



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Disgrafía y déficit en comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Problemas de Aprendizaje**

AUTORA:

Sulla Chavez, Maria Rosa ([ORCID: 0000-0002-7288-9318](https://orcid.org/0000-0002-7288-9318))

ASESOR:

Dr. Guerra Torres, Dwithg Ronnie ([ORCID: 0000-0002-4263-8251](https://orcid.org/0000-0002-4263-8251))

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Problemas de aprendizaje

LÍNEA DE ACCIÓN DE RESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

Este logro que viene culminando su etapa va dedicado a mis hijos y estudiantes por ser ellos quienes están a mi lado y me dan la fortaleza a seguir.

Agradecimientos

A los docentes y directiva de la institución educativa del estudio.

A mi madre por su fortaleza de vida y constancia.

A mi asesor de investigación por sus enseñanzas.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstrac	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	17
3.1 Tipo y diseño de investigación	17
3.2 Variables y operacionalización	18
3.3 Población, muestra y muestreo	20
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	21
3.5. Procedimientos	24
3.6 Método de análisis de datos	24
3.7 Aspectos éticos	24
IV. RESULTADOS	25
V. DISCUSIÓN	35
VI. CONCLUSIONES	39
VII. RESULTADOS	40
REFERENCIAS	43
ANEXOS	52

Índice de tablas

Tabla 1	Ficha técnica de la variable 1 disgrafía	21
Tabla 2	Ficha técnica de la variable 2 déficit en comprensión Lectora	22
Tabla 3	Resultado de la prueba de fiabilidad del KR 20 variable 1	23
Tabla 4	Resultado de la prueba de fiabilidad del KR 20 variable 2	23
Tabla 5	Frecuencias y porcentajes de disgrafía	25
Tabla 6	Frecuencias y porcentajes de disgrafía motriz	25
Tabla 7	Frecuencias y porcentajes de disgrafía léxica	26
Tabla 8	Frecuencias y porcentajes de déficit en comprensión Lectora	26
Tabla 9	Frecuencias y porcentajes de procesos perceptivos	26
Tabla 10	Frecuencias y porcentajes de procesos léxicos	27
Tabla 11	Frecuencias y porcentajes de procesos sintácticos	27
Tabla 12	Frecuencias y porcentajes de procesos semánticos	28
Tabla 13	Resultado de la tabla cruzada de disgrafía y déficit en comprensión lectora.	28
Tabla 14	Prueba de normalidad de kolmogorov Smirnov	29
Tabla 15	Resultado de la prueba de hipótesis general	30
Tabla 16	Resultado de la prueba de hipótesis específica 1	31
Tabla 17	Resultado de la prueba de hipótesis específica 2	32
Tabla 18	Resultado de la prueba de hipótesis específica 3	33
Tabla 19	Resultado de la prueba de hipótesis específica 4	34

Resumen

Esta investigación se planteó determinar cuál es la relación entre la disgrafía y el déficit en comprensión de textos de los estudiantes de quinto grado de educación primaria en una institución educativa limeña. Con este propósito se prosiguió con una metodología de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y correlacional. Luego, para determinar la muestra de estudio se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado integrado por 60 estudiantes, quienes voluntariamente respondieron a los instrumentos seleccionados, el test de TALEs (KR-20= 0,872) y la Bateria de PROLEC (KR 20= 0,892), ambos instrumentos estandarizados. Para el procesamiento estadístico y análisis de sus respuestas se utilizó el programa IBM SBS statistics 26, obteniendo como resultado que, del 81,7% que muestran un déficit moderado, el 26,70% un nivel medio y el 55,0% esta en nivel bajo en déficit en comprensión de textos. Se puede observar, además, que la prueba de hipótesis muestra un coeficiente de Rho de Spearman de 0,203 y un valor de significancia de 0,119; por lo que se determina que no existe relación significativa entre la disgrafía y el déficit en comprensión de textos.

Palabras clave: Disgrafía, motriz, déficit, comprensión, textos.

ABSTRAC

The aim of this research was to determine the relationship between dysgraphia and text comprehension deficits in fifth grade elementary school students in an educational institution in Lima. For this purpose, a quantitative approach methodology, non-experimental and correlational design was used. Then, to determine the study sample, a non-probabilistic purposive sample of 60 students was used, who voluntarily responded to the selected instruments, the TALES test (KR-20= 0.872) and the PROLEC Battery (KR 20= 0.892), both standardized instruments. For the statistical processing and analysis of their answers, the IBM SBS statistics 26 program was used, obtaining as a result that, of the 81.7% who show a moderate deficit, 26.70% show a medium level and 55.0% are at a low level of deficit in text comprehension. It can also be observed that the hypothesis test shows a Spearman's Rho coefficient of 0.203 and a significance value of 0.119; therefore, it is determined that there is no significant relationship between dysgraphia and deficit in text comprehension.

Keywords: Dysgraphia, motor, deficit, comprehension, texts.

I. INTRODUCCIÓN

El problema para escribir y leer textos se ha convertido en un gran desafío para nuestros niños que transitan en un mundo escolar, la disgrafía es una incapacidad para escribir correctamente se presenta a nivel internacional como parte de los trastornos del neurodesarrollo que impactan en el rendimiento escolar; los cuales están subdiagnosticados en el sistema educativo, pues solo se llega a identificar el 10% de la casuística en las escuelas estatales y el 30% en las del sector privado (Torres, 2021).

Investigadores de los hospitales Vall de Hebron y Sant Joan de Déu en la ciudad de Barcelona han realizado en Cataluña un seguimiento durante 10 años de más de 7100 alumnos de entre 5 y 17 años para identificar y tratar a menores con este tipo de dificultades, así lo notificó Torres (2021). El 18,3% de los alumnos tenía algún tipo de problema, y el 66% de esos niños nunca había sido diagnosticado antes de iniciar esta investigación. Además, la Asociación Americana de Psiquiatría estima que la frecuencia en los niños está entre el 15 y el 20%, según su categorización mundial.

Un estudiante con digrafía puede tener dificultades para sostener el lápiz, colocarse en la posición correcta, escribir sin empujar la hoja o la la página, y omitir o sustituir es una lucha continua al escribir. Como resultado, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve obstaculizado mientras que la comprensión del lector se resiente como consecuencia de la lentitud y dificultad de la escritura.

Se puede ver una serie de factores que contribuyen al abandono escolar prematuro de los estudiantes, entre ellos las DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje) en Valencia, afirma Concha Barceló, presidenta de Trenca-dis, una asociación sin ánimo de lucro dedicada a buscar soluciones para estas dificultades. Ante esto, se pudo ver en la Encuesta de Población Activa (EPA), la evaluación global de abandono escolar en la comunidad valenciana era del 15,5% en el año 2020 (Valencia, 2021).

Un alto porcentaje de estudiantes de primaria en el Perú están asistiendo a la escuela en un grado inferior al de su edad, según las estadísticas de UNICEF (2016)

sobre la educación peruana. Un 8,5% de todos los estudiantes matriculados en la escuela primaria en Estados Unidos entre 6 y 11 años de edad asisten a un grado inferior al de su edad. Los maestros se refieren a los estudiantes que luchan por aprender a leer y escribir como "no preparados" para las tareas escolares debido a su incapacidad para leer o escribir.

Estudios realizados en los Programas para la Evaluación Internacional de estudiantes PISA (2019), manifiestan que nuestro país se sitúa en el 64 de 77 países en cuanto a puntajes de la prueba PISA 2018, sobre comprensión lectora, administrados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A pesar del aumento en la comprensión lectora y en otras asignaturas, Perú se mantuvo en el último lugar. Nuestro país sigue manteniéndose inferior de otros países como Chile, en el lugar 43 (La República, 2019).

En Lima, San Juan de Lurigancho se realizó estudios por parte de la UGEL 05 sobre los resultados de la ECE de cuarto primaria: Comprensión Lectora en II.EE: de gestión pública y privada 2018-2019; En cuanto al caso de Comprensión lectora el resultado de la ECE en los años 2018 y 2019 muestra resultados satisfactorios que se mantuvieron en un 39%; por lo contrario, hay un incremento de 3% en el nivel En proceso, es decir un 39% de estudiantes del cuarto de primaria entienden lo que leen. Así mismo las evaluaciones censales aplicadas, han demostrado que los estudiantes muestran un bajo nivel de escritura, la falta de monitoreo en aquellos niños que dieron un salto de segundo grado a quinto grado en la modalidad virtual, ha permitido que se demuestre dicho problema. Por otro lado, se puede ver el registro oportuno en el SIAGIE de dicho grado.

Luego del análisis del problema planteado, se llegan a precisar las interrogantes de la investigación, siendo la pregunta general: ¿En qué medida se relaciona la disgrafía y el déficit en comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima?; asimismo como preguntas específicas: se plantea ¿En qué medida se relaciona la disgrafía y los procesos perceptivos en estudiantes de quinto de educación primaria de la I.E. de Lima? ¿En qué medida se relaciona la disgrafía y los procesos léxicos en estudiantes del quinto grado de

educación primaria de la I.E. de Lima? ¿En qué medida se relaciona la disgrafía y los procesos sintéticos en estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E. de Lima? ¿En qué medida se relaciona la disgrafía y los procesos semánticos en estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E. de Lima?

De igual manera, se plantean los objetivos de la siguiente manera, como objetivo general: Determinar la relación entre la disgrafía y déficit en comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la una institución educativa de Lima. Y de manera específica se plantea: Determinar la relación entre la disgrafía y los procesos perceptivos en estudiantes de quinto grado de educación primaria de una institución educativa de Lima. Determinar la relación entre la disgrafía y los procesos léxicos en estudiantes de quinto grado de educación primaria de una institución educativa de Lima. Determinar la relación entre la disgrafía y los procesos sintéticos en estudiantes de quinto grado de educación primaria de una institución educativa de Lima. Determinar la relación entre la disgrafía y los procesos semánticos en estudiantes de quinto grado de educación primaria de una institución educativa de Lima.

En cuanto a las hipótesis formuladas, se tiene como hipótesis general: Existe relación significativa entre la disgrafía con el déficit en comprensión de textos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima y cómo hipótesis específicos tenemos: Existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos perceptivos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima. Existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos léxicos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima. Existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos sintéticos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima. Existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos semánticos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima.

La justificación teórica, reside en el hecho que, la información recopilada y procesada de estas dos variables servirá como sustento para otras investigaciones

similares, enriqueciendo de esta manera el marco teórico y la literatura referida al tema de investigación propuesto.

La justificación práctica reside en que los resultados que se obtengan de esta investigación podrán servir de diagnóstico y punto de partida para plantear y gestionar soluciones que tengan impacto en el aumento de su escritura y el dificultad en comprensión de textos de los estudiantes.

Además, se justifica metodológicamente, en tanto da pie a la aplicación de instrumentos eficientes para medir y diagnosticar de manera objetiva la disgrafía como una dificultad específica de aprendizaje y la comprensión lectora, comprobando con ello, los métodos a aplicar para su uso en otras investigaciones.

Pedagógicamente, este proyecto se justifica porque aborda dos tópicos básicos y fundamentales en el aprendizaje de los estudiantes, como la escritura que es esencial como base para los aprendizajes posteriores, ya que, la letra defectuosa y poco legible puede obstaculizar el rendimiento de los escolares acercándolos al fracaso escolar. La autoestima y las ambiciones de los niños, así como sus interacciones emocionales, sociales y su permanencia en la escuela se ven afectadas debido a las dificultades de aprendizaje. Por ello, es fundamental prestar atención a este problema, ya que puede repercutir negativamente en su rendimiento académico, inclusive hasta provocar un desprecio de sus compañeros.

Finalmente, con una perspectiva social se justifica esta investigación porque evidencia una problemática acentuada por la coyuntura generada por el tiempo de pandemia. Debido a que, los estudiantes que hoy estudian el quinto grado de primaria, cursaron tercero y cuarto grado en la modalidad virtual, siendo estos grados esenciales para la consolidación de la escritura y la comprensión de textos.

