

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN**



FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS

**“DISGRAFIA EN EL DESARROLLO DE LA LECTO-
ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE LA I.E. N°
20359 “REYNA DE LA PAZ”-VEGUETA, DURANTE EL
AÑO ESCOLAR 2021”**

PRESENTADO POR:

**THALIA CONSUELO ARONE TARAZONA
ANGIE VICTORIA ORDINOLA GARCIA**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN Nivel PRIMARIA Especialidad EDUCACIÓN
PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

ASESOR:

Dr. ROBERT SANDRO NATIVIDAD MUÑOZ

HUACHO – 2022

TÍTULO

**“DISGRAFIA EN EL DESARROLLO DE LA
LECTO-ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE
LA I.E. N° 20359 “REYNA DE LA PAZ”-
VEGUETA, DURANTE EL AÑO ESCOLAR 2021”**

TESIS PARA

**OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN Nivel PRIMARIA Especialidad EDUCACIÓN
PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

PRESENTADO POR: THALIA CONSUELO ARONE TARAZONA

ANGIE VICTORIA ORDINOLA GARCIA

ASESOR: Dr. ROBERT SANDRO NATIVIDAD MUÑOZ

UNIVERSIDAD NACIONAL

JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

HUACHO – 2022

JURADO EVALUADOR

M(o). ARANA RIZABAL, GLADYS VICTORIA
Presidente

Dra. APOLINARIO RIVERA, FELIPA HINMER HILEM
Secretario

M(o). SUSANIBAR HOCES, TEOBALDO NOREÑO
Vocal

Dr. NATIVIDAD MUÑOZ, ROBERT SANDRO
Asesor

DEDICATORIA

Gracias a mis padres por su apoyo incondicional, su trabajo y su ejemplo de humanidad, me hacen creer que todavía hay padres que predicán con valores. Gracias a mis seres queridos que me han dado un apoyo básico en mi formación profesional, que siempre saben transmitirme su confianza y aliento a la distancia y me hacen saber mantener el equilibrio como persona.

Thalia Consuelo Arone Tarazona

Dedico mi trabajo a Dios, por darme la vida y permitirme este momento crucial en mi desarrollo profesional. A mi madre, por ser el pilar más importante y por darme su amor y apoyo incondicional a pesar de nuestros desacuerdos, gracias a sus esfuerzos y sacrificio por darme un futuro mejor.

Angie Victoria Ordinola Garcia

AGRADECIMIENTO

Damos gracias a Dios por esta oportunidad de vida y la fuerza que a veces nos falta en el crecimiento personal y profesional.

Agrademos a la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión por aceptarnos ser parte y por abrirnos las puertas de sus aulas para poder estudiar la carrera, así como a los diferentes docentes que día a día brindan conocimientos y apoyo.

Quisiera agradecer a la directora de la institución educativa por aceptar realizar nuestra tesis en su prestigiosa institución. También agradecemos de manera sincera a los docentes y estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz” en el Distrito de Végueta, quienes nos brindaron un tiempo valioso durante el proceso de enseñanza y nos apoyaron en la culminación de nuestros estudios.

También me gustaría agradecer a nuestro asesor de tesis el Dr. Robert Sandro Natividad Muñoz por darnos la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades científicas, por brindarnos toda la paciencia del mundo para guiarnos a lo largo del desarrollo de la tesis.

Finalmente, también queremos agradecer a todos nuestros compañeros de clase, ya que, gracias a amistad y apoyo moral, han aportado en gran medida a nuestras ganas de seguir adelante en nuestra carrera.

Thalia Consuelo Arone Tarazona

Angie Victoria Ordinola Garcia

INDICE

| | |
|--|------|
| DEDICATORIA | IV |
| AGRADECIMIENTO | V |
| INDICE | VI |
| RESUMEN | VIII |
| ABSTRACT..... | IX |
| INTRODUCCIÓN | X |
| CAPÍTULO I | 1 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 1 |
| 1.1. Descripción de la realidad problemática | 1 |
| 1.2. Formulación del problema | 3 |
| 1.2.1. Problema general | 3 |
| 1.2.2. Problemas específicos | 3 |
| 1.3. Objetivos de la investigación | 3 |
| 1.3.1. Objetivo general | 3 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 3 |
| 1.4. Justificación de la investigación..... | 4 |
| 1.5. Delimitación del estudio..... | 5 |
| 1.6. Viabilidad de estudio | 5 |
| CAPITULO II | 6 |
| MARCO TEÓRICO..... | 6 |
| 2.1. Antecedentes de la Investigación | 6 |
| 2.1.1. Antecedentes Internacionales..... | 6 |
| 2.1.2. Antecedentes Nacionales | 8 |
| 2.2. Bases teóricas..... | 10 |
| 2.2.1. Disgrafía..... | 10 |
| 2.2.2. Lectoescritura..... | 12 |
| 2.3. Bases filosóficas..... | 14 |
| 2.3.1. La disgrafía | 14 |
| 2.3.2. Desarrollo de la lecto-escritura | 31 |
| 2.4. Definición de términos básicos..... | 44 |
| 2.5. Hipótesis de la investigación | 46 |
| 2.5.1. Hipótesis general | 46 |
| 2.5.2. Hipótesis específicos | 46 |

| | |
|---|----|
| 2.6. Operacionalización de las variables..... | 46 |
| CAPÍTULO III | 48 |
| METODOLOGIA | 48 |
| 3.1. Diseño metodológico | 48 |
| 3.2. Población y muestra | 48 |
| 3.2.1. Población..... | 48 |
| 3.2.2. Muestra..... | 48 |
| 3.3. Técnicas de recolección de datos | 48 |
| 3.3.1. Técnicas a emplear | 48 |
| 3.3.2. Descripción de los instrumentos | 48 |
| 3.4. Técnicas para el procesamiento de la información | 49 |
| CAPITULO IV | 50 |
| RESULTADOS | 50 |
| 4.1. Análisis de resultados | 50 |
| 4.2. Contratación de hipótesis..... | 85 |
| CAPÍTULO V | 86 |
| DISCUSIÓN | 86 |
| 5.1. Discusión de resultados..... | 86 |
| CAPITULO VI | 87 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 87 |
| 6.1. Conclusiones | 87 |
| 6.2. Recomendaciones | 87 |
| CAPITULO VII | 89 |
| FUENTE DE INFORMACIÓN..... | 89 |
| 7.1. Fuentes bibliográficas..... | 89 |

RESUMEN

Cuando se trata de disgrafía, nos enfrentamos a dificultades de aprendizaje, aunque los psicólogos la clasifican como una dificultad de aprendizaje debido a la falta de coordinación de músculos como los ojos y las manos, lo que dificulta el correcto proceso de escritura. Este comportamiento de aprendizaje hace que los niños se sientan desesperanzados y piensen que son inútiles cuando se trata de lápices y objetos cercanos. Una de las dificultades que frena el progreso escolar es aprender a leer y escribir, el hecho de que los maestros digan que no están preparados para aprender a leer y escribir.

El objetivo de este estudio es, determinar la influencia que ejerce la disgrafía en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021. Para este fin la pregunta de investigación es la siguiente: *¿De qué manera influye la disgrafía en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021?*

La pregunta de investigación se responde a través de lista de cotejo de la disgrafía y el desarrollo de la lecto-escritura asertividad, la misma que fue aplicada por el equipo de apoyo de las investigadoras; para este caso la lista de cotejo consta de 25 ítems en una tabla de doble entrada con 5 alternativas para la variable disgrafía y 10 ítems con 5 alternativas para la variable lecto-escritura a evaluar a los estudiantes, donde la muestra estuvo conformada por 80 estudiantes del segundo grado, se analizaron las siguientes dimensiones; disgrafía léxica, disgrafía motriz, disgrafía adquirida de la variable disgrafía y las dimensiones; nivel pre-silábico, nivel silábico, nivel silábico alfabético de la variable desarrollo de la lecto-escritura.

Se comprobó que la disgrafía influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”, afectando la calidad de la escritura de los sujetos en seguimiento y ortografía ya que es la discapacidad de aprendizaje caracterizada por la dificultad para coordinar los músculos de las manos y los brazos; esto impide que los niños afectados agarren y utilicen adecuadamente los instrumentos de escritura, lo que les impide escribir de manera correcta, clara y ordenada.

Palabras clave: disgrafía léxica, disgrafía motriz, disgrafía adquirida, disgrafía y lecto-escritura.

ABSTRACT

When it comes to dysgraphia, we are faced with learning difficulties, although psychologists classify it as a learning disability due to the lack of coordination of muscles such as the eyes and hands, which makes it difficult to write correctly. This learning behavior makes children feel hopeless and useless when it comes to pencils and nearby objects. One of the difficulties that hinders school progress is learning to read and write, the fact that teachers say they are not ready to learn to read and write.

The objective of this study is to determine the influence that dysgraphia exerts on the development of reading and writing of the students of the I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, during the 2021 school year. For this purpose, the research question is the following: How does dysgraphia influence the development of reading and writing of I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, during the 2021 school year?

The research question is answered through a checklist of dysgraphia and the development of assertive reading-writing, the same that was applied by the researchers' support team; For this case, the checklist consists of 25 items in a double-entry table with 5 alternatives for the dysgraphia variable and 10 items with 5 alternatives for the reading-writing variable to evaluate the students, where the sample consisted of 80 students. of the second grade, the following dimensions were analyzed; lexical dysgraphia, motor dysgraphia, acquired dysgraphia of the dysgraphia variable and dimensions; pre-syllabic level, syllabic level, alphabetic syllabic level of the reading-writing development variable.

It was found that dysgraphia significantly influences the development of reading and writing of the students of the I.E. N° 20359 "Reyna de la Paz", affecting the quality of the writing of the subjects in follow-up and spelling since it is the learning disability characterized by the difficulty in coordinating the muscles of the hands and arms; this prevents affected children from properly grasping and using writing instruments, which prevents them from writing correctly, clearly and in an orderly manner.

Keywords: lexical dysgraphia, motor dysgraphia, acquired dysgraphia, dysgraphia and reading-writing.

INTRODUCCIÓN

La mayoría de las personas a nivel mundial presentan disgrafía en base a este problema, discapacidad que se encuentra en el ambiente de aprendizaje, en el nivel de escolaridad de los estudiantes con muy bajos niveles de desarrollo del aprendizaje en su rendimiento académico. Esto no es nada nuevo porque el problema se puede reducir en un proceso de mejora de sus dificultades de aprendizaje, esto afecta a los estudiantes que no pueden desarrollar sus habilidades motoras e intelectuales en la vida diaria, esta dificultad se da porque los estudiantes no tengan confianza en sí mismos. Las acciones que se deben poner en práctica incluyen campos de movimiento grandes y pequeños.

En este marco, he realizado el presente trabajo de investigación, que busca determinar la influencia que ejerce la disgrafía en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021; el mismo que se divide en siete capítulos:

Capítulo I: presente el “**Planteamiento del problema**”, describí la realidad del problema, presente la formulación del problema, los objetivos de la investigación, la justificación de la investigación, la delimitación y la viabilidad del estudio.

Capítulo II: desarrollé un “**Marco teórico**”, que consideré los antecedentes de la investigación, la base teórica, la base filosófica, las definiciones conceptuales, las hipótesis de la investigación y la operacionalización de las variables.

Capítulo III, planteé la “**Metodología**”, describí el diseño metodológico, la población y muestra, las técnicas de recolección de datos y las técnicas para el procesamiento de la información.

Capítulo IV: presenté los “**Resultados**” de la investigación y el análisis de los resultados, **Capítulo V:** presenté la “**Discusión**” de resultados, en el **capítulo VI:** presente las “**Conclusiones y Recomendaciones**” de esta investigación y en el **Capítulo VII:** revisé las “**Fuentes de información bibliográfica**”.

Luego se procedió con el desarrollo de la tesis, definiendo cada capítulo un proceso o nivel. Esperamos que a medida que se desarrolle esta investigación, desarrollará nuevos conocimientos, nuevas ideas y preguntas de investigación, avanzando así en ciencia, tecnología, educación y materiales.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

La disgrafía es un fenómeno que ocurre a nivel mundial. Para los niños que recién están aprendiendo a escribir por primera vez, hay más problemas recurrentes en el salón de clases, y esta dificultad para aprender a escribir puede tener un impacto negativo en el aprendizaje escolar. Se han tomado medidas preventivas para reducir la dislexia en los países desarrollados, ya que entienden que la motricidad es la primera prioridad que se debe dar.

La introducción a la escritura es crucial porque es el modo de comunicación más complejo disponible para los humanos en general y para los estudiantes en particular. Es el dispositivo móvil superior que registra todos los cambios culturales y tecnológicos que han experimentado los seres humanos a lo largo de los años. Por ello, es fundamental que los estudiantes escriban de manera correcta y clara, lo cual debe ser el objetivo de cualquier proceso de enseñanza del lenguaje.

Este fenómeno no es la excepción en los países latinoamericanos, los maestros deben usar el aspecto físico para involucrar a los estudiantes en el proceso de escritura para lograr el dominio en la escritura. No obstante, existen dificultades ya que los niños difieren entre sí, esto debe superarse dominando la nueva psicología.

La iniciación a la escritura es un problema conceptual para los docentes, ya que la lectura se enseña a través de un enfoque analítico o de manera holística, utilizando el mismo enfoque cuando se aprende a escribir de forma correcta al revertir el proceso. Este problema dificulta la consolidación de la lecto-escritura y puede ser un factor de rezago escolar.

La disgrafía es un problema creciente en las escuelas de todo el país. Sin embargo, esto se hace en el momento adecuado, puede superarse y tener un impacto positivo en la autoestima y rendimiento académico del niño. Una buena caligrafía no depende del hecho de ser diestro, sino del hecho de tener una buena explicación y una

convicción diestra o zurda. Por lo tanto, considerando la connotación e importancia futura de la formación académica de los niños, es necesario realizar esta encuesta.

Es decir, como ya se ha dicho, las dificultades que encuentran los alumnos en la lecto-escritura son frecuentes y se consideran una de las principales causas del bajo rendimiento académico, ya que la lectura tiene una doble finalidad, al ser un imperativo social y una herramienta imprescindible para la adquisición y gestión de otras materias curriculares.

Los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz” del distrito de Végueta, presentan trastornos de disgrafía. Dado que los estudiantes son de zonas rurales y cuando pronuncian palabras las escriben sin entenderlas, es importante señalar que una de las principales razones por las que los niños sufren este trastorno motriz por el al fraseo o técnica al hablar. Cuando los padres ven que el trabajo escolar de su hijo no es muy claro, frecuentemente se preocupan por la “mala letra” de su hijo.

Actualmente los estudiantes tienen serias dificultades para comenzar a escribir debido a la ortografía, la caligrafía o ambas, están limitados en su capacidad para representar signos, símbolos y su propia escritura, que es poco clara y descuidada, estos trastornos de aprendizaje incluyen ciertas dificultades con la coordinación muscular de manos y brazos, que impiden que el estudiante afectado agarre y dirija los instrumentos de escritura (lápices, bolígrafos, rotuladores...) de manera adecuada para escribir con claridad y orden.

Se pueden mencionar algunas derivaciones que surgen como consecuencia de las dificultades de disgrafía: Los estudiantes tienen una audición confusa, es decir, confunden los sonidos, asimismo también carecen de visión, no pueden distinguir los objetos porque no están prestando atención al aprendizaje y tienen inquietudes, lo cual con llevar a un aprendizaje lento. Además, es difícil distinguir el espacio o la distancia, como abajo, arriba, lejos, cerca, derecha, izquierda y fenómenos temporales como ayer, hoy, mañana, etc.

El trabajo del maestro es asegurarse de que el niño pueda escribir, leer y comprender lo que otros han escrito, y que otros puedan leer lo que él ha escrito. Ese entorno de comunicación apropiado es factible. En este sentido, el lenguaje escrito debe ser ejercitado, no solo como herramienta necesaria para la comunicación, sino también como herramienta para comprender, organizar, representar ideas y comunicar.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿De qué manera influye la disgrafía en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cómo influye la disgrafía léxica en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021?
- ¿Cómo influye la disgrafía motriz en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021?
- ¿Cómo influye la disgrafía adquirida en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la influencia que ejerce la disgrafía en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.

1.3.2. Objetivos específicos

- Conocer la influencia que ejerce la disgrafía léxica en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.
- Establecer la influencia que ejerce la disgrafía motriz en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.
- Conocer la influencia que ejerce la disgrafía adquirida en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.

1.4. Justificación de la investigación

La encuesta actual es importante porque puede determinar el impacto del trastorno de la disgrafía en el inicio de la escritura, uno de los estudiantes que asisten a los centros de aprendizaje y que tienen dificultades de aprendizaje entre nuestros problemas de escritura más comunes, que sustenta científicamente el tema propuesto, como son los trastornos del movimiento, por lo que resulta original y relevante por tratarse de un problema específico de las instituciones educativas.

Uno de los problemas de aprendizaje que enfrentan los estudiantes es la disgrafía la cual dificulta el aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas, este estudio identifica y garantiza lo que le sucede a cada uno de nuestros estudiantes en la etapa escolar, ocasionando errores durante la escritura desde que se aprende, son muy importantes en la vida diaria de las personas para mostrar sus habilidades y destrezas en la vida diaria.

Dado que cada estudiante tiene diferentes niveles de madurez neurológica, todos los niños tienen dificultades de lecto-escritura, por lo que la investigación sobre este tema merece atención, ya que muchos niños con déficit de escritura y dictado pueden convertirse en un problema que puede agravar el aprendizaje general.

Este estudio cuenta con el apoyo de autoridades y educadores, así como el tiempo, los recursos y la información necesarios como herramientas de investigación para realizar un trabajo de alta calidad. Los docentes de este centro educativo brindan todo su apoyo y colaboración para identificar los tipos de estrategias de enfoque positivo que emplean para fomentar el aprendizaje colaborativo a fin de encontrar posibles soluciones a los problemas que se investigan.

Los docentes deben cumplir con todos los requisitos que los estudiantes necesitan para aprender y deben analizar su desarrollo para los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz” dentro del tiempo asignado para la formación práctica de lectura y escritura debatida.

El propósito de los docentes para lograr este problema es realizar clases intensivas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, a fin de reducir el problema de disgrafía en la lecto-escritura. Para los estudiantes que tienen tales dificultades, nuestros docentes deben justificar sus métodos de manejo. Esto incluye modificar su aprendizaje

con diferentes estrategias, incluido el desarrollo de habilidades cognitivas y motoras, mejorando la lecto-escritura de los estudiantes a través de métodos de enseñanza y actividades dinámicas diarias.

1.5. Delimitación del estudio

- **Delimitación espacial**

Este trabajo se realizó en la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz” del Distrito de Végueta.

- **Delimitación temporal**

Este estudio se hizo en el lapso durante el año 2021.

1.6. Viabilidad de estudio

- Hay 2 temas de investigación en mi curso de formación profesional, y este hecho me satisface con la investigación que propuse.
- Los profesores profesionales son los co-asesores de mi tesis, porque en el proceso de aprendizaje involucran directa o indirectamente cuestiones relacionadas con las variables que estamos estudiando.
- La manera de poder acceder a una red de internet me facilita la averiguación del informe sobre las variables estudiadas.
- La forma de que pueda utilizar los medios informativos (televisión, radio, periódicos, etc.) me ayudó a darme cuenta de las similitudes y diferencias a nivel local, regional, nacional e internacional.
- La dirección de la I.E., la aceptación de profesores y alumnos elegida para nuestra investigación, nos capacita para realizar las observaciones requeridas.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Herrera (2020), en su tesis titulada *“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”*, aprobada por la Universidad Técnica de Ambato-Ecuador, donde el investigador planteo averiguar la relación entre la desgracia y el rendimiento académico de los estudiantes en sus trabajos de lengua y literatura de segundo año de educación básica del Colegio 12 de Octubre de Quito, Pichincha. Desarrollo una investigación tipo exploratorio con un nivel descriptivo enfoque cuantitativo, la población estuvo constituida por 61 estudiantes. Los resultados sugieren que las dificultades de escritura afectan el rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas de lengua y literatura. Finalmente, el investigador concluyo que:

Casi todos los alumnos de segundo grado del Colegio 12 de octubre tienen problemas de escritura. Tienen problemas con su escritura, les faltan palabras, escriben incorrectamente, usan letras mayúsculas incorrectamente, ignoran el espacio, dividen sus oraciones en partes y combinan letras de manera no deseada. Estos problemas impiden su capacidad para expresarse claramente y su capacidad para leer.

Colcha (2018), en su tesis titulada *“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”*, aprobada por la Universidad Nacional de Chimborazo-Ecuador, donde el investigador planteo determinar el nivel de disgrafia motriz en el desarrollo de la escritura para los estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Liceo Policial Chimborazo. Desarrollo una investigación de tipo bibliográfica inductiva con un enfoque descriptiva y nivel transversal, la población estuvo constituida por 38 niños. Los resultados sugieren que algunos estudiantes exhiben características de disgrafía motora porque tienen dificultad para usar el espacio correcto cuando sostienen correctamente un bolígrafo,

mueven figuras, garabatean líneas y escriben letras. Finalmente, el investigador concluyo que:

El nivel de desarrollo de la escritura de los niños se puede evaluar siendo correctos y teniendo problemas para leer lo que han escrito, entonces se puede observar que los trastornos de la escritura están relacionados con el desarrollo de la escritura debido a que a los niños con este trastorno se les dificulta seguir el proceso de escritura adecuado.

Mora & Palomino (2016), en su tesis titulada *“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 lectivo 2015-2016”*, aprobada por la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil-Ecuador, donde los investigadores plantearon determinar la prevalencia de disgrafía en productos de escritura escolar con base en investigaciones bibliográficas y de campo con el fin de crear una guía que ayude a la detección de dificultades de escritura en estudiantes del Cuarto de Educación Básica General de la Unidad Educativa “Thalía Cortez de Vivar” de mayo a octubre durante el 2015-2016. Desarrollaron una investigación de tipo descriptivo y método trascendental, la población estuvo constituida por 44 estudiantes y 15 docentes. Los resultados mostraron que los docentes no estaban capacitados en dificultades de aprendizaje, especialmente dificultades de escritura. Finalmente, los investigadores concluyeron que:

El desarrollo de la alfabetización no es suficiente para educar adecuadamente a los niños. Se identificó dificultad en la escritura entre los estudiantes de cuarto curso de la AEGB al omitir letras y palabras en la escritura y comprensión auditiva en pruebas aplicadas tanto formales como informales.

Zambrano & Rodríguez (2016), en su tesis titulada *“La disgrafía como trastorno del lenguaje escrito en la educación básica, de la escuela N° 301 Francisco García Avilés”*, aprobada por la Universidad de Guayaquil-Ecuador, donde los investigadores plantearon guiar a los maestros a través del uso de técnicas y estrategias para prevenir la elección inapropiada de palabras en la escritura. Desarrollaron una

investigación de nivel descriptivo y documental con un enfoque mixto, la población estuvo constituida por 29 estudiantes. Finalmente, los investigadores concluyeron que:

Cada niño desarrolla su destreza y habilidades a través de diferentes métodos y técnicas de aprendizaje. El uso adecuado y la vocalización a través de los juegos ayudarán a los estudiantes a comprender mejor el contenido. Para evitar problemas con errores de escritura, la práctica del dictado debe continuar.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

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).

García (2022), en su tesis titulada “*Disgrafía y lectoescritura en estudiantes del V ciclo de Educación Básica Regular, Lima – 2022*”, aprobada por la Universidad César Vallejo, donde el investigador planteo determinando la relación entre los niveles de disgrafa y el proceso de lectoescritura que presentan los niños de este estudio. Desarrollaron una investigación de enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo correlacional, la población estuvo constituida por 105 niños matriculados en el V ciclo. Los resultados del estudio muestran que los niveles de disgrafía se relacionan significativamente con el desarrollo de las habilidades de lectoescritura. Finalmente, el investigador concluyo que:

Existe una modesta relación inversa entre disgrafía y lectoescritura en estudiantes de V ciclo de una escuela primaria institucional de Lima. Dado que esta relación es negativa -0.658 según el coeficiente Rho de Spearman, y el valor p significativo es igual a 0.000 , que es menor a un margen de error de 0.05 (5%) y un índice de confiabilidad del 95%.

González & Rodríguez (2018), en su tesis titulada *“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”*, aprobada por la Universidad Norbert Wiener, donde los investigadores plantearon Determinar la relación entre la disgrafía y el proceso de aprendizaje de la escritura en el campo del lenguaje de los estudiantes de cuarto grado de la I.E. Augusto E. Medina de Comfenalco. Desarrollaron una investigación de tipo descriptivo con un método cuantitativo y diseño no experimental, la población estuvo constituida por 124 estudiantes de cuarto de primaria. Los resultados sugieren una relación significativa entre las dificultades de escritura y el proceso de aprendizaje de la escritura en el dominio del lenguaje. Finalmente, los investigadores concluyeron que:

En el campo de lenguaje de los estudiantes de cuarto grado de la institución educativa “Augusto E. Medina de Comfenalco” Ibagué Tolima, se encontró una relación significativa entre la disgrafía y el aprendizaje de la escritura, obtenida mediante una prueba de chi-cuadrado teniendo en cuenta valores, en el caso de confirmación de hipótesis específicas los valores superan los respectivos valores tabulares obtenidos teniendo en cuenta el nivel de significancia de $0,05$.

Medina & Chujutalli (2017), en su tesis titulada *“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”*, aprobada por la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, donde los investigadores plantearon determinar la relación entre la disgrafía y el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de primaria en una zona remota de la Amazonía peruana. Desarrollaron una investigación de tipo no experimental nivel descriptivo correlacional, la población estuvo constituida por 95 estudiantes. Los resultados sugieren que existe una relación

directa y estrecha entre la disgrafía y la lectoescritura. Finalmente, los investigadores concluyeron que:

Existe una relación directa y significativa entre la disgrafía y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa N° 64102 Nueva Esperanza de Panaillo - Yarinacocha 2015, lo que indica que la lectoescritura son dos procesos interconectados para el aprendizaje de idiomas, su aprendizaje es muy conveniente y la práctica del proceso debe consolidar el aprendizaje de alfabetización.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Disgrafía

2.2.1.1. Teoría de la disgrafía

La disgrafía es un trastorno del aprendizaje que afecta la escritura mediante un proceso que requiere un conjunto integral de habilidades motoras y habilidades en el procesamiento de información.

La disgrafía dificulta de la escritura; esto puede conducir a problemas de ortografía, mala escritura y dificultad para concentrarse. Las personas con dislexia pueden tener dificultades para organizar números, letras y palabras en una línea o página.

Como se puede ver en lo anterior, es posible ayudar a los niños con este problema, entre otras cosas, cuando comienzan a darse cuenta de que están superando las dificultades e incluso aislándolas de los demás.

Estos permitirán que los niños con disgrafía, incluso si tienen dificultades para hacerlo, tiendan a hacerlo y comiencen a apoyar una postura correcta, movimientos motores suaves y relajantes. Para esto, se le puede pedir que haga un dibujo.

1. El Modelo Cognitivo de las Disgrafías

Defior (1977), menciona el proceso de escritura de la siguiente manera:

- El proceso de planificar, decidir qué escribir y generar ideas como contenido.

- La estructura gramatical o significado del texto, es decir, el proceso de construcción sintáctica ligado al lenguaje utilizado.
- Restaurar elementos de vocabulario, que tengan en cuenta las reglas ortográficas.
- Proceso de movimiento, vincule el movimiento de escritura durante el proceso de recuperación del holograma, tener en cuenta el estilo de la página. (p.78)

Este enfoque se centra más en la planificación, la construcción y los elementos léxicos, así como en el proceso de revisión de la escritura y contextualiza la parte del movimiento. Asimismo, incluye problemas relacionados con la escritura.

2. El enfoque Madurativo de las disgrafías.

Este enfoque corresponde a la llamada escuela francesa, en la que la disgrafía se define como un problema de reproducción parcial o total de las huellas gráficas, sin embargo, tales dificultades no perjudican los aspectos intelectuales, sensoriales, emocionales o neurológicos de los niños con estímulos psicopedagógicos favorables.

El modelo muestra su importancia en cuanto al movimiento de escritura de la escritura y omite aspectos relacionados con las estrategias y procesos cognitivos que intervienen en la producción de la escritura.

Luceño (1983), destaca los siguientes aspectos: “La forma y el carácter (legibilidad) de la representación gráfica de un glifo o letra. La grafomotricidad, acto físico de escribir caracterizado por la lentitud y fatiga muscular. La organización y disposición general, márgenes, espacios, palabras medias, líneas medias” (p.79).

García (1983, p 58), estableció la importancia de la psicomotricidad, afirmando:

- La coordinación de los ojos y las manos es necesaria para escribir; esto se conoce como coordinación visomotora.
- El reconocimiento visual asegura la comprensión de la forma pictórica de las letras.
- La posición y presión al escribir.
- Memoria fotográfica.

- Independencia segmentaria de dedos, manos y brazos.
- Coordinar manualmente los dedos
- Integración de las líneas en la dimensión perceptual-visual.
- Gestión
- Motorización de secuencias de rayado.
- Motorización de colocación de cartas.

2.2.2. Lectoescritura

2.2.2.1. Enfoques teóricos sobre el aprendizaje de la lectoescritura

Según Giner (2017, citado por Uta Frith 1985), los niños siguen sus propios procesos de lectura y escritura, sin tener en cuenta las expectativas y creencias de sus educadores.

1. Conductismo

Lemke (1997) afirma como “el condicionamiento es un término general que describe la adquisición de buenos valores en presencia de motivaciones bien definidas. Los tipos de escarcha son: clásica, operante e instrumental” (p.129). Según Lemke, podríamos pensar en la influencia ambiental como dos sistemas, uno antes y otro después. También muestra que esta relación puede identificarse fácilmente como un antecedente-comportamiento-consecuencia primaria de la acción, en otras palabras, “estímulo-comportamiento-respuesta”.

2. Bandura y la teoría cognoscitiva social

Woolfolk (1999), señala que: “en la teoría cognoscitiva, las personas no son ni espiritual ni físicamente capaces de controlarlo y dirigirlo directamente desde estímulos externos” (p.121). Además, la actividad humana parece definirse en términos de un proceso triádico que media la transformación del comportamiento, el conocimiento y el yo, el entorno en el que se produce la actividad. Estas convenciones cognitivas conducen a identificar diferencias entre estímulos nominales (estímulos visuales y conductuales) y estímulos funcionales (condiciones vistas en la descripción del estudiante).

3. Aprendizaje cognitivo

La teoría de Piaget acepta el concepto de situación y le aplica una atención especial. Piaget (1969) ve la atención plena como un proceso que se desarrolla a partir de un alto nivel de coordinación e integración. “La estructura del

sistema no cambia; los niños progresan al mismo nivel en el mismo orden. Sin embargo, agregando un autor, el desarrollo es flexible, por lo que la calidad de la inteligencia posterior depende de la experiencia de su predecesor” (p.96).

El aprendizaje se vuelve cada vez más complejo y ya no depende de la comprensión inmediata y la experiencia sobresaliente. Comienzan a pensar lógicamente usando mapas intelectuales que representan sus experiencias pasadas.

Este es un tiempo de autodesprecio y deshonestidad. Duración de la acción: de 7 a 12 años. Su esquema inteligente, principalmente su capacidad de razonar racionalmente y resolver problemas fue diseñada de manera formal; puede ocurrir un razonamiento psicológico. Las operaciones específicas requieren categorías de habilidades, que son reversibles. Algunos de ellos son: Serialización, Conceptos de Seguridad, Negación, Identidad y Compensación, y Afiliados. Tiempo de actividad: 12 años a la vez.

