esto sugiere que aproximadamente un tercio del grupo



tiene un adecuado control motriz para la escritura y no experimenta dificultades significativas en esta área.

"Casi Nunca" (26.42%): Aproximadamente el 26.42% de los estudiantes (51 de 193) experimenta dificultades motoras con poca frecuencia. Aunque estos estudiantes pueden tener problemas menores en la escritura, sus dificultades no son lo suficientemente graves como para afectar su desempeño regular en tareas escritas.

"A veces" (17.62%): Un 17.62% de los estudiantes (34 de 193) presenta dificultades motoras intermitentes. Estos estudiantes podrían necesitar cierto apoyo en el desarrollo de sus habilidades motrices finas para la escritura, ya que las dificultades aparecen ocasionalmente y pueden interferir con su rendimiento académico.

"Casi Siempre" (15.03%): El 15.03% de los estudiantes (29 de 193) enfrenta dificultades frecuentes relacionadas con la disgrafía motriz. Este grupo requiere atención más constante y estrategias pedagógicas enfocadas en mejorar la coordinación motriz, ya que sus problemas son recurrentes y podrían estar afectando significativamente su habilidad para escribir de manera fluida.

"Siempre" (10.36%): Finalmente, el 10.36% de los estudiantes (20 de 193) tiene problemas motrices persistentes que afectan constantemente su capacidad de escritura. Este grupo de estudiantes necesita intervención inmediata y especializada para abordar las dificultades motrices, ya que sus problemas son constantes y pueden limitar su progreso académico si no se atienden adecuadamente.

La distribución de los resultados indica que, aunque el 56.99% de los estudiantes ("Nunca" y "Casi Nunca") no enfrenta problemas importantes en términos motrices para la escritura, un porcentaje considerable (43.01%) sí presenta dificultades de algún tipo. Dentro de este grupo, el 25.39% de los estudiantes ("Casi Siempre" y



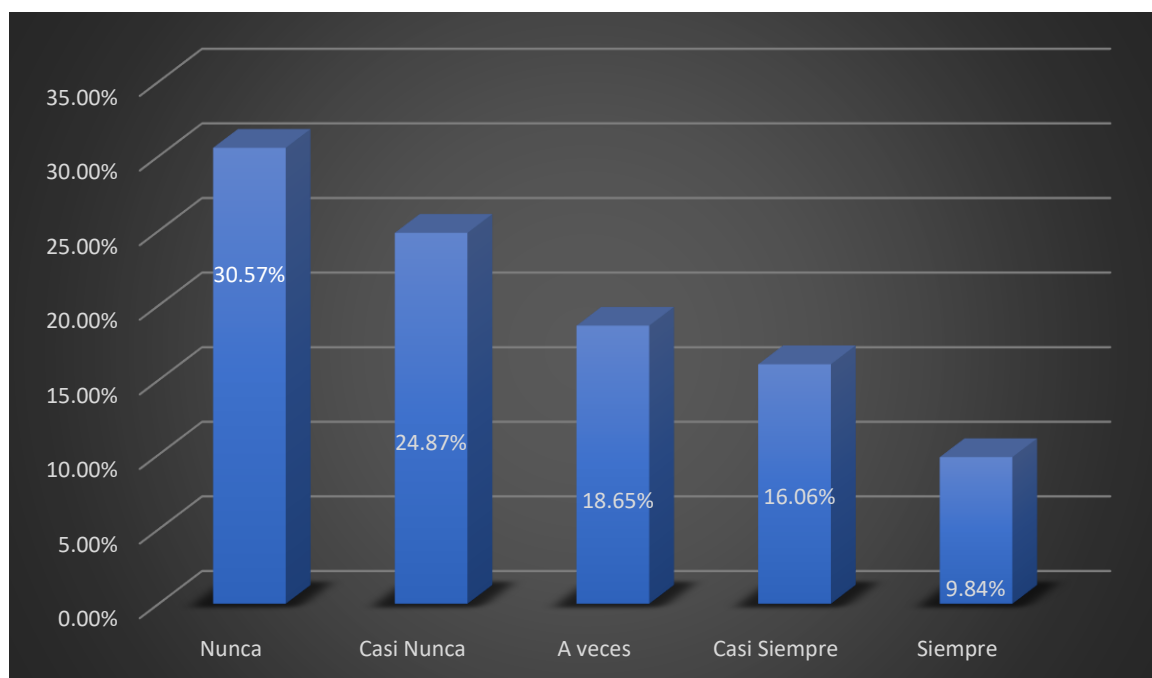
"Siempre") enfrenta problemas motrices frecuentes o constantes, lo que sugiere la necesidad de intervenciones específicas para mejorar sus habilidades motoras finas.

Tabla 4
Disgrafía Adquirida

valores	frecuencia	%
Nunca	59	30.57%
Casi Nunca	48	24.87%
A veces	36	18.65%
Casi Siempre	31	16.06%
Siempre	19	9.84%
Total	193	100.00%

Nota: Guía de observación

Figura 4
Disgrafía Adquirida



INTERPRETACIÓN:

"Nunca" (30.57%): Un 30.57% de los estudiantes (59 de 193) no ha experimentado ningún tipo de disgrafía adquirida. Este resultado indica que casi un tercio del alumnado no muestra signos de haber desarrollado dificultades de escritura después



de haber alcanzado un nivel adecuado de lecto-escritura, lo que es positivo en términos de desarrollo académico.

"Casi Nunca" (24.87%): Aproximadamente el 24.87% de los estudiantes (48 de 193) presenta dificultades de escritura adquirida de forma esporádica. Aunque este grupo puede enfrentar problemas ocasionales, las dificultades no son recurrentes ni graves.

"A veces" (18.65%): Cerca del 18.65% de los estudiantes (36 de 193) enfrenta dificultades de disgrafía adquirida de manera intermitente. Este grupo necesita atención, ya que sus dificultades podrían interferir en el proceso de escritura y su desempeño académico. Es importante realizar un seguimiento para evitar que estas dificultades se agraven.

"Casi Siempre" (16.06%): El 16.06% de los estudiantes (31 de 193) experimenta dificultades frecuentes relacionadas con la disgrafía adquirida. Este grupo tiene problemas recurrentes que afectan su capacidad para escribir correctamente, lo que podría requerir intervenciones pedagógicas especializadas para abordar las dificultades de forma continua.

"Siempre" (9.84%): Finalmente, el 9.84% de los estudiantes (19 de 193) enfrenta dificultades permanentes de disgrafía adquirida. Este grupo representa a los estudiantes con mayores problemas, y sugiere la necesidad de intervenciones urgentes y prolongadas para abordar sus dificultades en la escritura.

Los resultados de la Tabla 4 reflejan que, aunque un porcentaje significativo de estudiantes (55.44% entre "Nunca" y "Casi Nunca") no presenta dificultades importantes de disgrafía adquirida, un 44.56% sí muestra algún tipo de dificultad, ya sea de forma intermitente o frecuente. En particular, el 25.90% de los estudiantes ("Casi Siempre" y "Siempre") enfrenta problemas continuos, lo que sugiere la



necesidad de desarrollar estrategias de intervención que aborden las causas subyacentes de la disgrafía adquirida.