II . MARCO TEÓRICO

Reynoso (2019) realizó su estudio con una muestra aleatoria de 34 estudiantes de segundo grado de una escuela primaria de la localidad, tuvo como objetivo señalar la asociación entre la disgrafía con el aprendizaje del área de Comunicación en niños de segundo grado. Según sus resultados, el 20,8% de los diagnosticados presentan un nivel promedio de disgrafía, el 41% tiene un nivel bajo y el 38,20% tiene un nivel alto, todo ello como resultado de la utilización del cuestionario de instrumento. Es entonces cuando el autor admite la hipótesis alternativa (Sig. 0.000), ya que el coeficiente de correlación fue de 0,827, que demostró que la disgrafía y el aprendizaje en el área de Comunicación están relacionados en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Las Palmeras No 7234, Villa el Salvador.

Medina y Chujutalli (2017) realizaron una investigación para poder determinar el vínculo entre la disgrafía y el aprendizaje de la lectura y la escritura en estudiantes de primaria de la Amazonía peruana rural. Para ello se adoptó un diseño correlacional. Se incluyeron 30 estudiantes en la muestra, que se extrajo mediante una estrategia de muestreo intencional. Utilizando el método de la encuesta y los cuestionarios, pudieron deducir que la disgrafía tiene una asociación directa y significativa (Sig. 0.000) con la alfabetización de los estudiantes.

González y Rodríguez (2018) realizaron su estudio con los alumnos de la Universidad Peruana Norbert Wiener, con el objetivo de descubrir la asociación entre la disgrafía y la escritura en el ámbito del lenguaje. La investigación presentó un estudio de enfoque descriptivo-correlacional, método cuantitativo y un diseño no experimental. Como técnicas utilizó, la encuesta y la observación directa de los alumnos para adquirir datos. Se incluyeron en el estudio un total de 94 alumnos. Al analizar los datos, dichos investigadores descubrieron que la disgrafía se define por una mala postura, que incluye un ángulo antinatural en el que se sostienen el codo y el antebrazo, lo que da lugar a una mala calidad de la escritura e incluso al agotamiento físico. Como resultado de las evaluaciones del dictado, se descubrieron varias anomalías, como omisiones, adiciones, transposiciones de sílabas, inversiones de sílabas, paralogismo, contaminación y la sustitución audible y simétrica de fonemas

comparables. Según los resultados de este estudio, existe una fuerte correlación significativa (Sig. 0.000) de la disgrafía y el aprendizaje de la escritura.

Caisahuana (2022) realizó su investigación con estudiantes de quinto grado de un colegio del Cercado de Lima para comprobar si la disgrafía estaba relacionada con sus dificultades de lectura y escritura. Un total de 41 estudiantes fueron encuestados en este estudio, utilizó una metodología no experimental de alcance correlacional. Utilizó como instrumentos para recolectar datos el examen PROESC, que evalúa la escritura, y la prueba estandarizada del Minedu, que mide tanto la lectura como la escritura. Del 26,8% con disgrafía baja, el 17,1% tenía un grado medio de déficit de alfabetización y el 22,0% tenía un nivel alto de déficit de alfabetización. En su hipótesis se observa el resultado de significancia (Sig. 0.000) y de R de Pearson de 0,875 lo que le permitió inferir que la disgrafía está conectada favorablemente con el déficit de lectura y escritura de los estudiantes de quinto grado de primaria en Lima, Perú.

Chura (2017) buscó identificar el nivel de disgrafía léxica y motora en su tesis. La cuál se llevó a cabo mediante una estrategia diagnóstica descriptiva directa o univariante. Se utilizó el instrumento TALE Sub-test como medio para obtener hallazgos. Según los cuales se determinó que la disgrafía presente en los alumnos de cuarto grado con PIE N° 70010 Secciones B y E es moderada, con problemas léxicos relacionados con la sustitución, la creación de palabras, la postura corporal y el desarrollo de la motricidad fina.

También se reconocen los siguientes estudios internacionales:

Herrera (2020) con su investigación realizada en el Colegio 12 de Octubre de la provincia de Pichincha, en Quito, examinó los efectos de la disgrafía en la productividad de los estudiantes de segundo año en las clases de lenguaje y literatura. El estudio utilizó una técnica cuantitativa, con un método bibliográfico y de campo, como instrumentos la ficha de observación aplicada a 61 alumnos y la encuesta a nueve instructores como materiales de investigación. Descubrieron que la mayor parte de ellos presenta dificultades con su escritura, como una mala caligrafía, la omisión de letras de los grafemas, el uso indistinto de mayúsculas y minúsculas, la falta de atención a los espacios y la presentación de uniones y fragmentos incorrectos en las

frases. Todos estos problemas repercutían directamente y de manera significativa (Sig. 0.000) en su capacidad para escribir bien.

Los investigadores Álzate y Montoya (2020) realizaron una investigación sobre las aportaciones del ámbito educativo a niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. Sobre la base de 50 artículos en español, llegaron a esta conclusión. Los investigadores descubrieron que existe una variedad de enfoques y procedimientos educativos para ayudar a los jóvenes a avanzar en sus habilidades de lectura, pero que en su mayoría son desconocidos fuera del aula. De esta manera, encontraron pruebas que demuestran que tanto la enseñanza de la lectoescritura con el enfoque del análisis fonológico reflexivo y consciente tiene éxito, recomendando tener en cuenta las necesidades e intereses que los alumnos muestran a la hora de desarrollar técnicas y recursos educativos para la lectura y la escritura y que los profesores también deberían recibir más apoyo en este ámbito.

Rivas (2017), con el fin de demostrar que la evaluación de la disgrafía en el proceso de enseñanza mejora el desempeño del lenguaje escrito en los estudiantes de una unidad educativa ecuatoriana, realizó su investigación ajustándose a un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional, hallando que, siete de cada diez estudiantes tienen un tipo de trastorno lingüístico que se asocia con la disgrafía y que estos trastornos no han sido tratados adecuadamente por los docentes, por lo que a los estudiantes se les hace difícil dominar el orden escrito de las palabras cuando toman el dictado de los profesores, por lo que requieren asistencia. El hecho de que muchos niños se equivoquen en el seguimiento de las palabras o escriban de forma incorrecta es indicativo de un bajo nivel de escritura. A pesar de que los profesores no han tomado ninguna medida para mejorar esta condición por la falta de formación para poder abordar trastornos como la disgrafía, el problema persiste. La conclusión final del estudio es que, en general, la evaluación de la disgrafía influye de manera significativa (Sig. 0.000) en el lenguaje escrito y en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Por consecuencia, los profesores deberían utilizar nuevas estrategias para la mejora de la lectura y escritura en los estudiantes. Además,

el déficit de atención por parte de los padres a sus hijos es un factor muy influyente en la educación de los mismos.

Guailas (2018) comprobó que la escritura de los educandos de cuarto y quinto grado presentaba una gama en dificultades, como falta de coherencia entre las letras mayúsculas y minúsculas, así como la inclinación de las letras en sus **trazos**, la desproporción de los grafemas y la mezcla de letras mayúsculas y minúsculas, por lo que en su estudio propuso una metodología que le permitió recabar información mediante la técnica en la aplicación del cuestionario y la observación de campo. Con este conjunto de herramientas diseñó estrategias enfocadas en mejorar el aprendizaje, las cuales se plasmaron en ocho fichas de ejercicios, recursos e indicadores de evaluación acompañadas de evidencias de seguimiento para ser aplicadas por los docentes, logrando así superar la dificultad de aprendizaje.

El propósito del estudio de Scrich et al. (2017) fue aportar consideraciones teóricas sobre las dificultades del aprendizaje que afectan el desarrollo escolar, específicamente la dislexia, la disgrafía y la discalculia, todas ellas reconocidas como situaciones desfavorables para el sistema educativo ecuatoriano debido a la incapacidad de los docentes para diagnosticar con precisión estas deficiencias en sus alumnos. Descubrieron, entre otras cosas, que los estudiantes con estas enfermedades mentales que dificultan el aprendizaje son estigmatizados y sus padres suelen ser considerados responsables del mal rendimiento de sus hijos. Determinaron que uno de los resultados más notables en todos los niveles educativos es la falta de motivación para estudiar, autoestima baja y el abandono escolar en este tipo de alumnos, y que esta situación requiere una rápida asistencia científica.

Luego, para profundizar en las bases teóricas, se desarrollan la variable disgrafía, seguida de la variable déficit de comprensión de textos

Los niños, en cuanto avanzan en su formación escolar, desarrollan capacidades para su comprensión y representación de símbolos, van adquiriendo destrezas y dominio de la lectoescritura, pero como en cualquier proceso pueden surgir diferentes dificultades que hacen más complicado realizar ciertas actividades. Sin embargo, existen otras dificultades que impiden desarrollar de manera correcta la escritura,

como es el caso de la disgrafía, quizá este término es poco conocido, pero este es el nombre que tiene el trastorno específico del aprendizaje de la escritura. Debido a la prevalencia de las tareas de destreza manual a lo largo de la jornada escolar, es importante tener en cuenta este trastorno. Si un niño tiene problemas con estas tareas, puede tener un efecto subsecuente en su rendimiento académico (McGlashan et al., 2017).

La disgrafía, es descrita por Anderson (citado por Santana et al., 2021) como un trastorno funcional que afecta a la calidad de la escritura en el individuo manifestada en los trazos o la ortografía generalmente. Se denomina disgráficos a aquellos que mezclan con frecuencia letras o sílabas o que las unen por error o las invierten. Hay el doble de casos en niños que en niñas, lo que supone una disparidad del 60%. (Beltrán, 2022).

El término disgrafía se utilizaba a veces indistintamente con el de dislexia, pero ahora se entiende que se refiere a un subconjunto distinto del espectro más amplio de los trastornos de la escritura que incluye tanto las dificultades con la ortografía como con la caligrafía (Fletcher-Flinn, 2016). Los síntomas de este problema incluyen una letra generalmente ilegible, tamaños y formas de letra desiguales, letras mal completadas, mezcla de mayúsculas y minúsculas, problemas de acentuación, uso inadecuado de los espacios entre palabras, frases y líneas, y dificultades generales de escritura.

Por su parte, Duardo (2018), considerando las características de las disgrafías en el proceso de escritura las diferencia en óptica, acústica y caligráfica.

Disgrafía óptica: Esta afección se caracteriza por cambios en la percepción y la representación visual. El reconocimiento de letras aisladas es difícil, y las personas tienen problemas para relacionarlas con sus sonidos correspondientes. En estas situaciones, es posible que la misma letra se perciba de varias maneras en diferentes puntos, lo que podría dar lugar a alteraciones sistemáticas de los grafemas con un aspecto gráfico similar.

Disgrafía acústica: Condición conocida por la falta de distinción acústica de los fonemas y la capacidad de analizar y sintetizar la composición sonora de las palabras pueden repercutir negativamente en la percepción auditiva del lenguaje de una persona.

Disgrafía caligráfica: Este tipo de disgrafía causa problemas tanto con la apariencia visual del material escrito como con las habilidades grafomotoras necesarias para producir esa apariencia. Por lo que, el lenguaje escrito requiere de una mayor atención organizativa (Santana, 2021)

Los trastornos de la escritura, como señalan Santana et al. (2021), pueden manifestarse en cualquier momento de la vida de una persona, lo que indica que no son únicamente el resultado de deficiencias en los mecanismos que facilitan su desarrollo; si no se dan las condiciones previas anatomofisiológicas, psicológicas y sociales, el lenguaje escrito no se desarrolla o está insuficientemente formado. Los impedimentos de los sistemas establecidos pueden dar lugar a estados patológicos.