4. Teoría constructivista

Woolfolk (1999) destaca: “el papel del individuo en la comprensión y el suministro de información sobre la información. Describió el aprendizaje como un proceso constructivo en el que los estudiantes progresan a su manera para crear una presentación única de contenido” (p.122). Cada estudiante se basa en el significado y la importancia de un concepto particular y lo conserva en su memoria.

Asimismo, Woolfolk (1997) afirma como:

A pesar de las diferencias en la ubicación y la memoria, todas las teorías del procesamiento de la información ven la mente humana como un sistema simbólico que convierte los datos sensoriales en ilustraciones (proposiciones, imágenes y esquemas) y luego procesa dicha estructura para que la información pueda almacenarse y restaurarse en la mente. El aprendizaje da como resultado cambios estructurales simbólicos internos. (p.277).

5. Aprendizaje por descubrimiento

Dewey (1964), destaca como “los niños aprenden sólo lo que descubren por sí mismos, es decir, lo que quieren, al pensar con claridad, en torno al currículo existente por separado, es al mismo tiempo un sistema del didáctico

proceso” (p.96). La diferencia entre los planes de acción anteriores y la nueva dificultad, que conduce a la motivación para el nuevo desafío. Separar este desafío requiere definir el tema y desarrollar un objetivo de trabajo.

Según Ausubel (1991), el raro uso de técnicas de aprendizaje inductivo está más justificado cuando se describe a un estudiante en el escenario de Piaget, como operaciones precisas. La precisión del conocimiento y la efectividad de la abstracción y generalización a partir de datos empíricos que brindan resultados importantes. Ausubel también estuvo de acuerdo en que el pensamiento creativo, la comprensión, enseñanza y resolución adecuada de problemas para estudiantes creativos y dinámicos son los objetivos principales de la educación.

2.3. Bases filosóficas

2.3.1. La disgrafia

2.3.1.1. ¿Qué es la disgrafia?

Rivas (2004), hablando de la disgrafía, “especifica que es una dificultad de escritura que afecta la efectividad de la escritura de las personas, relacionada con los trazos y la ortografía” (p.151). En resumen, no se puede decir que el niño tenga un trastorno de escritura a mano debido a la influencia constante de la mala escritura, y se debe tener en cuenta la falta de habilidades en una persona a una edad temprana.

La disgrafia se define como una discapacidad de aprendizaje caracterizada por la dificultad para coordinar los músculos de las manos y las muñecas; esto obstaculiza que los niños afectados agarren y utilicen adecuadamente los instrumentos de escritura, lo que les impide escribir de manera correcta, clara y ordenada.

Para Marchesi (2004), “La disgrafía es un trastorno relacionado con la escritura en el que una persona tiene dificultad para formar letras correctamente dentro de un espacio específico” (p.39).

La disgrafía, como cambio de redacción, altera el tipo, la noción y es de tipo pragmático. El deterioro de la expresión escrita ocurre en los problemas de aprendizaje junto con la dislexia y la discalculia. Las dificultades en la expresión escrita a menudo se asocian con problemas de lenguaje, problemas de percepción y problemas motores.

Como menciona Ajuriaguerra (1973), “Si no tienen algún déficit neurológico o intelectual importante que lo justifique, todo niño con déficit de escritura tendrá un trastorno de escritura. Son niños de inteligencia normal que escriben muy lento e ilegible” (p.30). Después de que comienza el período de aprendizaje, este deterioro comienza a hacerse evidente. Entonces esta dificultad se hace evidente en aquellos estudiantes mayores de siete años. De hecho, sería inapropiado que el diagnóstico se hiciera antes de esa edad. Dado que este problema se puede reconocer desde el primer año de la escuela, el manejo adecuado ayudará en el proceso de enseñanza de los estudiantes con esta dificultad.

Es una discapacidad de aprendizaje que involucra habilidades de escritura deficientes, también conocida como dislexia, que interfiere en la forma y el contenido.

Portellano citado por Porras (2010) afirma que la disgrafía “es lo que comúnmente entendemos cómo escribir con mala letra, aunque en el caso de la disgrafía no se trata de pereza sino de la dificultad específica de poder ejecutar adecuadamente los trazos y la direccionalidad” (p.144). Una vez más, él no ve esto como un problema de actitud como el descuido.

Cuando se trata de disgrafía, se puede tratar de dos formas: primero, es una forma de afasia desde el punto de vista neurológico; por otro lado, un enfoque funcional.

Hernández (2011), sostiene como:

El término “disgrafía” se usa con frecuencia para referirse a un grupo de problemas de aprendizaje que afectan en particular el lenguaje escrito de los niños pequeños. Los siguientes son síntomas comunes de disgrafía: discapacidad genética, déficit neurológico, retraso en el lenguaje, problemas motores, problemas de memoria, dominancia anormal del cerebro, percepción visual, problemas de escritura. (p.35)

Podemos ver en las declaraciones de los autores que todos están de acuerdo en que la disgrafía es un problema (distorsión específica) que afecta la escritura a lo largo de las líneas y en el significado de las letras (diagramas).

Rivas y Fernández (2002) la definen como “disfunciones que afectan la calidad de la escritura de los sujetos en seguimiento y ortografía” (p.157).

En este sentido, es necesario mencionar que la digrafía es un reto para los estudiantes con disgrafía, requiriendo mucho control y asociación textual, es decir gráficos y formas; además de los procesos cognitivos que esto requiere, el mero sostener un lápiz y caminar en una línea recta representa un verdadero desafío.

La pérdida de la calidad de la escritura en términos de líneas y figuras sin cambios neurológicos, intelectuales, sensoriales o emocionales que tengan un impacto en la lectura se conoce como disgrafía.

Con referencia a Cervantes, (2021) los autores definen la disgrafía como: “la incapacidad para desarrollarse plenamente, en sujetos con estimulación psicoeducativa adecuada, en ausencia de déficits intelectuales, neurológicos, sensoriales o emocionales severos o reproducir parcialmente la huella gráfica” (p.50)

Por lo tanto, los niños con disgrafía se caracterizan por gráficos claramente legibles, es decir, que consisten en letras grandes, inclinadas o distorsionadas, y los niños con disgrafía a menudo se presentan con una letra clara, movimientos lentos, lenguaje corporal postural insuficiente y su letra está deformada o borrosa.

2.3.1.2. Causas de la disgrafía

Para Veloz (2019) las principales causas de las dificultades de escritura son las siguientes:

- 1. Factores Madurativos:** Es un aspecto crucial en la adquisición del proceso de escritura ya que se trata de una actividad perceptual motriz que requiere una integración completa de la madurez motriz de la persona.

Los cuatro factores que afectan las dificultades de escritura incluyen dificultades de lateralización, cambios en la eficiencia psicomotora, problemas con el sistema esquelético del cuerpo, problemas sensoriomotores y, por último, cambios en la expresión pictórica del lenguaje. Se dividen en:

- **Trastorno de lateralización:** Este trastorno se caracteriza por ambidextrismo, que se cree que es una causa común de deficiencias en la escritura, ya que los sujetos con esta condición no establecen suficiente lateralidad manual. Entre los indicadores, la escritura tendió a ser lenta o invertida, y se observó torpe control de la escritura. En

los zurdos, por ejemplo, la escritura tiende a ser de izquierda a derecha, lo que se ve afectado lentamente y cambia con el tiempo y el espacio.

- ***Trastorno de la psicomotricidad:*** Se refiere a los cambios en la base tónica motora del individuo debido a diversas funciones, resultando en cambios en la escritura.

En la práctica clínica, se han observado dos tipos de alteraciones motoras en los niños: niños torpes motores con habilidades motoras más débiles y menores de la edad cronológica, que fallan en la velocidad, equilibran las actividades, no sostienen bien el bolígrafo y escriben mal. Los niños hiperactivos se diferencian bastante de los anteriores en que se mueven lentamente y tienen una postura gráfica inadecuada. Los niños inquietos y rebeldes tienden a escribir de forma erráticas, letras dispersas, trazos entrecortados, etc.

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

Muchos estudiantes muestran déficits en la integración visual-perceptiva, confusión figura-fondo, rotación de figuras, etc.; otros muestran déficits en la estructura espaciotemporal que afectan la escritura, como confusión direccional, errores alrededor de la línea de base. Además, la presencia de un trastorno del esquema corporal puede alterar la escritura, haciéndola lenta y laboriosa, con cambios en la postura corporal y problemas con el control del lápiz durante el proceso de escritura.

3. *Factores del carácter o personalidad:* las contradicciones emocionales de algunos estudiantes se manifiestan en su escritura, la cual es inestable, inconsistente y tendenciosa. La presencia de tales problemas está indicada por la presencia de la escritura.

4. *Factores de tipo pedagógico:* Se basa en un conjunto estricto de movimientos y gestos, por lo que los niños no pueden modificar su escritura de acuerdo con su edad, desarrollo y disposición para aprender. Podemos enumerar una serie de posibles causas del trastorno de escritura en términos de fracaso docente:

- La enseñanza es rígida y no presta atención a las características personales

- Ignorar los diagnósticos gráficos como método para identificar dificultades
- Orientación incorrecta al cambiar de fuente script a fuente en cursiva
- Dirección insuficiente en el proceso de adquisición de habilidades motoras
- Material didáctico insuficiente
- Metas demasiado ambiciosas
- Incapacidad para enseñar al papel zurdo la posición correcta y los movimientos más apropiados (p.20)

2.3.1.3. Deficiencia de la disgrafia

Cuando se trata de niños con disgrafia, es necesario mencionar los diversos déficits que presentan en el proceso de escritura. Al respecto, Auzias (1981) propone una clasificación de diversas enfermedades, las cuales deben ser mencionadas en este apartado:

- **Niños de motricidad débil:** En estos niños, las señales motrices de la escritura son similares a las de la bradicinesia, que incluyen mala separación de los dedos a nivel y movimientos gráficos poco coordinados, con el torso inclinado hacia la derecha a medida que avanza la mano, y la mano por debajo de la línea inadecuada colocación, así como escritura grande y desigual, marcas gruesas por exceso de presión ejercida por el niño.
En este apartado, es necesario mencionar que los niños pueden arrugar o romper el papel en el que escriben.
- **Niños con ligeras perturbaciones del equilibrio y de la organización cinética y tónica:** presentan déficits en el control motor y alteraciones de la estabilidad postural y segmentaria que afectan a la escritura: ligera vacilación en manos secas, escaso movimiento involuntario de dedos y manos, ligeros temblores.
- **Niños inestables:** Los frecuentes cambios de actitud durante las actividades gráficas son evidentes entre estos escolares. Los niños se angustian por la mala letra frente a sus compañeros.
- **Trastornos del conocimiento, de la representación y de la utilización del cuerpo:** Los niños con esta dificultad presentan falta de conocimiento o mal uso físico, presentando dificultades con: agarre deficiente de herramientas

(lápices), dificultad para mantener una posición clara de las manos, caminar un camino simple, pierde el sentido de forma gráfica. Los niños con esta dificultad a menudo tienen dificultad para cambiar la posición incorrecta de los dedos y realizar los movimientos de mala adaptación que se enseñan gradualmente. En el proceso de actividades de imágenes y textos, los niños pueden usar sus manos como “herramientas malas” para golpear y regañar. Por ello, cabe mencionar la importancia de potenciar la autoestima del infante con esta dificultad, para intentar superar el rechazo a sí mismo que pueda tener en algún momento.

- **Trastornos de la representación del espacio:** los niños se catalogan en esta sección, se producen errores de ordenación topológica, la orientación y la posición relativa simple no se pueden determinar en copias de dibujos, se producen dificultades de escritura, las letras no están ordenadas, las letras están en una posición incorrecta en relación con las líneas del cuaderno debido a orientación incorrecta. (p.103)

Diversos errores de escritura de los estudiantes dan lugar a textos incomprensibles para cualquier lector, dejando a padres y profesores preocupados por la situación en la que se encuentran.

En estos casos, es importante que los reeducadores tengan en cuenta que la disgrafía puede coexistir con otras dificultades de aprendizaje porque tiene síntomas de otros déficits. En este sentido, la disgrafía puede manifestarse como otras dificultades de aprendizaje, como la dislexia. Por lo tanto, también suele combinarse con una discapacidad en matemáticas.

En los niños con dificultades para dibujar se presentan diversos síntomas que complican su condición, que van desde problemas académicos, deficiencias motoras y problemas emocionales, los cuales se mencionan a continuación:

Sintomatología asociada:

- Suelen presentar trastornos del estado de ánimo (estado de ánimo deprimido, baja autoestima).
- Presentaron indicadores de inmadurez psicoemocional.
- Presentan déficits en la percepción motora (movimientos involuntarios relacionados).

- Su bajo rendimiento global o general frente a otras áreas.
- Tienen retrasos en el lenguaje en la escuela.
- Cometan errores frecuentes (omisiones y adiciones) en su lectura.
- Dificultad para concentrarse o concentrarse.
- Presentan cambios de comportamiento (fobia escolar, tics y enuresis).

Los autores afirman que es posible diagnosticar la dificultad gráfica observando la postura del niño al escribir, la forma de las letras, las letras que le resultan más difíciles, cómo se sujeta el lápiz, la posición del papel, las limitaciones perceptivas.

2.3.1.4. Tipos de disgrafía

La disgrafía está relacionada con la dislexia, ya que los niños con esta dificultad pueden desarrollar dificultades de escritura, los escolares con disgrafía pueden desarrollar dislexia, resultando ambas dificultades en el procedimiento de aprendizaje de los estudiantes; aunque también puede presentarse de manera independiente.

Al igual que ocurre con la dislexia, en la disgrafía también se produce una categorización, dadas las características diversas o complejas que presentan los niños con esta dificultad gráfica en su escritura.

En ocasiones, se pueden combinar varios tipos de disgrafía para complicar la dificultad, es decir, pueden aparecer simultáneamente en la escritura de un niño, como la disgrafía motora y la disgrafía.

Para Martínez (2003) en la literatura sobre esta dificultad, en algunos casos, varios tipos de disgrafía comparten algunas características, destacando así aquellos aspectos que la distinguen y la complementan.

A continuación, se mencionará cada uno de ellos y los aspectos que lo caracterizan:

- **Disgrafía Sintomática o Secundaria:** Las dificultades para escribir no se deben a problemas funcionales, sino que son el resultado de otros problemas, como trastornos neurológicos, discapacidades intelectuales, problemas de visión, etc.
- **Disgrafía Específica:** La incapacidad para reproducir letras o palabras se debe a algo más que una discapacidad motora; también es el resultado de una

mala percepción de la forma, desorientación espacial y temporal, cambios de ritmo y otras deficiencias motoras.

- **Disgrafía Superficial:** Ocurre cuando se afectan las vías ortográficas o léxicas, por lo que se utiliza la vía fonológica. En esta situación, es imposible escribir palabras que no cumplan con las reglas de traducción de fonemas - glifos, lo que significa que escribir palabras comunes y pseudopalabras es aceptable pero impropio. Los homófonos también se confunden porque siguen las reglas de conversión de fonemas y glifos (escriben lo que escuchan como “Vaca” por “baca”).
- **Disgrafía Fonológica:** Esto ocurre cuando se daña la vía fonológica y se utiliza la vía ortográfica. Como resultado, no se pueden escribir pseudopalabras ya que el mecanismo de conversión de fonemas está roto. Hay errores derivados (errores de composición de palabras que mantienen la estructura racial, pero cambian el sufijo). Es posible escribir tanto palabras regulares como irregulares ya que la ruta léxica permanece intacta y las palabras parecen estar conectadas.
- **Disgrafía profunda:** Dificultad para usar palabras pseudopalabras, regulares e irregulares cuando ambas vías (fonémica y ortográfica) están deterioradas. El error más común que se comete al escribir en un dictado al cometer errores gramaticales de manera espontánea (cambiar una palabra por otra que suene gramaticalmente similar, como “naranja” por “limón”, ya que ambas palabras son ácidas) se llama “deslizamiento semántico”. También hay dificultades con las palabras funcionales, derivados y verbos.
- **Disgrafía semántica:** Esto sucede cuando se compromete la conexión con el sistema simbólico (donde se almacena el significado). Asimismo, pueden escribir correctamente palabras irregulares, pero no tienen idea de lo que significan. Palabras de función, verbos, derivados.

A través de los diversos tipos de disgrafía, se pueden apreciar las complejidades que envuelven el acto de escribir, ya que requiere un correcto desarrollo de algunos sentidos (oídos, ojos), un sistema nervioso central y periférico completo, un adecuado funcionamiento de la motricidad, y como regla gramatical el conocimiento, además de aspectos emocionales que pueden dificultar que los estudiantes escriban correctamente.

Dentro de las dificultades del lenguaje escrito existen todo tipo de dificultades, pues la escritura requiere de varios procesos mentales, en ocasiones algunos funcionan en perfectas condiciones; y en otras existen defectos, que determinan lo que los niños expresarán en sus escritos. Tipos de dificultades de escritura que existen. (p.36)

2.3.1.5. Estrategias didácticas de la disgrafía

Barba, et al. (2018) afirman que, para mejorar las dificultades de aprendizaje de los niños disléxicos, los docentes deben apoyarse en estrategias o actividades lúdicas que reduzcan aquellas dificultades que impiden que los niños escriban de manera adecuada y clara; de igual forma, deben abordar las siguientes intervenciones en:

- **Corrección postural y psicomotora de base:** Para mejorar progresivamente este aspecto se requieren ejercicios de relajación global y segmentada. La relajación global se puede lograr a través de juegos, mientras que la relajación segmentada se enfoca en la relajación de los miembros superiores, es decir, ejercitando correctamente los brazos y los hombros, seguido de diferentes ejercicios para los brazos, muñecas y manos.
- **Visomotricidad:** La coordinación de la visión y el movimiento es fundamental para una escritura eficaz, los niños con disgrafía tienen problemas en esta área, lo que les dificulta escribir, distorsionar o ejecutar garabatos. El propósito de este campo es impulsar los procesos oculomotores para facilitar el comportamiento de escritura lo cual nos permite lograr la recuperación visomotora, permitiendo diferentes actividades: rasgar, perforar, modelar con plastilina, enhebrar y renderizar varios modelos para colorear.
- **Orientación espacio-temporal:** el dominio de estas habilidades es fundamental para una correcta escritura para ser coherentemente consciente del movimiento del espacio y el tiempo, para ello se utilizan conceptos espaciales como izquierda-derecha, de adelante hacia atrás, abajo, arriba, lejos- cerca, etc., y ejercicios de orientación temporal, como después- antes, pasado- ahora, día y noche, etc.
- **Grafomotricidad:** El objetivo del reentrenamiento motor gráfico es mejorar la ejecución de los movimientos fundamentales de la escritura. Para lograrlo,

es necesario realizar ejercicios que estimulen los movimientos fundamentales de la escritura teniendo en cuenta la precisión, la velocidad y la fluidez. El movimiento rectilíneo, el movimiento bucal y ondulatorio, el movimiento curvilíneo circular y la rotación de gráficos puntiagudos son algunas de las actividades que se pueden realizar.

- **Reeducación del grafismo:** Su propósito es mejorar la fluidez en la escritura para mejorar las deficiencias de escritura observadas a través de la corrección de fallas y errores ortográficos que causan dificultades en la escritura, tales como tamaño de letra, forma, espacios e irregularidades. Para esto, es necesario que los niños participen en actividades que incluyen monogramas, pendientes de letras y caligrafía para reforzar adecuadamente la base en términos de forma, tamaño, pendiente y espaciado de las letras.

Sin embargo, debemos resaltar que las estrategias instruccionales se convierten en una de las herramientas más importantes para la enseñanza y el aprendizaje, ya que brindan a los docentes una variedad de opciones para responder a las inquietudes de los estudiantes de una manera flexible, dinámica y motivadora; por ello, para mejorar la calidad de los niños con disgrafía. Para mejorar el rendimiento académico, los maestros deben apoyarse entre sí y utilizar estrategias apropiadas para niños con disgrafía para mejorar sus habilidades psicomotoras, coordinación general, percepción, habilidades visomotoras y habilidades espaciotemporales; también tener en cuenta las formas de las letras y las posturas a la hora de escribir, para ir superando poco a poco aquellos obstáculos que estos niños encuentran a la hora de escribir. (p.90)

2.3.1.6. La disgrafía en el niño

Un niño de 7 años puede escribir usando movimientos de dedos y brazos. La interferencia proviene de las propias habilidades motoras del niño, incapaz de comprender la medida del tamaño, la inclinación y el espacio. Esta predicción o adivinanza familiar o habitual de una palabra se logra a través de la práctica de escritura del niño en clase. Las palabras permanecen en la lista y en las mentes de los niños que tienen que trabajar duro para escribirlas.

Estos niños, aunque pretendan mejorar su escritura, necesitarán establecer el equilibrio necesario entre estilo y movimiento. Durante la escritura, los niños con

dislexia no tienen una visión global y expectativas de la palabra, es decir, la forma en que aparecen las letras, las sílabas y los sonidos.

Para distinguir las dificultades de disgrafía que presenta un niño, es necesario identificarlo por las actividades que realiza en el aula, la forma en que sostiene el lápiz, si sigue la línea continua del cuaderno, si separa las letras. O invertirlo, que es como un maestro o padre puede identificar las dificultades de escritura de un niño.

Los niños disgráficos no pueden mejorar su escritura por sí mismos, sino mediante una serie de actividades y estrategias motrices para mejorar su escritura, como han demostrado diferentes psicólogos para mejorar la escritura.

Los requisitos que definen a los niños con disgrafía son sus habilidades de coeficiente intelectual, dificultades específicas del lenguaje, tanto oral como escrito. Por otro lado, algunos niños con disgrafía presentan dificultades de escritura a nivel de vocabulario, por un lado, puede deberse a la reducción del vocabulario, lo que lleva al uso de palabras estereotipadas, expresiones imprecisas y problemas de ortografía.

Una de las consecuencias de la disgrafía en los niños es también el bajo rendimiento académico, lo que se traduce en problemas en diferentes áreas. A nivel individual, se refleja en forma de un retraso creciente en el progreso escolar esperado, lo que reduce las posibilidades de éxito futuro.

Por ello, creemos que la enseñanza de la escritura merece especial atención en las actividades escolares, ya que de ello depende en gran medida el éxito o el fracaso de su adquisición. Como maestros, mostramos a los estudiantes letras impresas y cursivas, por lo que ambas letras deben conocerse porque la cursiva es para escribir, y una vez que se dominan las habilidades de escritura, los niños aprenden textos impresos para leer y escribir.

De esta forma, el niño debe ser capaz de escribir en letra cursiva. Para asegurarnos de que el niño no tenga dificultad para escribir, podemos hacer una serie de pasos, usar un lápiz suave, no usar la fuerza, si sus movimientos son fáciles, la posición de los dedos, ayudar a los que no sostienen el lápiz; pues, enseñales dónde sujetar el lápiz, guiando la mano del niño que le permite percibir la trayectoria del movimiento.

2.3.1.7. Dimensiones de la disgrafía

Según Fernández et al. (2016), la mayor de las dimensiones tradicionales de disgrafía reconocen dos tipos principales.

El primer tipo de dislexia (trastorno específico de la escritura), que provoca errores de contenido, afecta toda su motricidad fina debido a la percepción de la forma, desorientación en el espacio y el tiempo, alteraciones del ritmo, etc. Los niños con este trastorno de la escritura pueden experimentar: escritura rígida, escritura suelta, impulsividad, incompetencia y lentitud. (p.30)

En cuanto a la clasificación y dificultad de la disgrafía, es importante tener en cuenta que son muy diferentes, mientras que algunos estudios solo se centran en la identificación de síntomas, mientras que otros lo hacen como factores relacionados. Por ello, y teniendo en cuenta estos dos aspectos, la disgrafía se puede dividir según dos funciones.

Rosas (2012), clasificación de los trastornos de la escritura, a saber, trastornos léxicos y trastornos motores o caligráficos. Existen varias clasificaciones que agrupan distintos tipos de dificultades de escritura, siendo las más importantes:

1. Disgrafía léxica: La disgrafía es una proyección de la dislexia en la que se producen fenómenos similares a la dislexia y se observan malentendidos sobre las formas, su ubicación en las palabras, etc.

El principal problema para los niños con disgrafía es en el nivel léxico. Por un lado, su vocabulario puede verse reducido, dando paso al uso de palabras estereotipadas e imprecisas para expresarse. Por otro lado, usar dos caminos para deletrear palabras puede ser difícil.

La disgrafía léxica tiene todo un proceso que afectan directamente la formación de palabras, lo que afecta la ortografía, cuya escritura se caracteriza por un gran número de faltas de ortografía en las palabras, como separación, omisión o sustitución inapropiada.

- **Sustituciones:** Escribir letras, sílabas o palabras que sean distintas de su contraparte. Puede ser similar desde el punto de vista gráfico o fonético.
- **Omisión de letras, sílabas o palabras:** En general, las letras que se omiten se ven con mayor frecuencia al final de oraciones (por

ejemplo, “fata” en lugar de “falta”) y palabras (omitiendo la “s” en plural), y ocurren con mayor frecuencia en las oraciones omitidas.

- ***Invertir o transponer el orden de las letras o sílabas:*** Todas las palabras de una oración se escriben, pero en orden alfabético inverso.
- ***Invención de palabras:*** letras innecesarias que se agregan en ciertos términos a la palabra correcta del dictado. Repite las mismas letras sílabas mientras escriben.
- ***Unión incorrecta palabras:*** Esta característica es una de las más complicadas de cambiar porque es difícil interpretar la secuencia de existencia de una manera comprensible, funcionando en algunos casos como una sola palabra y en otros como un componente de otra palabra.
- ***Separación incorrecta de sílabas o palabras:*** Asimismo igual que las características anteriores, esta característica es difícil de interpretar, este error se comete cuando una palabra se escribe como dos o tres.
- ***Rotaciones:*** Esto sucede cuando se reemplaza la ortografía correcta por otra que se considera equivalente o rotada.

2. **Disgrafía motriz:** Son problemas psicomotores, cuando un niño con un trastorno del movimiento entiende la relación entre los sonidos que escucha, su propia pronunciación perfecta y la representación gráfica de esos sonidos, pero tiene dificultad para escribir debido a sus habilidades motoras deficientes.

La disgrafía motriz, por descoordinación o alteraciones psicomotoras, se refleja en aspectos fundamentales de la escritura como movimientos discretos de las figuras, tensión alterada, símbolos de figuras indistinguibles, manera incorrecta de sostener el lápiz, etc.

Asimismo, un niño con disgrafía es un niño disléxico cuya caligrafía se caracteriza por una letra defectuosa, distorsionada y de poca legibilidad, necesita una dirección que le permita superar las dificultades que le impiden escribir correctamente. Se manifiesta como un manejo lento e incorrecto de los lápices y una mala postura al escribir.

- ***Trastorno en el tamaño de las letras:*** se puede observar una disminución gradual del tamaño de letra con la edad. Las letras que

utilizan la mayoría de los niños durante los dos primeros años oscilan entre los 3,5 mm, 2,5 mm a 3,5 mm es aceptable para mayores de 8 años. Si el tamaño es superior a 3,5 mm, estamos hablando de una foto macro, si está por debajo del promedio, estamos hablando de una fotomicrografía.

- **Trastorno de la forma de las letras:** especialmente cuando los trazos están distorsionados y la ortografía se vuelve ilegible. Por preferencia personal, cuando no haya confusión entre grafías de letras diferentes, lo consideraríamos suficiente.
- **Deficiente espaciado entre las letras:** El espacio inadecuado entre letras, palabras u oraciones dificulta la comprensión de la escritura. Se evalúa el espacio entre letras, y la palabra tendrá en cuenta el ancho de las vocales más frecuentes.
- **Interlineación:** El espacio entre líneas, representado por líneas, debe ser equidistante. Esto se hace en papel sin renglones.
- **Inclinación defectuosa de renglón:** Esta característica depende en gran medida de la posición del artículo en relación con los autores, tanto ascendente y descendente o alterna
- **Trastorno de la fluidez del ritmo escritor:** Se esfuerza por el control motor y la precisión al escribir. Pero puede ser lento o rápido, lo que hace que se salten letras, sílabas o palabras. Si un niño escribe rápido, puede experimentar una escritura distorsionada o trazos desordenados y difíciles de formar. Además, sus manos pueden experimentar presión como resultado de la escritura rápida.
- **Trastorno de la presión de la escritura: Suelen** producirse por un esfuerzo excesivo al sujetar un instrumento de escritura. Debido a una mala postura, la distensión puede originarse en el hombro y pasar por el brazo hasta la mano para escribir. (p.49)

3. Disgrafía adquirida: se espera que el proceso de escritura transcurra sin problemas y sin dificultad. Pero qué sucede si “las personas que escriben correctamente debido a un daño cerebral empiezan a tener dificultad con algún aspecto de la escritura”, lo cual se cataloga como una disgrafía adquirida.

En este caso, la diferencia parece estar en entender la dificultad, ya que cuando falla el mecanismo de planificación, lo llamamos afasia dinámica central, cuando el paciente lucha por establecer una estructura funcional, lo llamamos afasia central y cuando falla el proceso léxico, lo llamamos llamares afasia central o periférica.

Con respecto a las dificultades para construir una estructura gramatical, algunos pacientes son capaces de crear buenos mensajes, pero tienen dificultades para construir oraciones gramaticalmente precisas. El porcentaje de errores en el método ortográfico cuando se comprueba que existe una mala búsqueda de palabras, la incapacidad para escribir palabras que no siguen las reglas de conversión de fonemas a gramas intercambiadas léxicamente.

2.3.1.8. Tratamiento pedagógico de la disgrafía

Los ejercicios de este nivel están orientados a prevenir las dificultades y cambios que surgen al inicio de la enseñanza de la escritura, así como a abordar las dificultades y cambios que existen en la actualidad.

Por tanto, la recuperación en esta área se basará en la práctica del lenguaje gráfico, el control corporal, la percepción sensorial y la motricidad. Además, es beneficioso para fortalecer algunas funciones psicológicas como la atención, las asociaciones, etc.

Según Salazar (2018) esta pregunta sienta las bases para una correcta progresión del aprendizaje; sin embargo, debido a que a muchos niños se les diagnostica disgrafía a edades tempranas, incluimos ejercicios de escritura mientras ya están aprendiendo a leer. Concéntrate en sus letras más difíciles y guélo hacia las sílabas directas.

Si bien categorizamos diferentes tipos de actividades para su sistematización, interfieren entre sí, por ejemplo, los ejercicios de planificación física son tanto ad hoc como psicomotores.

Estas actividades incluyen lo siguiente:

- a) **Ejercicios de actividad mental:** Diseñado para promover el desarrollo psicológico del niño fomentando los hábitos de estudio y el rendimiento académico al mismo tiempo que aborda los problemas específicos que

enfrentan los niños discapacitados, como los déficits de atención, las dificultades de organización, etc.

- b) Seriaciones:** Estas series se pueden crear manualmente mediante un collar de cuentas, utilizando sellos que combinan formas o colores, conectándolos gráficamente.
- c) Diferencias y Analogías:** En primer lugar, todo lo que hay que hacer es marcar con el dedo o con una cruz las diferencias o similitudes entre los dibujos que se presentan al alumno. Además, sería más beneficioso expresarlo verbalmente, combinando la práctica de la actividad mental con la práctica del lenguaje.
- d) Ejercicios de iniciación a la escritura:** Mientras los niños son conscientes de las formas de las letras, deben comenzar a comprender las figuras. Antes de escribir, es necesario que practique movimientos que le proporcionen control y coordinación visomotora, le ayuden a orientarse y realizar movimientos básicos correctamente.