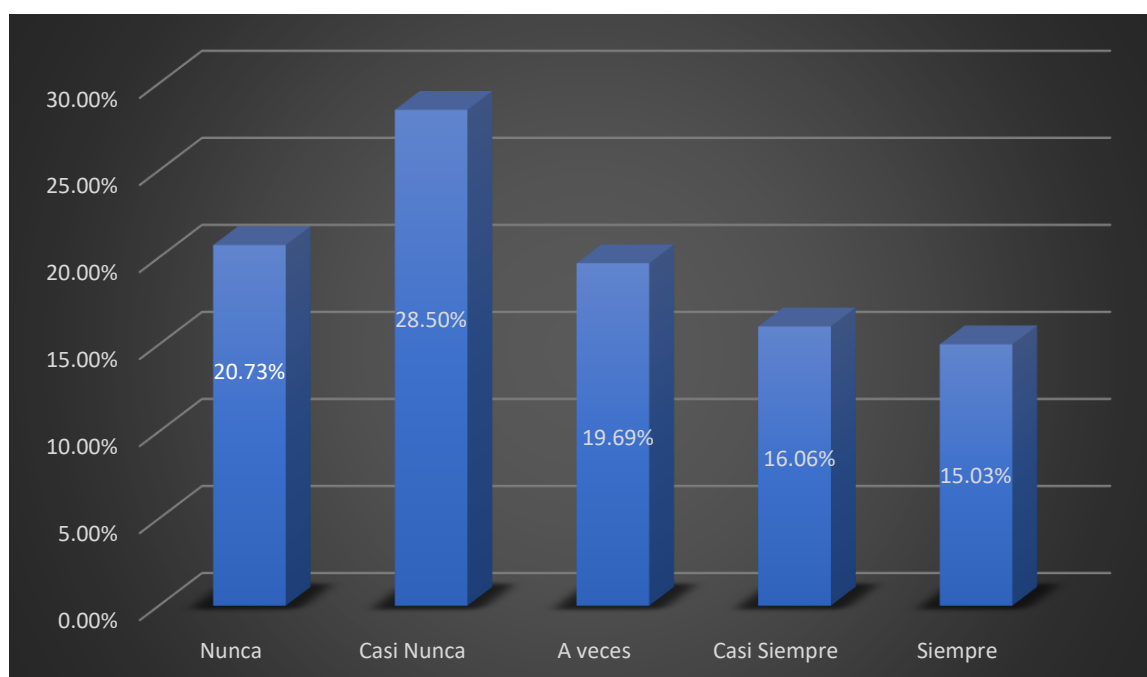
4.1.2. Resultados de la variable: Lectoescritura

Tabla 5
Lectoescritura

valores	frecuencia	%
Nunca	40	20.73%
Casi Nunca	55	28.50%
A veces	38	19.69%
Casi Siempre	31	16.06%
Siempre	29	15.03%
Total	193	100.00%

Nota: Guía de observación

Figura 5
Lectoescritura



INTERPRETACIÓN:

"Nunca" (20.73%): Aproximadamente el 20.73% de los estudiantes (40 de 193) no presenta problemas significativos en el desarrollo de la lectoescritura. Estos



estudiantes tienen un buen dominio de las habilidades de lectura y escritura, lo que les permite desempeñarse adecuadamente en actividades académicas relacionadas con estas competencias.

"Casi Nunca" (28.50%): El 28.50% de los estudiantes (55 de 193) experimenta dificultades leves o esporádicas en la lectoescritura. Aunque estos estudiantes pueden tener algún problema ocasional, en general su desarrollo en esta área es adecuado y no les afecta de manera significativa en su rendimiento.

"A veces" (19.69%): Cerca del 19.69% de los estudiantes (38 de 193) enfrenta problemas intermitentes en la lectoescritura. Este grupo podría beneficiarse de estrategias pedagógicas adicionales para mejorar sus habilidades, ya que presentan dificultades que surgen de manera ocasional pero que podrían influir en su desempeño académico si no se abordan a tiempo.

"Casi Siempre" (16.06%): El 16.06% de los estudiantes (31 de 193) tiene dificultades frecuentes en la lectoescritura. Este grupo necesita apoyo constante para mejorar sus habilidades, ya que sus problemas recurrentes pueden estar interfiriendo en su proceso de aprendizaje de manera significativa.

"Siempre" (15.03%): Finalmente, el 15.03% de los estudiantes (29 de 193) presenta dificultades permanentes en la lectoescritura. Este grupo tiene serios problemas en el desarrollo de estas habilidades, lo que indica la necesidad de intervenciones pedagógicas urgentes y especializadas para evitar que sus dificultades afecten su rendimiento académico y su desarrollo personal.

Los resultados de la Tabla 5 reflejan que, aunque una parte importante de los estudiantes (49.23% entre "Nunca" y "Casi Nunca") tiene un desarrollo adecuado o esporádico de dificultades en la lectoescritura, un porcentaje considerable (50.77%)



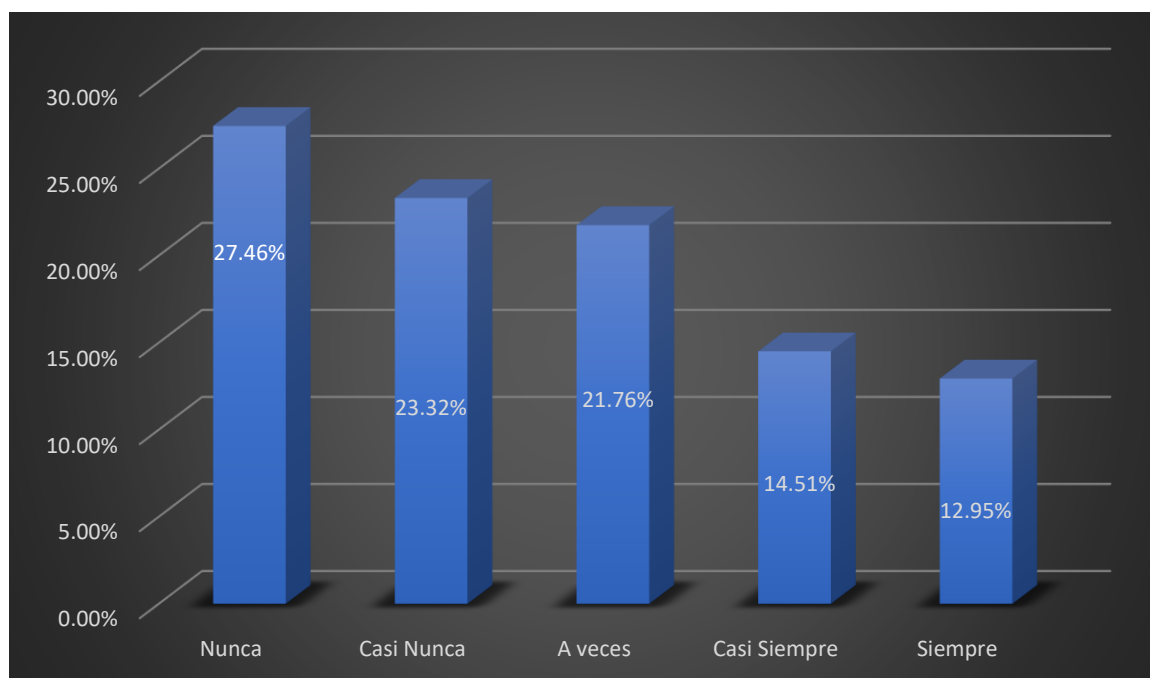
enfrenta problemas que varían desde intermitentes hasta constantes. En particular, el 31.09% de los estudiantes ("Casi Siempre" y "Siempre") presenta dificultades frecuentes o persistentes, lo que indica la necesidad de intervenciones pedagógicas específicas para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estos estudiantes.