Para los alumnos con disgrafía, la escritura es difícil porque requiere mucho control y asociación de palabras, o formas y figuras. También requiere un gran esfuerzo cognitivo porque el simple hecho de sujetar el lápiz y dibujar una línea recta es difícil para ellos en comparación con el resto de compañeros. Los alumnos que la manifiestan se sienten frecuentemente avergonzados e inferiores al resto de estudiantes en una clase, según González-Bustos et al. (2021), esto es principalmente lo que hace que se muestren temerosos cuando se expone de manera pública sus errores después de las actividades escolares

Asimismo, este reto de escritura tiene un efecto perjudicial para el alumno, en primer lugar para el rendimiento académico (Fundación SM, 2018), ya que desincentiva la espontaneidad y la inventiva en los trabajos escritos. Según Lynn y Selfe (2018), los problemas de aprendizaje dificultan el desarrollo de las habilidades de lectoescritura o matemáticas. Casos extremos, esto puede llevar a los estudiantes a abandonar la escuela porque no entienden el ritmo de aprendizaje. Según los autores, es crucial comprender esto y recibir apoyo de organizaciones que ofrezcan apoyo emocional y una rápida intervención.

Según Torres y López (2017), los aspectos motrices (coordinación dinámica, esquema corporal, postura, equilibrio, lateralidad y relajación global y segmentaria) son componentes que necesitan ser reeducados en todos los procesos que contienen la lectoescritura. Y es que, como señalan Drotár y Dobeš (2020), la lectoescritura es un componente esencial del lenguaje escrito y oral como capacidad humana para establecer una comunicación con el entorno que le rodea.

Según Fidalgo et al. (2014), la mala postura y el tono muscular provocan deficiencias en la escritura. rigidez excesiva al sujetar un instrumento de escritura (lápiz, pincel, etc.), provocada por la hipertonía o, por el contrario, hipotonía o flacidez del cuerpo. A estas consideraciones contribuyen Evmenova et al. (2018), que hablan de los déficits en el desarrollo de la coordinación grafomotora. Las descripciones de los autores llevan a pensar que las escuelas deberían tener como máxima prioridad el diseño de programas de reeducación que tengan en cuenta las circunstancias únicas de cada alumno con este tipo de problemas.

Los niños deben ser evaluados por esta enfermedad a partir de los 7-8 años (Fundación SM, 2018). Antes, la incapacidad de un niño para escribir de forma legible era un signo de su inmadurez por causa de la ausencia del desarrollo de la motricidad fina y a la escasa coordinación mano-ojo. El diagnóstico oportuno de la disgrafía es un factor importante para facilitar las intervenciones oportunas que conduzcan a mejoras notables en la escritura, como afirman Zolna et al. (2019).

Los tratamientos para la disgrafía son enfocados al progreso y desarrollo de capacidades para lograr una buena escritura, hoy en día existen diferentes herramientas que pueden ayudar a superar esta dificultad de aprendizaje. Entre estos se encuentran varias estrategias que pueden aplicar para trabajar en la corrección de los problemas y alteraciones de la escritura (Biotteau, et al., 2019).

Debido a que el estudiante con disgrafía lucha por encontrar un medio para transmitir su escritura a los seres de su entorno escolar, familiar y social, la existencia de la disgrafía altera el ambiente de aprendizaje y produce angustia en el alumno (Villanueva-Bonilla & Ríos-Gallardo, 2019). Por ello, la identificación temprana es fundamental para prevenir el fracaso escolar.

En este escenario, los docentes juegan un rol importante, ya que como encargado de la educación es un agente que además de enseñar, genera influencia y cambios en los estudiantes; por estos motivos, la capacidad del maestro no proviene únicamente de los conocimientos adquiridos en su proferencia inicial como profesional, sino también y en gran parte de las experiencias y reflexiones en su camino educador y la manera en que aborda los problemas y las soluciones que escoge. Por ello, se requiere del compromiso docente para incrementar sus conocimientos, la pericia en sus maneras de proceder y los valores que aplica, para prevenir el fracaso de los estudiantes y lograr una mejor integración del estudiante discapacitado (Laury et al., 2017).

Respecto a la variable déficit de comprensión de textos, se tienen las siguientes bases teóricas.

Cotto et al. (2017) señalan que enseñar a los niños a comprender el lenguaje es un proceso continuo que comienza en la primera infancia y continúa hasta la escuela primaria y más allá. Por lo tanto, la comprensión lectora es importante en todo el currículo porque, como señalan Santana y Estrada (2022), es la base fundamental sobre la que se construyen nuevos aprendizajes, se despliega la conducta y somos más capaces de interactuar con nuestro entorno; además, un alumno que no comprende lo que lee no aprende y es más probable que se encuentre con conflictos en su vida cotidiana.

La lectura se considera crucial en las sociedades alfabetizadas porque ayuda a desarrollar una conciencia crítica, necesaria para que los ciudadanos tengan una voz activa, como señalan Barbosa et al. (2011). El lector debe situarse en el centro de la experiencia lectora. En este sentido, Solé (citado por Darroz et al., 2018) cree que es crucial exponer a los estudiantes a una variedad de contextos para que puedan derivar nuevos significados de la literatura que están estudiando. En otras palabras, el autor sugiere utilizar estrategias de enseñanza adecuadas en la explicación de las actividades para fomentar el crecimiento de lectores independientes, críticos y reflexivos, permitiendo el crecimiento de la comprensión e interpretación de los textos leídos por cuenta propia.

Dado que la lectura de un texto requiere que el lector procese y vincule los conceptos que aparecen en las frases para crear una imagen mental coherente del contenido del texto, se entiende en este trabajo que la comprensión de textos apunta a procesos lingüísticos de orden superior (Kintsch, citado en Musci et al., 2022). La comprensión del texto es un proceso cognitivo sofisticado que incorpora una serie de operaciones mentales que intervienen sobre la información proporcionada por el lector y el texto para crear una representación integrada del texto que sea coherente y cohesiva (Oakhill et al., 2015).

Por lo tanto, la lectura es esencial para que los estudiantes sean capaces de actuar de manera crítica y significativa en el mundo moderno. En este sentido, Solé (citado por Darroz et al., 2018) subraya que uno de los muchos retos que debe afrontar la escuela es dar al alumno experiencias de lectura agradables y, al mismo tiempo, ofrecerle oportunidades para que aprenda y se comprometa con el texto.

En la misma línea se encuentra la definición de Ibagón y Minte (2017) de la comprensión de textos como un proceso activo y constructivo que integra una serie de métodos y procesos mentales para comprender la información presentada en el texto. Así, se establece que la comprensión lectora conduce a un proceso de producción de conocimiento por medio de conductas que estimulan a dar significado a lo que se lee de manera consciente. Además, Fonseca et al. (2019) sostienen que la comprensión del texto debe ser el objetivo principal de la lectura porque es una actividad mental en la que el lector crea un significado a partir del contenido del texto. Está claro que el objetivo principal de la lectura, en el aula como en la vida cotidiana, es obtener una comprensión más profunda del material presentado.

Así pues, parece que los procesos cognitivos y lingüísticos del pensamiento y el habla son los principales determinantes de la comprensión lectora. Por ello, el alumno debe prestar mucha atención a la lectura que se realiza, o a la narración de textos por parte de otras personas. La labor del profesor es animar y dirigir a los alumnos mientras leen. Por el valor que aporta, es justo decir que la comprensión de lo que se lee es crucial.

Según Silva (2021), la lectura despierta el interés por las artes y las ciencias, mejora la capacidad de análisis y evaluación, amplía los horizontes y estimula el pensamiento crítico. Por eso se insiste en despertar la curiosidad de los alumnos, ya que les ayuda a asimilar lo que leen, lo que a su vez potencia la practicidad de diversos enfoques metodológicos. En una cultura basada en el conocimiento, la comprensión lectora es la base del aprendizaje permanente. Por ello, la comprensión lectora sirve de base sobre la que se puede construir la información y las habilidades. Asignar un significado a las palabras es esencial para un proceso de comprensión lectora completo.

La comprensión lectora se ve muy afectada por el comportamiento del profesor. Enseñar la comprensión lectora de forma eficaz requiere que los profesores la consideren como un método de sistematización de ideas en el que la participación activa de los alumnos es crucial (Peña, 2019). Los profesores deben ser capaces de inspirar a sus alumnos para que lean de forma regular y dotarles de los medios necesarios para ampliar su vocabulario mediante la explicación de los significados de palabras que antes no conocían.

La construcción de la representación textual depende en gran medida de las capacidades cognitivas léxico-semánticas y de los procesos de integración textual. Hay estudios que avalan esta línea de pensamiento, mostrando una correlación entre estas habilidades y aspectos como la edad y el nivel de escolaridad de los niños, así como el grado de opacidad de la ortografía de la lengua y el nivel socioeconómico de las familias (Ferroni, 2021; Snow, 2018).

La importancia de la decodificación de la lectura en el aula se ha demostrado en un grado razonable, pero los profesores pueden pasar por alto la importancia de la enseñanza de la comprensión al no incluirla en sus planes de clase y en las discusiones sobre las propuestas de clases (Oakhill et al., 2015). Sin embargo, lo que sí es cierto es que se convertirá en un requisito para avanzar en la construcción del conocimiento a medida que se avanza en la experiencia educativa. Cada vez más personas esperan más de sus escuelas en términos de alfabetización debido al creciente papel que la tecnología juega en la vida cotidiana. A pesar del acuerdo

generalizado sobre la necesidad de leer ampliamente, los países latinoamericanos no han salido bien parados en las evaluaciones internacionales de lectura (OCDE, 2019).

Cuando un niño está expuesto a las primeras sílabas del lenguaje, se sientan las bases de la lectura. La enseñanza sistemática y el imperativo de desarrollar un marco para la interpretación independiente de los textos comienzan al principio de la educación formal. Según Snowling y Hulme (2011), se han descubierto al menos dos problemas de comprensión lectora. Hay ciertos alumnos que están en desventaja porque son incapaces de descifrar el contenido escrito y adelantar en el proceso de la formación del significado. Sin embargo, hay quienes pueden descifrar el texto pero no aprenden nada de él.

Aunque los niños empiezan a leer textos desde el primer momento, los años que transcurren entre el tercer y el quinto grado son los más formativos para su desenvolvimiento de la alfabetización. La comprensión de textos es un área en la que muchos estudiantes, incluso los que han tenido éxito en el pasado, tienen dificultades (Oakhill et al., 2019).

Sobre las intervenciones al respecto, Balbi et al. (2018) afirma que, en la población angloparlante priorizan, en primer lugar, el abordaje de la conciencia fonológica y del principio alfabético; en segundo lugar, el vocabulario y la comprensión de textos y, por último, la fluidez lectora. Esta priorización parece responder a la complejidad de la ortografía del inglés. En tanto, en español los niños rápidamente dominan las tareas de la conciencia fonológica y del principio alfabético, debido a la transparencia del sistema de escritura.

Pero más allá de estas diferencias, los autores señalan que las intervenciones que involucran los componentes de vocabulario y comprensión logran niveles de impacto mayores en la comprensión de textos que las que se centran en otros aspectos involucrados en la lectura, por lo que algunas estrategias transversales pueden resultar valiosas para orientar la implementación de intervenciones en ortografías alfabéticas. Sin embargo, también la fluidez lectora, que incluye precisión, velocidad y prosodia, es señalada por varios autores, como un obstáculo del desarrollo lector, específicamente en lenguas transparentes (Fumagalli et al., 2017).

Arnaldo (2018) señala que, en el marco del informe nacional los resultados, efectuados por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), muestra con respecto a la competencia lectora que cerca del 54% de estudiantes peruanos se sitúan en los niveles de desempeño en inicio, debido a que la materia de los docentes en las instituciones estatales tienen la dificultad de contar con las estrategias pedagógicas para aplicar durante la enseñanza de los estudiantes.

Ferreire (citado en Zaldvar 2022) afirma que enseñar a los alumnos a comprender textos hoy en día permite desarrollar una serie de habilidades de aprendizaje y de pensamiento crítico, lo que a su vez implica los tres componentes ineludibles y fundamentales de la percepción crítica, la interpretación y la reescritura, que le dan forma y sentido a la acción del sujeto sobre el objeto o código representacional. Por lo tanto, el profesor debe poseer las habilidades esenciales para fomentar constantemente la lectura, así como para proporcionar los recursos necesarios para aumentar el vocabulario mediante la explicación de los términos desconocidos.