Antes de comenzar a escribir en papel, el niño usará tiza en el espacio de arena para delinear las formas de letras y números en la pizarra con grandes movimientos. Además, se recomienda que participen en actividades que estén específicamente dirigidas a lograr la coordinación manual y la captura motorizada de la forma y orientación de las letras en este momento. En este sentido, el niño se comporta:

- Práctica de picado, siguiendo las mismas pautas.
 - Modelado con plastilina: utiliza modelos para formar números y letras.
 - Ejercicios de corte, líneas rectas, combinación y mezcla de curvas y finalmente esquemas.
- e) Colores:**
 - Reconocimiento de colores.
 - Identificar objetos del mismo color.
 - Distinguir objetos de diferentes colores.
 - Asociaciones de palabras correspondientes.
 - f) Tamaños:**
 - Formar series en ambas direcciones:

Menor a mayor

Mayor a menor

- Asociar objetivos similares u opuestos según el tamaño:
Grande – pequeño, grande - grande etc.

g) Formas:

- Distinguir cosas que son similares en forma, por ejemplo: “Háblame de los objetos redondos que viste en clase”.
- Asociación de imágenes, de acuerdo a su formato: “Conecta círculos con líneas”.
- Reconocimiento de formas geométricas.

h) Esquema Corporal:

- Conozca su cuerpo.
- El concepto espacial del propio cuerpo.
- La posición del objeto en relación con su cuerpo.

i) Movimiento:

- Una marcha por un instrumento, para indicar el compás.
- Ejercicios para el equilibrio estático.
- Mantenerse de puntillas
- Párese en un pie.

Caracterizar y explicar los niveles más altos y bajos de aprendizaje en niños de segundo grado de primaria en diferentes niveles socioeconómicos según las variables de desarrollo intelectual, emocional y maduración vasomotora. A continuación, pasarán a la escritura, enseñando a los niños los movimientos básicos y dándoles patrones sobre los que tienen que escribir letras y números. Posteriormente, se unen las letras en sílabas, prestando especial atención a las ligaduras y para evitar las dificultades habituales en esta zona, se realizan ejercicios de bucle para favorecer el movimiento continuo y dar esquemas con las ligaduras antes y después. De acuerdo con las mismas pautas que la lectura, las sílabas se detendrán en la escritura de palabras simples.

- Ejercicios perceptivos motores.

Estos dos aspectos del aprendizaje no se pueden separar cuando se trata de un aprendizaje activo, pero es importante asegurarse de que los ejercicios sensoriales y cognitivos también se incorporan en las actividades motoras.

Dado que las dificultades básicas de los niños disléxicos son perceptivas y psicomotoras, la práctica sensoriomotora es fundamental para su reeducación.

- j) Ejercicios de relajación:** El objetivo de la ludoterapia es aliviar la ansiedad y la hiperactividad del niño. Por ejemplo, bajar los brazos como una trampa, hacer rudimentarios movimientos pendulares, etc. Es conveniente realizarlo con música suave que ayude a calmar la postura. (p.38)

2.3.2. Desarrollo de la lecto-escritura

2.3.2.1. ¿Qué es la lecto-escritura?

Según Flores (2005), la lectoescritura:

Se trata de la correspondencia entre el lenguaje escrito u oral. Ha estado muy relacionado con el lenguaje desde que nació el niño, su primer intento de comunicación fue balbuceando a medida que avanzaba la relación, a medida que se acercaban, comenzaron a desarrollar aún más sus habilidades lingüísticas antes de comenzar a escribir. La escritura requiere el uso de las extremidades superiores, la motricidad fina y la coordinación ojo-mano. (p.31)

La lectoescritura es un proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes deben preparar desde la educación inicial, es decir desde muy temprana edad, hasta que sus alumnos realicen las tareas de lectoescritura para que luego cuando lleguen estas tareas sean más facilitados y pueden realizar actividades que los guíen en el desarrollo de las habilidades necesarias para lograr un desarrollo pleno.

Velázquez (2005) afirma que:

A través de la lectoescritura, ponemos las ideas en práctica. Este proceso mental corresponde a una capacidad superior en la que se estructuran nuestros sentidos y percepciones. Hay una relación experiencial en la lectura que se transmite entre el escritor y el lector. Por ello, es necesario que adoptemos estrategias adecuadas para su enseñanza. (p.34)

La lectoescritura está estrechamente relacionada con la forma en que organizamos nuestra mente, por lo que es importante que el preescolar sea muy esclarecedor.

Gómez (2010) afirma al respecto, "...la lectoescritura es un proceso y una estrategia. Como proceso se utiliza para abordar la comprensión de un texto, y como estrategia didáctica se enfoca en la interrelación intrínseca de la lectoescritura, lo usamos como un sistema integrado de comunicación y metacognición" (p.16)

El uso de la lectura y la escritura como herramienta de comunicación social en grupos y comunidades. Ha estado muy relacionado con el lenguaje desde que nació el niño, su primer intento de comunicación fue el balbuceo, y a medida que se fue desarrollando la relación, se consideró más íntimo y comenzó a desarrollar más el lenguaje y posteriormente la escritura. La escritura utiliza la parte superior del cuerpo y requiere coordinación motora fina y ojo-mano. En preescolar, la motricidad está totalmente desarrollada y sus movimientos son globales.

Además, López (2002) afirma que "nos dice que es el comportamiento de las personas el que adquiere rutinas y códigos en etapas tempranas de determinación de movimientos e ideas, donde se agrupan diferentes indicadores visibles" (p.108).

Es importante considerar que la lectura y la escritura siempre han sido objeto de investigación por parte de diferentes autores, y que existen numerosas publicaciones y trabajos destinados a profundizar en estas complejas tareas, que en ocasiones pueden resultar controvertidas o incluso contradictorias. Resultados de diferentes encuestas. Al respecto, es necesario aclarar que nuestro interés en una revisión sucinta o revisión de toda la literatura científica es definir un marco conceptual básico como proceso para establecer y justificar técnicas instrumentales de referencia para diferentes formas de acción e intervención del aprendizaje.

Los mecanismos motores necesarios para leer y escribir son los ojos, las manos y en ocasiones los oídos, para establecer los procesos de encriptación, desencriptación e interpretación, ya que esto implica la construcción de significados que permitan el diseño y ejecución de actividades encaminadas al desarrollo de las competencias lingüísticas.

La lectoescritura es la capacidad de leer y escribir correctamente; es un proceso de aprendizaje que se enfoca en enseñar a los niños tareas específicas que involucran la lectoescritura. La capacidad de leer y escribir correctamente se mide por la alfabetización y se mide por un proceso de aprendizaje para los educadores. (Ferreiro, 1997, pág. 56)

La lectoescritura da a la persona socialización, autonomía, conciencia, conocimiento, información e incluso desarrollo personal. También dota a las personas de pensamiento crítico, espíritu analítico e incluso espíritu reflexivo. La lectoescritura es una herramienta de aprendizaje que fomenta habilidades cognitivas superiores como estas al abrirse a la escritura y lectura.

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

Según Narvarte (2007) plantea que para lograr la alfabetización se deben considerar los siguientes factores:

- **Factores Pedagógicos:** Hay varios aspectos que influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una de ellas es la etapa de iniciación a la lectoescritura, que prepara al niño tanto física como mentalmente para esta adquisición.

Dentro de los factores educativos, es necesario resaltar el rol del docente, pues su labor es descubrir las dificultades de aprendizaje, para lo cual utilizan una herramienta conocida como diagnóstico preventivo para los niños que ingresan a la escuela.

- **Factor Madurativo:** Para que un niño comience a aprender a leer y escribir, debe ser maduro, lo que significa que debe poder aprender fácilmente, estar libre de estrés emocional, lograr un aprendizaje productivo y encontrar resultados positivos. Para ello, la consecución de un estado de madurez está determinada por una serie de factores: físicos, psicoemocionales, intelectuales-cognitivos, socioeconómicos y culturales.

El mejor momento para aprender a leer y escribir no está directamente relacionado con la edad del infante, sino con su estado de madurez.

- **Factores Lingüísticos:** Leer y escribir son actos lingüísticos complejos ya que reflejan la realidad de manera abstracta utilizando códigos alfabéticos convencionales.

Los niños pequeños tienen una plasticidad neuronal asombrosa, lo que les permite entrar en partes importantes del aprendizaje de manera independiente. Esta es la razón por la cual aprender el lenguaje oral es más fácil de aprender que el lenguaje escrito ya que es más difícil pero manejable. Cuando un niño aprende a hablar instintivamente, adquiere conocimientos fonológicos, sintácticos y semánticos; pero, después de recibir instrucción

educativa, aprenden reglas fonológicas, sintácticas y gramaticales que utilizarán al escribir.

- **Factores Físicos:** La salud tiene un impacto directo en el aprendizaje. La lectoescritura requiere la integridad de las funciones esenciales de la lectura y la escritura: visual, auditiva y motora.

El neurodesarrollo es una parte importante del proceso psicológico y del desarrollo externo que de él depende.

- **Factores Sociales:** El entorno del niño y las características familiares son elementos que inciden en la calidad de su aprendizaje. Para decirlo de otra manera, ayudan o dificultan el desarrollo.
- **Factores Emocionales:** La maduración emocional es crucial para el rendimiento del niño. Cuando un niño ingresa a la escuela, debe estar emocionalmente equilibrado y transformado en un individuo independiente y autosuficiente. El miedo, la baja autoestima, el nerviosismo y la ansiedad son factores que pueden interferir con el aprendizaje.
- **Factores Intelectuales:** El nivel de inteligencia es vital para el desarrollo de la lectoescritura. Alrededor de los siete años, los niños ya poseen las habilidades cognitivas (comprensión, interpretación, enfoque, atención, razonamiento, desarrollo del lenguaje) necesarias para comenzar a aprender a leer y escribir. (p.16)

2.3.2.3. Elementos claves para el desarrollo de la lectoescritura

Ministerio de Educación (2014), dice que leer y escribir es un proceso que incluye el concepto de trabajo en el proceso de representación y significado que trabaja en el abecedario, todo niño tiene derecho a aprender a escribir y leer.

Sin embargo, se puede decir que la lectoescritura es una habilidad adquirida más que innata que trasciende la comprensión del sonido, el lenguaje o el símbolo y debe desarrollar tanto el amor por la lectura como el hábito de la lectura. Empieza a escribir desde temprana edad, permitiendo que los niños y niñas se sumerjan en el mundo mágico, el cual tiene muchas experiencias y conocimientos que ayudarán especialmente en el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje. Los elementos son:

- **Desarrollo del lenguaje oral:** Puede ser un desafío para los maestros alentar a sus alumnos a participar en diversas actividades de desarrollo del lenguaje, como iniciar conversaciones en entornos formales y demostrar el lenguaje

apropiado a través de gestos. En estas situaciones, los niños empiezan a mostrar más confianza, dejan de lado su timidez y desarrollan habilidades para hablar y escuchar.

- **Desarrollo de la comprensión oral:** El niño debe comenzar a entender y dar sentido a lo que escucha o lee. El maestro, al momento de contar la historia, el niño debe ser capaz de saber qué personajes están en acción, quiénes son los buenos, quiénes son los malos. Sin embargo, el aula del docente debe brindar al alumno un ambiente que fomente y estimule la lectura, con libros, etiquetas y que le permita hojearlos y manipularlos, todo lo cual fomente el interés del niño por aprender a leer y escribir.
- **Desarrollo de la conciencia fonológica:** Desde el principio se les enseña a los niños el abecedario y necesitan reproducir el sonido correspondiente a cada fonema, esta es la etapa donde los docentes deben utilizar los recursos necesarios para mejorar su capacidad de discriminación de los sonidos.
- **Desarrollo de la conciencia del lenguaje escrito:** Capacidad para comprender el lenguaje escrito en comparación con el oral y para expresar información. También se debe enseñar a los niños que la lectura ocurre de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo, que las letras se pueden leer y que la estructura del lenguaje escrito difiere del lenguaje hablado. El desarrollo de esta habilidad les da a los niños la oportunidad de estar expuestos a una variedad de materiales impresos, de escuchar libros para leer y de observar una variedad de letreros publicitarios, letreros, etiquetas, afiches, calendarios y más. Con estos recursos, los maestros tienen la oportunidad de demostrar direccionalidad en la lectura.
- **Desarrollo del vocabulario:** La mayoría de los niños (alrededor de 6 años) parecen comprender el significado de unas 2500 palabras cuando ingresan por primera vez a la escuela, aumentando unas 1000 palabras cada año y unas 2000 palabras por año en la escuela secundaria con bastante rapidez. No existe una forma específica de aprender palabras, varía según el desarrollo intelectual y los estímulos ambientales. Una forma de facilitar el aprendizaje de vocabulario es identificar nuevas palabras en una variedad de actividades en el aula, luego estimular la comprensión de sus significados, mostrar a los niños que lo que dicen se puede escribir y mostrar ilustraciones relevantes.

- **Desarrollo de la grafomotricidad:** Es una actividad relacionada con la motricidad para desarrollar habilidades motrices relacionadas con la escritura. Incluye coordinación visual, posicionamiento espacial, direccionalidad, segmentación, legibilidad y velocidad de escritura. Aprender a escribir letras es un proceso mecánico que requiere el uso de habilidades motoras finas y memoria visual. Cuanto más automatizada sea la transcripción de palabras, menor esfuerzo cognitivo se requiere y la mente queda libre para realizar otras tareas. Las letras y su relación con los sonidos se pueden escanear de forma automática o mecánica a través de una variedad de actividades divertidas que involucran la repetición. (p.46)

2.3.2.4. *¿Cómo incentivar a los niños a la lectoescritura?*

Para Alonso (2016), es importante incentivar a los estudiantes a través de la práctica a crear un buen ambiente de lectura donde puedan leer cuentos, poemas, cartas publicitarias, etc. Debemos imbuir la lectoescritura en características funcionales y prácticas que los niños puedan experimentar, tales como:

- **Mejor empezar con mayúsculas**
Cuando los niños comienzan a escribir sus propios nombres, los nombres de sus mejores amigos, sus mascotas o sus juegos favoritos, comienzan explicando cómo pronunciar las letras individuales y las combinaciones de letras, asimismo, comienzan a reconocer palabras y frases. Se recomienda comenzar con mayúsculas. No todos los niños aprenden con la misma rapidez, por lo que crear circunstancias que aumenten el interés por el mundo de las palabras siempre es muy beneficioso.
- **Uso de letreros**
Para familiarizar rápidamente a los niños con el alfabeto y mejorar su aprendizaje, se pueden utilizar símbolos. Cuelga un cartel en la puerta con tu nombre y foto, escribe el nombre de tu mascota como “pancho” y colócalo debajo de la foto de tu perro, haz un cartel con la palabra “cuento de hadas” en el rincón de lectura, un póster con tu personaje de dibujos animados favorito con su nombre en la pared. Estas son estrategias sencillas que nos pueden ayudar en esta tarea. Eventualmente asocian las palabras con las imágenes que contienen y aprenden sin darse cuenta.
- **Juegos de palabras**

Puede jugar juegos de letras no tóxicos con sus hijos para ingresar letras, formar palabras y divertirse. Estos juegos están disponibles en una variedad de colores y tamaños. También puede cortar y pegar palabras de revistas y periódicos para crear nuevas frases. Estas actividades se ampliarán a medida que aprendan.

Todo el mundo es consciente de que los niños aprenden a “leer” desde una edad temprana. A medida que crecen, las palabras que leen adquieren ciertos significados, tales como: letreros comerciales, señales viales, letreros, etc. Son experiencias breves de alfabetización, pero es necesario un aprendizaje sistemático previo al desarrollo de las múltiples habilidades que deben integrar.

Como se dijo anteriormente, aprender a leer y escribir es un proceso difícil ya que el dominio de las tareas mecánicas de codificación y decodificación no se sigue automáticamente. El procedimiento requiere que el niño alcance un cierto nivel de madurez en los tres factores que intervienen en él: psicomotricidad, función simbólica y desarrollo emocional.

El primero se refiere a la maduración normal del sistema nervioso, se manifiesta en la capacidad de realizar una variedad de actividades motoras; la segunda, es la maduración de la mente en su función simbólica, requiere un cierto nivel de desarrollo del lenguaje; y la tercera es la maduración de la mente en su función emocional, lo que requiere un cierto nivel de desarrollo emocional.

El inicio del año escolar está lleno de emoción, tanto en niños como en adultos, ya que algunos padres esperan resultados en poco tiempo. Sin embargo, es responsabilidad de los docentes evaluar la situación y tomar decisiones. Tenga en cuenta que el mejor curso de acción es esperar hasta que el niño alcance el nivel de madurez deseado antes de comenzar el proceso.

Por otro lado, varios estudios han demostrado que, si bien los niños muestran interés por aprender a leer a una edad temprana y lo logran, esto no garantiza su futuro éxito académico. Lo que puede marcar la diferencia es introducirlos a la lectura y la escritura sin los requisitos previos necesarios, lo que puede dañar su autoestima, seguridad y confianza en sí mismos además del proceso de aprendizaje en sí.

2.3.2.5. Dificultades comunes en la lectoescritura

Según Chávez (2020), adquirir y dominar la alfabetización es un desafío abrumador para todos los niños, que requiere trabajo arduo en diversas dificultades. Conocer las dificultades que interfieren con el aprendizaje de su hijo puede evitar consecuencias importantes, los problemas más frecuentes son los siguientes:

- **Retraso en la lectura:** esta es una dificultad común, lo que significa que el progreso del proceso se está retrasando. Esto suele ser difícil y con un poco de estímulo y práctica puedes resolverlo por sí solo.
- **Cambios en el ritmo y la prosodia durante la lectura:** es una lectura sin una entonación adecuada, lo que frecuentemente resulta en tropiezos. Esto es muy común entre los niños pequeños que están aprendiendo a leer y tiende a desaparecer a medida que se vuelven más hábiles en el proceso de lectura.
- **Dificultades neurobiológicas:** derivadas de funciones cerebrales, como la disgrafía que un trastorno de aprendizaje específico y persistente. Según la Federación Internacional de Neurología, la disgrafía es un tipo de trastorno que se manifiesta como dificultad para aprender a leer utilizando métodos de enseñanza convencionales, aunque el nivel de desarrollo sea normal.
- **Disortografía:** un grupo de faltas tipográficas que influyen en la palabra que en el diseño. Un error de ortografía puede significar un significado diferente del significado real de la palabra o del significado que está tratando de transmitir.
- **Disgrafía:** dificultades que afectan la escritura, incluido el seguimiento y la ortografía. Tiende a mostrar la escritura de manera inadecuada, lo que dificulta su lectura y comprensión. Todos los problemas anteriores pueden resolverse mediante terapia, extensos ejercicios de lectura y escritura y el compromiso de padres e hijos. (p.31)

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

Para Romero (2004), el proceso de aprender a leer y escribir es una fase que incluye la escritura adecuada, un tipo de lenguaje que involucra el uso de sistemas simulados para transmitir y recibir información. Es importante distinguir esta etapa de las habilidades de lectura y escritura que se desarrollan y mejoran con el tiempo.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de aprender a leer a menudo ocurre antes de escribir. Esta última duró varios años y pasó por las siguientes etapas: postcaligráfica, precaligráfica, caligráfica infantil.

- **La etapa precaligráfica:** Habitualmente entre los 6 y 9 años. Su duración varía según el perfil psicológico del niño, el ámbito de la práctica y el entorno general de aprendizaje. Se distingue por los trazos curvos o tembrosos, así como por el tamaño desigual y la inclinación de las letras, conexiones incómodas entre las letras y una alineación que no permanece recta, sino que tiende a ondularse, hacia arriba o hacia abajo.
- **La etapa caligráfica infantil:** El niño puede dominar la motricidad fina hasta los 12 años. Durante este tiempo, el trabajo del niño se adhiere al ideal caligráfico de la escuela. Su trabajo es regular, recto y bien espaciado con letras y palabras distintas. Además, se da el debido respeto a los bordes de cada letra y palabra.
- **La etapa postcaligráfica:** ocurre cuando el requisito de velocidad de escritura juega un papel importante. La escritura de caligrafía de los niños es lenta, tomando notas y traduciendo pensamientos e ideas extensas y complejas. La escritura requiere personalización para un adecuado desarrollo humano. Por lo tanto, los maestros deben considerar la importancia de la escritura a mano de sus alumnos al desarrollar sus lecciones. No deben alentar a los estudiantes a desarrollarse prematuramente. En su lugar, deben esperar hasta que los estudiantes hayan desarrollado sus hitos de escritura anteriores antes de enseñarles otras tareas más difíciles.

Los niños necesitan comprender y crear información mediante el uso de las herramientas básicas de escritura y lectura antes de los 6 o 7 años. Es entonces cuando los niños comienzan a aprender los símbolos que componen nuestro lenguaje escrito. A esta edad, equivalen a entre primero y segundo grado de educación. (p.41)

2.3.2.7. La lecto-escritura en la enseñanza-aprendizaje

La lecto-escritura es un problema de aprendizaje que se presenta principalmente en niños desde preescolar hasta primaria, cuando los niños comienzan a experimentar estimulación general en el segundo grado, cuando los niños comienzan a aprender. Cuenta una a una y pronuncia palabras como: padre, madre,

silla, mesa, pelota, etc. Palabras sencillas que son más comunes en casa y en la escuela, de esta forma el niño empieza a tener una idea de lo que está escuchando.

Entonces en los adultos al leer encontramos algunos temas que queremos saber, por lo general en la calle podemos encontrar un sinnúmero de anuncios que llevan un mensaje, en el mensaje nos dice lo que la gente quiere que sepamos, también depende de si el anuncio está bien escrito y si las palabras utilizadas son adecuadas para que el lector las entienda. Otra dificultad que puede surgir es la capacidad del lector para entender el mensaje. Hay algunos problemas grandes que no pueden superar. Algunas personas no entienden lo que están diciendo y buscan la ayuda de otros para entender lo que están diciendo.

En el campo de la educación, estos problemas también tienen similitudes, es decir, el niño no aprende a leer correctamente y tiene dificultades de aprendizaje, lo que provoca que tenga problemas de aprendizaje que otros compañeros, si el niño no sabe leer, habrá problemas de escritura. Bueno, cuando escribe no tiene una idea precisa de lo que va a escribir porque aún no sabe el objeto, cosa o animal que quiere describir. A través de la escritura, el niño expresa con autoridad sus emociones y pensamientos que acompañan a la lectura.

Es por eso que, Ferreiro y Gómez (2002) identificaron algunos principios del desarrollo de la escritura:

- Los principios funcionales se desarrollan a medida que el niño aborda cómo escribir y el propósito de la escritura. La importancia de la escritura tiene un impacto en el desarrollo de los principios funcionales en su vida diaria. Los roles específicos dependerán de las necesidades de lenguaje escrito del infante.
- El inicio del lenguaje se desarrolla a medida que los niños abordan cómo se organiza el lenguaje escrito para compartir el significado entre culturas. Estos incluyen las reglas fonológicas, ortográficas, semánticas, pragmáticas y sintácticas del lenguaje escrito.
- Los principios de relación se desarrollan cuando los niños exploran cómo el lenguaje escrito puede volverse más significativo. Los niños entienden cómo las palabras escritas representan ideas y conceptos que se encuentran en el lenguaje hablado entre personas. (p.73)

El uso de la escritura como medio de expresión y representación, según lo prescrito por símbolos y códigos, ayuda a facilitar y mejorar la comunicación.

La lectura y la escritura deben ir de la mano, porque ambas son secuenciales e interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La escritura es, por tanto, el resultado del aprendizaje de la lectura, es decir, del reconocimiento de las letras: signos, símbolos, representaciones, etc. (González & Santiuste, 2020, pág. 230).

Por ejemplo, cuando un niño conoce y reconoce signos y símbolos, continúa expresándolos en palabras, entintando tinta en papel con sus manos.

2.3.2.8. Dimensiones de la lecto-escritura

A medida que los niños aprenden a leer y escribir, pasan por varias etapas conocidas como niveles de la lectoescritura. Los niveles de escritura y lectura están correlacionados y si bien son similares, implican diferentes niveles de mejora.

En cambio, el proceso de adquisición de la lectura involucra tres etapas, la presilábica, la silábica y la alfabética.

- **Nivel pre silábico**

Cotom (2012), estableció el nivel pre silábico:

Durante esta etapa, los símbolos o palabras a menudo se asocian gráficamente con lo que significan. Dibuja trazos o letras aleatorias que son distintas de sus cuadrados y tienen un significado específico; si le preguntas ahora, te dirá lo que significan. Él creía que cambiar los sonidos significa que el niño puede distinguir un signo, letra o imagen de lo que representa. (p.42)

De acuerdo con Romero (2004), se refiere al nivel de la pre silábico: “Cuando el niño descubre la diferencia entre dibujar y escribir. Se relaciona con el dibujo porque representa las características del objeto, mientras que la escritura es diferente. Inicialmente, fueron “escritos” mediante grafitis y letras yuxtapuestas, con libre interpretación” (p.12). En el nivel presilábico, se mencionó que los niños comprenden la diferencia entre dibujar y escribir. Dicho de otro modo, entendió que la pintura representaba las características de un determinado objeto mientras que las palabras eran otra cosa.

Los niños hacen garabatos libremente, yuxtaponen letras e interpretaciones, e incluso los niños desconocen la conexión entre los símbolos del lenguaje escrito y los sonidos del lenguaje hablado. Como resultado, es difícil para los niños distinguir entre escribir y dibujar. Señalo que los niños en este nivel son libres de interpretar garabatos. Todavía no han distinguido entre los símbolos del lenguaje escrito y la relación entre el lenguaje hablado.

- **Nivel Silábico**

Para Romero (2004), el nivel silábico:

Es el proceso mediante el cual un niño fortalece su “conciencia fonológica” y comienza a asociar sonidos y figuras, lo que plantea la pregunta de por qué se requiere ciertas letras para “decidir” una palabra y otras no, lo que plantea la hipótesis de la silaba, que fue el primer intento de abordar la relación entre el todo y sus partes constituyentes (letras). (p.14)

Los niños desarrollan una conexión entre la pronunciación de las letras del alfabeto y el estilo de su escritura. Es más significativo en la búsqueda de correspondencias léxicas entre palabras habladas y escritas.

Silva (2006), considera que los monosílabos, como la palabra “sol”, se escriben con una sola letra, mientras que los estudiantes apoyan la idea de que una sola grafía no dice nada, aumentando así su número. (p.32). Así, al final del período de sílaba, los estudiantes reconocen una gran cantidad de letras y les asignan un valor de sílaba. En la cita anterior se dice que los niños monosilábicos no se comunican a este nivel, por lo que la palabra “sol” no tiene ningún significado. Debido a que los niños establecen una conexión entre la pronunciación de la palabra y la estructura del lenguaje escrito la letra “a” puede verse como una silaba.

- **Nivel silábico alfabético**

Romero (2004), refirió como:

En el nivel alfabético, los niños integran suposiciones de sílabas con suposiciones de inicios de letras, varias índoles dignas de mención como: partes donde se escriben palabras tienen en cuenta el nivel de sílaba, otras tienen correspondencias de letras de modo que algunos gráficos representan sílabas y otros ya representan fonemas. Usa una ortografía regular, pero también sé espontáneo. (p.15)

En este nivel, continúan usando letras para representar cada sílaba, pero comienzan con pronunciaciones de letras o comienzan a agregar otras letras para representar fonemas.

En esta etapa representan sonidos y fonemas, el niño se acerca a la escritura a partir de las letras del abecedario, ya que algunos diagramas representan sílabas, mientras que otros representan fonemas de ejemplo (P T O - pato). La cita anterior apoya la incapacidad de los niños que no han alcanzado el desarrollo cognitivo para comprender los participios. Los niños deben escribir cerca del abecedario, algunas grafías son sílabas y otros fonemas.

El estudiante en el mismo texto tenía formas de sílabas y letras, es decir, combinó la idea de que cada figura representaba una sílaba y, a veces, cada figura representaba una letra. Mencionó que en el nivel silábico analfabeto se establece la correspondencia entre letras y palabras. Los bebés incorporan la idea de que cada figura representa una sílaba o una sola letra.

2.3.2.9. Benéficos de la lecto-escritura

Torres (2016), afirma que los beneficios de la lectoescritura y su desarrollo son diversos y los describe a continuación:

- **Permite el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje**, porque es una herramienta para orientar y construir el pensamiento, como resultado, fomentar el aprendizaje.
- **Desarrollar la capacidad de escuchar y la empatía**, los niños pueden ponerse en el lugar de otros y descubrir sus formas de pensar y sentir, así como sus respuestas ante situaciones concretas. Es importante tener en cuenta que cuando un niño lee en voz baja, se calla y no puede escuchar, pero puede entender lo que dice el personaje.
- **Desarrollar su lenguaje y expresiones**. La lectura permite que los niños miren y piensen sin saber sus propias palabras, absorbiendo información importante y reforzando las palabras a medida que adquieren experiencia. Esto permite que se exprese verbalmente y por escrito. El niño tiene la obligación de reflexionar antes de revelar información, lo que mejora su capacidad para expresarse oralmente.
- **Mejorar la capacidad de reflexión y concentración**. Para leer y escribir se necesita pensar y reflexionar sobre el trabajo en curso. Lo bueno es que puede

suceder de manera subconsciente sin poner demasiado esfuerzo en tu mente y comprensión. Es así como se produce el desarrollo de la capacidad de concentración.

- **Facilita la elaboración y organización de ideas sobre temas específicos.** Esto significa que mientras lee, el niño organiza sus pensamientos sobre el texto escrito y determina los pensamientos principales y secundarios, a su vez, cuando escribe, desarrolla ideas. Los niños desarrollan su capacidad de organizarse y generar ideas a través de la lectoescritura.
- **Imaginación y creatividad.** Leer libros invita a niños y adultos a vivir en un mundo lleno de imaginación, magia y posibilidades. En otras palabras, al leer textos, la imaginación de los niños formará gráficos o imágenes de las historias que lee. La escritura, por otro lado, les permite a los niños crear la realidad que su mente crea y reflejarla en el papel con sus propias palabras.
- **Relajación y entretenimiento.** Que pueden reducir la tensión y cualquier otro malestar emocional causado por la concentración del niño en el texto.
- **Mejore su ortografía.** La lectura le permite sin saberlo, es decir, ver sin esfuerzo las palabras escritas. El niño recopila información de la manera correcta para deletrear la palabra correctamente.

Como explicó el autor, los beneficios de la alfabetización son múltiples. Puede ser el más importante, puede estimular el cerebro del niño y aumentar su atención y concentración, lo que respalda la importancia de promoverlo en las primeras etapas. (p.19)

2.4. Definición de términos básicos

- **Aprestamiento:** Se refiere al nivel general del desarrollo mental, conceptual y lingüístico que permite que un niño en edad escolar pueda adaptarse. Es una colección de métodos o preparaciones que utiliza el maestro para promover el desarrollo funcional fundamental de un niño.
- **Disgrafía disléxica:** Este grupo tiene un gran número de casos de disgrafía que se experimentan dentro de él. No indica complicaciones motoras, mentales o físicas; en cambio, se relaciona con el proceso de escritura debido a su naturaleza cognitiva. La principal lucha asociada con esto es expresar pensamientos verbalmente.