Tabla 6
Nivel presilábico

valores	frecuencia	%
Nunca	53	27.46%
Casi Nunca	45	23.32%
A veces	42	21.76%
Casi Siempre	28	14.51%
Siempre	25	12.95%
Total	193	100.00%

Nota: Guía de observación

Figura 6
Nivel presilábico



INTERPRETACIÓN:

"Nunca" (27.46%): Un 27.46% de los estudiantes (53 de 193) no presenta dificultades en el nivel presilábico. Esto significa que estos estudiantes han superado esta etapa



básica del desarrollo de la escritura y han adquirido las competencias necesarias para entender la relación entre los sonidos y los símbolos escritos.

"Casi Nunca" (23.32%): Aproximadamente el 23.32% de los estudiantes (45 de 193) experimenta dificultades leves o esporádicas en el nivel presilábico. Aunque estos estudiantes han pasado mayormente esta etapa, pueden tener ocasionalmente problemas en el reconocimiento de la relación entre letras y sonidos, aunque no es algo que afecte profundamente su desempeño.

"A veces" (21.76%): Un 21.76% de los estudiantes (42 de 193) muestra dificultades intermitentes en el nivel presilábico. Este grupo de estudiantes aún está en proceso de adquirir completamente la conciencia fonológica, y necesitan apoyo adicional para reforzar su comprensión de cómo los sonidos se relacionan con las letras.

"Casi Siempre" (14.51%): El 14.51% de los estudiantes (28 de 193) presenta dificultades frecuentes en esta etapa. Esto significa que una parte importante de los estudiantes tiene problemas persistentes para comprender y aplicar la relación entre fonemas y grafemas, lo que puede dificultar su avance en la lectoescritura si no reciben intervención adecuada.

"Siempre" (12.95%): Finalmente, el 12.95% de los estudiantes (25 de 193) tiene problemas constantes en el nivel presilábico. Este grupo necesita atención urgente, ya que las dificultades permanentes en esta etapa temprana de la escritura pueden comprometer gravemente su capacidad para avanzar en la lectoescritura y en su rendimiento académico general.

Los datos muestran que mientras un 50.78% de los estudiantes ("Nunca" y "Casi Nunca") ha superado en gran medida las dificultades del nivel presilábico, un 49.22% sigue presentando dificultades que varían desde intermitentes hasta constantes. El



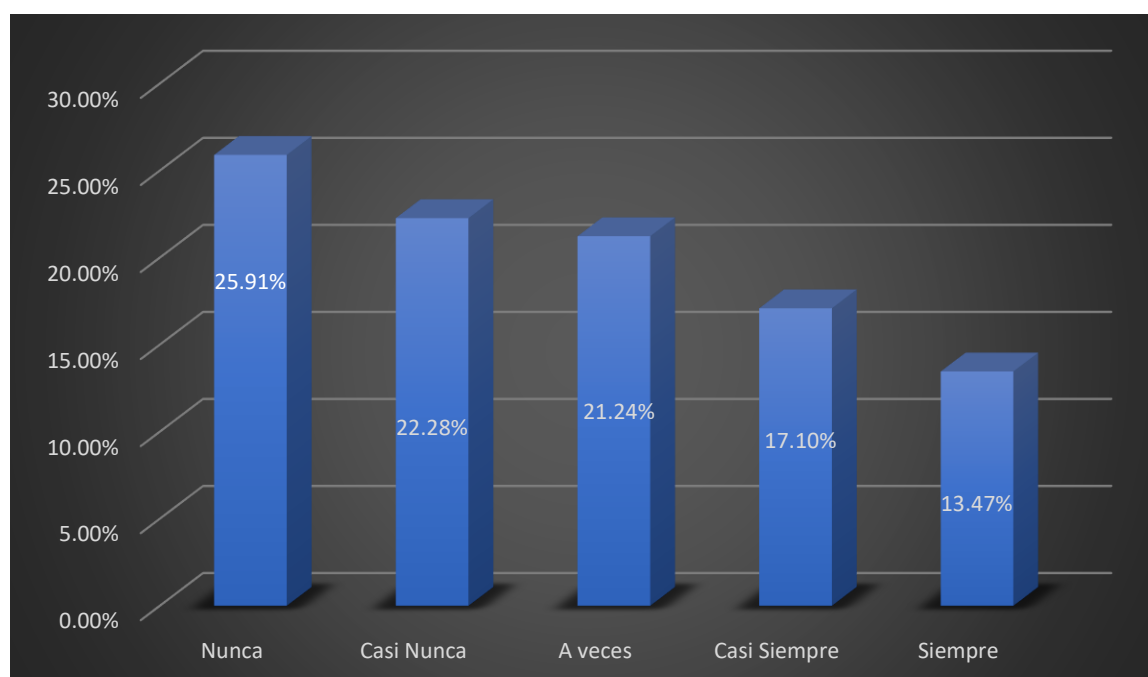
27.46% de los estudiantes ("Casi Siempre" y "Siempre") tiene problemas frecuentes o persistentes en esta etapa crítica del desarrollo de la escritura, lo que sugiere la necesidad de intervenciones específicas para ayudarles a avanzar más allá de este nivel.

Tabla 7
Nivel silábico

valores	frecuencia	%
Nunca	50	25.91%
Casi Nunca	43	22.28%
A veces	41	21.24%
Casi Siempre	33	17.10%
Siempre	26	13.47%
Total	193	100.00%

Nota: Guía de observación

Figura 7
Nivel silábico



INTERPRETACIÓN:

"Nunca" (25.91%): El 25.91% de los estudiantes (50 de 193) no presenta problemas en el nivel silábico. Estos estudiantes ya han superado esta etapa y tienen una buena



comprensión de cómo se estructuran las sílabas en las palabras, lo que les permite escribir de manera fluida y con precisión.

"Casi Nunca" (22.28%): Aproximadamente el 22.28% de los estudiantes (43 de 193) experimenta dificultades muy ocasionales en el nivel silábico. Aunque estos estudiantes han logrado avanzar más allá de esta etapa, es posible que presenten dificultades menores, pero que no afectan significativamente su desempeño en la escritura.

"A veces" (21.24%): Cerca del 21.24% de los estudiantes (41 de 193) muestra dificultades intermitentes en el nivel silábico. Estos estudiantes podrían estar en un proceso de transición y aún necesitan mejorar su comprensión y uso de las sílabas en la escritura. Las dificultades en este grupo son lo suficientemente frecuentes como para requerir apoyo pedagógico adicional.

"Casi Siempre" (17.10%): El 17.10% de los estudiantes (33 de 193) presenta dificultades frecuentes en el nivel silábico. Estos estudiantes enfrentan problemas recurrentes para estructurar palabras correctamente usando sílabas, lo que indica la necesidad de una intervención constante para ayudarlos a superar esta etapa.

"Siempre" (13.47%): Finalmente, el 13.47% de los estudiantes (26 de 193) tiene dificultades constantes en el nivel silábico. Este grupo enfrenta los mayores desafíos en esta área y es probable que sus dificultades afecten seriamente su capacidad para avanzar en la lectoescritura si no reciben una atención pedagógica adecuada y específica.