El profesor debe poseer las habilidades esenciales para animar constantemente a los alumnos a leer, así como para darles las herramientas necesarias para ampliar su vocabulario mediante la explicación de palabras desconocidas. Según Silva (2021), el educador es el responsable de impartir a los alumnos los métodos adecuados para lograr el objetivo y, por tanto, está designado para enseñar estrategias de comprensión lectora. Dentro del proceso educativo, el profesor siempre desempeñará los papeles de guía y asesor, especialmente cuando se trata de la acción de fomentar de forma dinámica y activa la comprensión de los contenidos de un texto. Por ello, es fundamental que los profesores propongan formas metodológicas para que sus alumnos puedan absorber y comprender el material de forma eficaz.

III. METODOLOGÍA

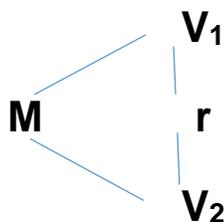
3.1 Tipo y diseño de investigación

Este estudio se ajusta al enfoque cuantitativo, el cual presenta una idea objetiva y orientada a resultados para explicar ciertos sucesos. En un contexto específico, se miden los datos o variables, se analizan las mediciones, se cuantifican los datos y se sacan conclusiones (Hernández et al., 2018). Para identificar patrones de comportamiento y poner a prueba las ideas, el método cuantitativo recopila datos y evalúa las hipótesis mediante mediciones numéricas y análisis estadísticos.

El tipo de estudio es básico ya que incorpora y emplea un abanico teórico, y su resultado final es la formulación de una propuesta teórica basada en los hallazgos del estudio e interpretación del diagnóstico oportuno de la disgrafía.

Este estudio es no experimental puesto que no hay manipulación de variables; es correlacional ya que hay una conexión entre las variables investigadas; y su objetivo es explorar el vínculo entre las variables o los resultados de las variables.

El esquema que representa el diseño correlacional es el siguiente:



Donde:

M : Muestra

V₁ : Digrfia

V₂ : Déficit en comprensión lectora

r : Correlación entre la V₁ y V₂

Variable y operacionalización

Variable 1: Disgrafía

Definición conceptual

La disgrafía es un trastorno funcional que perjudica la calidad de la escritura de una persona, ya sea en términos de organización u ortografía, según Santana et al. (2021). Los que lo padecen mezclan, omiten, combinan o invierten incorrectamente sílabas o letras son disgráficos. Se dice que es disgráfico un alumno que ha asistido a la escuela, que deletrea incorrectamente en al menos dos ocasiones y que tiene una capacidad mental y sensorial normal.

Definición operacional

Para estimar la disgrafía se empleará el Test TALE o Test de Análisis de la Lectoescritura, Toro y Cervera (1984, citado por Bastante et al., 2010), específicamente mediante el Subtest de Escritura, que incluye tres subtests: Copia, Dictado y Escritura Espontánea

Dimensión 1: Disgrafía motriz general

Según McCloskey y Rapp (2017), este componente se define como una dificultad para escribir con precisión, citando a la deficiente coordinación grafomotora, letardo motriz y percepción visual que presentan los estudiantes en relación con la evolución de la escritura. En cambio, según Knoblauch y Ed (2008), ciertos padres consideran erróneamente que la disgrafía es un proceso por etapas.

Dimensión 2: Disgrafía léxica

Según Zoccolotti y Friedmann (2010), se trata de un problema en el que la persona damnificada sólo puede utilizar la ruta fonológica, por consiguiente le costará rescatar el patrón ortográfico de las palabras almacenadas en su léxico ortográfico. Como resultado, el individuo cometerá numerosos errores ortográficos y tendrá impedimentos hacia la escritura de palabras irregulares, homófonas y poligráficas.

Variable 2: Déficit en comprensión de textos

Definición conceptual

Según Blakemore (2012), la comprensión de textos escritos implica un proceso de recopilación simultánea de conocimientos y prácticas del lector y la construcción de vínculos transaccionales entre ese conocimiento y el texto escrito en el contexto de una actividad. En este sentido, el proceso de creación de una imagen mental de un texto es fluido y está en constante evolución. Este proceso depende de las relaciones recíprocas entre las condiciones del texto, el contexto y el lector, y no reside únicamente en el hablante o el lector.

Definición operacional

La variable comprensión de textos quedará establecida mediante la batería de PROLEC R propuesta por Cuetos et.at., (2007) la cual considera dimensiones como: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos

Dimensión 1: Procesos perceptivos

Una serie de actividades cognitivas, como el movimiento de los ojos mientras se leen las palabras, se ponen en marcha para ayudar a los procesos perceptivos en el reconocimiento de estas letras. En este proceso intervienen una serie de acciones secuenciales, como el movimiento, la fijación y el procesamiento visual. La presentación de este procedimiento, ya sea de forma aislada o como parte de una frase, debe ser también rápida y sin vacilaciones.

Dimensión 2: Procesos léxicos

Se rescata una representación mental de lo presenciado en la memoria a largo plazo y, a continuación, se recupera la información semántica. Es posible recuperar una palabra de la base de datos léxica de dos maneras diferentes. Hay varias formas de identificar la función de las palabras que se buscan.

Dimensión 3: Procesos sintácticos

Según Cuetos (2010), el desarrollo del análisis sintáctico es un proceso de tres pasos. Algunos ejemplos de estas etiquetas son los sintagmas nominales, los sintagmas verbales y las cláusulas subordinantes, así como los distintos tipos de términos de una frase. Posteriormente, se establecen los vínculos presentes entre los elementos y se acaba de construir la proposición o estructura textual a través de la ordenación jerárquica de cada componente de la frase, como el predicado y el sujeto.

Dimensión 4: Procesos semánticos

Proceso de alto nivel, el procesamiento semántico saca el significado de las oraciones que componen un escrito, en seguida establece asociaciones entre ellas integrándolas con el conocimiento pasado o almacenado en la memoria para producir nueva información, que es el último paso en la comprensión lectora. Como resultado, según Schank (citado por Cuetos, 2010).se logra la verdadera comprensión

3.3 Población, muestra y muestreo

Población

Muestra una población de 180 estudiantes de quinto grado primaria de una institución educativa de Lima. Cumpliendo con el criterio de Hernández et al. (2018) quienes sostienen la población se basa en seleccionar un conjunto definido con homogeneidad.

Criterios de selección

Inclusión: Se incluye a los estudiantes de quinto grado de primaria que tengan asistencia regular.

Exclusión: Se excluyó a estudiantes matriculados que no asisten al colegio o estudiantes que no asisten de manera regular, o por situaciones de salud con asistencia irregular o que llevan clases virtuales.

Muestra

La presente investigación se realizó contando con 60 estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima. La muestra es un segmento de la población global seleccionada y posee toda la carga característica necesaria (Hernández et al., 2018).

Muestreo

Para poder tomar la muestra se usó la técnica del muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual considera el criterio del investigador para conservar la muestra durante el proceso de la investigación.

Unidad de análisis

Para estos casos del presente estudio, un estudiante del quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima, conforma la unidad de análisis.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Instrumentos

Los instrumentos a utilizar para la recolección de datos en esta investigación serán un test de escritura TALE para la evaluación de la variable disgrafía. Así mismo para poder medir el nivel de comprensión de textos, se empleará la batería PROLEC-R (Batería de evaluación de los procesos lectores). Seguidamente se detallan las fichas técnicas respectivas.

Tabla 1

Ficha técnica de la variable 1 disgrafía

Nombre de la prueba: Subtest de escritura TALE	
Autor	: J. Toro y M. Cervera (Adaptado López, 2019)
Procedencia	: España
Año de publicación	: 2019
Administración	: Individual
Ámbito de aplicación	: Estudiantes del 5to grado de primaria

Tiempo de duración	: Aprox. 40 a 50 minutos.
Significación	: Evaluación los niveles de disgrafia
Medios y Materiales	: Se aplicará el Registro de escritura, el cual consta de las partes: Copia, dictado, redacción espontánea.
Calificación	: La calificación será con una escala nominal, dicotómica, con dos opciones de respuesta: Aciertos (1) Errores (0), en la que un punto significa que si hay errores en la escritura.

Nota. Adaptado de López (2019).

Tabla 2

Ficha técnica de la variable 2 déficit en comprensión de textos

Nombre de la prueba	: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC-R
Autor	: Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas. (2007)
Procedencia	: Cayhualla
Año de publicación	: 2011
Administración	: Individual o colectiva
Ámbito de aplicación:	Estudiantes del 5to grado de primaria
Tiempo de duración	: Aprox. 30 minutos.
Significación	: Medir el logro de comprensión lectora
Medios y Materiales	: Cuestionario que comprende 187 ítems, hoja de respuestas, plantilla de corrección, hoja de resultados Cuestionario estructurado digitalizado.
Calificación	: La calificación será con una escala dicotómica, con dos opciones de respuesta: Respuesta valida (1) Respuesta incorrecta (0).

Nota. Manual original de Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas.

Validez

Para su validez de contenidos se utilizaron instrumentos que ya han sido validados en sus respectivos contextos, puesto que no requieren nueva validación. Ya que se aplicarán respetando los mismos protocolos y baremos establecidos.

Confiabilidad de los instrumentos.

Se efectuó una prueba piloto con 30 alumnos de quinto grado de una institución educativa de Lima para calcular la consistencia interna del instrumento, y los resultados fueron los siguientes:

Tabla 3

Resultados de la prueba de fiabilidad de Kuder de Richardson KR-20 variable 1

Variable	Número de elementos	Coefficiente de confiabilidad
Disgrafía	30	0,872

Nota Reporte del SPSS Versión 26

Después de procesar la prueba de fiabilidad para la variable disgrafia, se puede observar un valor Kuder de Richardson KR-20 de 0,872, indica una confiabilidad adecuada para la investigación.

Tabla 4

Resultados de la prueba de fiabilidad de Kuder de Richardson KR-20 variable 2

Variable	Número de elementos	Coefficiente de confiabilidad
Déficit en comprensión de textos	20	0,892

Nota Reporte del SPSS Versión 26

3.5 Procedimiento

Se requerirá la autorización respectiva a la institución educativa por medio de las cartas de presentación de la UCV, donde será llevada a cabo la investigación. Una vez contando con dicha autorización,

Se aplicó los instrumentos de investigación a las instituciones educativas. Luego de ello se recogió la data y se procede al armado en el programa de Excel a la base de datos en la cual se se colocará todos los puntajes de los evaluados, una vez obtenido la data se procesa los resultados a través de la herramienta del software SPSS versión 26, los cuales se organizan las tablas de frecuencias y porcentajes por cada nivel. Finalmente, dichos análisis se presentan en tablas con su correspondiente descripción y discusión.

3.6 Método de análisis de datos

Terminada de realizarse la fase referida al recojo de datos, se dará inicio al procesamiento. Los métodos utilizados en este estudio se enmarcan en la lista estadística no paramétrica y de la estadística descriptiva. Ya que el tamaño de la muestra excede a 50 unidades, empleamos la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov, una tabla de frecuencias, gráficos de barras y la Rho de Spearman para la prueba de hipótesis.

3.7 Aspectos éticos

Durante el diseño de la investigación se tuvieron en cuenta las normas establecidas en la guía de productos observables de la UCV. Estas normas incluyeron la consideración de los requisitos de la séptima edición de las Normas APA para la organización de la tesis y el contenido. También es importante señalar que todos los autores han sido debidamente acreditados en todas las referencias hechas a lo largo de esta tesis. Por último, podemos afirmar que esta investigación es genuina, ya que se ha realizado y detallado en todos los capítulos con una perspectiva ética y una dedicación a la profesión.

IV. RESULTADOS

Luego de haber abalizado los datos a través del Software SPSS versión 26, presentaremos los resultados en tablas y figuras.