- **Disgrafía motriz:** Relacionado con dificultades de escritura, agarre del lápiz, estilo de escritura, mayúsculas o minúsculas, palabras poco claras o demasiado pronunciadas, palabras ininteligibles, espacios entre palabras, etc.
- **Disgrafía:** La incapacidad para escribir letras y palabras correctamente generalmente se manifiesta como dificultad para escribir y editar textos, leer y organizar pensamientos al escribir.
- **Escribir:** El acto de usar letras o símbolos para expresar palabras o ideas en papel o cualquier otra superficie. La escritura se conoce como práctica de escritura y su propósito es transmitir ideas, redactar ensayos, documentos o textos ficticios, dibujar notas, símbolos, escribir datos o realizar cualquier otra acción que implique el intercambio de caracteres y símbolos en una superficie específica.
- **Lectoescritura:** Se considera la forma más compleja de comunicación humana, así como una excelente herramienta para documentar las diferencias culturales y tecnológicas, las similitudes entre la lectura y la escritura, el lenguaje y la cognición dentro del marco teórico dado por la perspectiva constructivista, brinda alguna evidencia.
- **Leer:** Consiste en comprender un texto descodificando códigos de caracteres impresos para que tengan sentido. En decir, leer es un intento de comprender el texto. Se trata de construir activamente el tema utilizando varias pistas y estrategias.
- **Motricidad fina:** Movimientos realizados por una o más partes del cuerpo sin aumento, pero con mayor precisión.
- **Nivel Literal:** Los niveles inferiores de reconocimiento, discriminación y señalización involucran procesos cognitivos básicos como reconocer, distinguir y conectar. Este nivel incluye localizar información relevante explícita en el texto, identificar datos específicos o establecer relaciones simples entre diferentes partes del texto.
- **Silábico:** Este nivel inicia cuando el niño establece la primera relación fonograma; normalmente, cada símbolo representa una letra, que es el nombre de esta hipótesis, lo que significa que se ha considerado la conceptualización desde la sílaba. En general, en este nivel, los niños ya no mezclan diferentes

tipos de grafías, sino solo letras que, por lo demás, son muy claramente dominantes.

- **Trastornos de organización perceptiva:** Percepciones erróneas del sistema de percepción visual, que generalmente incluyen una falta de comprensión sobre los mapas visuales o la profundidad óptica, dificultad para percibir la distancia o la luz, o la incapacidad para percibir la simetría.

2.5. Hipótesis de la investigación

2.5.1. Hipótesis general

La disgrafía influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.

2.5.2. Hipótesis específicos

- La disgrafía léxica influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.
- La disgrafía motriz influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.
- La disgrafía adquirida influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.

2.6. Operacionalización de las variables

| VARIABLE | DIMENSIONES | INDICADORES | ÍTEMS |
|--------------|-----------------------|--|-------|
| LA DISGRAFIA | • La disgrafía léxica | <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 | Ítems |
| | • La disgrafía motriz | | Ítems |

| | | | |
|---|---|--|-------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • La disgrafía adquirida | <ul style="list-style-type: none"> • Confunde el tipo, tamaño y espacios en las letras • Deja letras sueltas al tratar de escribir palabras. • Dictado de palabras • Dificultades de planificación • Dificultades en la construcción de la estructura sintáctica • Trastornos en la recuperación de palabras | Ítems |
| DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel pre silábico | <ul style="list-style-type: none"> • Asocia progresivamente fonemas o grafemas • Diferencia entre el dibujo y la escritura | Ítems |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel silábico | <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra interés por la lectura • Interviene en la inducción de una actividad | Ítems |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel silábico alfabético | <ul style="list-style-type: none"> • Aprende el sentido y el mecanismo del lenguaje escrito • Combina la idea de que cada grafía representa una silaba o una sola letra. | Ítems |

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. Diseño metodológico

En este estudio se utilizó un diseño no experimental del tipo transversal o transeccional. Debido a que el plan o estrategia está diseñado para brindar respuestas a las preguntas de investigación, las variables no se manipulan, se trabajó en equipo y los datos a examinar que se recopilan en un instante.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

La población en estudio, la conforman todos los estudiantes de segundo grado de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz” del distrito de Végueta, matriculados en el año escolar 2021, los mismos que suman 80.

3.2.2. Muestra

A razón de contar con una población bastante pequeña, se decidió aplicar el instrumento de recolección de datos a la población en su conjunto.

3.3. Técnicas de recolección de datos

3.3.1. Técnicas a emplear

En la investigación de campo, antes de coordinarme con los docentes, utilizando técnicas de observación y se aplicaron listas de verificación, esto me permite realizar una investigación cuantitativa sobre estas dos variables cualitativas, es decir, una investigación desde un método mixto.

3.3.2. Descripción de los instrumentos

Utilizamos el instrumento “lista de cotejo” sobre la disgrafía y la lecto-escritura, que consta de 25 ítems en una tabla de doble entrada con para la primera variable 10 ítems con 5 alternativas para la segunda variable, en el que se observa a los estudiantes, de acuerdo con su participación y actuación durante las actividades, se le evalúa uno a uno a los estudiantes elegidos como sujetos muestrales.

3.4. Técnicas para el procesamiento de la información

Para este estudio, el sistema estadístico SPSS, versión 23; y la estadística de investigación descriptiva: la medida de tendencia central, la medida de dispersión y curtosis.

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis de resultados

Luego de aplicar el instrumento de recolección de datos a los estudiantes del segundo grado, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1

Escribe con dificultad palabras desconocidas que son dictadas.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 40 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | Casi siempre | 10 | 12,5 | 12,5 | 62,5 |
| | A veces | 15 | 18,8 | 18,8 | 81,3 |
| | Casi nunca | 12 | 15,0 | 15,0 | 96,3 |
| | Nunca | 3 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| Total | | 80 | 100,0 | 100,0 | |

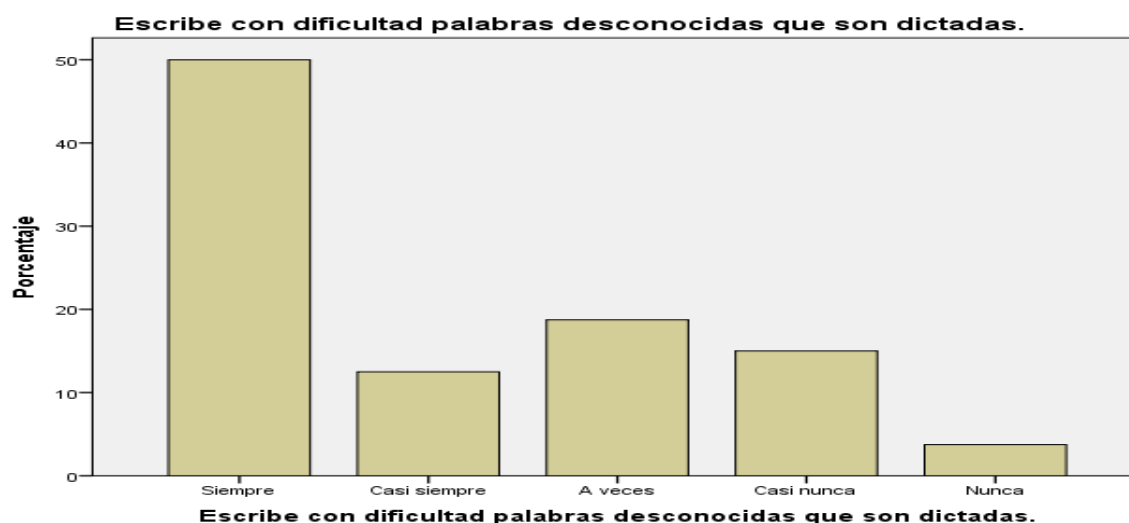


Figura 1: Escribe con dificultad palabras desconocidas que son dictadas.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 50,0% siempre escriben con dificultad palabras desconocidas que son dictadas; el 12,5% casi siempre escriben con dificultad palabras desconocidas que son dictadas, el 18,8% a veces escriben con dificultad palabras desconocidas que son dictadas, el 15,0% casi nunca escriben con dificultad palabras desconocidas que son dictadas y el 3,8% nunca escriben con dificultad palabras desconocidas que son dictadas.

Tabla 2

Escribe oraciones sin orden gramatical.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

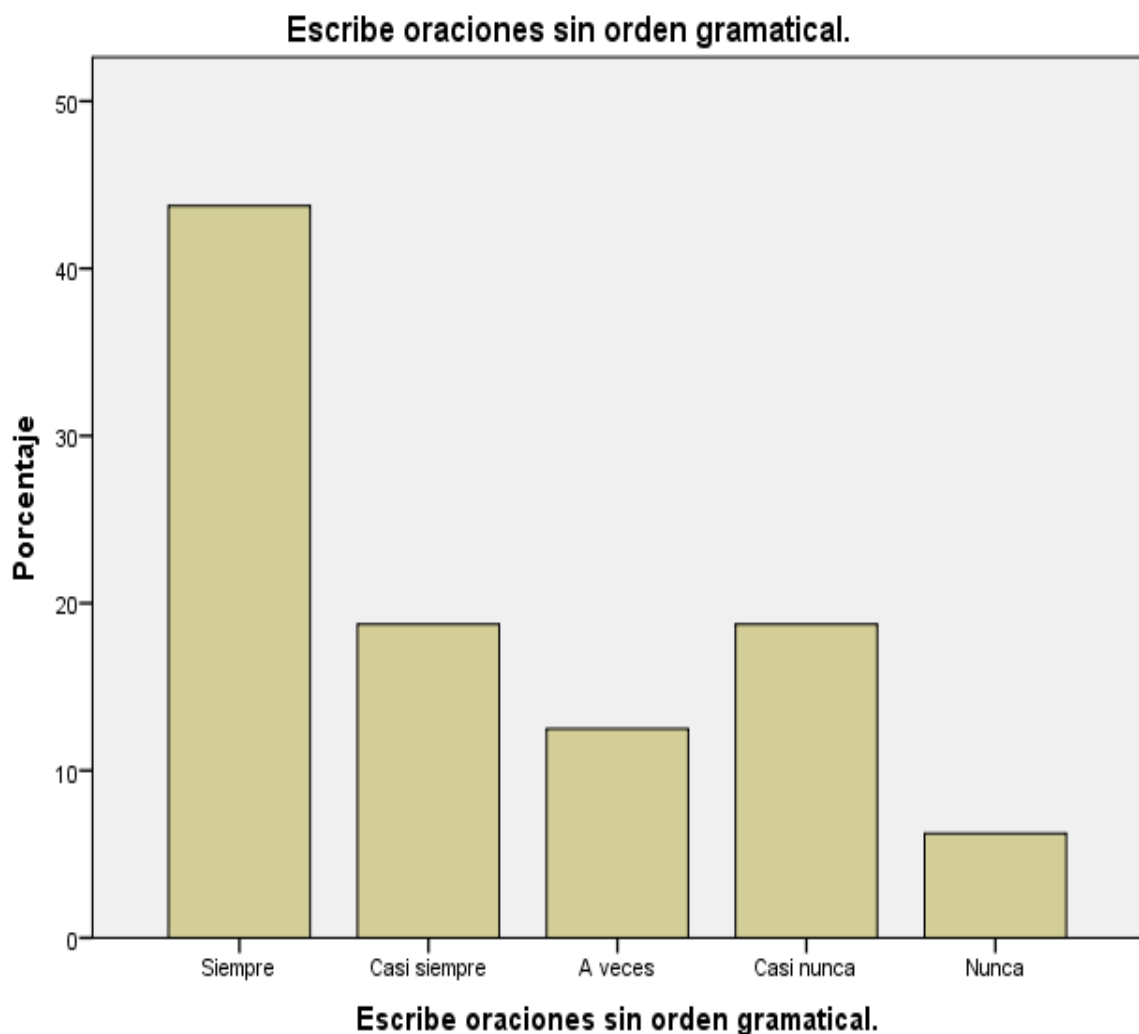


Figura 2: Escribe oraciones sin orden gramatical.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre escriben oraciones sin orden gramatical; el 18,8% casi siempre escriben oraciones sin orden gramatical, el 12,5% a veces escriben oraciones sin orden gramatical, el 18,8% casi nunca escriben oraciones sin orden gramatical y el 6,3% nunca escriben oraciones sin orden gramatical.

Tabla 3

Emplea frases repetitivas de acuerdo al tipo de texto.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

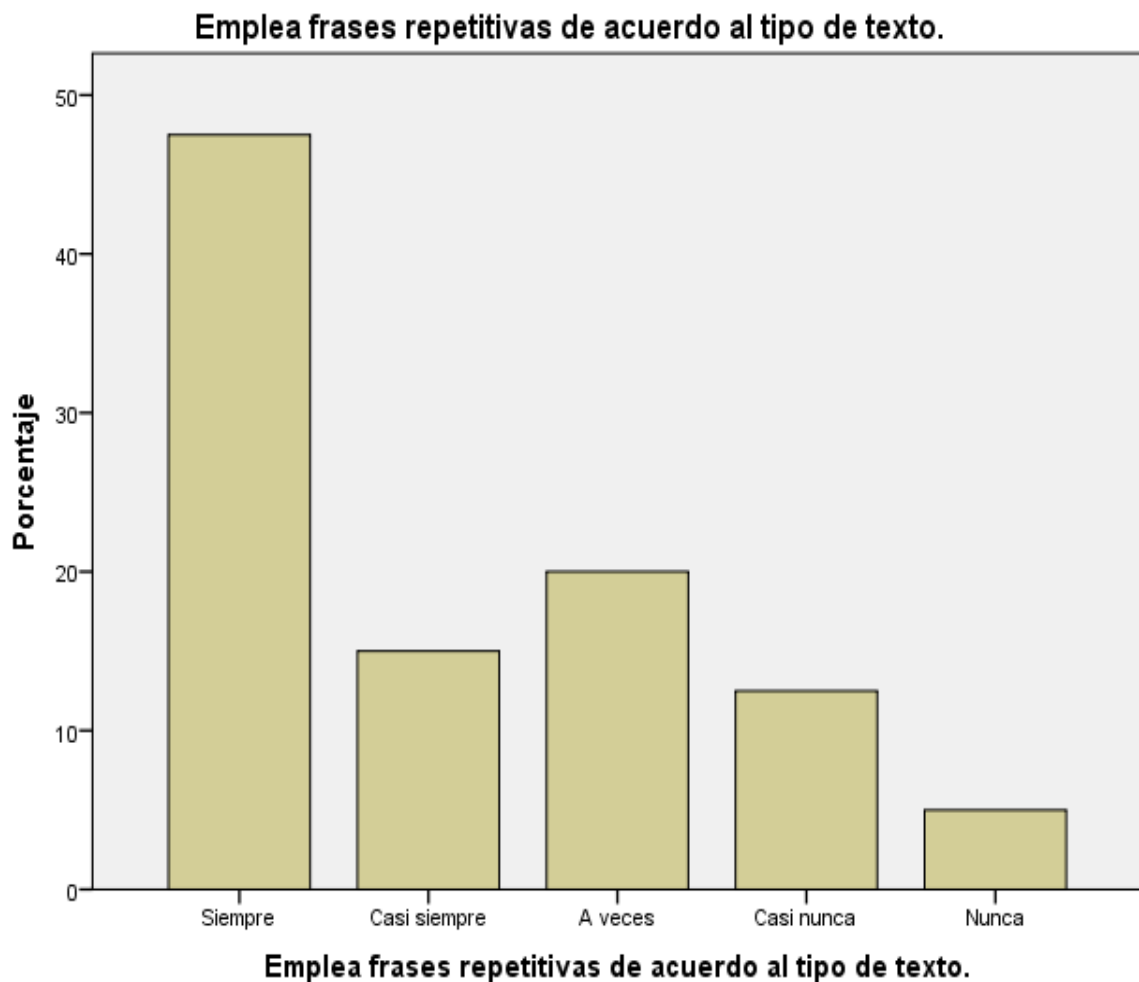


Figura 3: Emplea frases repetitivas de acuerdo al tipo de texto.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre emplean frases repetitivas de acuerdo al tipo de texto; el 15,0% casi siempre emplean frases repetitivas de acuerdo al tipo de texto, el 20,0% a veces emplean frases repetitivas de acuerdo al tipo de texto, el 12,5% casi nunca emplean frases repetitivas de acuerdo al tipo de texto y el 5,0% nunca emplean frases repetitivas de acuerdo al tipo de texto.

Tabla 4

Escribe palabras reiterativas al redactar un texto.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| Total | | 80 | 100,0 | 100,0 | |

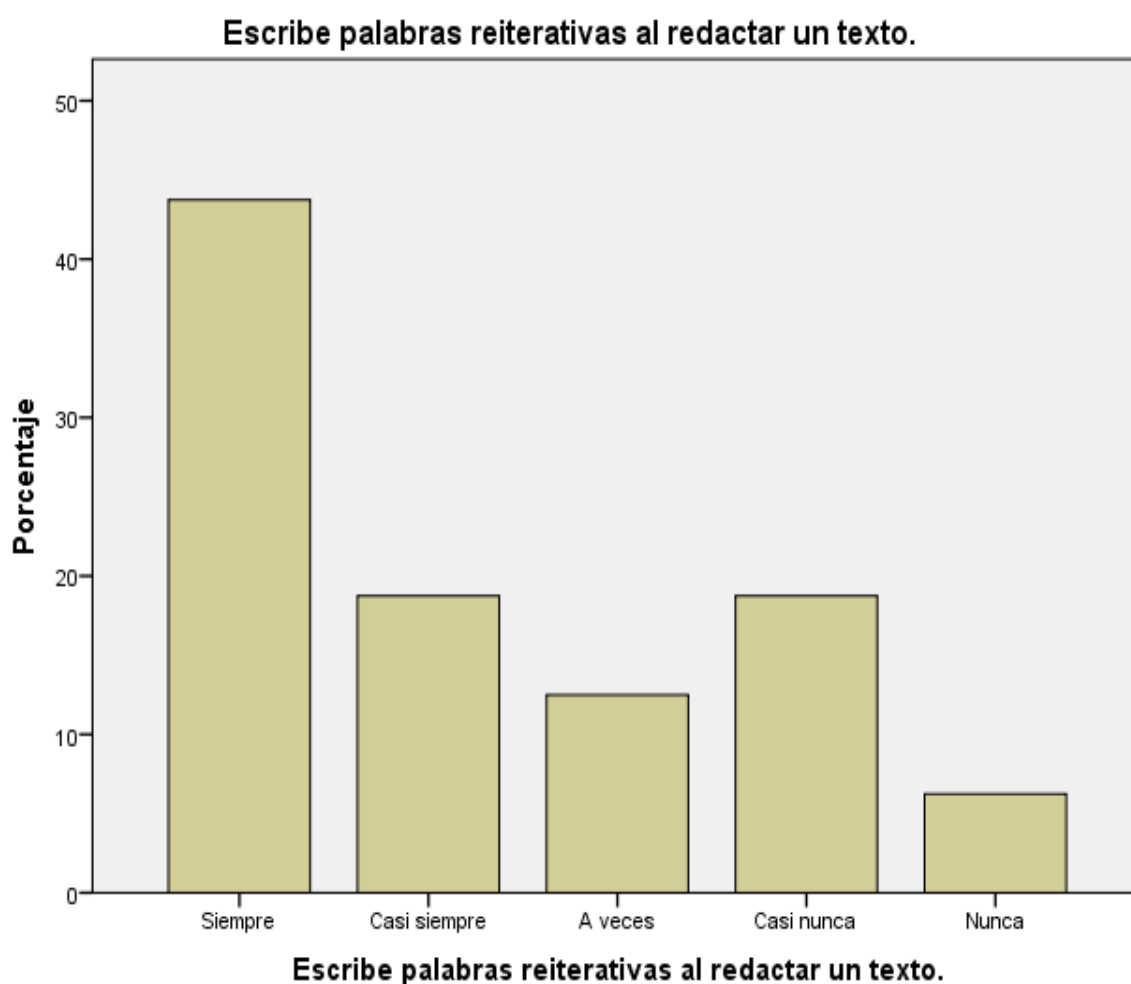


Figura 4: Escribe palabras reiterativas al redactar un texto.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre escriben palabras reiterativas al redactar un texto; el 18,8% casi siempre escriben palabras reiterativas al redactar un texto, el 12,5% a veces escriben palabras reiterativas al redactar un texto, el 18,8% casi nunca escriben palabras reiterativas al redactar un texto y el 6,3% nunca escriben palabras reiterativas al redactar un texto.

Tabla 5

Comete errores en el dictado de palabras.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

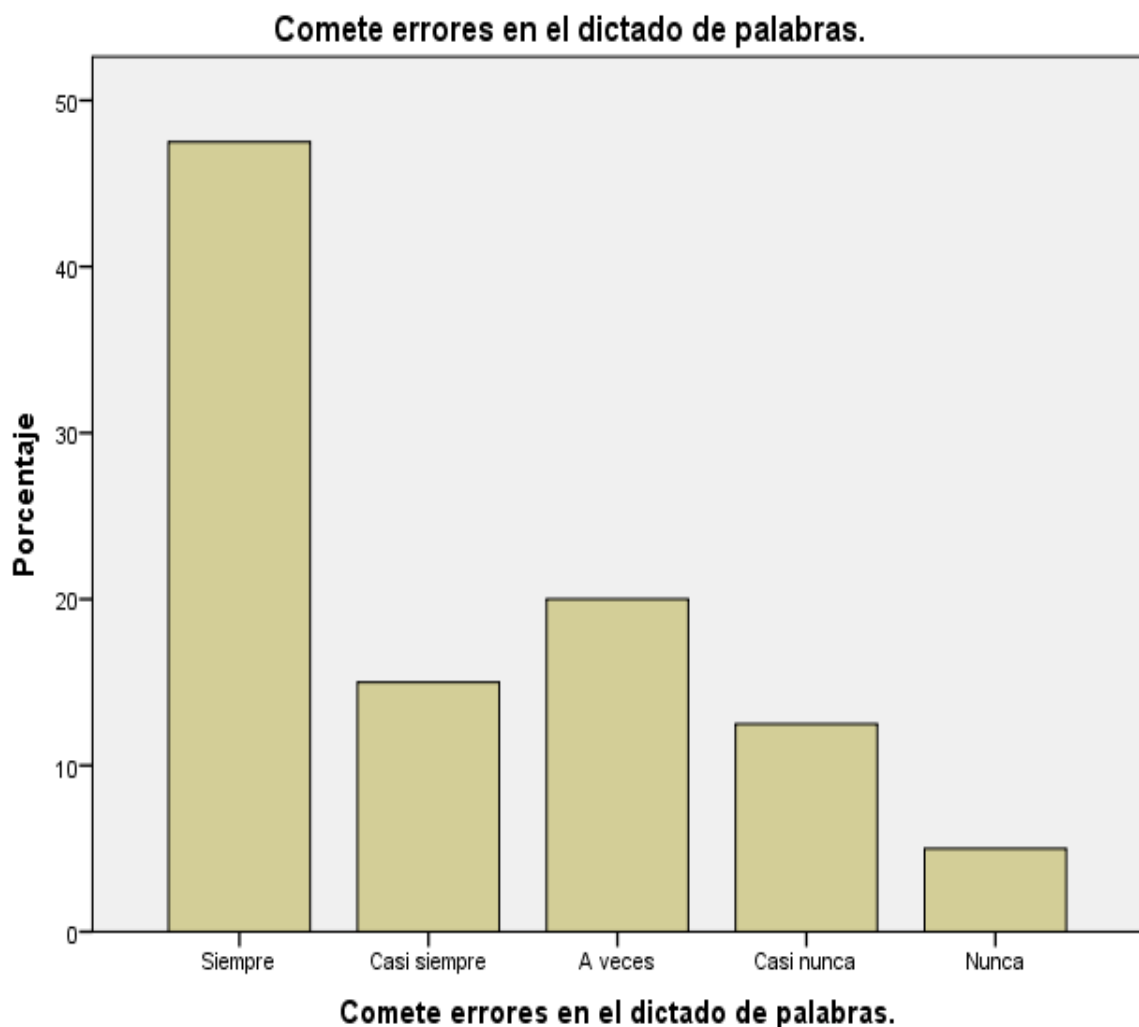


Figura 5: Comete errores en el dictado de palabras.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre cometen errores en el dictado de palabras; el 15,0% casi siempre cometen errores en el dictado de palabras, el 20,0% a veces cometen errores en el dictado de palabras, el 12,5% casi nunca cometen errores en el dictado de palabras y el 5,0% nunca cometen errores en el dictado de palabras.

Tabla 6

Omite palabras al escribir textos simples.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 40 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | Casi siempre | 10 | 12,5 | 12,5 | 62,5 |
| | A veces | 15 | 18,8 | 18,8 | 81,3 |
| | Casi nunca | 12 | 15,0 | 15,0 | 96,3 |
| | Nunca | 3 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

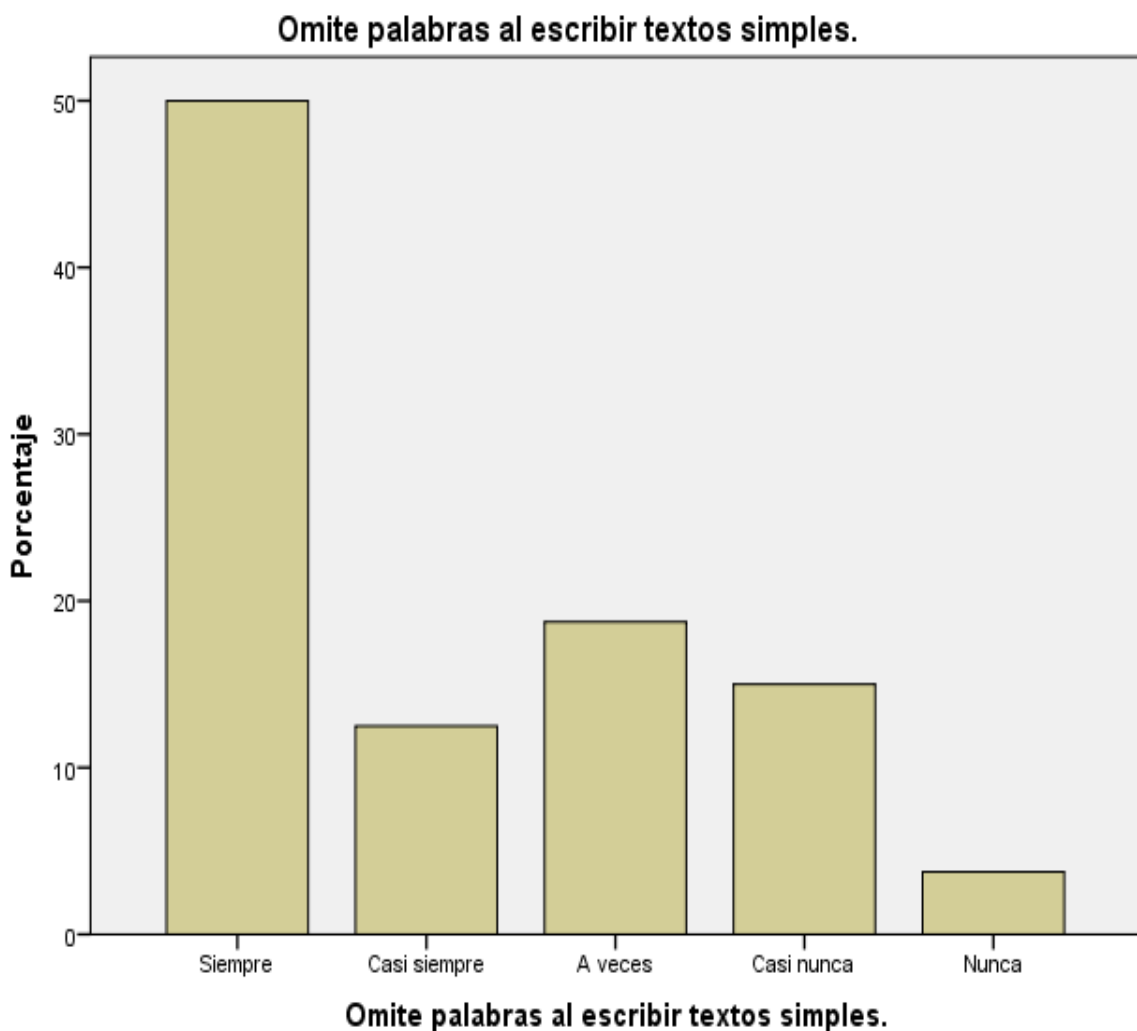


Figura 6: Omite palabras al escribir textos simples.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 50,0% siempre omiten palabras al escribir textos simples; el 12,5% casi siempre omiten palabras al escribir textos simples, el 18,8% a veces omiten palabras al escribir textos simples, el 15,0% casi nunca omiten palabras al escribir textos simples y el 3,8% nunca omiten palabras al escribir textos simples.

Tabla 7

Escribe pequeños textos que requieren más tiempo del esperado.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

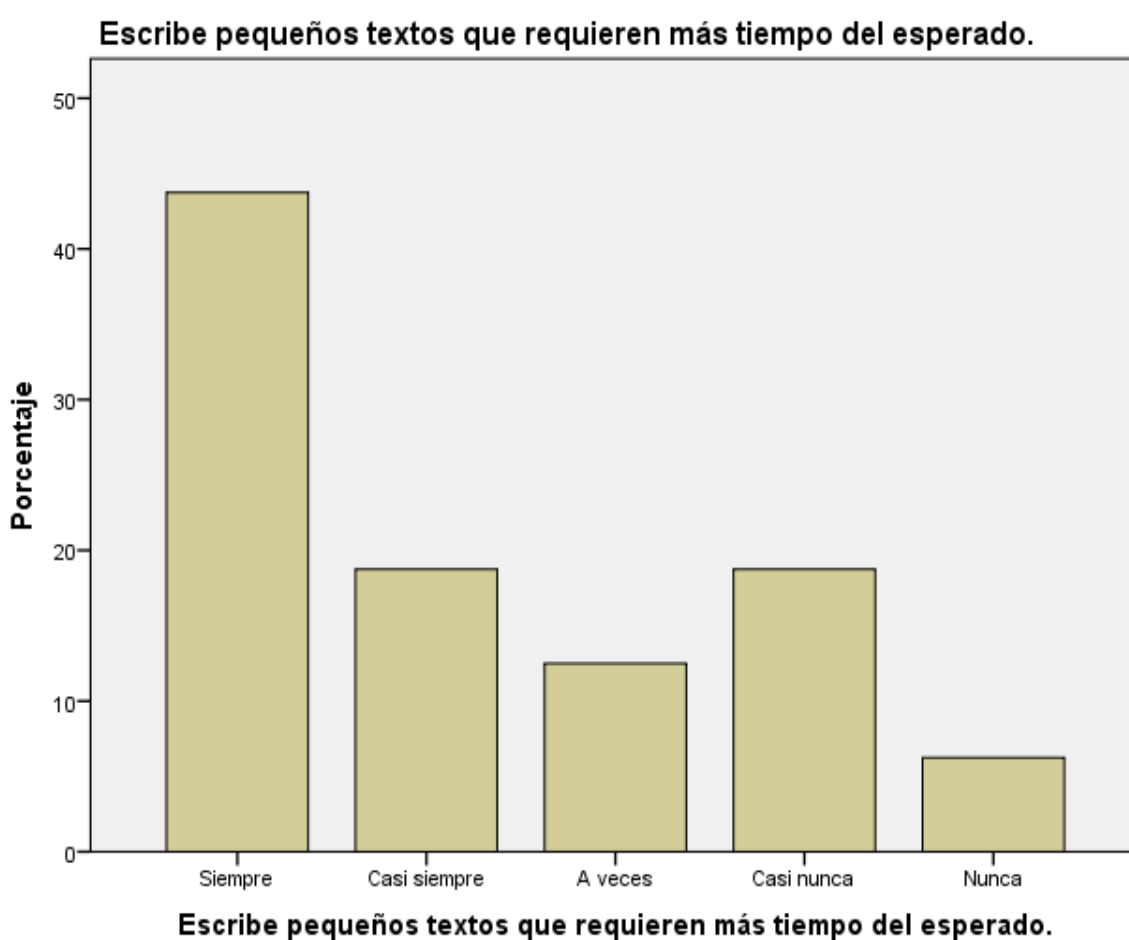


Figura 7: Escribe pequeños textos que requieren más tiempo del esperado.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre escriben pequeños textos que requieren más tiempo del esperado; el 18,8% casi siempre escriben pequeños textos que requieren más tiempo del esperado, el 12,5% a veces escriben pequeños textos que requieren más tiempo del esperado, el 18,8% casi nunca escriben pequeños textos que requieren más tiempo del esperado y el 6,3% nunca escriben pequeños textos que requieren más tiempo del esperado.