Los datos de la Tabla 7 indican que mientras el 48.19% de los estudiantes ("Nunca" y "Casi Nunca") ha superado o presenta solo dificultades mínimas en el nivel silábico, un 51.81% sigue enfrentando dificultades en mayor o menor grado. El 30.57% de los



estudiantes ("Casi Siempre" y "Siempre") enfrenta problemas frecuentes o persistentes, lo que sugiere la necesidad de intervenciones más intensivas y focalizadas para mejorar su comprensión y uso de las sílabas en la escritura.

Tabla 8

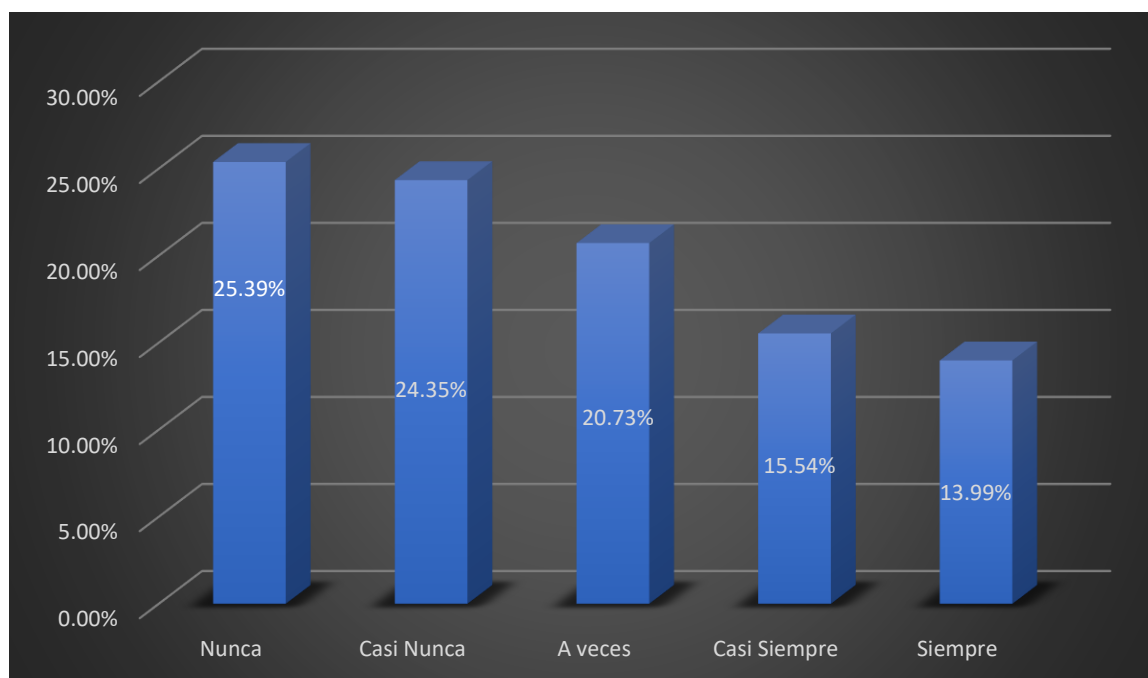
Nivel silábico alfabético

valores	frecuencia	%
Nunca	49	25.39%
Casi Nunca	47	24.35%
A veces	40	20.73%
Casi Siempre	30	15.54%
Siempre	27	13.99%
Total	193	100.00%

Nota: Guía de observación

Figura 8

Nivel silábico alfabético



INTERPRETACIÓN:

"Nunca" (25.39%): El 25.39% de los estudiantes (49 de 193) no presenta dificultades en el nivel silábico alfabético. Estos estudiantes han alcanzado una comprensión



sólida de cómo las letras y las sílabas interactúan en el lenguaje escrito, lo que les permite escribir de forma adecuada y precisa.

"Casi Nunca" (24.35%): Aproximadamente el 24.35% de los estudiantes (47 de 193) tiene dificultades leves o esporádicas en este nivel. Aunque estos estudiantes han desarrollado la capacidad de reconocer las letras y las sílabas, pueden tener pequeños errores ocasionales que no impactan significativamente su rendimiento general en la escritura.

"A veces" (20.73%): Cerca del 20.73% de los estudiantes (40 de 193) enfrenta dificultades intermitentes en el nivel silábico alfabético. Estos estudiantes están en proceso de consolidar su comprensión de las relaciones entre letras y sílabas, y sus dificultades podrían requerir apoyo adicional para mejorar su fluidez en la escritura.

"Casi Siempre" (15.54%): El 15.54% de los estudiantes (30 de 193) presenta dificultades frecuentes en el nivel silábico alfabético. Este grupo tiene problemas recurrentes para integrar las letras y las sílabas de manera efectiva en la escritura, lo que sugiere la necesidad de intervenciones pedagógicas más consistentes para mejorar sus habilidades.

"Siempre" (13.99%): Finalmente, el 13.99% de los estudiantes (27 de 193) enfrenta dificultades persistentes en el nivel silábico alfabético. Este grupo tiene problemas constantes que afectan su capacidad para escribir de manera correcta, lo que implica que necesitan atención especializada y estrategias de intervención más intensivas.

Los resultados muestran que, aunque el 49.74% de los estudiantes ("Nunca" y "Casi Nunca") tiene un dominio adecuado o solo leve en el nivel silábico alfabético, un 50.26% presenta dificultades de diverso grado. Un porcentaje significativo de estudiantes (29.53%, en "Casi Siempre" y "Siempre") tiene problemas frecuentes o



persistentes que podrían afectar su desarrollo en la lectoescritura si no se abordan de manera oportuna.



4.2. PRUEBA DE HIPÓTESIS

4.2.1. Prueba de hipótesis General

Ho: La disgrafía influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024.

Ha: La disgrafía influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024.

Nivel de significación:

$\alpha = 0.05$

Estadística de prueba:

Chi cuadrada

Estadística de prueba:

$X^2=10,215$

P-Valor = 0.030

Tabla 9
Prueba de Hipótesis General

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,215 ^a	5	,030
Razón de verosimilitud	12,125	5	,136
Asociación lineal por lineal	6,232	1	,026
N de casos válidos	193		



Interpretación:

En la prueba de hipótesis general, el estadístico Chi-cuadrado de Pearson muestra un valor de 10.215 con un grado de libertad (df) de 5 y una significación asintótica bilateral de 0.030. Dado que el valor de significación ($p = 0.030$) es menor que el umbral común de 0.05, se puede concluir que existe una asociación estadísticamente significativa entre la disgrafía y el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. La asociación lineal por lineal también es significativa ($p = 0.026$), lo que sugiere que la relación entre las variables es consistente en diferentes niveles.

Toma de decisión

Dado que el valor de significación es menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a). Esto indica que la disgrafía influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo de la institución educativa estudiada. Por lo tanto, es necesario considerar la influencia de la disgrafía en los programas educativos para mejorar las habilidades de lecto-escritura en este grupo de estudiantes.



4.2.2. Prueba de hipótesis Especifica 1

Ho: La disgrafía léxica influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024.

Ha: La disgrafía léxica influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024.