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes de disgrafía

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Leve	5	8,3
	Moderada	49	81,7
	Grave	6	10,0
	Total	60	100,0

Nota: Fuente bases de datos.

Luego de haber procesado la evaluación encontramos que del 100% de los estudiantes diagnosticados en disgrafía, el 8,3% muestra tener un nivel leve, el 81,7% se halla en un nivel moderado y el 10,0% demuestra tener un nivel grave de disgrafía

Tabla 6

Frecuencia y porcentaje de Disgrafía motriz

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Moderada	49	81,7
	Grave	11	18,3
	Total	60	100,0

Nota: Fuente bases de datos.

Luego de haber procesado la evaluación encontramos que del 100% de los estudiantes diagnosticados en disgrafía motriz, el 81,7% expresa tener un nivel moderado, el 18,3% enuncia un nivel grave. Es otras palabras, presentan disgrafía motriz.

Tabla 7*Frecuencia y porcentaje de Disgrafía léxica*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No existe	15	25,0
	Leve	32	53,3
	Moderada	13	21,7
	Total	60	100,0

Nota: Fuente bases de datos

Luego de haber procesado la evaluación encontramos que del 100% de los diagnosticados en disgrafía léxica, el 25,0% manifiesta no presentar disgrafía léxica, el 53,33% tiene un nivel leve y el 21,7% tiene un nivel moderado. Es decir, presentan disgrafía léxica.

Tabla 8*Frecuencias y porcentajes de déficit en comprensión lectora*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	42	70,0
	Medio	18	30,0
	Total	60	100,0

Nota: Fuente bases de datos.

Tras haber procesado la evaluación encontramos que del 100% de los estudiantes diagnosticados en déficit en comprensión lectora, el 30,0% tiene un nivel medio, el 70,0% tiene un nivel bajo. Vale decir, muestran dificultad en la comprensión lectora.

Tabla 9*Frecuencias y porcentajes de procesos perceptivos*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Medio	6	10,0
	Alto	54	90,0
	Total	60	100,0

Nota: Fuente bases de datos.

Luego de haber procesado la evaluación observamos que del 100% de estudiantes diagnosticados en cuanto a procesos perceptivos, un 10,0% presenta un nivel medio, un 90,0% muestra un nivel alto en déficit en comprensión lectora.

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes de Procesos Léxicos

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	2	3,3
	Medio	16	26,7
	Alto	42	70,0
	Total	60	100,0

Nota: Fuente bases de datos.

Luego de haber procesado la evaluación encontramos que del 100% de estudiantes diagnosticados en logro de procesos léxicos, el 3,3% alcanzó un nivel bajo, un 26,7% presenta un nivel medio y el 70,0% evidencia un nivel alto en procesos léxicos.

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes de Procesos Sintácticos

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	9	15,0
	Medio	32	53,3
	Alto	19	31,67
	Total	60	100,0

Nota: Fuente bases de datos.

Luego de haber procesado la evaluación encontramos que del 100% de evaluados sobre procesos sintácticos, el 15% obtuvo el nivel bajo, el 53,33% tiene un nivel medio y un 31,67% muestra un nivel de alto.

Tabla 12*Frecuencias y porcentajes de Procesos Semánticos*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	8	13,3
	Medio	24	40,0
	Alto	28	46,7
	Total	60	100,0

Nota: Fuente bases de datos.

Luego de haber procesado la evaluación encontramos que del 100% de estudiantes diagnosticados en Procesos Semánticos, el 13,33% evidencian un nivel bajo, el 40,0% presenta un nivel medio y el 46,7% evidencian un nivel alto en Procesos Semánticos.

Tabla 13*Resultado de la tabla cruzada de disgrafia y déficit en comprensión de textos.*

			Déficit en comprensión de textos.		Total
			Medio	Bajo	
Disgrafía	Leve	Recuento	1	4	5
		% del total	1,7%	6,7%	8,3%
	Moderada	Recuento	16	33	49
		% del total	26,7%	55,0%	81,7%
	Grave	Recuento	1	5	6
		% del total	1,7%	8,3%	10,0%
Total	Recuento	18	42	60	
	% del total	30,0%	70,0%	100,0%	

Nota. Reporte de base de datos

Luego de haber procesado la evaluación encontramos que del 100% de estudiantes diagnosticados en disgrafia, el 8,3% presenta el nivel leve, dentro de los cuales el 1,7% manifiesta tener un nivel medio de déficit en comprensión de textos y un 6,7% tiene un

nivel bajo. Asimismo, del 81,7% muestran un nivel moderado en disgrafía, el 26,7% se encuentra en un nivel medio en déficit en comprensión de textos, y el 55,0% presenta un nivel bajo en déficit en comprensión de textos. Y para finalizar, se menciona que el 10% muestran un nivel grave en disgrafía, el 1,7% presenta un nivel grave en déficit en comprensión de textos, mientras que el 8,3% presenta un nivel bajo en déficit en comprensión de textos.

Prueba de normalidad

Esta se utilizó para explicar el estadístico a utilizar en la prueba de hipótesis, con los siguientes resultados:

Tabla 14

Prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov

	Disgrafía	Déficit en Comprensión de Textos
N	60	60
Estadístico de prueba	,180	,110
Sig. asintótica(bilateral)	,000	,069

Nota: Reporte de base de datos

Después de procesar la evaluación, el resultado de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov indica un valor de significación 0,000 en la variable de disgrafía y un valor de significación 0,690 en la variable déficit de comprensión de textos que es superior al valor de Alpha ($\alpha=0,05$). Por consiguiente, se reconoce que los datos no presentan normalidad y que la comprobación de las hipótesis requerirá el uso de estadísticas no paramétricas como la Rho de Spearman

Prueba de hipótesis

Hipótesis general

H0: No existe relación significativa entre la disgrafía y el déficit en comprensión de textos en los estudiantes de quinto grado de primaria de la una institución educativa de Lima.

H1: Existe relación significativa entre la disgrafía y el déficit en comprensión de textos en los estudiantes de quinto grado de primaria de la una institución educativa de Lima.

Tabla 15

Resultado de la prueba de hipótesis general

		Disgrafía	Déficit en Comprensión de Textos
Rho de Spearman	Disgrafía	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	60
	Déficit en Comprensión de Textos	Coeficiente de correlación	,203
		Sig. (bilateral)	,119
		N	60

Nota: Reporte de base de datos

Tras procesar la prueba de hipótesis, descubrimos que el coeficiente de correlación de Spearman entre las variables disgrafía y déficit de atención es de 0,203 entre el 100% de los evaluados. Esto demuestra que ambas variables tienen una asociación débilmente positiva. Se asume el siguiente criterio estadístico para la prueba de hipótesis:

Ho: Se acepta la hipótesis nula ($P > 0,05$)

Ha: Se acepta la hipótesis alterna ($P < 0,05$)

Los resultados un Sig. de 0,119, siendo mayor que el valor 0,05, por lo cual se rechaza la hipótesis alternativa y apoyando la hipótesis nula de que no existe relación entre la disgrafía y el déficit en comprensión de textos en los estudiantes de quinto grado de Lima.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H0: No existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos perceptivos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima.

H1: Existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos perceptivos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima.

Tabla 16

Resultado de la prueba de hipótesis específica 1

		Disgrafía	Procesos Perceptivos
Rho de Spearman	Disgrafía	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,211
		N	60
Procesos Perceptivos	Disgrafía	Coeficiente de correlación	,211
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	60

Nota: Reporte de base de datos

Después de procesar la Prueba de Hipótesis Específica 1, se puede demostrar que la Digráfica y los Procesos Perceptivos tienen un coeficiente de correlación de Spearman de 0,211. Esto demuestra que ambas variables presentan una asociación débilmente positiva.

Se refuta la hipótesis alternativa, aceptando la hipótesis nula como consecuencia de los resultados, que demuestran que el valor P (0,106) es mayor que el valor α (0,05). En otras palabras, la disgrafía y los procesos perceptivos no se correlacionan significativamente en los niños de quinto grado de un colegio del área de Lima.

Hipótesis específica 2

H0: No existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos léxicos léxicos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima.

H1: Existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos léxicos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima.

Tabla 17*Resultado de la prueba de hipótesis específica 2*

			Disgrafía	Procesos Léxicos
Rho de Spearman	Disgrafía	Coeficiente de correlación	1,000	,117
		Sig. (bilateral)	.	,375
		N	60	60
	Procesos Léxicos	Coeficiente de correlación	,117	1,000
		Sig. (bilateral)	,375	.
		N	60	60

Nota: Reporte de base de datos

Tras analizar la prueba de hipótesis particular 2, se descubre que la relación entre las variables disgrafía y procesos léxicos tiene un coeficiente de correlación de Spearman de 0,117. Demostrando así que ambas variables tienen una asociación débilmente positiva.

Se niega la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula ya que los datos demuestran que el valor Sig. (0,375) es mayor que el valor α (0,05). Por ejemplo, entre los alumnos de quinto grado de un colegio de la zona de Lima, no hay correlación entre la disgrafía y los procesos léxicos.

Hipótesis específica 3

H0: No existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos léxicos sintácticos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima.

H1: Existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos sintácticos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima.

Tabla 18*Resultado de la prueba de hipótesis específica 3*

		Disgrafía	Procesos sintácticos
Rho de Spearman	Disgrafía	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	60
Procesos Sintácticos	Procesos Sintácticos	Coeficiente de correlación	,132
		Sig. (bilateral)	,316
		N	60

Nota: Reporte de base de datos

Tras analizar la prueba de hipótesis particular 3, se observa que la asociación entre la disgrafía y los procesos sintácticos tiene un coeficiente de correlación de Spearman de 0,132. Esto sugiere que ambas variables tienen una asociación débilmente positiva.

Se rechaza la hipótesis alternativa ya que los datos demuestran que el Sig. es de (0,316), siendo superior al valor de (0,05), por lo que se valida la hipótesis nula. Es decir, entre los niños limeños de quinto grado no existe una correlación significativa entre la disgrafía y los procesos sintácticos.

Hipótesis específica 4

H0: No existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos léxicos semánticos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima.

H1: Existe relación significativa entre la disgrafía y los procesos semánticos en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima.

Tabla 19*Resultado de la prueba de hipótesis específica 4*

		Disgrafía	Procesos semánticos
Rho de Spearman	Disgrafía	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	60
Procesos Semánticos	Procesos Semánticos	Coeficiente de correlación	,178
		Sig. (bilateral)	,174
		N	60

Nota: Reporte de base de datos

De la prueba de hipótesis específica de procesamiento 4 se desprende que las variables de disgrafía y los procesos semánticos tienen un coeficiente de correlación de Spearman de 0,178. Esto demuestra que ambas variables tienen una asociación débilmente positiva.

Se valida la hipótesis nula ya que los datos señalan un Sig. de 0,174, siendo superior al valor de (0,05), por lo se rechaza la hipótesis alternativa. Es decir, no existe correlación entre los procesos semánticos y la disgrafía en los niños de quinto grado de un colegio de Lima.

V. DISCUSIÓN

Conforme al diseño no experimental y correlacional, se abordó el análisis de las variables disgrafía y su relación con la variable déficit en comprensión de textos. Las unidades de estudio conformadas por estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa de la ciudad de Lima, respondieron a los instrumentos de investigación: el test de TALES que mide el nivel de disgrafía con una confiabilidad adecuada ($KR-20= 0,872$) y el test de PROLEC-R que mide el nivel de comprensión de textos igualmente confiable ($KR 20= 0,892$).

Luego, tras la evaluación de disgrafía, se obtuvo que del 100% de los evaluados, el 8,3% se halla en un nivel leve, el 81,7% se localiza en un nivel moderado y el 10,0% evidencia un nivel grave de disgrafía. Por consiguiente, se observa la presencia de estudiantes con nivel moderado de disgrafía. Al respecto, la investigación de Chura (2017) identificó el nivel de disgrafía léxica y motora presente en niños de nivel primario, coincidiendo en sus resultados con los obtenidos en esta investigación, ya que se evidencia un nivel moderado de disgrafía mediante manifestado en problemas léxicos, relacionados con la sustitución, la creación de palabras, la postura corporal y el desenvolvimiento de la motricidad fina.