Tabla 8

Confunde palabras que suenan similar a otra.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Total | | 80 | 100,0 | 100,0 | |

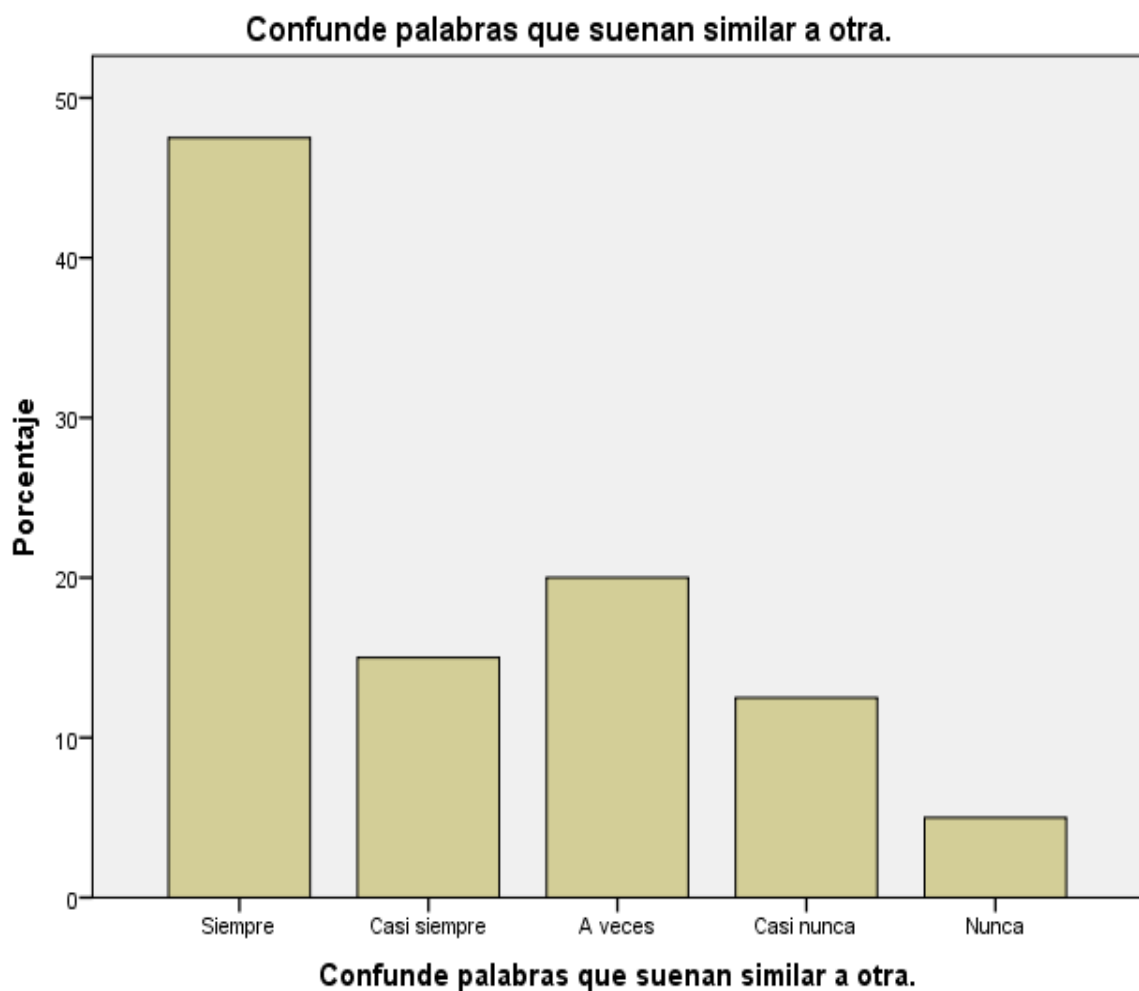


Figura 8: Confunde palabras que suenan similar a otra.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre confunden palabras que suenan similar a otra; el 15,0% casi siempre confunden palabras que suenan similar a otra, el 20,0% a veces confunden palabras que suenan similar a otra, el 12,5% casi nunca confunden palabras que suenan similar a otra y el 5,0% nunca confunden palabras que suenan similar a otra.

Tabla 9

Agrega silabas o letras que no concuerden con las palabras.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 40 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | Casi siempre | 10 | 12,5 | 12,5 | 62,5 |
| | A veces | 15 | 18,8 | 18,8 | 81,3 |
| | Casi nunca | 12 | 15,0 | 15,0 | 96,3 |
| | Nunca | 3 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

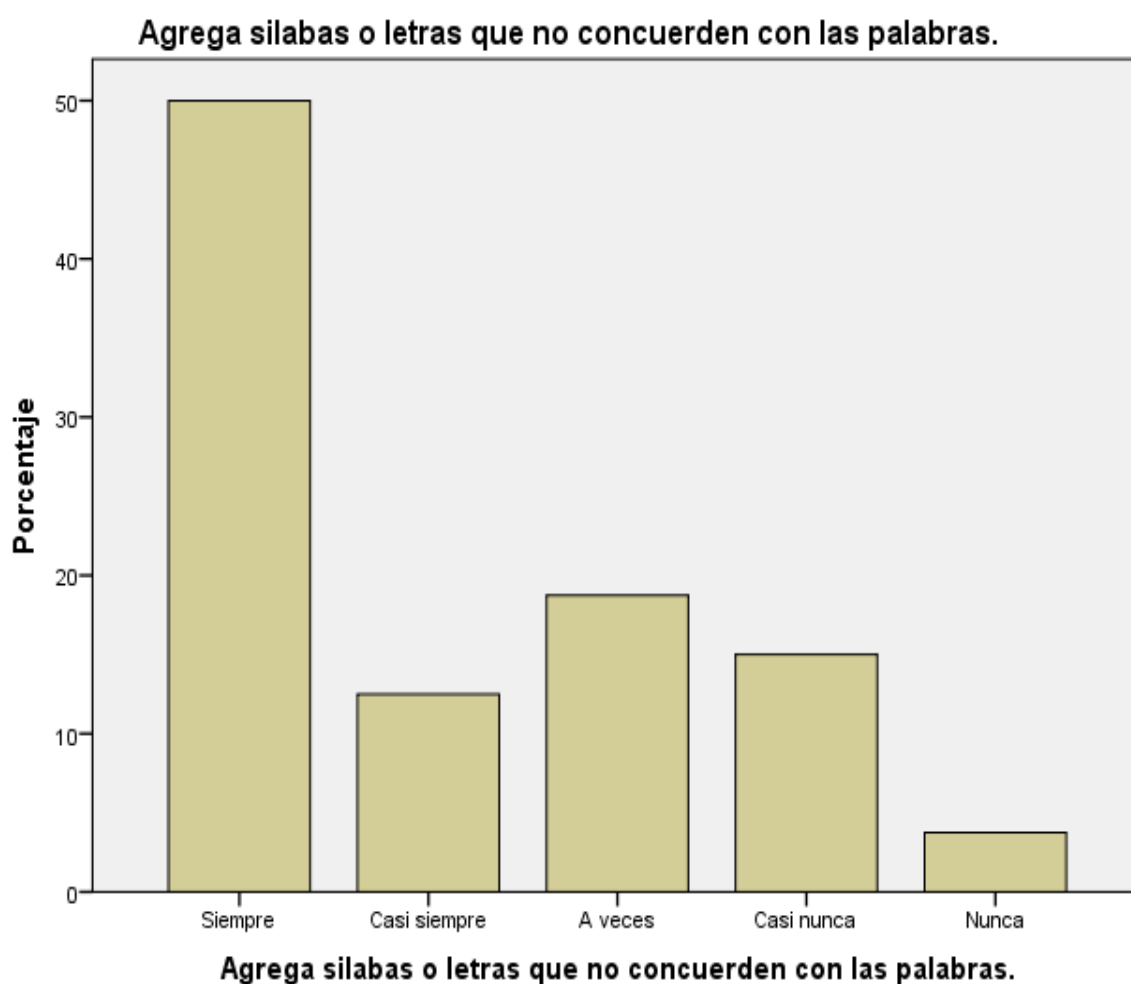


Figura 9: Agrega silabas o letras que no concuerden con las palabras.

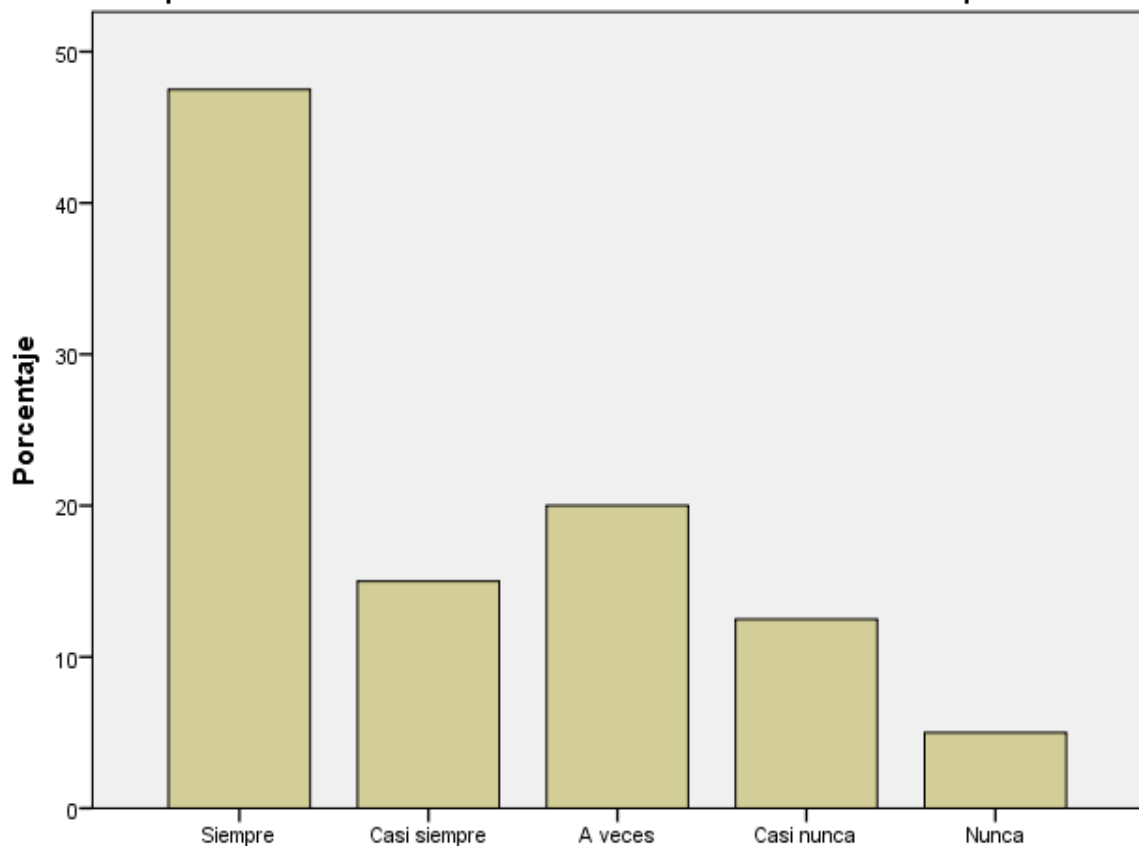
Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 50,0% siempre agregan silabas o letras que no concuerden con las palabras; el 12,5% casi siempre agregan silabas o letras que no concuerden con las palabras, el 18,8% a veces agregan silabas o letras que no concuerden con las palabras, el 15,0% casi nunca agregan silabas o letras que no concuerden con las palabras y el 3,8% nunca agregan silabas o letras que no concuerden con las palabras.

Tabla 10

Muestra poca retención en el momento de escribir un dictado de palabras.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

Muestra poca retención en el momento de escribir un dictado de palabras.



Muestra poca retención en el momento de escribir un dictado de palabras.

Figura 10: Muestra poca retención en el momento de escribir un dictado de palabras.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre muestran poca retención en el momento de escribir un dictado de palabras; el 15,0% casi siempre muestran poca retención en el momento de escribir un dictado de palabras, el 20,0% a veces muestran poca retención en el momento de escribir un dictado de palabras, el 12,5% casi nunca muestran poca retención en el momento de escribir un dictado de palabras y el 5,0% nunca muestran poca retención en el momento de escribir un dictado de palabras.

Tabla 11

Cambia el orden de las sílabas cuando escribe.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| Total | | 80 | 100,0 | 100,0 | |

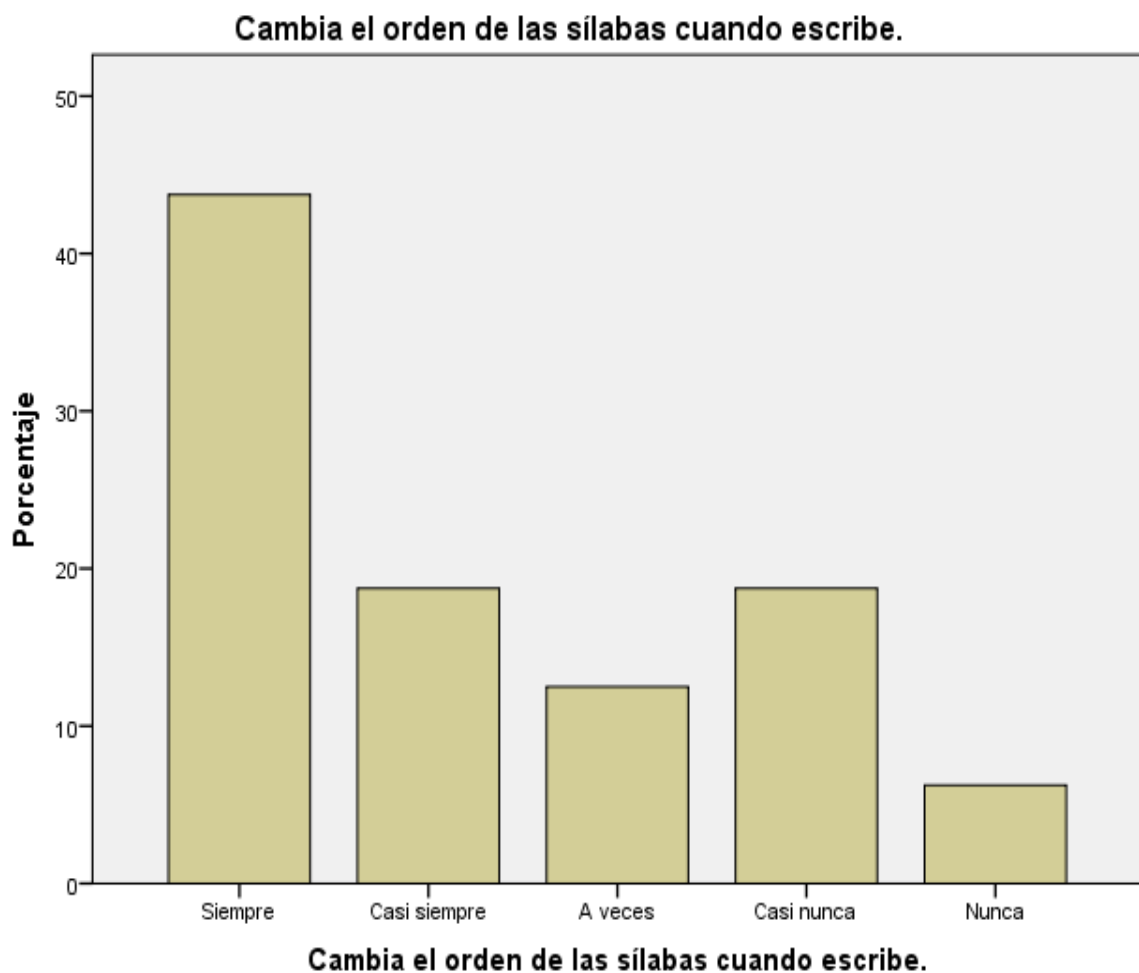


Figura 11: Cambia el orden de las sílabas cuando escribe.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre cambian el orden de las sílabas cuando escriben; el 18,8% casi siempre cambian el orden de las sílabas cuando escriben, el 12,5% a veces cambian el orden de las sílabas cuando escriben, el 18,8% casi nunca cambian el orden de las sílabas cuando escriben y el 6,3% nunca cambian el orden de las sílabas cuando escriben.

Tabla 12

Confunde una consonante con otra con un sonido similar al escribir.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 40 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | Casi siempre | 10 | 12,5 | 12,5 | 62,5 |
| | A veces | 15 | 18,8 | 18,8 | 81,3 |
| | Casi nunca | 12 | 15,0 | 15,0 | 96,3 |
| | Nunca | 3 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

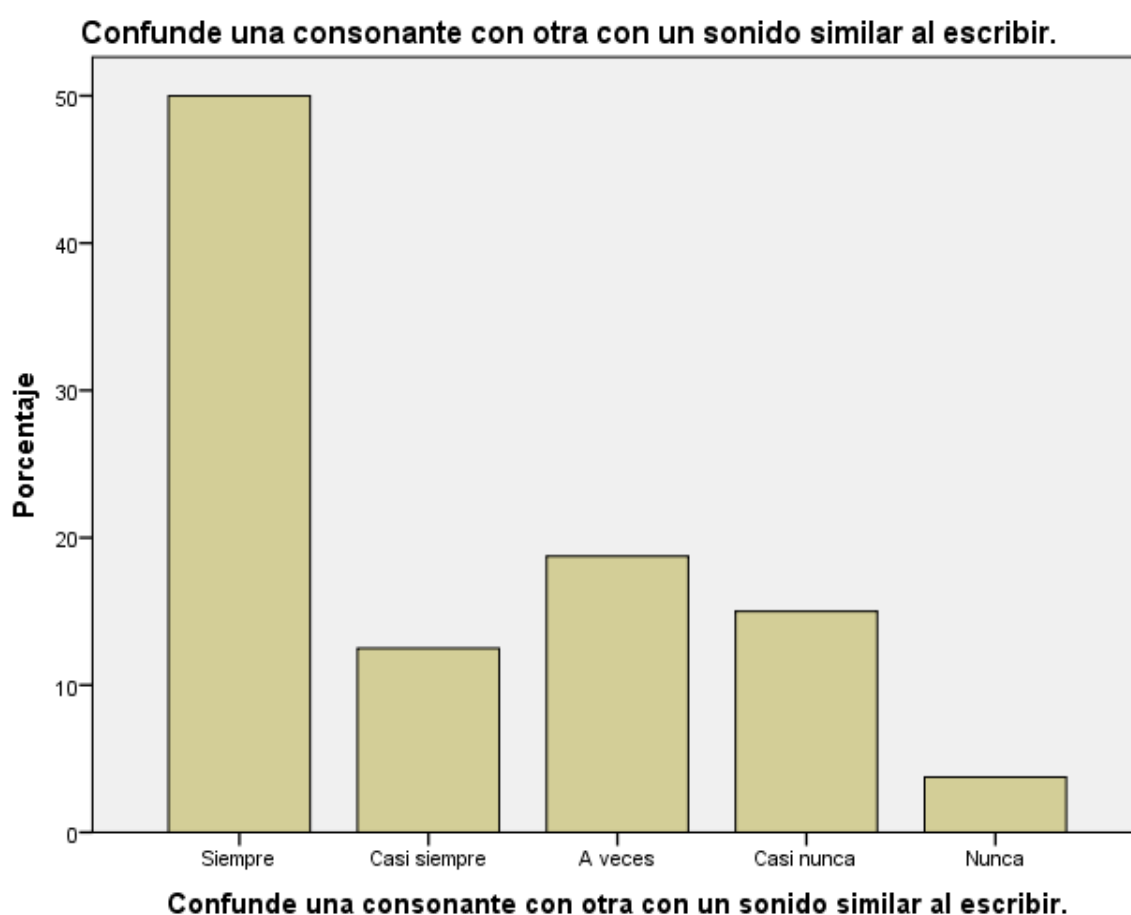


Figura 12: Confunde una consonante con otra con un sonido similar al escribir.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 50,0% siempre confunden una consonante con otra con un sonido similar al escribir; el 12,5% casi siempre confunden una consonante con otra con un sonido similar al escribir, el 18,8% a veces confunden una consonante con otra con un sonido similar al escribir, el 15,0% casi nunca confunden una consonante con otra con un sonido similar al escribir y el 3,8% nunca confunden una consonante con otra con un sonido similar al escribir.

Tabla 13

Omite sílabas, palabras o letras al escribir.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

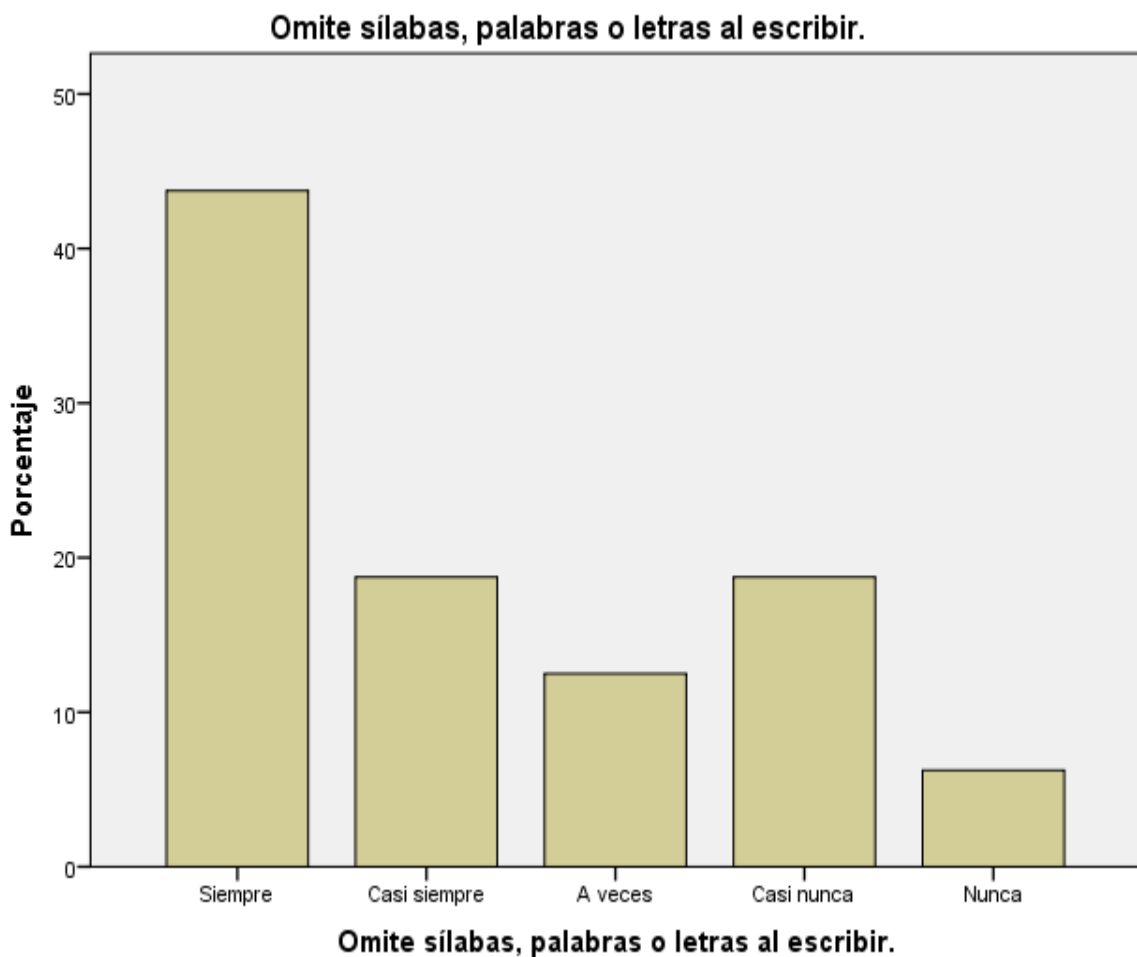


Figura 13: Omite sílabas, palabras o letras al escribir.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre omiten sílabas, palabras o letras al escribir; el 18,8% casi siempre omiten sílabas, palabras o letras al escribir, el 12,5% a veces omiten sílabas, palabras o letras al escribir, el 18,8% casi nunca omiten sílabas, palabras o letras al escribir y el 6,3% nunca omiten sílabas, palabras o letras al escribir.

Tabla 14

Demuestra dificultad para entender su propia escritura.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

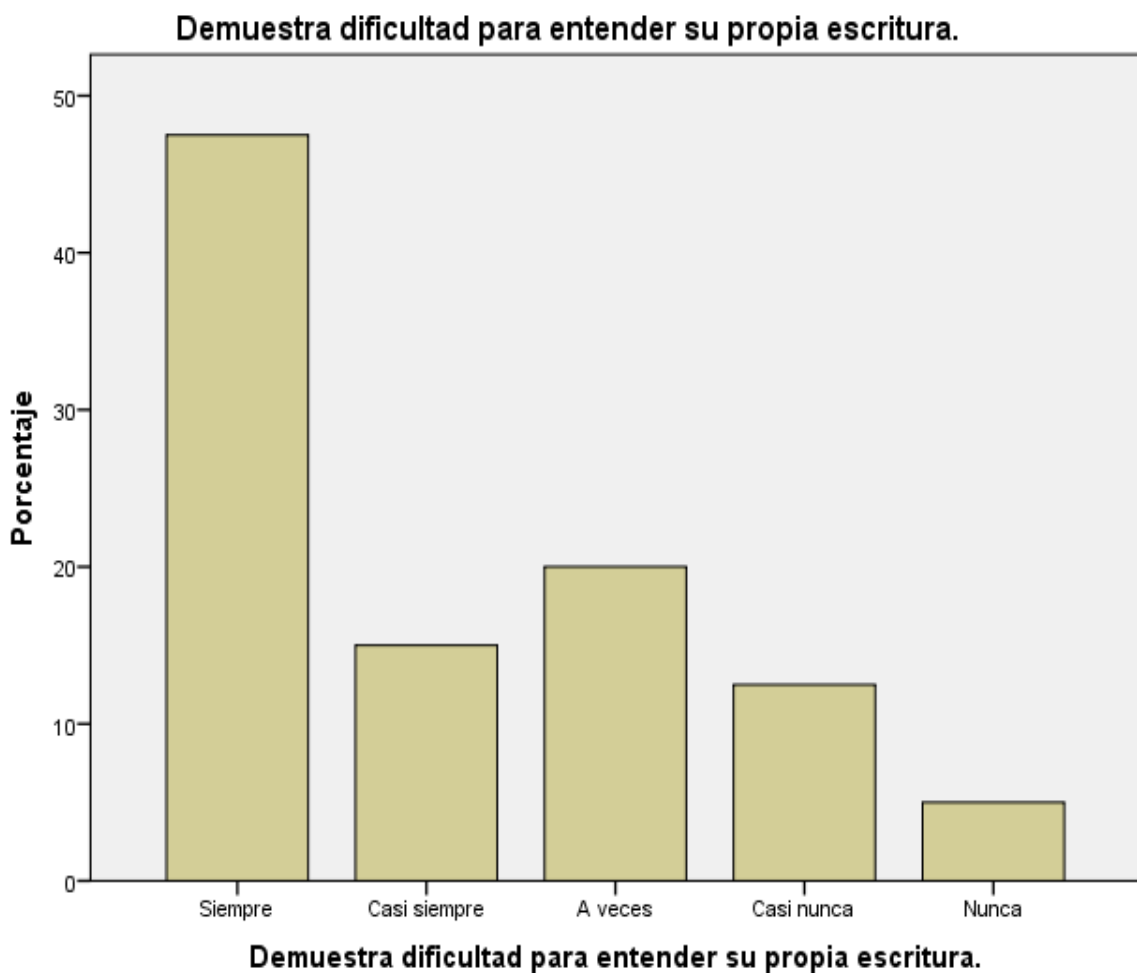


Figura 14: Demuestra dificultad para entender su propia escritura.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre demuestran dificultad para entender su propia escritura; el 15,0% casi siempre demuestran dificultad para entender su propia escritura, el 20,0% a veces demuestran dificultad para entender su propia escritura, el 12,5% casi nunca demuestran dificultad para entender su propia escritura y el 5,0% nunca demuestran dificultad para entender su propia escritura.