Nivel de significación:

$\alpha = 0.05$

Estadística de prueba:

Chi cuadrada

Estadística de prueba:

$X^2=10,132$

P-Valor = 0.027

Tabla 10
Prueba de Hipótesis Especifica 1

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,132 ^a	5	,027
Razón de verosimilitud	12,132	5	,135
Asociación lineal por lineal	6,258	1	,025
N de casos válidos	193		



Interpretación:

En la prueba de hipótesis específica sobre la influencia de la disgrafía léxica en el desarrollo de la lecto-escritura, el valor del Chi-cuadrado de Pearson es 10.132, con 5 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0.027. Este valor de p (0.027) es menor al nivel de significación de 0.05, lo que indica que existe una relación estadísticamente significativa entre la disgrafía léxica y el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo. Además, la asociación lineal por lineal también es significativa con un valor de $p = 0.025$, lo que respalda aún más la existencia de una relación consistente entre las variables.

Toma de decisión:

Dado que el valor de significación es menor a 0.05, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a). Esto significa que la disgrafía léxica influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. Se sugiere tomar medidas educativas específicas para abordar este tipo de disgrafía y mejorar el desempeño en lecto-escritura de los estudiantes afectados.



4.2.3. Prueba de hipótesis Especifica 2

Ho: La disgrafía motriz influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024.

Ha: La disgrafía motriz influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024.

Nivel de significación:

$\alpha = 0.05$

Estadística de prueba:

Chi cuadrada

Estadística de prueba:

$X^2=10,369$

P-Valor = 0.031

Tabla 11
Prueba de Hipótesis Especifica 2

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,369 ^a	5	,031
Razón de verosimilitud	12,123	5	,125
Asociación lineal por lineal	6,563	1	,025
N de casos válidos	193		



Interpretación:

En la prueba de hipótesis específica sobre la influencia de la disgrafía motriz en el desarrollo de la lecto-escritura, el valor del Chi-cuadrado de Pearson es 10.369 con 5 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0.031. Dado que el valor de p es menor a 0.05, se concluye que hay una relación estadísticamente significativa entre la disgrafía motriz y el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo. Además, la asociación lineal por lineal también es significativa con un valor de $p = 0.025$, lo que indica que esta relación es coherente en diferentes niveles.

Toma de decisión:

Dado que el valor de significación ($p = 0.031$) es menor al nivel de significación de 0.05, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a). Esto implica que la disgrafía motriz influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. Por lo tanto, es importante implementar estrategias específicas para abordar esta dificultad motriz y mejorar el rendimiento en lecto-escritura de los estudiantes que presentan este tipo de disgrafía.



4.2.4. Prueba de hipótesis Especifica 3

Ho: La disgrafía adquirida influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024.

Ha: La disgrafía adquirida influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024.

Nivel de significación:

$\alpha = 0.05$

Estadística de prueba:

Chi cuadrada

Estadística de prueba:

$X^2=10,451$

P-Valor = 0.029

Tabla 12
Prueba de Hipótesis Especifica 3

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,451 ^a	5	,029
Razón de verosimilitud	14,369	5	,236
Asociación lineal por lineal	6,563	1	,023
N de casos válidos	193		



Interpretación:

En la prueba de hipótesis específica sobre la influencia de la disgrafía adquirida en el desarrollo de la lecto-escritura, el valor del Chi-cuadrado de Pearson es 10.451 con 5 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0.029. Dado que el valor de p es menor a 0.05, se concluye que existe una relación estadísticamente significativa entre la disgrafía adquirida y el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo. La asociación lineal por lineal también es significativa, con un valor de $p = 0.023$, lo que sugiere una relación lineal constante entre las variables.

Toma de decisión:

Dado que el valor de significación ($p = 0.029$) es menor al nivel de 0.05, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a). Esto indica que la disgrafía adquirida influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. Por tanto, es crucial desarrollar estrategias pedagógicas que aborden la disgrafía adquirida para mejorar el rendimiento en lecto-escritura de los estudiantes que presentan esta condición.



4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Caisahuana (2022), en su tesis titulada "Disgrafía y déficit de lectoescritura en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima", aprobada por la Universidad César Vallejo, donde el investigador planteo determinar la relación entre la disgrafía y la falta de lectoescritura en estudiantes de quinto grado de la institución educativa del cercado de lima. Desarrollo una investigación de tipo básica y diseño no experimental de alcance correlacional, la población estuvo constituida por 41 estudiantes. Los resultados del estudio mostraron que el 26,8% tenía dislexia de bajo nivel, el 17,1% tenía dislexia y el 22,0% tenía dislexia de alto nivel. Finalmente, el investigador concluyo que: Existe una correlación positiva significativa entre las dificultades de escritura y los déficits en lectoescritura entre los estudiantes de quinto grado de Lima, que es bastante grande (0.875**) según el coeficiente de Pearson, y el valor de p es menor que el nivel de significación estadística ($p = .000$ 0,05).

Para el objetivo general: Los resultados obtenidos en la prueba de hipótesis general muestran que el valor del Chi-cuadrado de Pearson es de 10,215 con 5 grados de libertad, y una significación asintótica bilateral de 0,030, lo que indica que existe una relación estadísticamente significativa entre la disgrafía y el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes del tercer ciclo. Esto sugiere que la presencia de dificultades en la escritura tiene un impacto en el progreso de habilidades lectoras y de escritura en los estudiantes evaluados. Por otro lado, la razón de verosimilitud, con un valor de 12,125 y una significación de 0,136, no muestra una relación tan fuerte como el Chi-cuadrado, lo que implica que esta medida no refuerza de manera concluyente la hipótesis. Sin embargo, la asociación lineal por lineal de 6,232 y una



significación de 0,026 confirma que la relación entre disgrafía y el desarrollo de la lecto-escritura sigue un patrón lineal y relevante.

Para el objetivo específico 1: En la prueba de hipótesis específica sobre la influencia de la disgrafía léxica en el desarrollo de la lecto-escritura, se observa que el valor del Chi-cuadrado de Pearson es 10,132 con 5 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,027. Esto indica que existe una relación estadísticamente significativa entre la disgrafía léxica y el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo. La razón de verosimilitud, con un valor de 12,132 y una significación de 0,135, no refuerza la relación de manera concluyente, aunque proporciona un indicador importante sobre la tendencia. La asociación lineal por lineal, con un valor de 6,258 y una significación de 0,025, confirma que hay un patrón lineal significativo en la relación entre la disgrafía léxica y el desarrollo de la lecto-escritura.

Para el objetivo específico 2: En la prueba de hipótesis específica sobre la influencia de la disgrafía motriz en el desarrollo de la lecto-escritura, los resultados del Chi-cuadrado de Pearson muestran un valor de 10,369 con 5 grados de libertad y una significación asintótica bilateral de 0,031, lo que indica que existe una relación estadísticamente significativa entre la disgrafía motriz y el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo. La razón de verosimilitud, con un valor de 12,123 y una significación de 0,125, no presenta una relación tan contundente, pero sigue siendo relevante. La asociación lineal por lineal, con un valor de 6,563 y una significación de 0,025, confirma la existencia de un patrón lineal significativo entre las variables analizadas.