Coincidiendo de esta manera a su vez con los resultados encontrados en cuanto a la disgrafía motriz, ya que, el 81,7% manifestó tener un nivel moderado, el 18,3% tiene un nivel grave. Estos datos también revelan deficiencias desde el aprestamiento recibido para el inicio del aprendizaje de la escritura, pudiendo también deberse a los años previos desarrollados durante la pandemia, ya que el seguimiento del aprendizaje de escritura de manera presencial se vio truncado.

Lo que se observa también en los resultados de González y Rodríguez (2018) en su investigación realizada en una Universidad Peruana Norbert Wiener, quienes comprobaron que, la disgrafía se define por una mala postura, que incluye un ángulo antinatural en el que se sostienen el codo y el antebrazo, lo que da lugar a una mala escritura y agotamiento físico, influyendo en los malos resultados en los dictados, omisiones o adiciones de grafemas, transposiciones de sílabas, inversiones de sílabas, paralogismo y la sustitución audible y simétrica de fonemas comparables, por

lo que la disgrafía y el aprendizaje de la escritura se encuentran fuertemente relacionados.

Esta condición presenta además otras implicancias, entre ellas el rendimiento de los estudiantes, como se manifiesta en el estudio de Herrera (2020), quien detectó en la mayoría de sus estudiantes problemas propios de la disgrafía como mala caligrafía, omisión de letras, el uso indistinto de mayúsculas y minúsculas, dificultades en la presentación de uniones y fragmentos incorrectos en las frases, síntomas que tuvieron repercusión en su rendimiento a nivel general, debido a la incapacidad de escribir bien. Los síntomas detallados corresponden a la disgrafía léxica, la cual, en la evaluación realizada en la presente investigación, se obtuvo que, el 25,0% no la presenta, el 53,33% sí la presenta en un nivel leve y el 1,67% en un nivel moderado.

Dichos resultados también se observaron en el estudio de Rivas (2017) en Ecuador, donde descubrió que 7 de cada 10 niños con disgrafía tienen también una deficiencia lingüística, y que los alumnos con disgrafía también tienen dificultades para aprender la secuencia escrita de las palabras cuando toman un dictado, lo que demuestra la necesidad de intervenir. Así, la contribución más notable del estudio fue su reconocimiento del papel de los padres como agente motivador de la educación de sus hijos y su demostración de que, en estos casos, la intervención del profesor es esencial en el proceso de mejora del rendimiento lingüístico escrito, ya que estos casos pueden ser abordados por el profesor a través de nuevas estrategias para el mejoramiento de la lectoescritura de los alumnos.

Sobre ello, Scrich et al. (2017) investiga la dislexia, la disgrafía y la discalculia y sus consecuencias en la educación ecuatoriana, y en el proceso identifica que el profesorado presenta limitaciones para diagnosticar estas deficiencias en sus alumnos, y que con frecuencia estos alumnos son tratados como incapaces, y desobedientes, culpando a los padres de sus resultados deficientes. Luego, como parte de las consecuencias de la falta de atención a estos problemas, se presenta falta de motivación para el estudio, baja autoestima y hasta abandono de los estudios, por lo que ante la evidencia de estos casos, se requiere de una intervención científica inmediata, como la sugerida en la investigación de Guailas (2018), quien al comprobar

que la escritura de sus alumnos de primaria presentaba una serie de dificultades, diseñó un conjunto de herramientas a través de estrategias enfocadas en mejorar el aprendizaje, las cuales se plasmaron en ocho fichas de actividades, recursos e indicadores de evaluación acompañadas de evidencias de seguimiento para ser aplicadas por los docentes, logrando así superar la dificultad de aprendizaje.

Luego, en la evaluación de la comprensión lectora, se observó que, el 30% tiene un nivel medio y el 70% un nivel bajo. Es decir, que una mayoría abrumadora de estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora. Al respecto, Izate y Montesinos (2020) descubrieron que existe una variedad de enfoques y procedimientos educativos para optimizar las destrezas de lectura de los estudiantes, entre ellos, la enseñanza de la lectoescritura con el enfoque del análisis fonológico reflexivo y consciente tiene éxito, sin dejar de considerar los intereses y necesidades de los estudiantes en el desarrollo de técnicas y recursos educativos para la lectura y la escritura, y que los profesores también deberían recibir más apoyo en este ámbito, tal como sugieren Rivas (2017) y Scrich et al. (2017).

Finalmente, el valor p (0,119) fue mayor que el valor de significación asumido en la investigación (0,05), lo que condujo al rechazo de la hipótesis alternativa y a la aprobación de la hipótesis nula en el análisis de la correlación entre la disgrafía y el déficit de comprensión de textos en los estudiantes de quinto grado de una institución educativa de Lima. Por lo que, dichos resultados contrastan con los hallazgos de Medina y Chujutalli (2017) ya que, al determinar el vínculo entre la disgrafía y el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de primaria de la Amazonía peruana rural, encontraron que la disgrafía tiene una asociación directa y sustancial con la alfabetización de los estudiantes, es decir que, al presentarse casos de disgrafía se perjudica también el alcance de logros en lectura y comprensión lectora. Asimismo, Caisahuana (2022) con estudiantes del mismo nivel educativo que los de la muestra de esta investigación se propuso el mismo objetivo que Medina y Chujutalli (2017), encontrando que, del 26,8% de estudiantes con disgrafía baja, el 17,1% tenía un grado medio de déficit de alfabetización y el 22,0% tenía un nivel alto de déficit de alfabetización, de esta manera y con el coeficiente de r de Pearson hallado (0,875)

concluyó que, la disgrafía está conectada favorablemente con el déficit de lectura y escritura.

Luego, llevando estos resultados al ámbito del área específica de educación, se tienen investigaciones que detallan sus incidencias con las áreas de Lenguaje y Comunicación. Así, Reynoso (2019) demostró que la digrafía y el aprendizaje de en el área de Comunicación están relacionados en estudiantes de primaria, mediante el coeficiente de correlación 0,827, encontrando que, el 20,8% de los alumnos tiene un grado medio de disgrafía moderado, el 41% tiene un grado bajo y el 38,20% tiene un grado alto.

Como observación general, a lo largo de este proceso de investigación ha habido un esfuerzo constante por mantener la objetividad con respecto a las variables de estudio. Por lo tanto, confiamos en que los hallazgos sirvan de guía para futuros estudios científicos, explorando aún más el tema de la disgrafía como un problema en las escuelas de hoy, un problema que se ha agravado durante esta epidemia debido al uso ineficaz de los estudiantes de los recursos de aprendizaje en línea y los problemas de conectividad.

Se necesita una estrategia de intervención temprana para la creciente prevalencia de la disgrafía en las aulas actuales. Las habilidades inadecuadas de comprensión lectora, que sientan las bases para manejar una amplia gama de situaciones numéricas que se detectan en la vida cotidiana. El papel del educador como diagnosticador y diseñador de intervenciones para abordar y remediar estos déficits también debe destacarse en el contexto de esta situación.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Como el valor p de 0,119 para la prueba de hipótesis fue mayor que el nivel de significación asumido para el estudio (0,05), se determinó que la hipótesis alternativa no era cierta y que la hipótesis nula era verdadera; es decir, que no hay una correlación estadísticamente significativa entre la disgrafía y el déficit de comprensión de textos en los alumnos de quinto grado de un colegio de Lima.

Segunda: Se admitió la hipótesis nula y se refutó la hipótesis alternativa al contrastar la primera hipótesis específica ya que el valor p (0,106) fue superior al nivel de significación del estudio de 0,05. Es decir, la disgrafía y los procesos perceptivos de comprensión de textos en los alumnos de quinto grado de una institución educativa de Lima no se correlacionan significativamente.

Tercera: Se refutó la hipótesis alternativa y se reconoció la hipótesis nula ya que el valor p (0,375) alcanzado al probar la segunda hipótesis específica es superior al valor de significación de la investigación (0,05). En otras palabras, los alumnos de quinto grado de un colegio de la zona de Lima no tenían una relación discernible entre la disgrafía y las funciones léxicas de la comprensión de textos.

Cuarta: Se admitió la hipótesis nula y se negó la hipótesis alternativa cuando se probó la tercera hipótesis específica porque el valor p (0,316) obtenido fue superior al nivel de significación del estudio, que fue de 0,05. Es decir, los niños de quinto grado de un colegio del área de Lima no muestran una correlación discernible entre la disgrafía y las funciones sintácticas de la comprensión de textos.

Quinta: Cuando se puso a prueba la cuarta hipótesis particular, se encontró que el valor p (0,174) fue superior al nivel de significación del estudio de 0,05, negando la hipótesis alternativa y considerando la hipótesis nula. En otras palabras, la disgrafía y los procesos semánticos de comprensión de textos en los niños de quinto grado de una institución educativa de Lima no se relacionan significativamente.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Al director de la UGEL 05 de Lima Metropolitana, para que realice proyectos con las instituciones con la finalidad de poder programar talleres de capacitación al docente en los temas relacionados a las dificultades de aprendizaje comunicativos o problemas de aprendizaje similares, ya que la capacidad del profesor para evaluar, intervenir o derivar a los estudiantes con profesionales para que puedan ser tratados con mayor precisión estos problemas de aprendizaje, como la disgrafía en los niños, se ve muy favorecida por la actualización periódica en respuesta a los problemas que presentan los alumnos.

Segunda: Al director de la Posta Médica 10 de octubre, para que a través de su oficina promueva especialistas como los psicólogos para que brinden ayuda, es fundamental que los niños con disgrafía reciban tratamiento lo antes posible para mejorar su trastorno, por lo que se recomienda realizar un diagnóstico general progresivo en todos los centros educativos para detectar la prevalencia de la disgrafía en los niños.

Tercera: Al director del Colegio de Psicólogos del Perú, para que se a una con las UGELs y puedan efectuar charlas con los padres de familia, para dar a conocer sobre las dificultades de aprendizaje que impiden la escritura y la comprensión de textos de sus niños, para organizar de este modo el refuerzo necesario desde casa, por lo que se debe coordinar también con un equipo interdisciplinario del sector salud para que los niños puedan ser examinados y diagnosticados adecuadamente.

Cuarta: Al director de ILA, (Instituto de Lenguaje Aprendizaje), para que ofrezca estrategias, mediante talleres a los docentes para mejorar la creatividad y expresión oral, para ayudar psicológicamente de este modo a los estudiantes con disgrafía y bajo

rendimiento académico. Mediante estos talleres aprenderán a generar ideas, utilizando una pronunciación y entonación correctas, y la comprensión de textos, donde aprenderán a reconocer, comprender y diferenciar entre distintos tipos de textos.