Tabla 15

Separa las sílabas de forma incorrecta cuando escribe una palabra.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

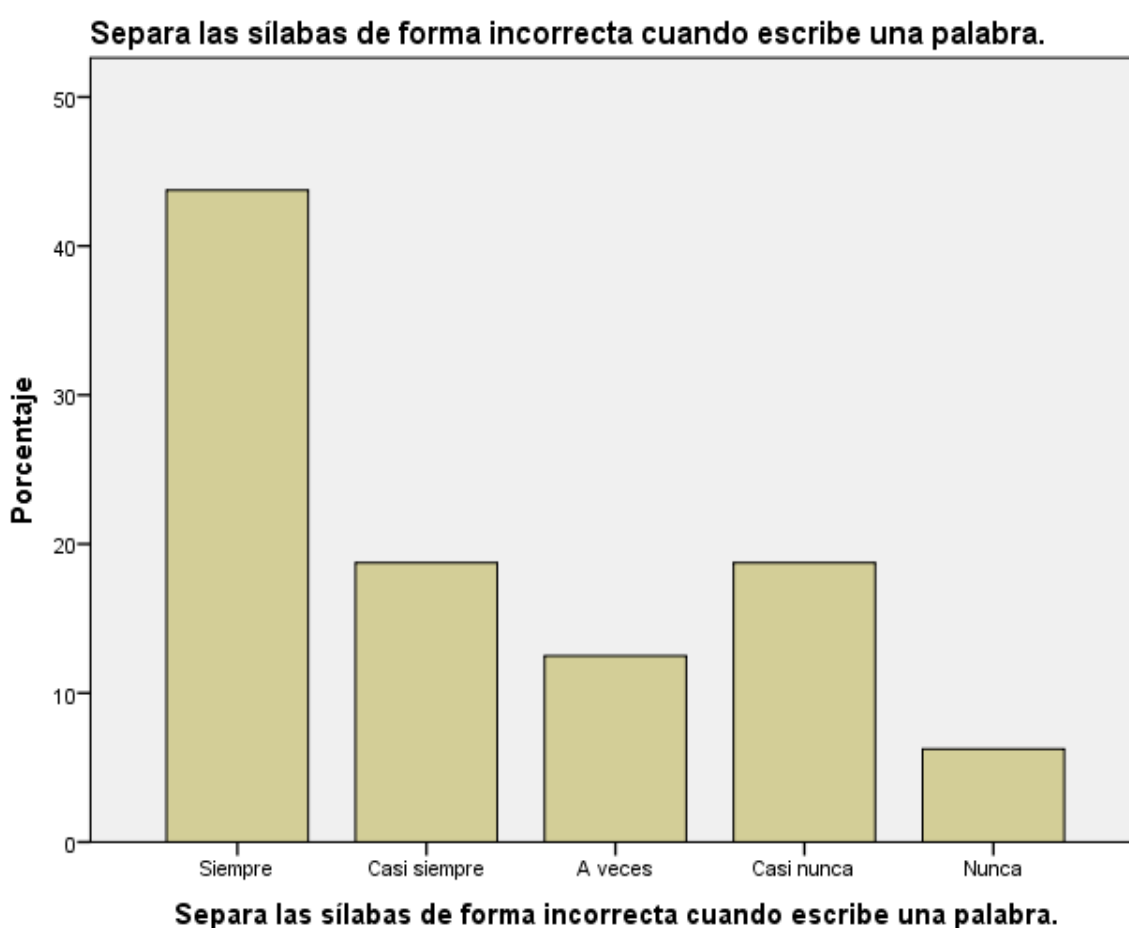


Figura 15: Separa las sílabas de forma incorrecta cuando escribe una palabra.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre separan las sílabas de forma incorrecta cuando escriben una palabra; el 18,8% casi siempre separan las sílabas de forma incorrecta cuando escriben una palabra, el 12,5% a veces separan las sílabas de forma incorrecta cuando escriben una palabra, el 18,8% casi nunca separan las sílabas de forma incorrecta cuando escriben una palabra y el 6,3% nunca separan las sílabas de forma incorrecta cuando escriben una palabra.

Tabla 16

Presenta espacios en blanco entre las palabras que escribe.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 40 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | Casi siempre | 10 | 12,5 | 12,5 | 62,5 |
| | A veces | 15 | 18,8 | 18,8 | 81,3 |
| | Casi nunca | 12 | 15,0 | 15,0 | 96,3 |
| | Nunca | 3 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

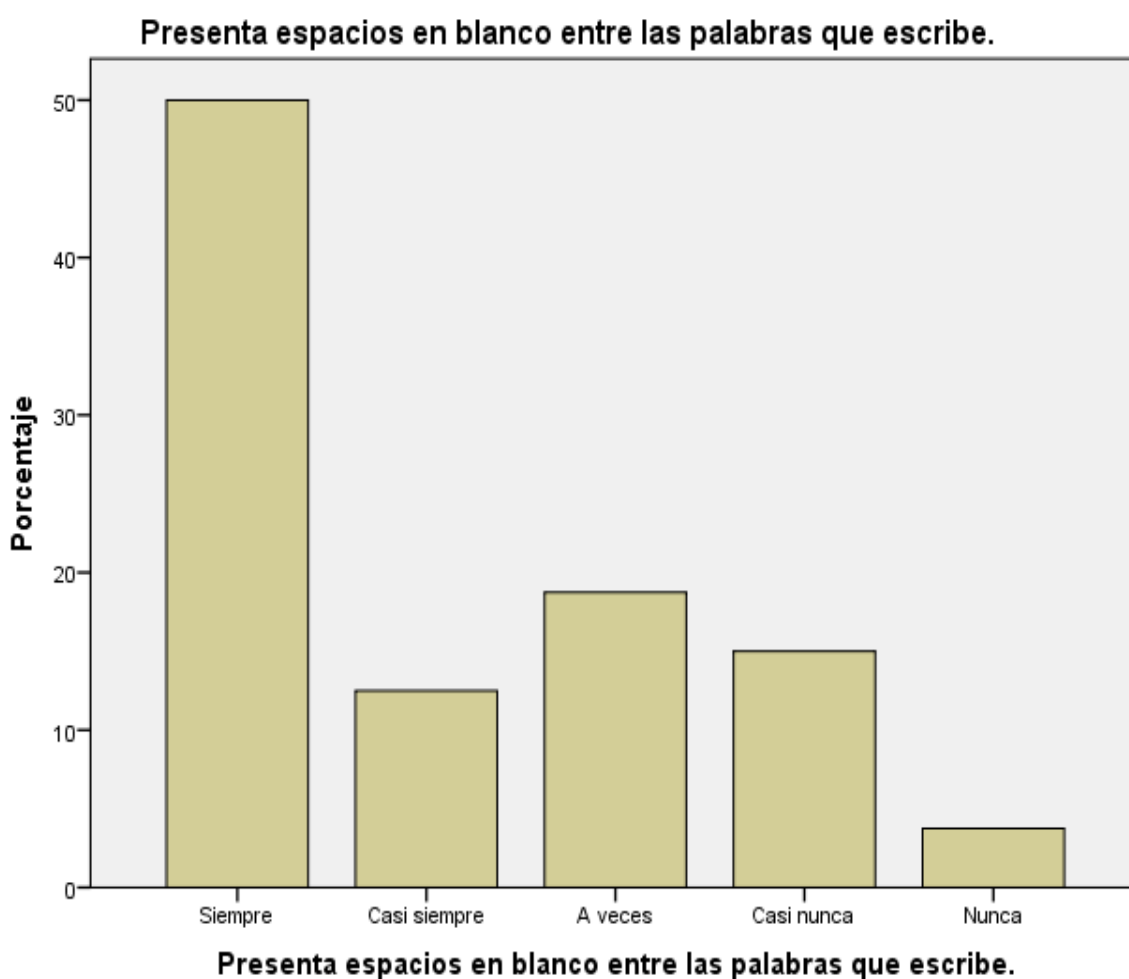


Figura 16: Presenta espacios en blanco entre las palabras que escribe.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 50,0% siempre presentan espacios en blanco entre las palabras que escribe; el 12,5% casi siempre presentan espacios en blanco entre las palabras que escribe, el 18,8% a veces presentan espacios en blanco entre las palabras que escribe, el 15,0% casi nunca presentan espacios en blanco entre las palabras que escribe y el 3,8% nunca presentan espacios en blanco entre las palabras que escribe.

Tabla 17

Demuestra una inclinación incorrecta entre las líneas y letras.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

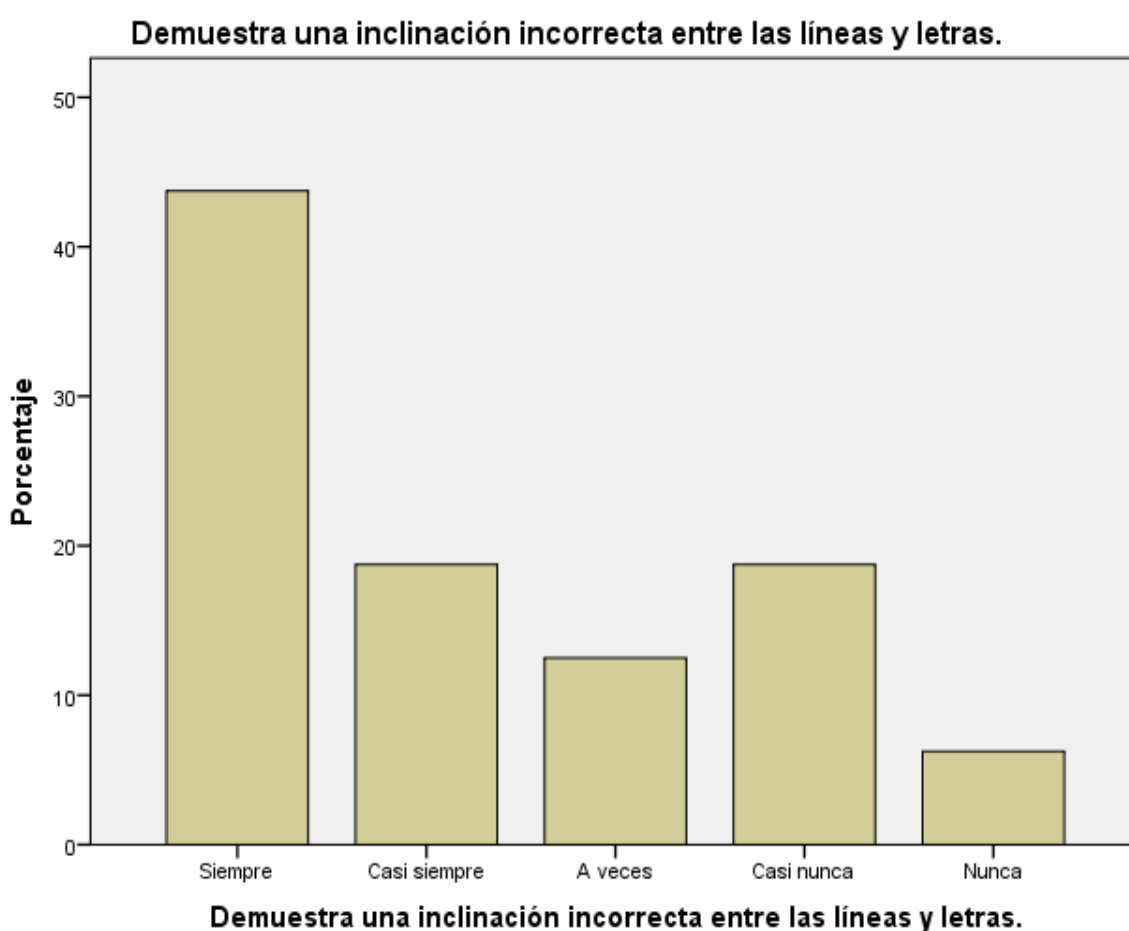


Figura 17: Demuestra una inclinación incorrecta entre las líneas y letras

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre demuestran una inclinación incorrecta entre las líneas y letras; el 18,8% casi siempre demuestran una inclinación incorrecta entre las líneas y letras, el 12,5% a veces demuestran una inclinación incorrecta entre las líneas y letras, el 18,8% casi nunca demuestran una inclinación incorrecta entre las líneas y letras y el 6,3% nunca demuestran una inclinación incorrecta entre las líneas y letras.

Tabla 18

Ejerce mucha presión cuando escribe.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

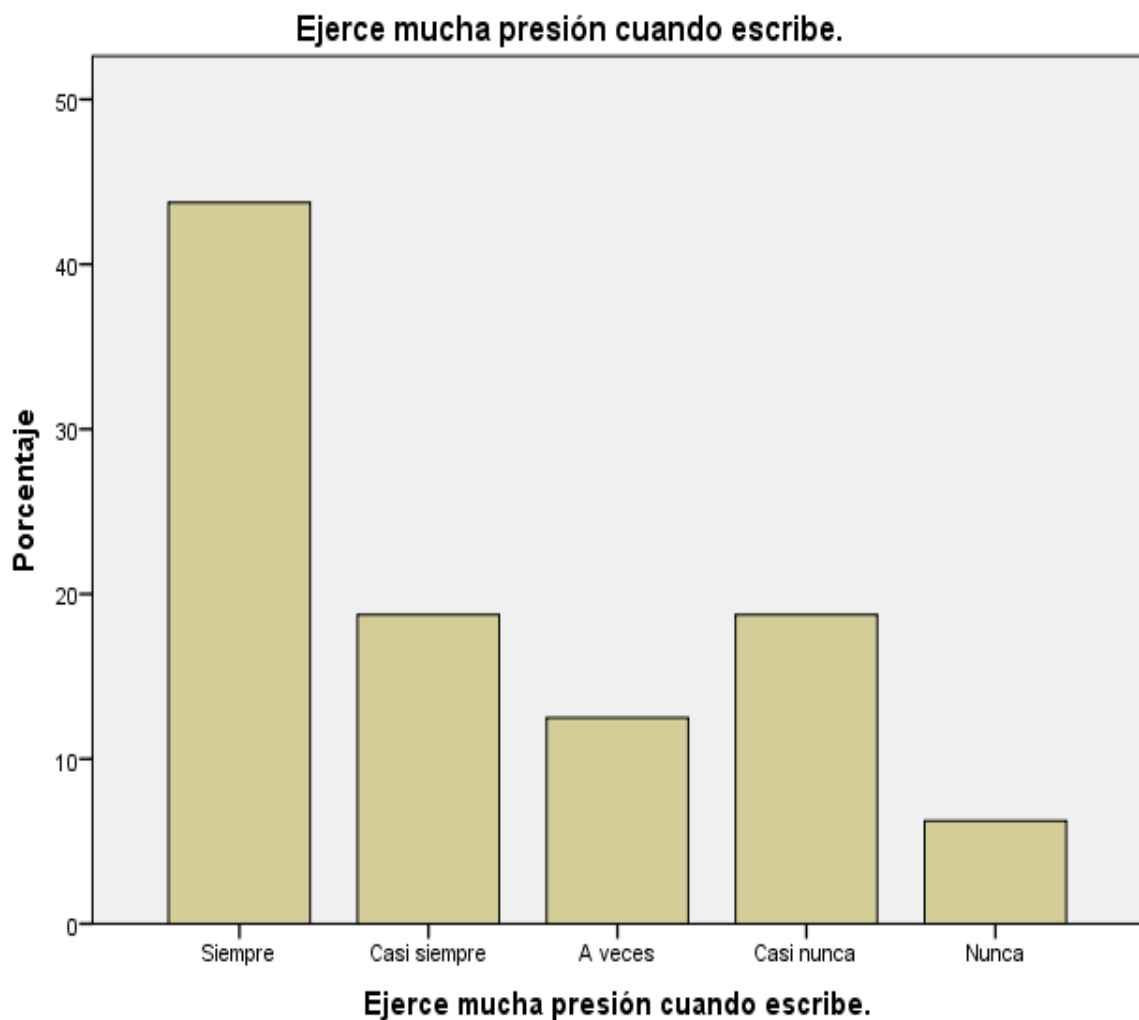


Figura 18: Ejerce mucha presión cuando escribe.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre ejercen mucha presión cuando escriben; el 18,8% casi siempre ejercen mucha presión cuando escriben, el 12,5% a veces ejercen mucha presión cuando escriben, el 18,8% casi nunca ejercen mucha presión cuando escriben y el 6,3% nunca ejercen mucha presión cuando escriben.

Tabla 19

Utiliza distintos tipos de letras al escribir.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

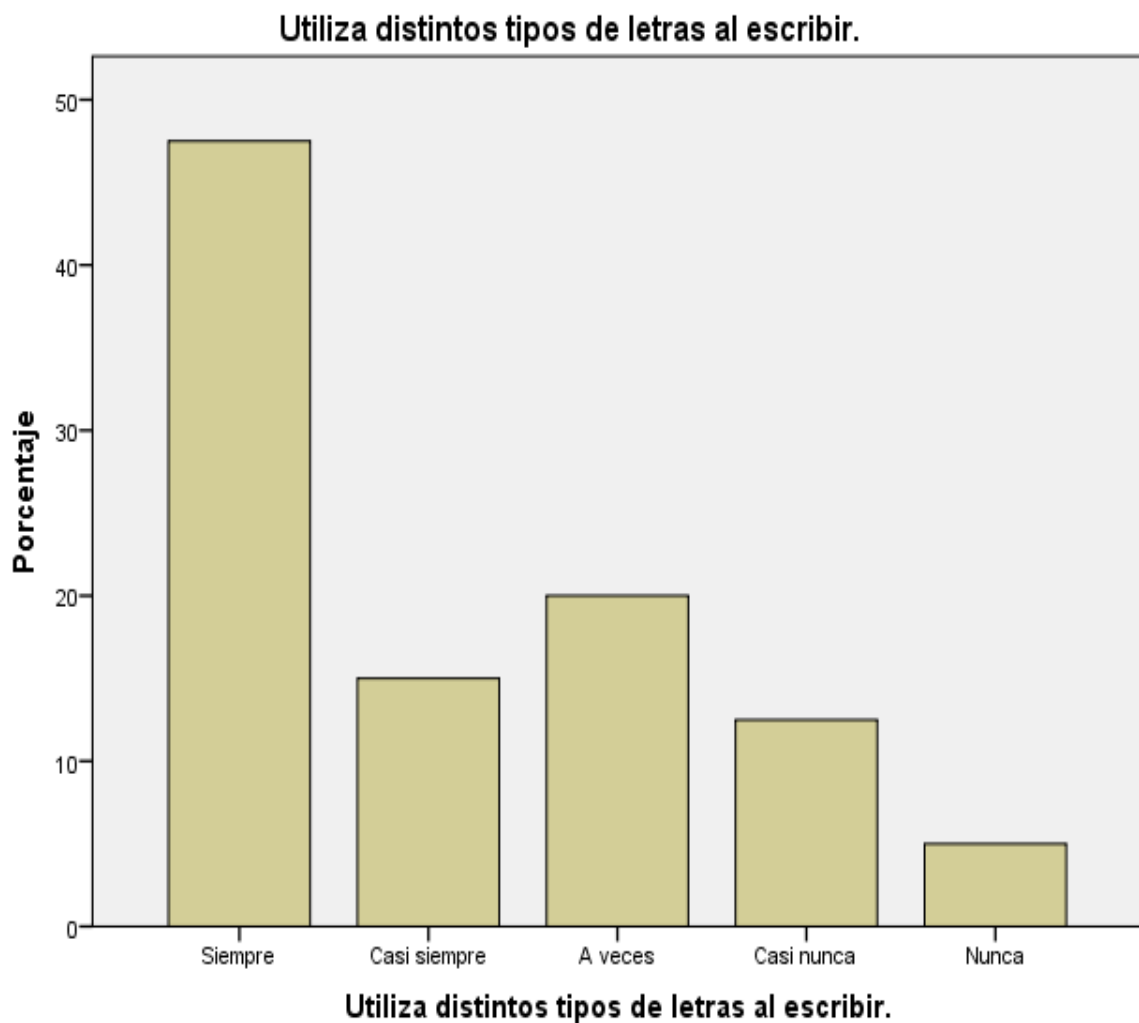


Figura 19: Utiliza distintos tipos de letras al escribir.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre utilizan distintos tipos de letras al escribir; el 15,0% casi siempre utilizan distintos tipos de letras al escribir, el 20,0% a veces utilizan distintos tipos de letras al escribir, el 12,5% casi nunca utilizan distintos tipos de letras al escribir y el 5,0% nunca utilizan distintos tipos de letras al escribir.

Tabla 20

Une distintos tipos de trazos sin sentido.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

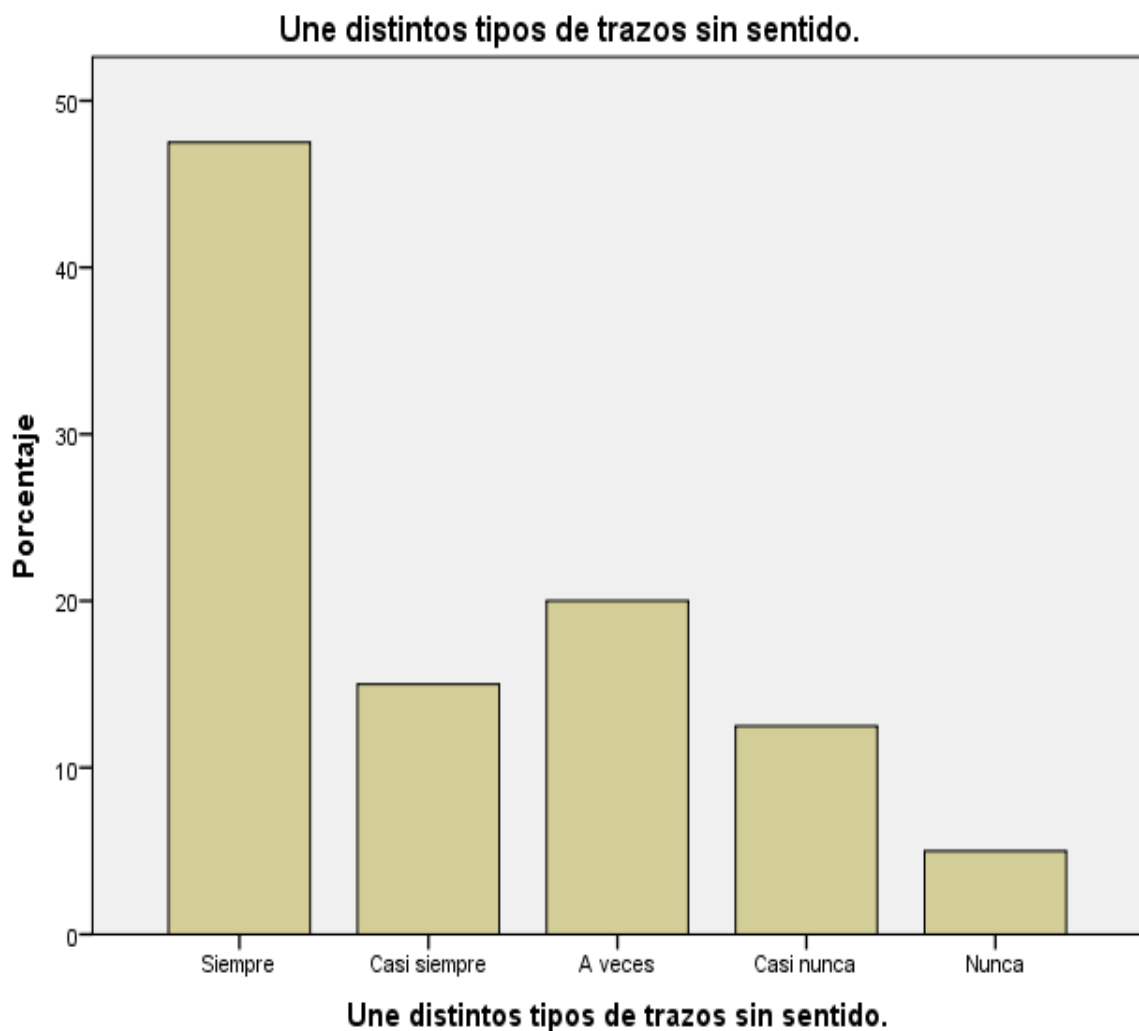


Figura 20: Une distintos tipos de trazos sin sentido.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre unen distintos tipos de trazos sin sentido; el 15,0% casi siempre unen distintos tipos de trazos sin sentido, el 20,0% a veces unen distintos tipos de trazos sin sentido, el 12,5% casi nunca unen distintos tipos de trazos sin sentido y el 5,0% nunca unen distintos tipos de trazos sin sentido.

Tabla 21

Escribe muy lento a una velocidad inferior a lo normal.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 40 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | Casi siempre | 10 | 12,5 | 12,5 | 62,5 |
| | A veces | 15 | 18,8 | 18,8 | 81,3 |
| | Casi nunca | 12 | 15,0 | 15,0 | 96,3 |
| | Nunca | 3 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| Total | | 80 | 100,0 | 100,0 | |

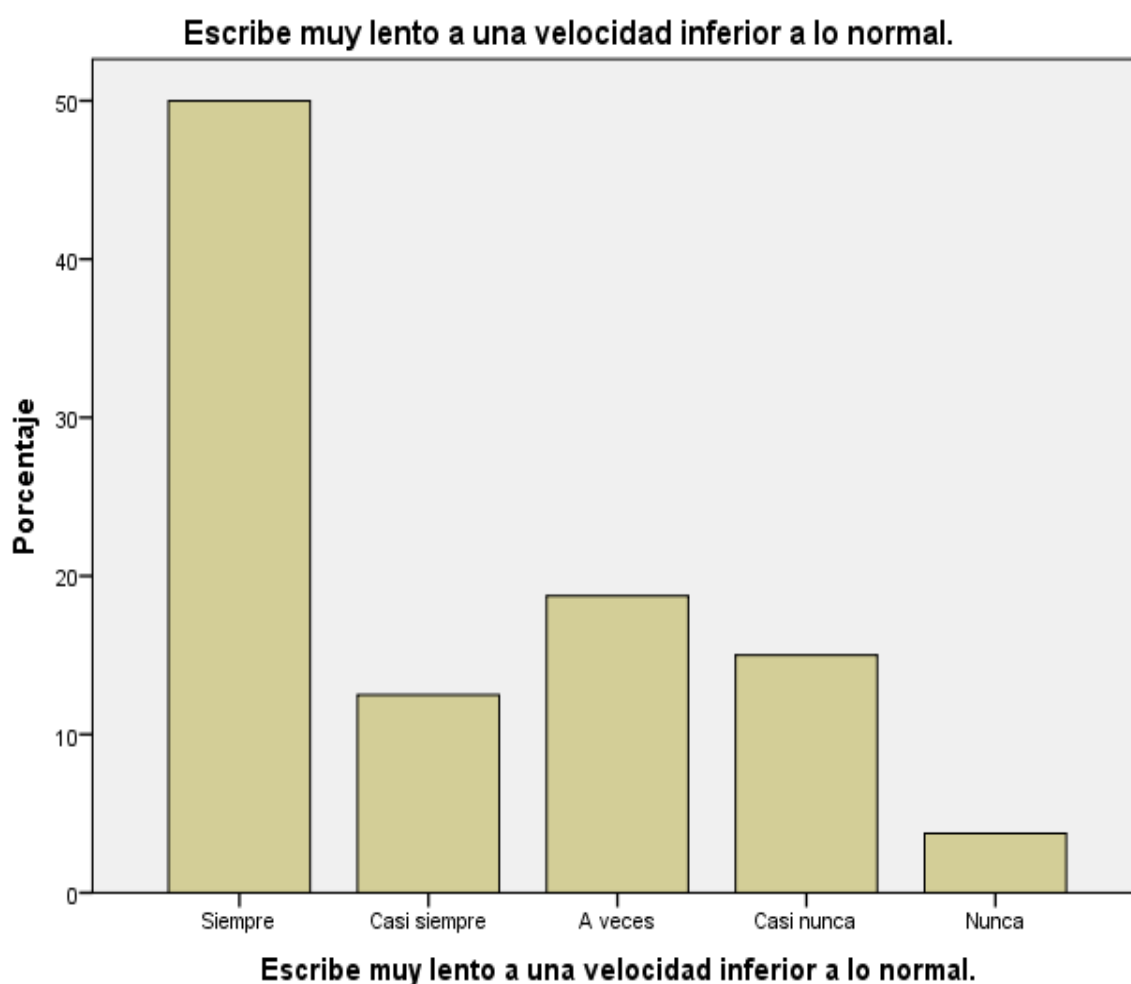


Figura 21: Escribe muy lento a una velocidad inferior a lo normal.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 50,0% siempre escriben muy lento a una velocidad inferior a lo normal; el 12,5% casi siempre escriben muy lento a una velocidad inferior a lo normal, el 18,8% a veces escriben muy lento a una velocidad inferior a lo normal, el 15,0% casi nunca escriben muy lento a una velocidad inferior a lo normal y el 3,8% nunca escriben muy lento a una velocidad inferior a lo normal.

Tabla 22

Deja letras sueltas al intentar escribir palabras.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| Total | | 80 | 100,0 | 100,0 | |

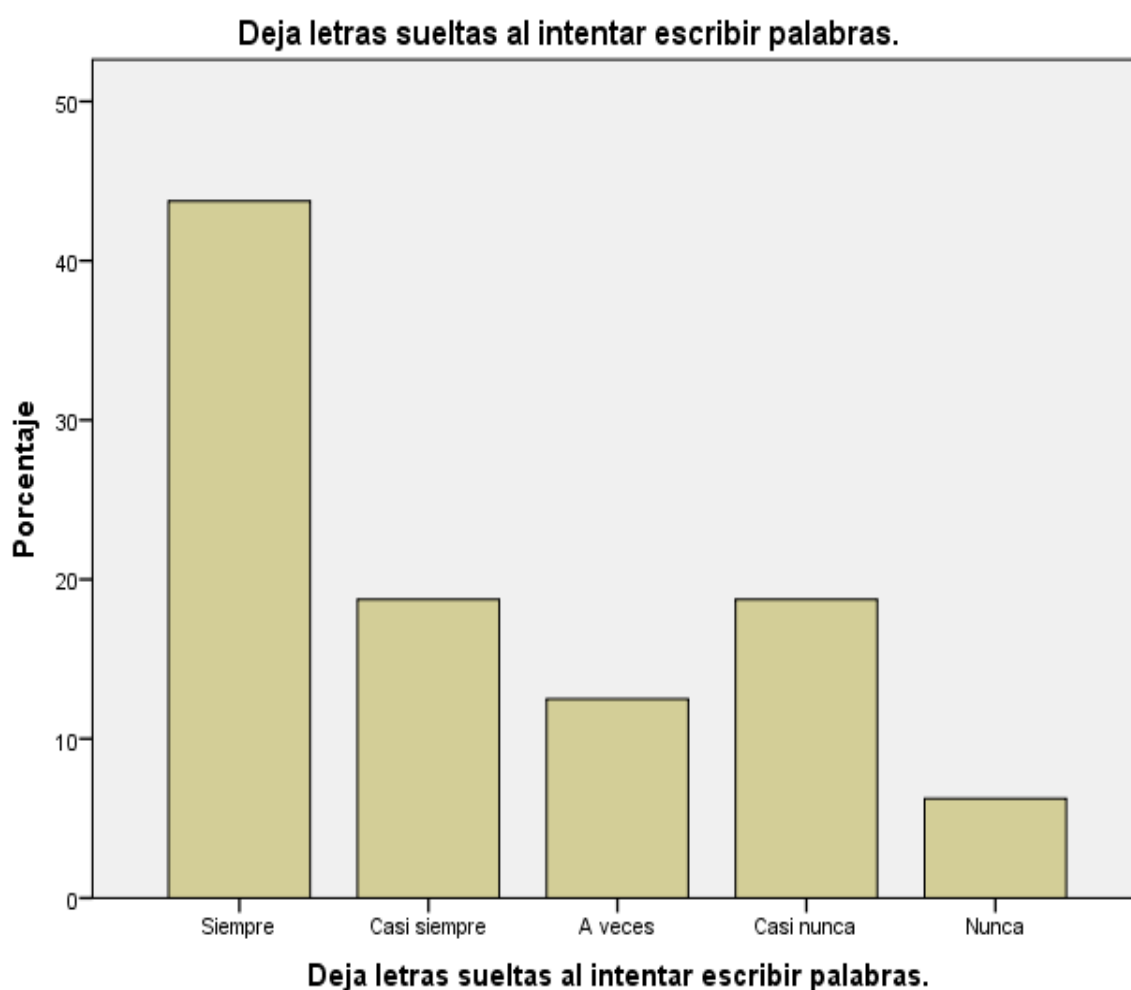


Figura 22: Deja letras sueltas al intentar escribir palabras.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre dejan letras sueltas al intentar escribir palabras; el 18,8% casi siempre dejan letras sueltas al intentar escribir palabras, el 12,5% a veces dejan letras sueltas al intentar escribir palabras, el 18,8% casi nunca dejan letras sueltas al intentar escribir palabras y el 6,3% nunca dejan letras sueltas al intentar escribir palabras.