Para el objetivo específico 3: En la prueba de hipótesis específica sobre la influencia de la disgrafía adquirida en el desarrollo de la lecto-escritura, el valor del Chi-cuadrado de Pearson es de 10,451 con 5 grados de libertad y una significación asintótica



bilateral de 0,029, lo que indica que existe una relación estadísticamente significativa entre la disgrafía adquirida y el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo. Sin embargo, la razón de verosimilitud, con un valor de 14,369 y una significación de 0,236, no respalda completamente esta relación, mostrando que no es tan contundente desde este punto de vista. No obstante, la asociación lineal por lineal, con un valor de 6,563 y una significación de 0,023, refuerza la existencia de una relación lineal significativa entre la disgrafía adquirida y las habilidades de lecto-escritura.

Los resultados de las pruebas de hipótesis muestran que la disgrafía, en sus diferentes formas (general, léxica, motriz y adquirida), tiene una influencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. En todos los casos, el Chi-cuadrado de Pearson indica una relación relevante, especialmente en el caso general ($p=0,030$), léxico ($p=0,027$), motriz ($p=0,031$) y adquirido ($p=0,029$), lo que confirma la existencia de un impacto directo. Aunque la razón de verosimilitud no refuerza completamente la hipótesis, la asociación lineal por lineal en cada hipótesis confirma un patrón lineal significativo, demostrando que las dificultades relacionadas con la escritura afectan de manera importante el desarrollo de las habilidades lectoras y de escritura.



CONCLUSIONES

PRIMERA: Se concluye que la disgrafía influye de manera significativa en el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. Los resultados del Chi-cuadrado confirman la existencia de una relación significativa entre ambas variables, lo que sugiere que las dificultades en la escritura limitan el progreso adecuado en la adquisición de competencias lectoras y escritas. Esto resalta la importancia de identificar y abordar las dificultades relacionadas con la escritura desde las primeras etapas de la educación, para evitar mayores retrasos en el desarrollo académico de los estudiantes.

SEGUNDA: Se concluye que la disgrafía léxica tiene una influencia significativa en el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. Los resultados del Chi-cuadrado de Pearson muestran una correlación significativa entre la disgrafía léxica y el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, lo que sugiere que las dificultades para escribir palabras correctamente afectan negativamente el progreso en la adquisición de estas habilidades esenciales.

TERCERA: Los resultados confirman que la disgrafía motriz tiene una influencia significativa en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. La dificultad en los aspectos motrices de la escritura, como la coordinación y la precisión en el trazo, afecta el aprendizaje de la lecto-



escritura, lo que puede ralentizar el desarrollo de habilidades fundamentales para el desempeño académico de los estudiantes.

CUARTA: La disgrafía adquirida influye de manera significativa en el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca. Los resultados del Chi-cuadrado de Pearson sugieren que la presencia de disgrafía adquirida impacta negativamente en la adquisición de habilidades lectoras y de escritura, lo cual puede ser el resultado de algún evento o cambio que haya afectado las capacidades previamente desarrolladas de los estudiantes.



RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda al director de la UGEL-SR de Juliaca, a los directores, Psicopedagogos y docentes implementar programas de intervención educativa enfocados en la detección temprana y el tratamiento de la disgrafía en los estudiantes del tercer ciclo. Se recomienda la capacitación del personal docente en técnicas específicas que puedan ayudar a los estudiantes con dificultades en la escritura a mejorar sus habilidades. Además, sería beneficioso promover una colaboración activa entre los especialistas en psicopedagogía, maestros y padres de familia para brindar un apoyo integral que favorezca el desarrollo de las competencias de lecto-escritura en aquellos estudiantes afectados por la disgrafía.

SEGUNDA: Se recomienda a los directores de las instituciones educativas primarias, a los psicopedagogos y docentes de aula desarrollar programas de apoyo pedagógico centrados en la mejora de las habilidades léxicas de los estudiantes, con énfasis en aquellos que presentan disgrafía léxica. Los docentes deben recibir formación especializada en estrategias de enseñanza que ayuden a los estudiantes a superar sus dificultades con el reconocimiento y la escritura correcta de palabras. Además, sería útil proporcionar recursos adicionales, como ejercicios de refuerzo en el aula y en casa, para apoyar el desarrollo de la lecto-escritura de manera integral y fortalecer las capacidades léxicas desde etapas tempranas del proceso educativo.

TERCERA: Se recomienda a los directores de las instituciones educativas primarias, a los psicopedagogos y docentes de aula implementar actividades



psicomotrices que fortalezcan las habilidades motoras finas de los estudiantes con disgrafía motriz. Estas actividades pueden incluir ejercicios de coordinación mano-ojo, mejora en el control de los trazos y uso de materiales que ayuden a desarrollar la precisión en la escritura. Además, se sugiere la colaboración entre docentes y especialistas en psicopedagogía para crear planes de intervención individualizados que ayuden a los estudiantes a superar las dificultades motrices, permitiendo así un progreso más eficiente en la adquisición de competencias de lecto-escritura.

CUARTA: Se recomienda a los directores de las instituciones educativas primarias, a los psicopedagogos y docentes de aula diseñar programas de intervención que aborden específicamente los casos de disgrafía adquirida en los estudiantes. Estos programas deben enfocarse en la recuperación y reforzamiento de las habilidades de escritura y lectura afectadas por la disgrafía adquirida. Se recomienda además un seguimiento individualizado para cada estudiante, acompañado de un plan de trabajo con la familia y el equipo educativo para asegurar una reintegración efectiva de las habilidades de lecto-escritura en su proceso de aprendizaje.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, J. (1973). La escritura del niño: La evolución de la escritura y sus dificultades. Barcelona: Laia.
- Alonso, M. (21 de Enero de 2016). *guiainfantil*. Obtenido de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/lectoescritura-en-los-ninos-como-incentivarla/>
- Ausubel, D. (1991). El desarrollo infantil, aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos. México: Paidós.
- Barba, P., Pérez, A., & Bedón, P. (2018). Problemas del aprendizaje en la edad infantil. *Revista Didasc@lia*, 85-100.
- Caisahuana, F. (2022). Disgrafía y déficit de lectoescritura en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima. Lima: Universidad César Vallejo.
- Cervantes, N. (2021). Intervención psicomotriz en un alumno con disgrafía: estudio de caso . *Revista Iberoamericana de Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 49-58.
- Chavez, R. (2020). El aprendizaje de la lectoescritura en niños de 6 años. Lima: Universidad Nacional de Tumbes.
- Colcha, E. (2018). La disgrafía en el desarrollo de la escritura en niños de segundo año de Educación Básica Paralelo "B" de la Unidad Educativa "Liceo Policial Chimborazo" 2017-2018. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Cotom, L. (2012). Psicomotricidad y su relación en el proceso de lectoescritura. Universidad Rafael Landivar, Quetzaltenango.



- Dewey, J. (1964). *Naturaleza humana y conducta*. Estados Unidos: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Gómez, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: Siglo XXI .
- Flores, A. (2005). *La importancia de la psicomotricidad en la lecto- escritura*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, U. (2022). *Disgrafía y lectoescritura en estudiantes del V ciclo de Educación Básica Regular, Lima – 2022*. Lima: Universidad César Vallejo.
- Gómez, K. (2010). *Con el computador aprendo y me divierto en el mágico mundo de la lectoescritura*.
- González, J., & Santiuste, V. (2020). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. 3ª Edición. CCS.
- González, Y., & Rodríguez, M. (2018). *La disgrafía y su relación con el aprendizaje de la escritura en el área de lenguaje de los estudiantes de cuarto primaria de la institución educativa "Augusto E. Medina de Comfenalco" Ibagué Tolima, en el año 2014*. Lima: Universidad Norbert Wiener.
- Hernández, A. (2011). *Los errores lingüísticos*. Valencia: Nau Llibres.
- Herrera, J. (2020). *La disgrafía y el rendimiento académico en la asignatura de lengua y literatura de los estudiantes de los segundos años de Educación Básica de la escuela 12 de Octubre de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.