Quinta: A la directora de la Institución para que programe y organice talleres para mejorar la creatividad y expresión oral, para ayudar psicológicamente de este modo a los estudiantes con disgrafía y bajo rendimiento académico. Mediante estos talleres aprenderán a generar ideas, utilizando una pronunciación y entonación correctas, y la comprensión de textos, donde aprenderán a reconocer, comprender y diferenciar entre distintos tipos de textos

REFERENCIAS

- Álzate, M. & Montoya, S. (2020). *Aportes del ámbito educativo a niños y jóvenes con trastorno del aprendizaje lecto escritor* [Tesis de Especialidad, Universidad Politécnica Grancolombiano]. <https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/2006/Aportes%20del%20aambito%20educativo%20a%20ninnos%20y%20jovenes%20con%20trastorno%20del%20aprendizaje%20lectoescritor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnaldo, Ch. (2018). *Mejora de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundaria en la institución educativa pública N° 16075. Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/5832/4/2018_P%C3%89REZ_CH_UQUIHUANCA_ARNALDO.pdf
- Azadeh, K., Schwellnus, H., Faizah, I., & Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities* 32(3), 1058-1064, ISSN 0891-4222. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.026>.
- Balbi, A.; von Hagen, A.; Cuadro, A. & Ruiz, C. (2018). Revisión sistemática sobre intervenciones en alfabetización temprana: Implicancias para intervenir en español. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 31–48. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n1.4>.
- Barbosa, K., Rodrigues, M., & Oliveira, M. (2011). A utilização de estratégias de leitura: Reflexões sobre a habilidade da compreensão leitora em adolescentes. *Revista Contemporânea de Educação*, 6(11), 154-178
- Bastante, M., Chinarro, J., Fernández, A., Moral, A. (2010). TALE - Test de Análisis de Lecto-escritura. 2º Maestro Audición y Lenguaje U.A.M. Curso. <https://pdfcoffee.com/tale-test-de-analisis-de-lecto-escriturapdf-5-pdf-free.html>
- Beltrán, E. (2022). Disgrafía: Dificultad de aprendizaje. *Revista Universitaria De Informática RUNIN*, 10(13), 7-13. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/7544>

- Biotteau, M., Danna, J., Baudou, É., Puyjarinet, F., Velay, J., Albaret, J., & Chaix, Y. (2019). Developmental coordination disorder and dysgraphia: signs and symptoms, diagnosis, and rehabilitation. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 15, 1873–1885. doi: <https://doi.org/10.2147/NDT.S120514>
- Blakemore, S. (2012). *The learning brain: Lessons for education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Caisahuana, F. (2022). *Disgrafía y déficit de lectoescritura en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/77829/Caisahuana_MFM-SD.pdf?sequence=1
- Chura, M. (2017). *Nivel de disgrafía de niños del cuarto grado de la Institución Educativa Primaria N° 70010 Gran Unidad Escolar San Carlos de Puno* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/3638/Chura_Chura_Madibel.pdf?sequence=1
- Cotto, E., Montenegro, R., Magzul, J., Maldonado, S., & Orozco, F. (2017) Enseñanza de la comprensión lectora. MINEDUC. http://www.usaidlea.org/images/Libro_Compreension_lectora_2017.pdf
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid, España: Wolters Kluwer España S.A.
- Darroz, L. M., Werner da Rosa, C. T. & Favero, S. (2022). Estratégias de leitura como forma de auxiliar a compreensão e a interpretação de textos para alunos com TDAH: um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 167-179. <https://doi.org/10.35362/rie8914949>.
- Drotár, P., & Dobeš, M. (2020). Dysgraphia detection through machine learning. *Scientific Reports*, 10(1), 1–11. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78611-9>

- Duardo, E. (2018). Orientación a la familia para el apoyo a la corrección de la disgrafía motriz en un escolar de la enseñanza primaria. Santa Clara. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/10596?show=full>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82, 405-432.
- Evmenova, A. S., Graff, H. J., Jerome, M. K., & Behrmann, M. M. (2010). Word Prediction Programs with Phonetic Spelling Support: Performance Comparisons and Impact on Journal Writing for Students with Writing Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 170–182. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00315.x>
- Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *Rev. CES Psico*, 14(3), 1-18. [https:// dx.doi.org/10.21615/cesp.5188](https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5188).
- Fidalgo, R., Torrance, M., Arias-Gundín, O., & Martínez-Cocó, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties. *Psicothema*, 26(4), 442–448. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.23>
- Fletcher-Flinn, C. (2017). Developmental Dysgraphia as a Reading System and Transfer Problem: A Case Study. *Frontiers in Psychology*, 7 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00149>
- Fonseca, L., León, J., Migiliardo, G., Olmos, R., & Simian, M. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español. *Revista Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/1135_755X_psed_25_2_0091.pdf
- Fumagalli, J.; Barreyro, J. & Jaincheco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163- 186.

Fundación SM (14 de octubre de 2018). Disgrafía: Aprende a reconocerla y a tratarla. <https://www.grupo-sm.com/es/post/disgrafia-diagnostico-y-orientaciones>.

González, J., Cánovas, B., Muñoz, R., Rabal, J. (2021). Literacy as a cognitive ability: component processes. Intervention in primary education. *South Florida Journal of Development, Miami* 2(1) 1191-1203. ISSN2675. <https://southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/219/214>

González, Y. & Rodriguez, 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* [Tesis de maestría, Universidad Norbert Wiener]. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2188/MAESTRO%20-%20Magda%20Carolina%20Rodr%C3%ADguez%20Perilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González-Bustos, J., Cervantes-Hernández, N., Domínguez-Esparza, S., & Enríquez-Del Castillo, L. (2021). Intervención psicomotriz en un alumno con disgrafía: estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(1), 49-58. DOI: <https://doi.org/10.24310/riccafd.2021.v10i1.11197>

Guailas, R. (2018). *Estrategias metodológicas para mejorar la disgrafía de los niños de cuarto y quinto año de Educación General Básica de la Escuela Tres de Noviembre, Parroquia de Molleturo, Sector Corona de Oro, año lectivo 2017-2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15264/4/UPS-CT007519.pdf>

Hernández – Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education

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* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato].

<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/32052/1/Tesis%20Final%20Johana%20Herrera%20%284%29.pdf>

Ibagón, N. & Minte, A. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Revista Entramado*, 13(2), 186-198. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228> ISSN: 1900-3803. Universidad Libre-Cali.

Knoblauch, B. & Ed, M. (2008). How to Assist a Student with Dysgraphia in the Classroom. *Science Education*, 147. http://www.superduperinc.com/handouts/pdf/147_Dysgraphia.pdf

La República (03 de diciembre de 2019). Prueba Pisa: Perú se ubica en el puesto 64 y sube puntaje en lectura, matemática y ciencia. <https://larepublica.pe/sociedad/2019/12/03/prueba-pisa-peru-se-ubica-en-el-puesto-64-y-sube-puntaje-en-lectura-matematica-y-ciencia-minedu-educacion/>

Laury, D., González, G., & Hernández, R. (2017). El rol del profesora ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Oregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco. *Textos y Contextos*, 130, 41–49.

Lopez, M. (2019). *Desarrollo Psicomotriz y Disgrafía en Estudiantes de la Institución Educativa N° 18006, Pedro Castro Alva, Chachapoyas, en el Año 2016* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4275/TM%20CE-Pa%204943%20L1%20-%20Lopez%20Palomares%20Milagritos%20Edith.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lynn, S., & Selfe, L. (2018). Learning difficulties. *Understanding Children with Special Needs*, 30–58. <https://doi.org/10.4324/9780429504754-2>

McCloskey, M. & Rapp, B. (2017) Developmental dysgraphia: An overview and framework for research, *Cognitive Neuropsychology*, 34:3-4, 65-82, DOI: [10.1080/02643294.2017.1369016](https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1369016)

- McGlashan, H., Blanchard, C., Nicole, J., Lee, R., French, B., & Sycamore, N. (2017). Improvement in children's fine motor skills following a computerized typing intervention. *Human Movement Science*, 29–36.
- 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* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía]. http://repositorio.unia.edu.pe/bitstream/unia/168/1/T084_45056443_T.pdf.pdf
- Mohamedi-Amaruch, A., & Rico-Martín, A. (2020). Assessment of Reading Comprehension in Primary Education: Reading Processes and Text. *Lenguas Modernas*, (55), 37–52. <https://enfocoseducacionales.uchile.cl/index.php/LM/article/view/58702>
- Muñoz, R., Cánovas, B., González, J., & Rabal J. (2021). Educational intervention programs for reading retardation, dyslexia and dysgraphia. *South Florida Journal of Development, Miami*, 2(2), 2938-2948. <https://southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/404/379>
- Musci, M., Picca, R., Barreyro, Juan, P., Brenlla, M., & Gottheil, B. (2022). Comprensión lectora: intervención para su desarrollo en estudiantes de primer ciclo de la escolaridad primaria. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 9(17), 174–195. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/5961>
- Oakhill, J.; Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge
- Oakhill, J.; Cain, K. & Elbro, C. (2019). Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice*, 83-115. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_5.

- OCDE. (2019). PISA 2018 Reading Framework, In PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD. <https://bit.ly/2OKXqOP>.
- Peña, S. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6888664.pdf>
- Reynoso, J. (2019). *Disgrafía y aprendizaje del área de comunicación en estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 7234 Las Palmeras, Villa El Salvador* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/3631/reynoso-disgrafia.pdf?sequence=1>
- Rivas, S. (2017). *Disgrafía y su repercusión en el lenguaje escrito de los estudiantes de la unidad educativa “León de Febres Cordero de la parroquia San Juan, cantón Pueblo viejo provincia los Ríos* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica De Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/3140/P-UTB-FCJSE-SECED-EBAS-000050.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santana, Y., Llopiz, K., Sugasty, M., Gonzales-Sánchez, A., & Valqui, J. (2021). Studies on the correction of calligraphic dysgraphia in schoolchildren with intellectual disabilities. *Purposes and Representations*, 9(1), e972. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.972>
- Santana Z. & Estrada, V. (2022). Plan de acción apoyado en la tecnología para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *UCE Ciencia. Revista de postgrado*, 10(2). <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/284>
- Scrich, A.; Ruz, L.; Bembibre, D., & Torres, I. (2017). La dislexia, la disgrafia y la discalculia: sus consecuencias en la educación. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 21(1), 766-772. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552017000100003&lng=es&tlng=es.

- Silva, S. (2021). La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(1), 963-977. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/2193/4397>
- Snow, C. (2018). Simple and Not-So-Simple Views of Reading. *Remedial and Special Education*, 39, 313-317. <https://doi.org/10.1177/0741932518770288>.
- Torres, A. (13 de octubre de 2021). Los trastornos que afectan al rendimiento escolar están infradiagnosticados: solo se detecta el 10% en la pública y el 30% en la concertada. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2021-10-14/los-trastornos-que-afectan-al-rendimiento-escolar-estan-infradiagnosticados-solo-se-detecta-el-10-en-la-publica-y-el-30-en-la-concertada.html>
- Torres, M & López, S. (2017). La reeducación de las disgrafías: perspectivas neuropsicológica y psicolingüística. *Pensamiento psicológico*, 15 (1): 73-86
- UNICEF (20 de febrero de 2016). Educación Primaria - Perú. https://www.unicef.org/peru/spanish/children_3787.html
- Valencia Plaza (23 de marzo de 2021). Nace Trenca-dis, la Asociación de Dislexia y otras DEA de la Comunitat. <https://valenciaplaza.com/nace-trenca-dis-associacion-dislexia-otras-dea>
- Van, J, Maathuis, C., & Hadders-Algra, M. (2013). Neural Correlates of paediatric dysgraphia. *Dev Med Child Neurol*, 55: 65-68. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12310>
- Villanueva-Bonilla, C., & Ríos-Gallardo, Á. (2019). Intervention programs on reading and writing processes in children with learning disorders: A review. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 20(3), 155–161. <https://doi.org/10.24875/rmn.m18000059>
- Zaldívar, J., Castañeda, C., Merino, T., Carranza, A., & Huerta, V. (2022). Fortalecimiento de competencias pedagógicas mejoran la comprensión de textos en docentes de Inicial del distrito de Pacasmayo, la Libertad 2021.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(3), 2001-2010.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2349

Zoccolotti, P. & Friedmann, N. (2010). From dyslexia to dyslexias, from dysgraphia to dysgraphias, from a cause to causes: A look at current research on developmental dyslexia and dysgraphia. *Cortex*, 46(10), 1211–1215.
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.09.003>

Zolna, K. et al. (2019). The dynamics of handwriting improves the automated diagnosis of dysgraphia.
https://www.researchgate.net/publication/333866010_The_Dynamics_of_Handwriting_Improves_the_Automated_Diagnosis_of_Dysgraphia

ANEXOS

ANEXO A :