Tabla 23

Confunde el tamaño de las letras excesivamente.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

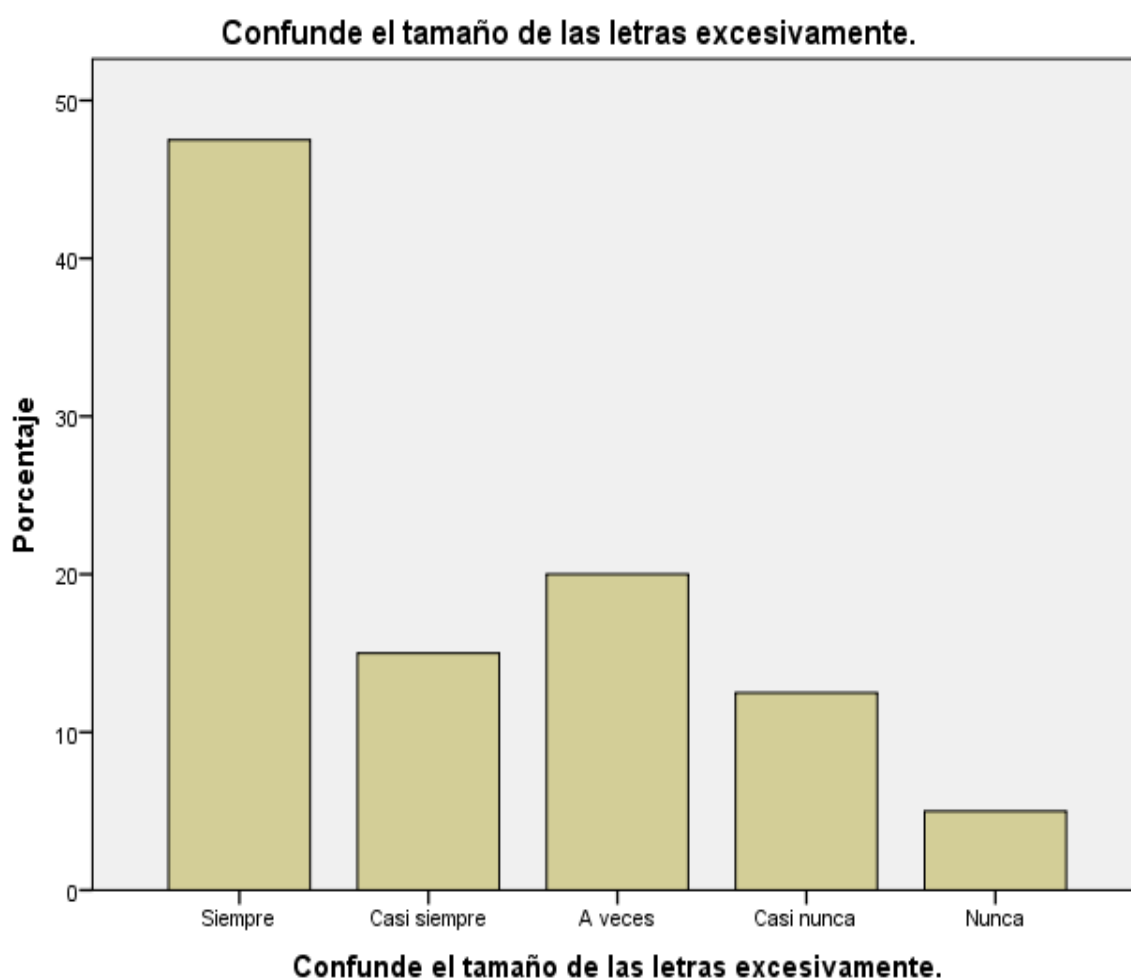


Figura 23: Confunde el tamaño de las letras excesivamente.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre confunden el tamaño de las letras excesivamente; el 15,0% casi siempre confunden el tamaño de las letras excesivamente, el 20,0% a veces confunden el tamaño de las letras excesivamente, el 12,5% casi nunca confunden el tamaño de las letras excesivamente y el 5,0% nunca confunden el tamaño de las letras excesivamente.

Tabla 24

Traza grafemas de manera correcta.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

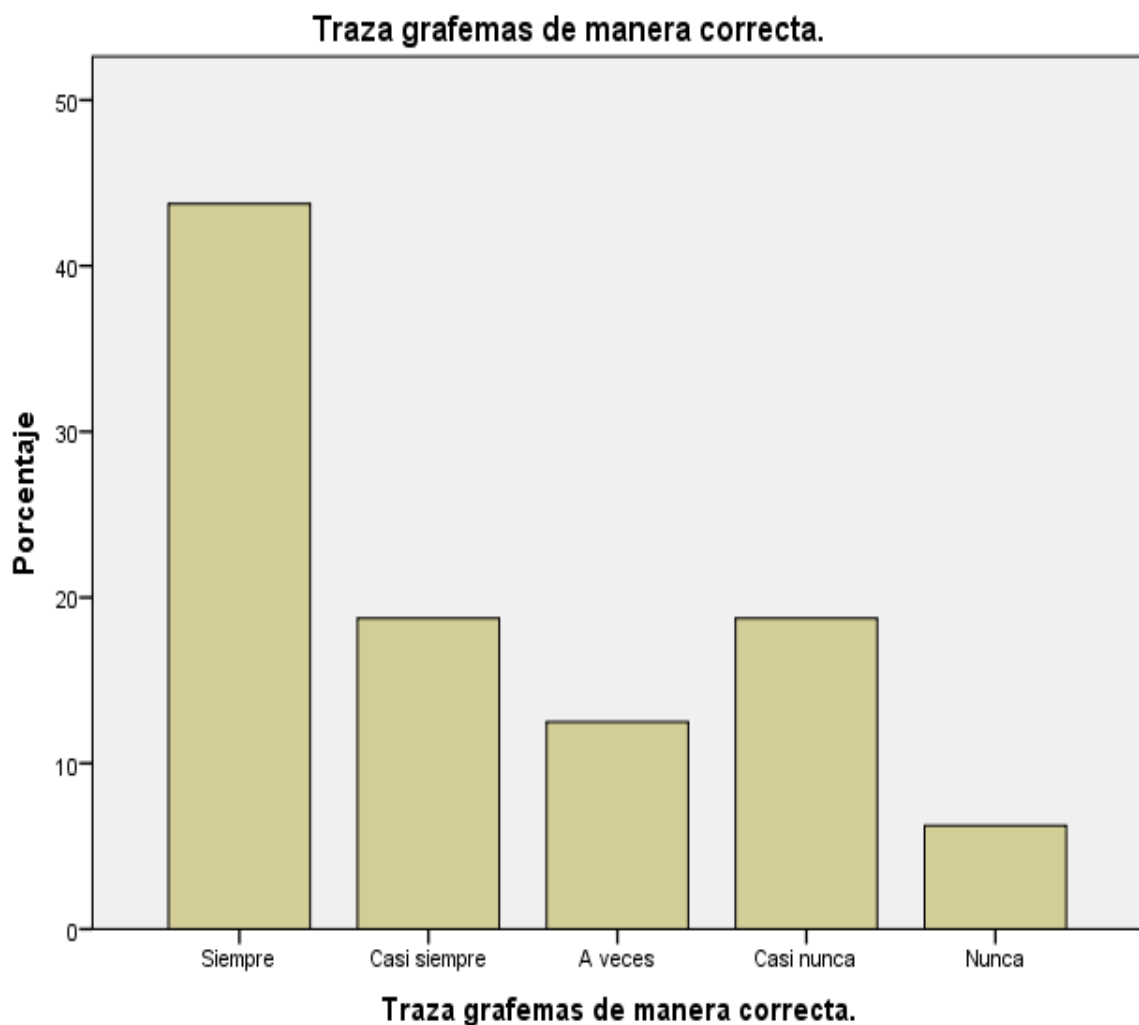


Figura 24: Traza grafemas de manera correcta.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre trazan grafemas de manera correcta; el 18,8% casi siempre trazan grafemas de manera correcta, el 12,5% a veces trazan grafemas de manera correcta, el 18,8% casi nunca trazan grafemas de manera correcta y el 6,3% nunca trazan grafemas de manera correcta.

Tabla 25

Sostiene el lápiz correctamente al escribir.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

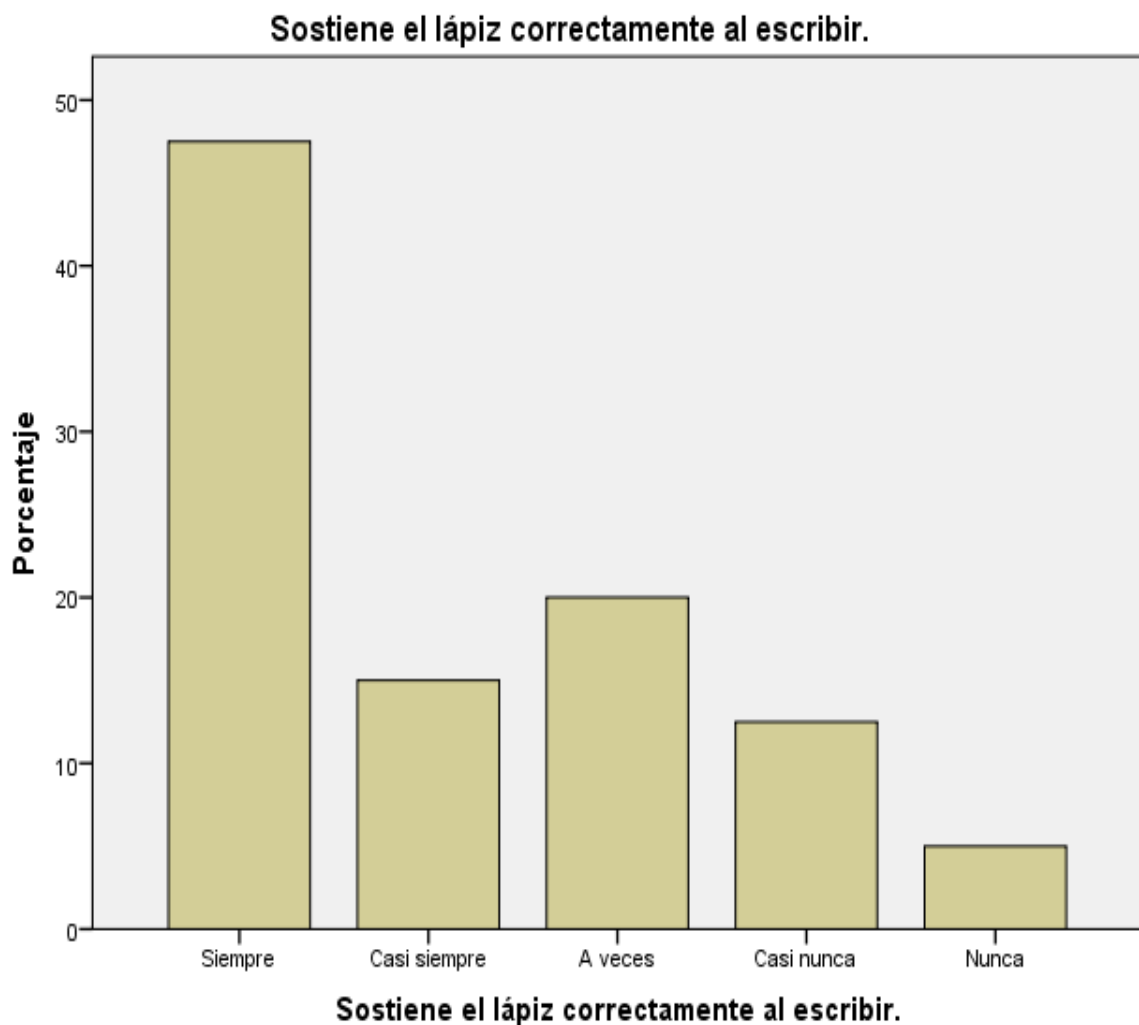


Figura 25: Sostiene el lápiz correctamente al escribir.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre sostienen el lápiz correctamente al escribir; el 15,0% casi siempre sostienen el lápiz correctamente al escribir, el 20,0% a veces sostienen el lápiz correctamente al escribir, el 12,5% casi nunca sostienen el lápiz correctamente al escribir y el 5,0% nunca sostienen el lápiz correctamente al escribir.

Luego de aplicar el instrumento de recolección de datos a los estudiantes del segundo grado acerca la lecto-escritura, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1

Diferencia el dibujo de la escritura.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 40 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | Casi siempre | 10 | 12,5 | 12,5 | 62,5 |
| | A veces | 15 | 18,8 | 18,8 | 81,3 |
| | Casi nunca | 12 | 15,0 | 15,0 | 96,3 |
| | Nunca | 3 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| Total | | 80 | 100,0 | 100,0 | |

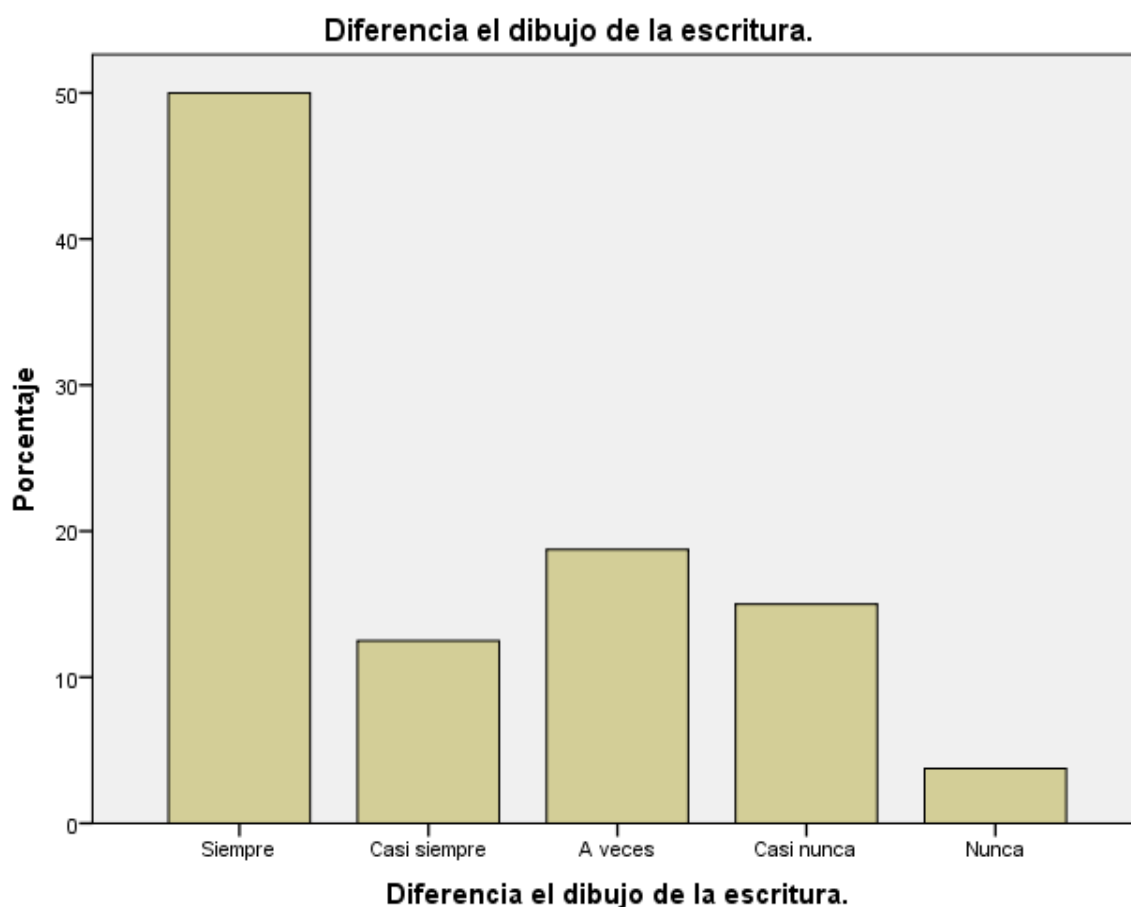


Figura 1: Diferencia el dibujo de la escritura.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 50,0% siempre diferencian el dibujo de la escritura; el 12,5% casi siempre diferencian el dibujo de la escritura, el 18,8% a veces diferencian el dibujo de la escritura, el 15,0% casi nunca diferencian el dibujo de la escritura y el 3,8% nunca diferencian el dibujo de la escritura.

Tabla 2

Escribe en línea horizontal de izquierda a derecha.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

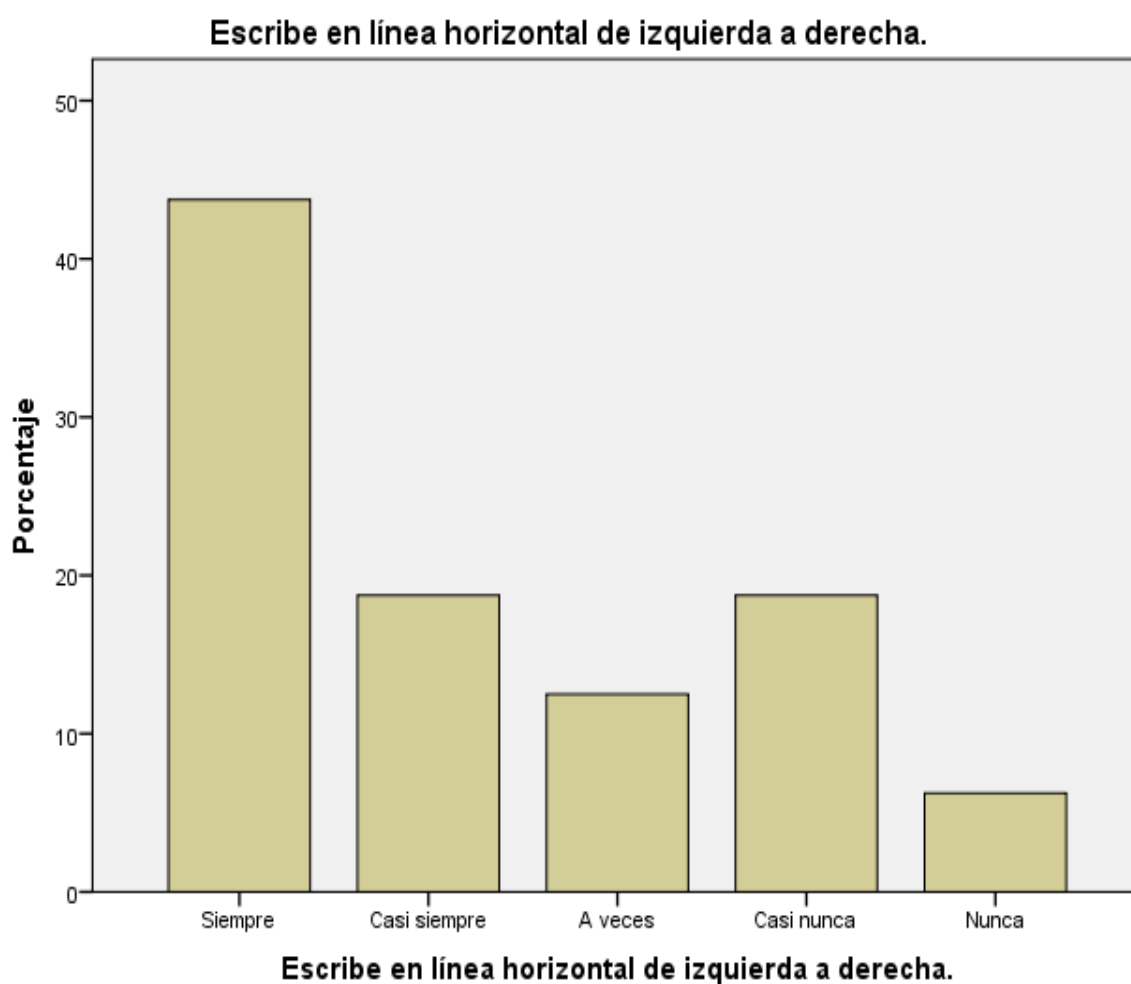


Figura 2: Escribe en línea horizontal de izquierda a derecha.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre escriben en línea horizontal de izquierda a derecha; el 18,8% casi siempre escriben en línea horizontal de izquierda a derecha, el 12,5% a veces escriben en línea horizontal de izquierda a derecha, el 18,8% casi nunca escriben en línea horizontal de izquierda a derecha y el 6,3% nunca escriben en línea horizontal de izquierda a derecha.

Tabla 3

Diferencia las letras unas de otras y las escribe.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

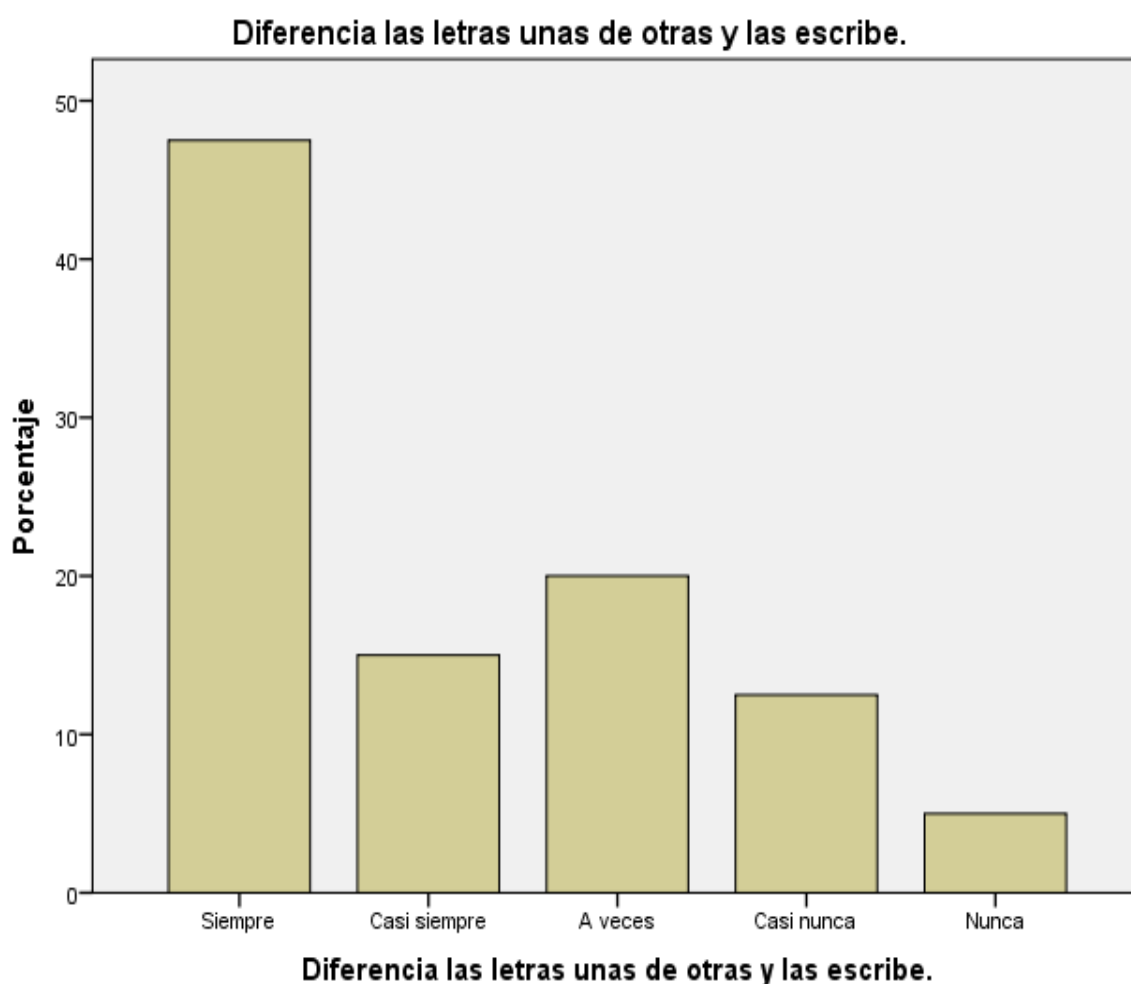


Figura 3: Diferencia las letras unas de otras y las escribe.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre diferencian las letras unas de otras y las escriben; el 15,0% casi siempre diferencian las letras unas de otras y las escriben, el 20,0% a veces diferencian las letras unas de otras y las escriben, el 12,5% casi nunca diferencian las letras unas de otras ni las escriben, el 5,0% nunca diferencian las letras unas de otras ni las escriben.

Tabla 4

Menciona el número de palmadas al realizar el silabeo de una palabra.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 40 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | Casi siempre | 10 | 12,5 | 12,5 | 62,5 |
| | A veces | 15 | 18,8 | 18,8 | 81,3 |
| | Casi nunca | 12 | 15,0 | 15,0 | 96,3 |
| | Nunca | 3 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| Total | | 80 | 100,0 | 100,0 | |

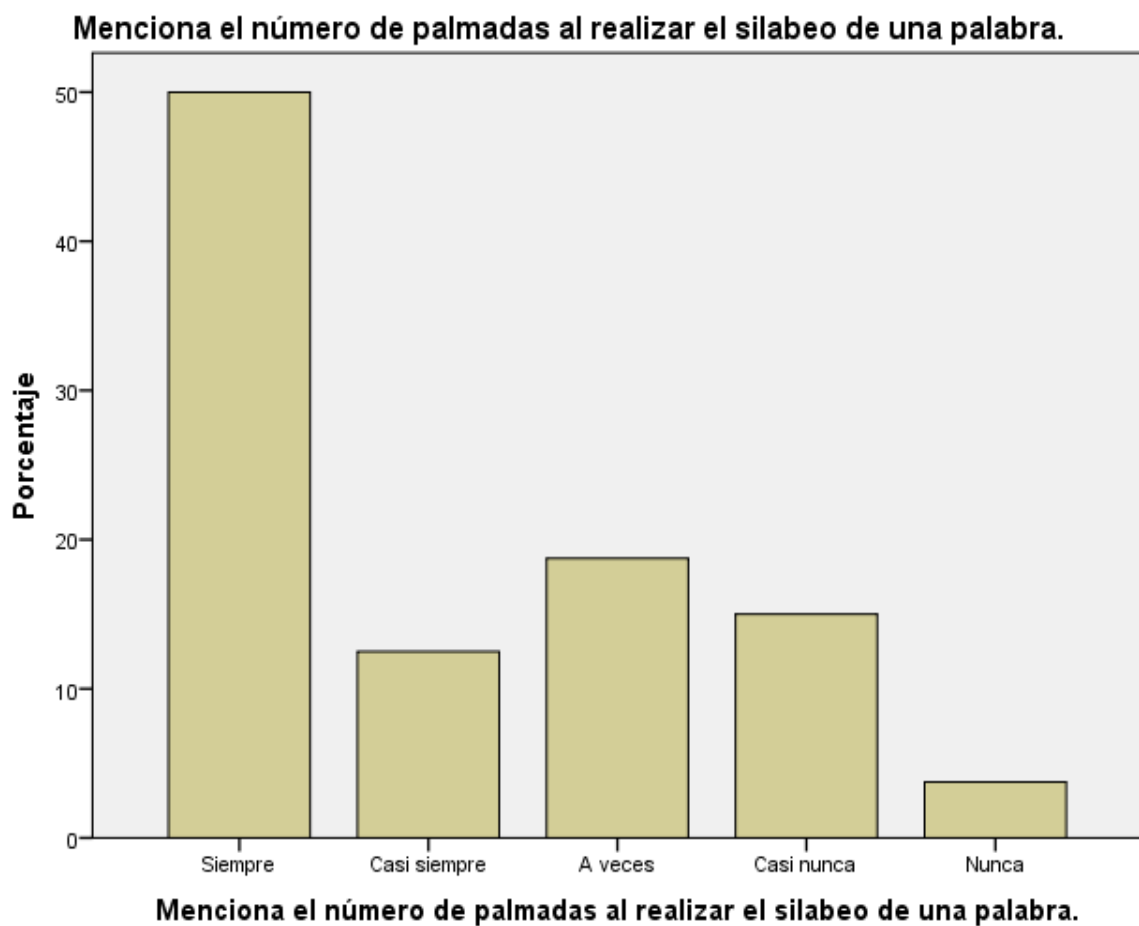


Figura 4: Menciona el número de palmadas al realizar el silabeo de una palabra.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 50,0% siempre mencionan el número de palmadas al realizar el silabeo de una palabra; el 12,5% casi siempre mencionan el número de palmadas al realizar el silabeo de una palabra, el 18,8% a veces mencionan el número de palmadas al realizar el silabeo de una palabra, el 15,0% casi nunca mencionan el número de palmadas al realizar el silabeo de una palabra y el 3,8% nunca mencionan el número de palmadas al realizar el silabeo de una palabra.

Tabla 5

Forma libremente palabras con diferentes sílabas.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Total | | 80 | 100,0 | 100,0 | |

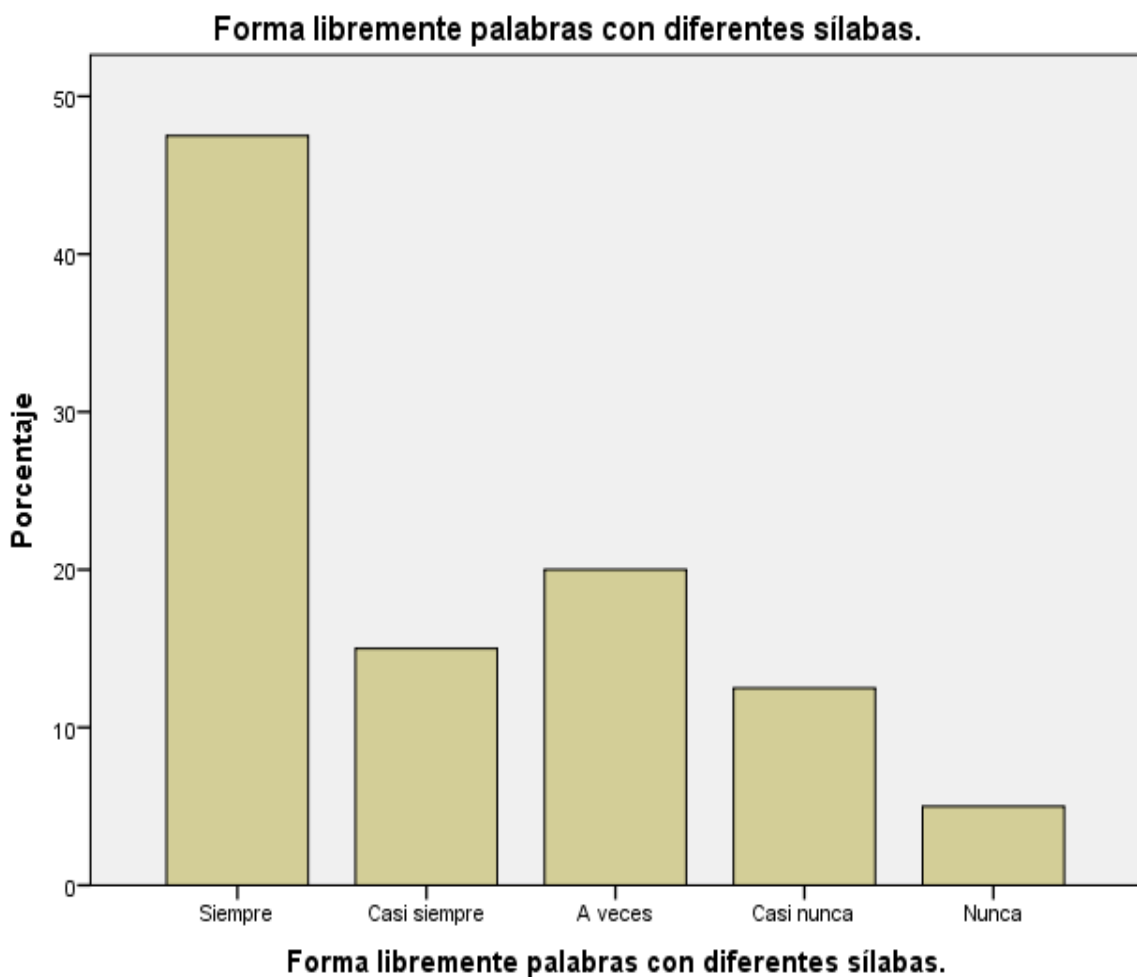


Figura 5: Forma libremente palabras con diferentes sílabas.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre forman libremente palabras con diferentes sílabas; el 15,0% casi siempre forman libremente palabras con diferentes sílabas, el 20,0% a veces forman libremente palabras con diferentes sílabas, el 12,5% casi nunca forman libremente palabras con diferentes sílabas y el 5,0% nunca forman libremente palabras con diferentes sílabas.