- Lemke, J. (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós.
- López, C. (2002). La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea. Madrid: Cide.
- Marchesi, Á. (2004). Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza.
- Martinez, R. (2003). La disgrafía en escolares de 4º grado de primaria: propuesta de intervención psicopedagógica. México.
- Medina, M., & Chujutalli, W. (2017). Disgrafía y el aprendizaje de la lecto-escritura en los estudiantes de tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa N° 64102 Nueva Esperanza de Panaillo – Yarinacocha 2015. Pucallpa: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.
- Ministerio de Educacion. (2014). Elementos Claves para el desarrollo de la Lectoescritura. MINEDU.
- Mora, K., & Palomino, L. (2016). Disgrafía y su incidencia en el desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Thalía Cortez de Vivar, de la ciudad de Guayaquil, Durante los meses de mayo hasta octubre del período lect. Guayaquil: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
- Narvarte, M. (2007). Lectoescritura: aprendizaje integral. Colombia: Grupo Latino.
- Piaget, J. (1969). Psicología del niño. Madrid: Morata.
- Porras, J. (2010). Aproximación al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo. Madrid: Visión Libros.



- Romero, M. (2004). Aprendizaje Lectoescritura. Perú: Colegio Fe y Alegría.
- Salazar, O. (2018). La Coordinación Motora Fina y su incidencia en la Disgrafía en los estudiantes del 2° grado del Nivel Primaria de la Institución Educativa 1262 Vitarte – 2016 (tesis). Lima – Perú.
- Silva, P. (2006). Manual para la evaluación de la lectoescritura. TEIC.
- Torres, M. (2016). Lectoescritura: eventos de literacidad en preescolar. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 6, núm. 12, 1- 18.
- Veloz, D. (2019). La disgrafía y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de 4to año de educación general básica de la unidad educativa réplica Simón Bolívar (tesis). Guayaquil-Ecuador.
- Woolfolk, A. (1999). Psicología Educativa. Estados Unidos: Pearson.
- Zambrano, E., & Rodríguez, A. (2016). La disgrafía como trastorno del lenguaje escrito en la educación básica, de la escuela N° 301 Francisco García Avilés. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.



ANEXOS

115



TÍTULO: DISGRAFIA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración	Metodología
<p>Problema general</p> <p>¿De qué manera influye la disgrafía en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo influye la disgrafía léxica en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024? ¿Cómo influye la disgrafía motriz 	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la influencia que ejerce la disgrafía en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Conocer la influencia que ejerce la disgrafía léxica en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan 	<p>Hipótesis general</p> <p>La disgrafía influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024.</p> <p>Hipótesis específica</p> <ul style="list-style-type: none"> La disgrafía léxica influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024 	<p>Variable independiente:</p> <p>La disgrafía.</p>	<p>La disgrafía léxica</p>	<ul style="list-style-type: none"> Omite y confunde letras, sílabas o palabras al escribir. Separa incorrectamente las sílabas al escribir una palabra Copiado de palabras y de oraciones 	<p>Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre</p>	<p>Diseño de la investigación diseño no experimental del tipo transversal o transeccional</p> <p>Método de la investigación investigación cuantitativa</p> <p>Tipo de investigación es de carácter descriptivo</p> <p>Población y muestra Población 388 niños y niñas Muestra 193 niños y niñas</p> <p>Técnica La observación.</p> <p>Instrumento Cuestionario (Lista de cotejo)</p>
			<p>La disgrafía motriz</p>	<ul style="list-style-type: none"> Confunde el tipo, tamaño y espacios en las letras Deja letras sueltas al tratar de escribir palabras. 			
			<p>La disgrafía adquirida</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dictado de palabras Dificultades de planificación Dificultades en la construcción de la estructura sintáctica Trastornos en la recuperación de palabras 			
			<p>Variable dependiente</p> <p>Desarrollo</p>	<p>Nivel pre silábico</p>	<ul style="list-style-type: none"> Asocia progresivamente fonemas o grafemas Diferencia entre el dibujo y la escritura 	<p>Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre</p>	



<p>en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo influye la disgrafía adquirida en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024? 	<p>Bosco de Juliaca, 2024</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer la influencia que ejerce la disgrafía motriz en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024 • Conocer la influencia que ejerce la disgrafía adquirida en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024 	<ul style="list-style-type: none"> • La disgrafía motriz influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024 • La disgrafía adquirida influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura en estudiantes del tercer ciclo de la Institución Educativa N° 71015 San Juan Bosco de Juliaca, 2024 		<p>Nivel silábico</p> <hr/> <p>Nivel silábico alfabético</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra interés por la lectura • Interviene en la inducción de una actividad <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Aprende el sentido y el mecanismo del lenguaje escrito • Combina la idea de que cada grafía representa una sílaba o una sola letra 		
---	--	---	--	--	---	--	--



FICHA DE OBSERVACIÓN

Instrucciones: mediante la ficha de observación se dará a conocer el nivel que cada estudiante presenta durante la actividad, por ende, se ha planteado las siguientes alternativas.

1	2	3	4	5
NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

N°	ITEMS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
	DISGRAFÍA LEXICA					
1	Confunde palabras que suenan similar a otra					
2	Agrega sílabas o letras que no concuerden con las palabras					
3	Muestra poca retención en el momento de escribir un dictado de palabras					
4	Cambia el orden de las sílabas cuando escribe					
5	Confunde una consonante con otra con un sonido similar al escribir					
6	Omite sílabas, palabras o letras al escribir					
7	Demuestra dificultad para entender su propia escritura					
8	Separa las sílabas de forma incorrecta cuando escribe una palabra					
9	Presenta espacios en blanco entre las palabras que escribe					
	DISGRAFÍA MOTRIZ					
10	Demuestra una inclinación incorrecta entre las líneas y letras					
11	Ejerce mucha presión cuando escribe					
12	Utiliza distintos tipos de letras al escribir					
13	Une distintos tipos de trazos sin sentido					
14	Escribe muy lento a una velocidad inferior a lo normal					



15	Deja letras sueltas al intentar escribir palabras					
16	Confunde el tamaño de las letras excesivamente					
17	Traza grafemas de manera correcta					
18	Sostiene el lápiz correctamente al escribir					
	DISGRAFÍA ADQUIRIDA					
19	Escribe con dificultad palabras desconocidas que son dictadas					
20	Escribe oraciones sin orden gramatical					
21	Emplea frases repetitivas de acuerdo al tipo de texto					
22	Escribe palabras reiterativas al redactar un texto					
23	Comete errores en el dictado de palabras					
24	Omite palabras al escribir textos simples					
24	Escribe pequeños textos que requieren más tiempo del esperado					



FICHA DE OBSERVACIÓN

Instrucciones: mediante la ficha de observación se dará a conocer el nivel que cada estudiante presenta durante la actividad, por ende, se ha planteado las siguientes alternativas.

1	2	3	4	5
NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

Nº	ITEMS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
	NIVEL PRE SILÁBICO					
1	Diferencia el dibujo de la escritura					
2	Escribe en línea horizontal de izquierda a derecha					
3	Diferencia las letras unas de otras y las escribe					
	NIVEL SILÁBICO					
4	Menciona el número de palmadas al realizar el silabeo de una palabra					
5	Forma libremente palabras con diferentes sílabas					
6	Identifica el sonido inicial de una palabra					
	NIVEL ALFABÉTICO					
7	Representa las vocales con la letra correspondiente					
8	Escribe partes de la palabra, según el nivel silábico					
9	Compara palabras que se parecen ej. mesa-meta					
10	Segmenta espacios entre las palabras al escribir una oración					



Informe de opinión de expertos del instrumento de investigación

I. Datos del informante:

Nombres	Apellido Paterno	Apellido Materno	Cargo	Nº Celular
Dra. DANYA	CASTILLO	MONROY	DOCENTE UNIVERSITARIO	951810082

II. Datos del autor del instrumento:

Nombres	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nº DNI
LUZ MERY	ROQUE	APAZA	70225576

Título de la investigación
DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Nº 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024

Egresada de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez: Facultad de Ciencias de la Educación, Especialidad: Educación Primaria.

III. Aspectos de validación

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-20%		Regular 21-40%				Buena 41-60%				Muy Buena 61-80%				Excelente 81-100%			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1.CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																		X
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																		X
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																		X
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																		X
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias																		X
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																		X
8.COHERENCIA	Entre las variables, indicadores y las dimensiones																		X
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																		X
PROMEDIO DE VALIDACIÓN																			60%

IV. Promedio de valoración: 60 %

V. Opinión de aplicabilidad

El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado (SI)

El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado (NO)

VI. Fecha de la validación: 4 de noviembre del 2024



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: BUENA

VALIDADO POR:	DNI	DIRECCIÓN
Dra. Danya Castillo Monroy	41007095	Jr. Tumbes N° 1036
GRADO: Doctor en Educación	CELULAR:	CORREO /EMAIL
	951810082	Danydany1010@gmail.com



UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE



Informe de opinión de expertos del instrumento de investigación

I. Datos del informante:

Nombres	Apellido Paterno	Apellido Materno	Cargo	Nº Celular
Mgr. KATTYA	MELGAR	CONDORI	UGEL-SR ESPECIALISTA	980742285

II. Datos del autor del instrumento:

Nombres	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nº DNI
LUZ MERY	ROQUE	APAZA	70225576

Título de la investigación

DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Nº 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024

Egresada de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez: Facultad de Ciencias de la Educación, Especialidad: Educación Primaria.

III. Aspectos de validación

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-20%		Regular 21-40%				Buena 41-60%				Muy Buena 61-80%				Excelente 81-100%					
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1.CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.											X									
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.											X									
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.											X									
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.											X									
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad											X									
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valuar aspectos de las estrategias											X									
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos técnicos-científicos											X									
8.COHERENCIA	Entre las variables, indicadores y las dimensiones.											X									
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico											X									
PROMEDIO DE VALIDACIÓN																					60%

IV. Promedio de valoración: 60 %

V. Opinión de aplicabilidad

El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado (SI)

El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado (NO)

VI. Fecha de la validación: 4 de noviembre del 2024



UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN INICIAL
INTERCULTURAL BILINGÜE



OPINIÓN DE APLICABILIDAD: BUENA

VALIDADO POR:	DNI	DIRECCIÓN
Mgr. Katty Melgar Condori	42680178	Jr. Ramón Castilla N° 661 Juliaca
GRADO: Magister en Educación	CELULAR: 980742385	CORREO /EMAIL Kameco-1@hotmail.com


 Mg. Katty Melgar Condori
 ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN
 INICIAL - ESPECIAL
 UGEL - SAN ROMÁN



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

UNIVERSIDAD ANDINA NESTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: BUENA

VALIDADO POR:	DNI	DIRECCIÓN
Dra. Arelní Beltramé Tito	02439564	Jr. Ayacucho N° 633
GRADO: Doctor en Educación	CELULAR: 941037266	CORREO /EMAIL arebeltrame@hotmail.com

UNIVERSIDAD ANDINA NESTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
 VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
 Dra. Arelní Beltramé Tito
 ESPECIALIDAD DE LA EDUCACIÓN



Institución Educativa Primaria N° 71015
"San Juan Bosco"
Juliaca

" Año del Bicentenario de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

SOLICITO: Aplicación de instrumentos de tesis.

SEÑOR DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA N° 71015 "SAN JUAN BOSCO" DE LA CIUDAD DE JULIACA

Yo, LUZ MERY ROQUE APAZA con DNI: N° 70225576 domiciliada en el pasaje La Libertad N° 443 de la ciudad de Juliaca, bachiller de la Carrera Profesional de Educación, ante Ud. con el debido respeto me presento y expongo lo siguiente:

Que, siendo egresada y bachiller de la Carrera Profesional de Educación Primaria de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, es que me dirijo a su digna autoridad con la finalidad de solicitar que me otorgue el permiso respectivo, para realizar la aplicación de instrumento de mi tesis de pre grado titulado "DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024 "

Por lo expuesto:

Agradezco anticipadamente su gentil atención, lo cual ruego a Ud. acceder mi solicitud por ser justa y legal.

Juliaca, 07 de noviembre del 2024




LUZ MERY ROQUE APAZA
DNI. 70225576



Institución Educativa Primaria N° 71015
" San Juan Bosco "
Juliaca

CONSTANCIA

Quien suscribe:

**DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA N° 71015
"SAN JUAN BOSCO" DE LA CIUDAD DE JULIACA**

En mi calidad de director, otorgo la presente **CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN** de la tesis titulada **"DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024 "** realizado por la bachiller **LUZ MERY ROQUE APAZA** para optar el título profesional de Licenciada en Educación Primaria de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de la ciudad de Juliaca.

Se le otorga la presente constancia en fe a su cumplimiento.

Juliaca, 14 de noviembre del 2024



Francisco C. Labrador
FRANCISCO CLABORADOR
SUB DIRECTOR
I.E.P. N° 71015
SAN JUAN BOSCO



ANEXO 1
FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital

Fecha de entrega: 13/12/2024

I. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos: LUZ MERY ROQUE APAZA

Dirección: JR. LIBERTAD MZ. A LT. 6 - JULIACA

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: 70225576

Teléfono: 933940545 email: roqueapaza96@gmail.com

Nombres y Apellidos: _____

Dirección: _____

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: _____

Teléfono: _____ email: _____

Facultad y/o Escuela de Posgrado: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Escuela Profesional o Mención: EDUCACIÓN PRIMARIA

Título o Grado Académico a optar: LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Asesor: Dra. DANYA CASTILLO MONROY

Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:

Trabajo de Investigación Tesis Trabajo de Suficiencia Profesional Trabajo Académico

Título: DISGRAFÍA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN ESTUDIANTES DEL TERCER

CICLO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 71015 SAN JUAN BOSCO DE JULIACA, 2024

Palabras claves, (3 a 5 términos): Alfabético, disgrafía, lectoescritura, motriz, silábico

¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1,2?}

1

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

Bachiller
 Título
 2da Especialidad
 Maestría
 Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción Intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
 Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
 No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- Sí autorizo
 No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, **la opción "internacional" goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral.** Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.

Internacional

Nacional

Línea de investigación: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P03

Firma de Autor



huella digital

13 de Diciembre 2024

Fecha