Tabla 6

Identifica el sonido inicial de una palabra.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 40 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | Casi siempre | 10 | 12,5 | 12,5 | 62,5 |
| | A veces | 15 | 18,8 | 18,8 | 81,3 |
| | Casi nunca | 12 | 15,0 | 15,0 | 96,3 |
| | Nunca | 3 | 3,8 | 3,8 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

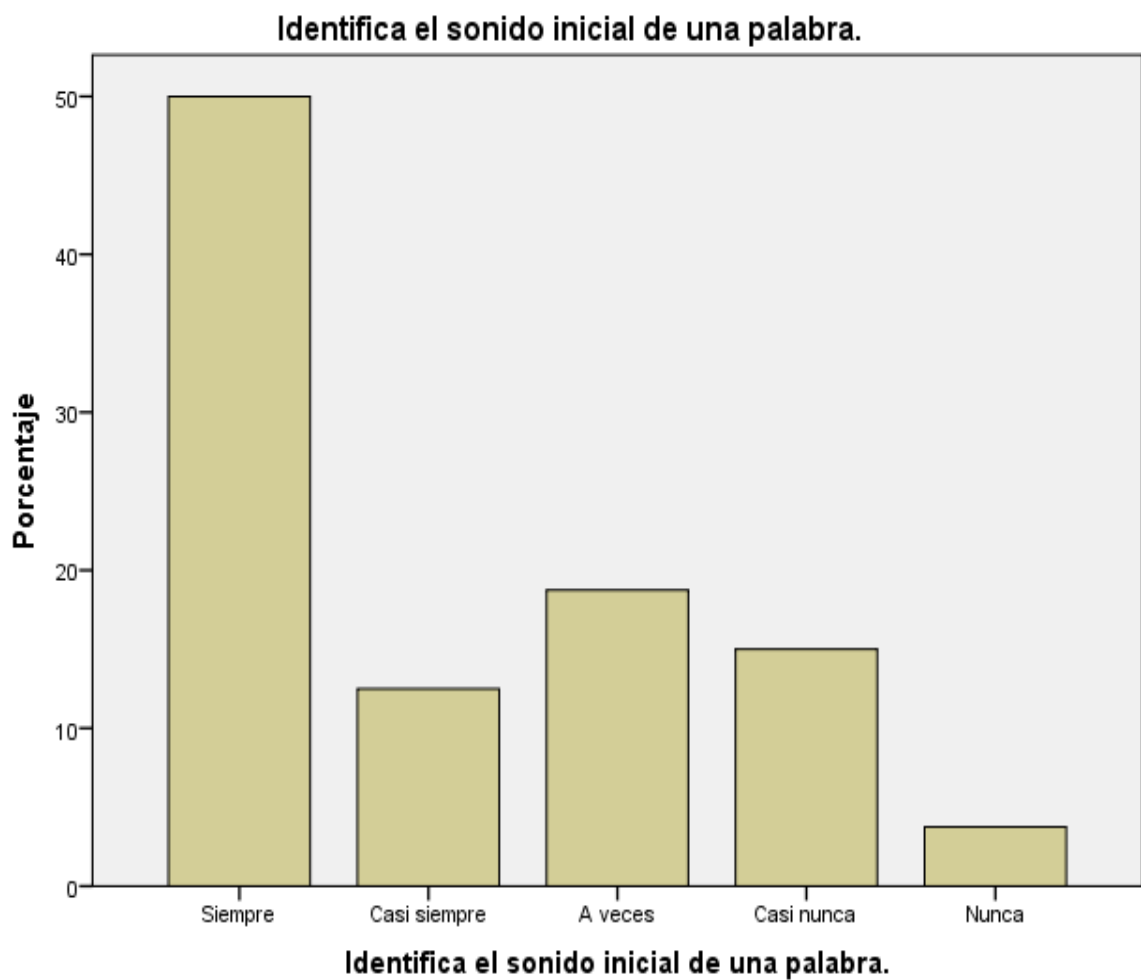


Figura 6: Identifica el sonido inicial de una palabra.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 50,0% siempre identifican el sonido inicial de una palabra; el 12,5% casi siempre identifican el sonido inicial de una palabra, el 18,8% a veces identifican el sonido inicial de una palabra, el 15,0% casi nunca identifican el sonido inicial de una palabra y el 3,8% nunca identifican el sonido inicial de una palabra.

Tabla 7

Representa las vocales con la letra correspondiente.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| Total | | 80 | 100,0 | 100,0 | |

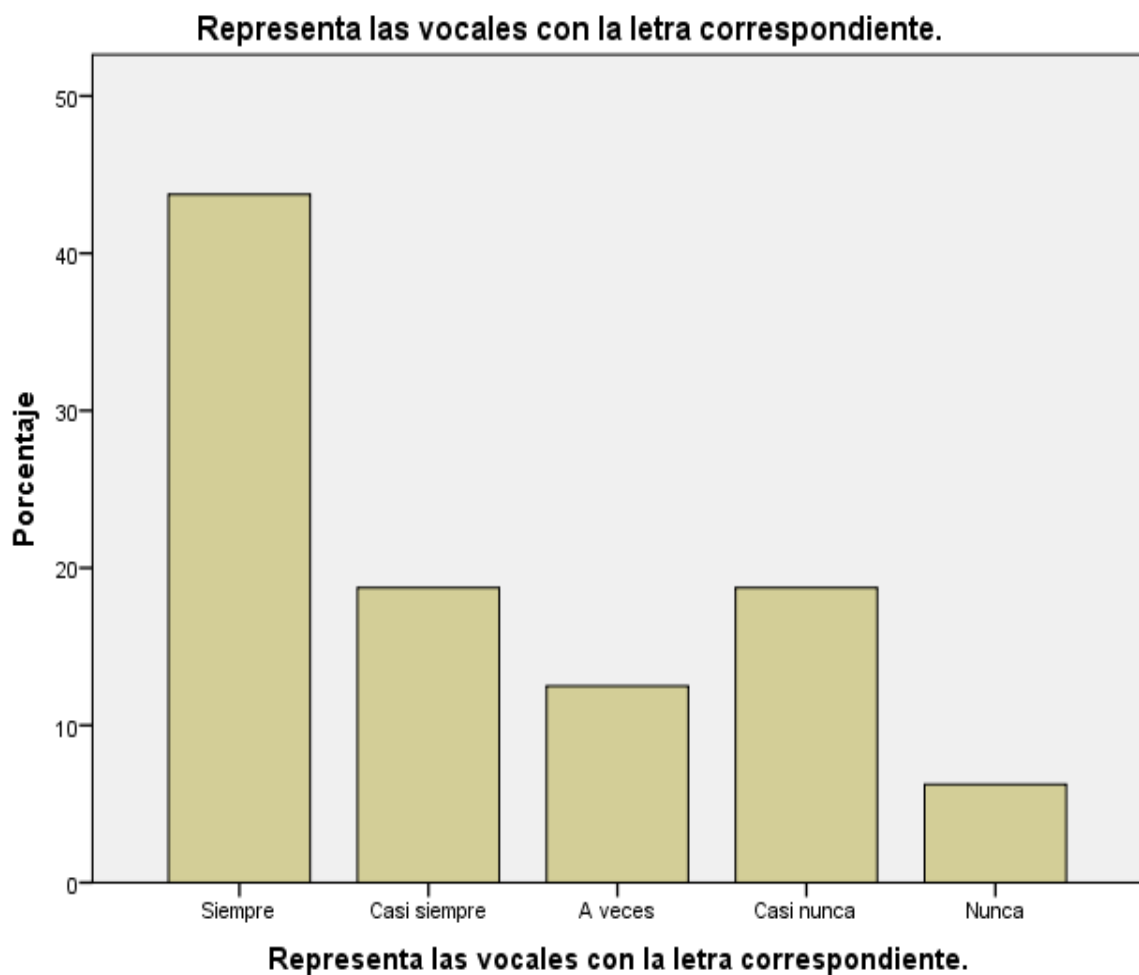


Figura 7: Representa las vocales con la letra correspondiente.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre representan las vocales con la letra correspondiente; el 18,8% casi siempre representan las vocales con la letra correspondiente, el 12,5% a veces representan las vocales con la letra correspondiente, el 18,8% casi nunca representan las vocales con la letra correspondiente y el 6,3% nunca representan las vocales con la letra correspondiente.

Tabla 8

Escribe partes de la palabra, según el nivel silábico.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

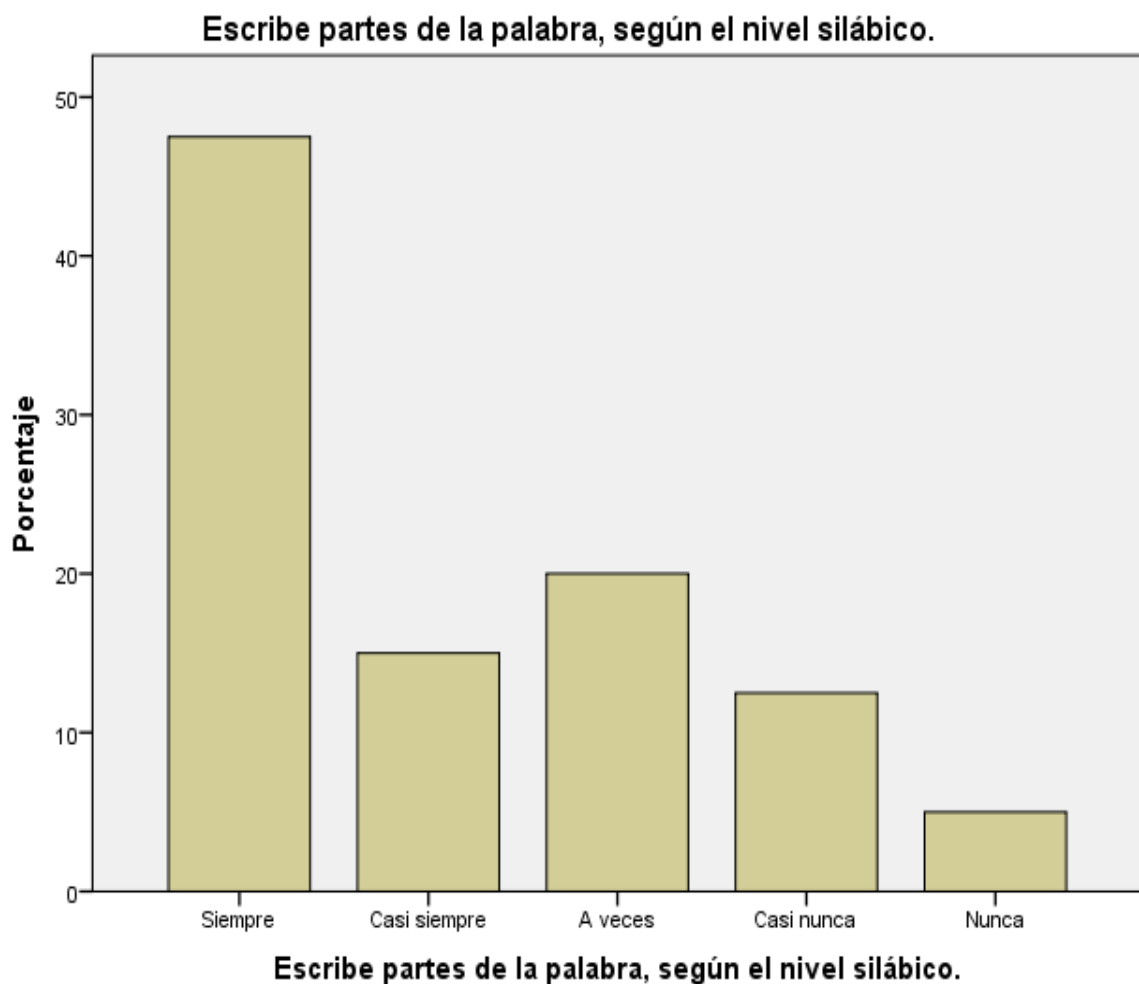


Figura 8: Escribe partes de la palabra, según el nivel silábico.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre escriben partes de la palabra, según el nivel silábico; el 15,0% casi siempre escriben partes de la palabra, según el nivel silábico, el 20,0% a veces escriben partes de la palabra, según el nivel silábico, el 12,5% casi nunca escriben partes de la palabra, según el nivel silábico y el 5,0% nunca escriben partes de la palabra, según el nivel silábico.

Tabla 9

Compara palabras que se parecen ej. mesa-meta.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 35 | 43,8 | 43,8 | 43,8 |
| | Casi siempre | 15 | 18,8 | 18,8 | 62,5 |
| | A veces | 10 | 12,5 | 12,5 | 75,0 |
| | Casi nunca | 15 | 18,8 | 18,8 | 93,8 |
| | Nunca | 5 | 6,3 | 6,3 | 100,0 |
| Total | | 80 | 100,0 | 100,0 | |

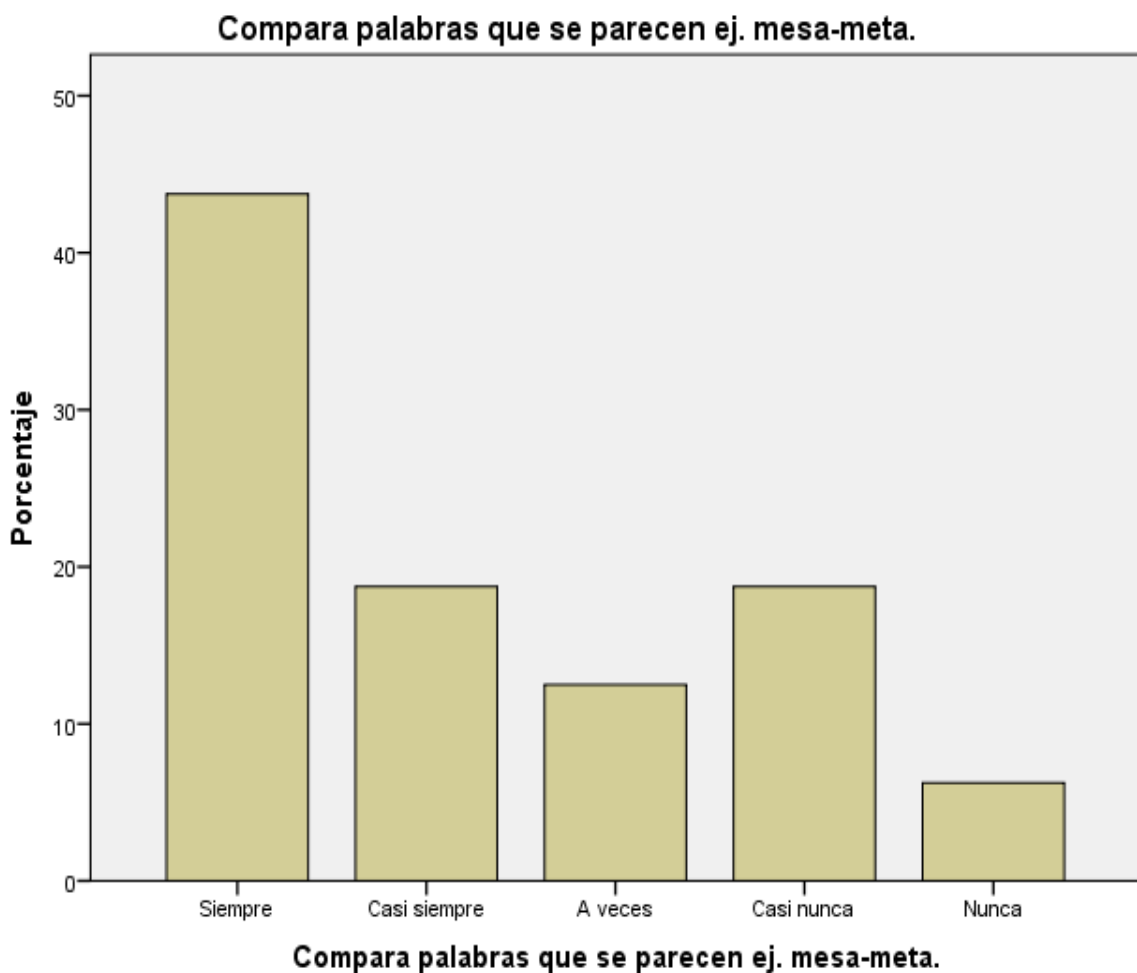


Figura 9: Compara palabras que se parecen ej. mesa-meta.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 43,8% siempre comparan palabras que se parecen ej. mesa-meta; el 18,8% casi siempre comparan palabras que se parecen ej. mesa-meta, el 12,5% a veces comparan palabras que se parecen ej. mesa-meta, el 18,8% casi nunca comparan palabras que se parecen ej. mesa-meta y el 6,3% nunca comparan palabras que se parecen ej. mesa-meta.

Tabla 10

Segmenta espacios entre las palabras al escribir una oración.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Siempre | 38 | 47,5 | 47,5 | 47,5 |
| | Casi siempre | 12 | 15,0 | 15,0 | 62,5 |
| | A veces | 16 | 20,0 | 20,0 | 82,5 |
| | Casi nunca | 10 | 12,5 | 12,5 | 95,0 |
| | Nunca | 4 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | Total | 80 | 100,0 | 100,0 | |

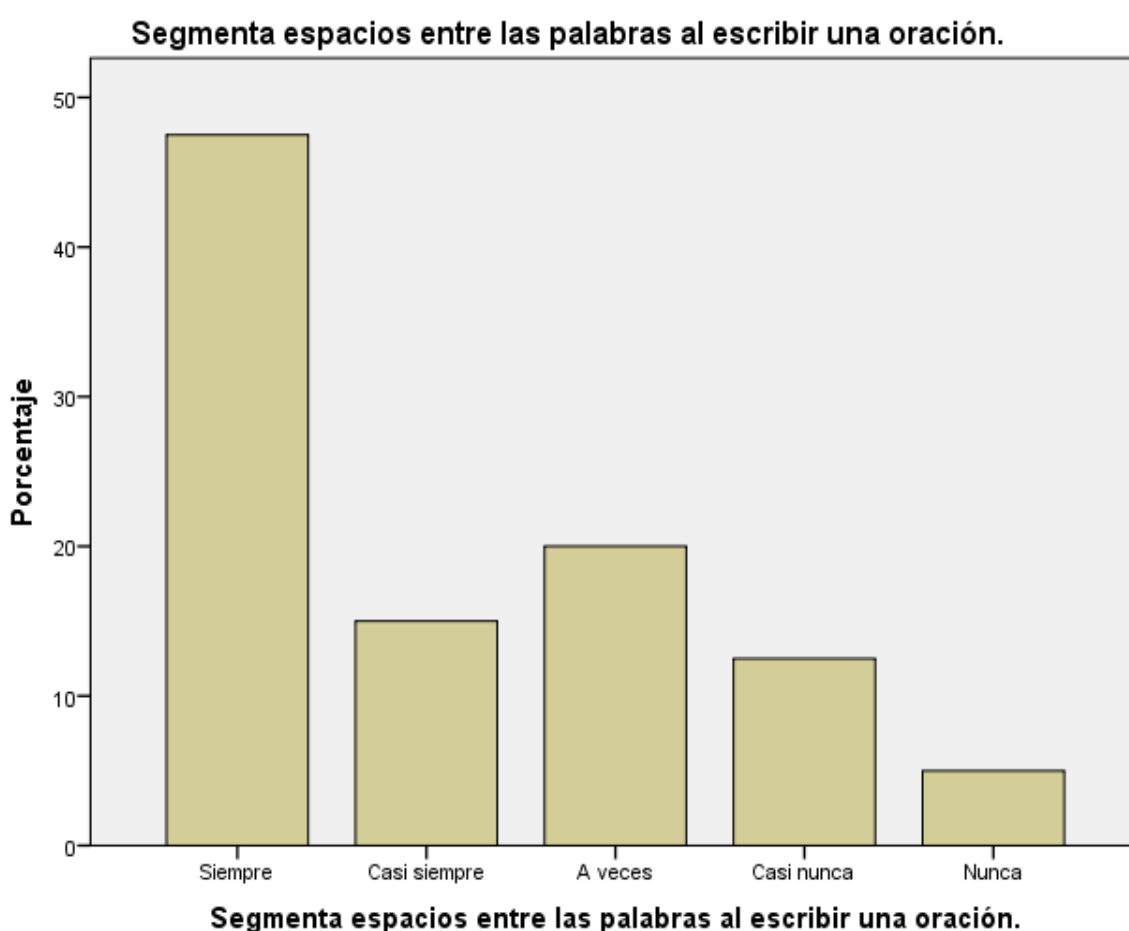


Figura 10: Segmenta espacios entre las palabras al escribir una oración.

Interpretación: se encuestó a 80 estudiantes los cuales el 47,5% siempre segmentan espacios entre las palabras al escribir una oración; el 15,0% casi siempre segmentan espacios entre las palabras al escribir una oración, el 20,0% a veces segmentan espacios entre las palabras al escribir una oración, el 12,5% casi nunca segmentan espacios entre las palabras al escribir una oración y el 5,0% nunca segmentan espacios entre las palabras al escribir una oración.

4.2. Contratación de hipótesis

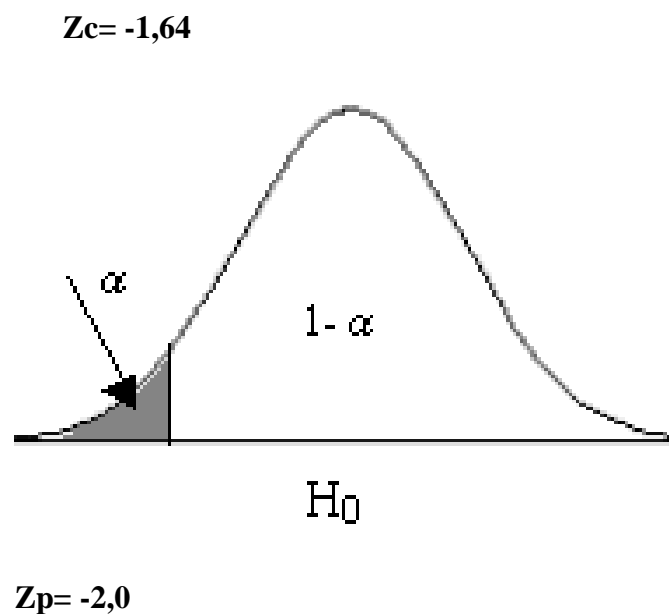
Paso 1:

H₀: La disgrafía no influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.

H₁: La disgrafía influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.

Paso 2: $\alpha=5\%$

Paso 3:



Paso 4:

Decisión: Se rechaza H_0

Conclusión: Se pudo comprobar que la disgrafía influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1. Discusión de resultados

A partir de los resultados obtenidos, aceptamos la hipótesis general que; la disgrafía influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.

Estos resultados guardan relación con lo que sostiene Herrera (2020), quien en su estudio concluyó que: Se puede observar que la mayoría de los estudiantes de segundo grado de educación básica del colegio 12 de Octubre tienen signos o dificultades en la escritura, tienen problemas en su escritura como mala letra, les faltan palabras en algunos grafemas, usarán mayúsculas las letras se mezclan con minúsculas, no respetan los espacios por lo que es difícil expresarlas bien, presentan uniones y fragmentos incorrectos en las oraciones, no tienen la alineación adecuada en su escritura, todos estos factores afectan directamente el desarrollo de su escritura, afectando así su lectura. También guardan relación con el estudio de Colcha (2018), quien llegaron a la conclusión que: Cada niño desarrolla su destreza y habilidades a través de diferentes métodos y técnicas de aprendizaje. El nivel de desarrollo de la escritura de los niños se puede evaluar siendo correctos y teniendo problemas para leer lo que han escrito, entonces se puede observar que los trastornos de la escritura están relacionados con el desarrollo de la escritura debido a que a los niños con este trastorno se les dificulta seguir el proceso de escritura adecuado.

Pero en lo que concierne a los estudios de Caisahuana (2022), así como González & Rodríguez (2018) concluyeron que: Existe una correlación positiva significativa entre las dificultades de escritura y los déficits de lectoescritura entre los estudiantes de quinto grado de una institución educativa de Lima, que es bastante grande según el coeficiente r de Pearson, y el valor de p es menor que el nivel de significación estadística. En el campo de lenguaje de los estudiantes de cuarto grado de la institución educativa “Augusto E. Medina de Comfenalco” Ibagué Tolima, se encontró una relación significativa entre la disgrafía y el aprendizaje de la escritura, obtenida mediante una prueba de chi-cuadrado teniendo en cuenta valores, en el caso de confirmación de hipótesis específicas los valores superan los respectivos valores tabulares.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

- Se concluyó que disgrafía influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”, afectando la calidad de la escritura de los sujetos en seguimiento y ortografía ya que es la discapacidad de aprendizaje caracterizada por la dificultad para coordinar los músculos de las manos y los brazos; esto impide que los niños afectados agarren y utilicen adecuadamente los instrumentos de escritura, lo que les impide escribir de manera correcta, clara y ordenada.
- La disgrafía léxica influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”, ya que reúne un conjunto completo de rasgos que inciden directamente en la formación de palabras, que se caracterizan por afectar la ortografía humana, y cuya escritura se caracteriza por un gran número de faltas de ortografía en las palabras, como separación, omisión o sustitución inapropiada.
- La disgrafía motriz influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”, porque, entiende la relación entre los sonidos que escucha, su propia pronunciación perfecta y la representación gráfica de esos sonidos, pero tiene dificultad para escribir debido a sus habilidades motoras deficientes.
- La disgrafía adquirida influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”, ya que es causado por una lesión cerebral que implica la incapacidad total o parcial para expresar las ideas por escrito.

6.2. Recomendaciones

- Concientizar a los maestros y padres sobre la importancia de desarrollar las fortalezas laterales de las manos de los niños para minimizar los problemas de escritura.

- A los docentes de primaria que consideren que la disgrafía es un proceso relacionado con la falta de dedicación y orientación en la práctica de la escritura y que puede corregirse con la estimulación psicopedagógica adecuada, siempre que no se diagnostique que el problema tiene una causa biológica, se trata del aislamiento del caso.
- Es importante realizar investigaciones adicionales para ver si se ven afectadas otras áreas funcionales neurales, en particular, la orientación espacial, el ritmo y la atención.
- El docente debe evaluar la calidad de la escritura para observar los errores más comunes que comete el alumno con el fin de orientarlo oportunamente e introducirlo en el aula de apoyo psicopedagógico o profesionales adecuados.
- A la directora de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz” en el distrito de Végueta, toma como propios los resultados de este estudio y para hacer de otros otro proceso, tanto de lectura como de escritura, y se mantiene en la formación pedagógica.
- Evaluaciones individualizadas y específicas de cada caso, sobre la base de las cuales se pueden desarrollar estrategias de intervención integrales y, en los casos más severos, se diseñarán estrategias específicas para obtener resultados más efectivos para los estudiantes.

CAPITULO VII

FUENTE DE INFORMACIÓN

7.1. Fuentes 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 Landívar, 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.

- Rivas, R., & Fernández, P. (2002). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.
- 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.

Anexo 1: Lista de cotejo para los estudiantes del segundo grado

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN



FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL EDUCACIÓN

PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

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 | | | | | |

Anexo 2: Lista de cotejo para los estudiantes del segundo grado

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN



FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL EDUCACIÓN

PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

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 | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|

MATRIZ DE CONSISTENCIA

| Título: Disgrafía en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021. | | | | |
|---|--|--|--|---|
| PROBLEMA | OBJETIVO | MARCO TEÓRICA | HIPÓTESIS | METODOLOGÍA |
| <p>Problema general ¿De qué manera influye la disgrafia en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo influye la disgrafia léxica en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021? • ¿Cómo influye la disgrafia motriz en el desarrollo de la lecto- | <p>Objetivo general Determinar la influencia que ejerce la disgrafia en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la influencia que ejerce la disgrafia léxica en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021. • Establecer la influencia que ejerce la disgrafia motriz en el desarrollo | <p>La disgrafia</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la disgrafia? - Causas de la disgrafia - Deficiencia de la disgrafia - Tipos de disgrafia - Estrategias didácticas de la disgrafia - La disgrafia en el niño - Dimensiones de la disgrafia - Tratamiento pedagógico de la disgrafia <p>Desarrollo de la lecto-escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la lecto-escritura? - Factores que intervienen en el proceso de la lecto-escritura - Elementos claves para el desarrollo de la lectoescritura | <p>Hipótesis general La disgrafia influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.</p> <p>Hipótesis específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La disgrafia léxica influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021. • La disgrafia motriz influye significativamente en el | <p>Diseño metodológico En esta investigación, usamos un tipo de diseño no experimental de tipo transeccional o transversal. Dado que el plan o estrategia está diseñado para dar respuesta a preguntas de investigación, no se manipulan variables, se trabaja en equipo y los datos a examinar que se recopilan en un instante.</p> <p>Población La población en estudio, la conforman todos los estudiantes de segundo grado de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz” del distrito de Végueta, matriculados en el año escolar 2021, los mismos que suman 80.</p> <p>Muestra A razón de contar con una población bastante pequeña, se decidió aplicar el instrumento de recolección de datos a la población en su conjunto.</p> <p>Técnicas a emplear En la investigación de campo, antes de coordinarme con los docentes, utilizando técnicas de</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo influye la disgrafía adquirida en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021? | <p>de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la influencia que ejerce la disgrafía adquirida en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021. | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo incentivar a los niños a la lectoescritura? - Dificultades comunes en la lectoescritura - ¿Cuánto dura el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura? - La lecto-escritura en la enseñanza-aprendizaje - Dimensiones de la lecto-escritura - Benéficos de la lecto-escritura | <p>desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La disgrafía adquirida influye significativamente en el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de la I.E. N° 20359 “Reyna de la Paz”-Végueta, durante el año escolar 2021. | <p>observación y se aplicaron listas de verificación, esto me permite realizar una investigación cuantitativa sobre estas dos variables cualitativas, es decir, una investigación desde un método mixto.</p> <p>Descripción de los instrumentos</p> <p>Utilizamos el instrumento “lista de cotejo” sobre la disgrafía y la lecto-escritura, que consta de 25 ítems en una tabla de doble entrada con para la primera variable 10 ítems con 5 alternativas para la segunda variable, en el que se observa a los estudiantes, de acuerdo con su participación y actuación durante las actividades, se le evalúa uno a uno a los estudiantes elegidos como sujetos muestrales.</p> <p>Técnicas para el procesamiento de la información</p> <p>Para este estudio, el sistema estadístico SPSS, versión 23; y la estadística de investigación descriptiva: la medida de tendencia central, la medida de dispersión y curtosis.</p> |
|--|---|---|--|---|