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Matriz de consistência							
Título: - Disgrafía y déficit en comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima Autor: María Rosa Sulla Chavez							
Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
			Variable 1: DISGRAFIA				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Nivel /Rango
Problema General: ¿En qué medida se relaciona la disgrafía y el déficit en la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de educación primaria de una institución educativa de Lima?; Preguntas específicas: se plantea ¿En qué medida se relaciona la disgrafía y los procesos perceptivos en los estudiantes de quinto de educación primaria de la I.E. de Lima? ¿En qué medida se relaciona la disgrafía y los procesos léxicos en los estudiantes del	Objetivo General: Determinar la relación entre la disgrafía y déficit en comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de educación primaria de la una institución educativa de Lima. Objetivos Específicos: Determinar la relación entre la disgrafía y los procesos perceptivos en los estudiantes de quinto de educación primaria de una institución educativa de Lima. Determinar la	Hipótesis general Existe relación entre la disgrafía con el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de primaria de la una institución educativa de Lima.	Disgrafía motriz	<ul style="list-style-type: none"> • Tamaño de letra • Trastorna la forma de las letras • Deficiente espaciamento entre las letras o palabras • Interlineación • Inclinação de reglón • Trastorno de la fluides del ritmo escritor • Trastorno de la presión de la escritura • Alteraciones tónico-postulares. • Soladuras 	1 al 23	Nominal Valido: 1 Desacierto : 0	No existe (0 a 7) Leve (8 a 15) Moderada (16 a 23) Grave (24 a 30).
			Disgrafía léxica	<ul style="list-style-type: none"> • Sustitución • Omisión de letras, sílabas o palabras. • Inversión o trasposición en el orden de las sílabas. • Invención de palabras. • Unión de palabras. 	24 al 30		

quinto grado de educación primaria de la I.E. de Lima?. ¿En qué medida se relaciona la disgrafía y los procesos sintéticos en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E. de Lima?. ¿En qué medida se relaciona la disgrafía y los procesos semánticos en los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E. de Lima?	disgrafía y los procesos léxicos en los estudiantes de quinto de educación primaria de una institución educativa de Lima. Determinar la relación entre la disgrafía y los procesos sintéticos en los estudiantes de quinto de educación primaria de una institución educativa de Lima. Determinar la relación entre la disgrafía y los procesos semánticos en los estudiantes de quinto de educación primaria de una institución educativa de Lima.			• Separación incorrecta de palabras. • Rotaciones.						
				Variable 2: DÉFICIT EN COMPRENSIÓN DE TEXTOS						
				Dimensiones			Indicadores	Ítems	Escala de medición	Nivel /Rango
				Procesos perceptivos			• Identificación de letras • Nombre o sonido de letras Igual – diferente	1 al 10	Nominal 1= Acierto 0= Desacierto	Bajo a 14 Medio 15 a 27 Alto 28 a 40
				Procesos léxicos			• Lectura de palabras de pseudopalabras	11 al 20		
Procesos sintácticos	• Estructuras gramaticales • Signos de puntuación	21 al 30								
Procesos semánticos	• Comprensión de oraciones • Comprensión de textos • Comprensión oral	31 al 40								
Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos		Estadística a utilizar						
Tipo: básica Alcance Correlacional Diseño: No experimental de corte transversal	Población: La población es de 180 estudiantes de quinto grado de primaria de una Institución Educativa de Lima. Tipo de muestreo: No Probabilístico de	Variable 1: Disgrafia Técnicas: Observación Instrumentos: Subtest de escritura TALE Autor: J. Toro y M. Cervera Año: 2019 Ámbito de Aplicación: estudiantes de quinto grado de una institución educativa de Lima.		CORRELACIONAL: Tablas de frecuencias: Por cada variable y por cada dimensión. Gráficos de barras: Por cada variable y dimensión. COMO SE RELACIONA Tablas cruzadas: Para describir la relación entre nuestras variables de estudio. Chi2						

<p>Método: Método hipotético deductivo</p>	<p>tipo intencionado (Se usa el criterio del investigador).</p> <p>Tamaño de muestra: La muestra la conforman 60 estudiantes de quinto grado de primaria de una Institución Educativa de Lima.</p>	<p>Forma de Administración: Se aplicará el Registro de escritura, el cual consta de 3 partes: Copia, dictado, y se les da 30 a 40 min. Para su aplicación.</p> <p>Variable 2: Déficit en Comprensión de Textos</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumento:Batería PROLEC-R</p> <p>Autor: Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas. (2007) Adaptación: Cayhualla (2011) Administración: Individual o Colectiva Duración: Entre 20 minutos Aplicación: Niños comprendidos entre 6 y 12 Calificación: Manual o computarizada Tipificación: Baremos peruanos Materiales :Cuestionario que contiene 192 ítems, hoja de respuestas, plantilla de corrección, hoja de resultados. Finalidad: Evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes. Confiabilidad : Cuenta con un coeficiente de 0.98, lo cual indica una confiabilidad excelente. Validez : Cuenta con validez de contenido; de criterio; concurrente y la validez de constructo.</p>	
---	---	---	--

ANEXO B :

Operacionalización de la variable 1

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Rangos/Niveles
Disgrafía	Disgrafía Motriz	<ul style="list-style-type: none"> • Tamaño de letra • Trastorna la forma de las letras • Deficiente espaciado entre las letras o palabras • Interlineación • Inclínación de reglón • Trastorno de la fluidez del ritmo escritor • Trastorno de la presión de la escritura • Alteraciones tónico-posturales. • Soladuras 	1 - 23	Nominal	No existe 0 - 7
		<ul style="list-style-type: none"> • Sustitución • Omisión de letras, sílabas o palabras. • Inversión o trasposición en el orden de las sílabas. • Invención de palabras. • Unión de palabras. • Separación incorrecta de palabras. • Rotaciones. 	24 al 30	Valida: 1 Incorrecta : 0	Leve 8 - 15 Moderada 16 - 23 Grave 24 - 30

ANEXO C :

Operacionalización de la variable 2

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Rangos/Niveles
Déficit en comprensión lectora	Procesos Perceptivos	• Identificación de letras	1 – 10	Nominal Valida: 1 Incorrecta : 0	Alto
		• Nombre o sonido de letras Igual – diferente			
	Procesos Léxicos	• Lectura de palabras	11 al 20		Medio
		• Lectura de pseudopalabras			
	Procesos Sintácticos	• Estructuras gramaticales	21 al 30		Bajo
		• Signos de puntuación			
Procesos Semánticos	• Comprensión de oraciones	31 al 40	28 - 40		
	• Comprensión de textos				
	• Comprensión oral				

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ANEXO E: TEST DE ANÁLISIS DE LECTURA Y ESCRITURA (T.A.L.E.)

SUB TEST DE ESCRITURA (TALE)

DISGRAFIA MOTRIZ

1. DATOS INFORMATIVOS:

Nombres y Apellidos:	
Edad	
Grado y sección	
Institución Educativa	
Fecha de Aplicación	

El presente Subtest de escritura TALE se aplica con la finalidad de obtener información sobre el nivel de disgrafía que presenta un niño (a), el cual es imprescindible para la confección del trabajo de investigación.

N°	INDICADORES	N°	ITEMS	Marque con una (X)	
				SI	NO
01	Tamaño de letras	01	Letras grandes		
		02	Letras pequeñas		
		03	Letras normales		
02	Transtorna la forma de las letras	04	Presenta anomalías lineales		
		05	Líneas continuas o uniformes		
03	Deficiente espacio entre las letras o palabras	06	Presenta escritura espaciada		
		07	Presenta escrituras condensada (unida)		
		08	Presenta escritura con espaciamiento normal		
04	Internealición	09	Presenta distancia entre líneas		
		10	Presenta distancia condensada entre líneas		
		11	Presenta líneas equidistantes		
05	Inclinación del rengón	12	Inclinación de renglón ascendente		
		13	Inclinación de renglón descendente		
		14	Renglón uniforme		
06	Trastorno de fluidez del ritmo escritor	15	Escritura rápida		
		16	Escritura lenta		
		17	Escritura fluida		
07	Trastornos de la presión de la escritura	18	Escritura con presión fuerte		
		19	Escritura con presión débil		
		20	Escritura con presión normal		
08	Alteraciones tónico-posturales	21	Mantiene inadecuada postura del cuerpo al momento de escribir		
		22	Mantiene adecuada postura del cuerpo al momento de escribir		
09	Soldaduras	23	Presenta soldaduras		

ESCALA DE VALORACION

7	No existe
8 – 9	Leve
10 – 12	Moderada
13 – 14	Grave

COPIADO	
1. DATOS INFORMATIVOS:	
Nombres y Apellidos:	
Edad	
Grado y sección	
Institución Educativa	
Fecha de Aplicación	

1. Copia las siguientes palabras:

Oc	BLE	<i>patata</i>	DOMINGO
cre	OP	<i>barriga</i>	RASTAPI
gli	DRI	<i>globo</i>	DROMEDARIO
tar	AN	<i>plato</i>	BIBLIOTECA.....
plas	ZE	<i>mármol</i>	HIERBA

2. Copia las siguientes oraciones en las líneas que se encuentran debajo de cada una:

Fuí a la panadería porque necesitaba comprar jarabe para la tos.

.....

En la biblioteca del colegio hay muchos libros

.....

En los principales suburbios de la ciudad se encuentran casas deshabitadas

.....

Después del 99 viene el 100.

.....

Las tortugas tienen un caparazón que las protege.

.....

Los niños desayunan un vaso con leche cada mañana

.....

La lluvia ensucio el coche de barro.

.....

Tiempo 10 minutos.

DICTADO

1. DATOS INFORMATIVOS:

Nombres y Apellidos:

Edad

Grado y sección

Institución Educativa

Fecha de Aplicación

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Tiempo 10 minutos.

ESCRITURA ESPONTÁNEA	
1. DATOS INFORMATIVOS:	
Nombres y Apellidos:	
Edad	
Grado y sección	
Institución Educativa	
Fecha de Aplicación	

ANEXO F: TEST DE ANÁLISIS DE LECTURA Y ESCRITURA (T.A.L.E.)

SUB TEST DE ESCRITURA (TALE)
DISGRAFIA LÉXICA

1. DATOS INFORMATIVOS:					
Nombres y Apellidos:					
Edad					
Grado y sección					
Institución Educativa					
Fecha de Aplicación					
<p>EL presente Subtest de escritura TALE se aplica con la finalidad de obtener información sobre el nivel de disgrafía que presenta un niño (a), el cual es imprescindible para la confección del trabajo de investigación.</p>					
N°	INDICADORES	N°	ITEMS	Marque con una (X)	
				SI	NO
01	Ortografía	01	Sustituciones		
		02	misión de letras, sílabas o palabras		
		03	Inversión o trasposición en el orden de las sílabas		
		04	Invención de palabras		
		05	Unión incorrecta de palabras		
		06	Separación incorrecta de palabras		
		07	Rotaciones		

SUB TOTAL				
		TOTAL		

ESCALA DE VALORACION	
7	No existe
8 – 9	Leve
10 – 12	Moderada
13 – 14	Grave

ANEXO G: BATERIA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

PROLEC-R

1. DATOS INFORMATIVOS:	
Nombres y Apellidos:	
Edad	
Grado y sección	
Institución Educativa	
Fecha de Aplicación	

I. PROCESOS PERCEPTIVOS:

1. Nombre o sonidos de letras

1. t	2. u	3. b
4. f	5. n	

2. Igual - Diferente

1. mercado – mercado	2. carreta -casetta
3. calzapito – calzapito	4. cahorro – cachorro
5. picjera - picera	

II. PROCESOS LÉXICOS:

3. Lectura de palabras

1. globo	2. peine	3. pueblo
4. ciervo	5. ermita	

4. Lectura de pseudopalabras

1. gloro	2. peima	3. pueña
4. ciervo	5. erpisa	

III. PROCESOS SINTÁCTICOS:

5. Estructuras Gramaticales

6. Signos de puntuación

Leelo con claridad y buena entonación.

Después de salir del cole, **1** Juan fue al parue a ver a sus amigos los animales. **2**
Enseguida vió un grupo de palomas que volaban y jugaban por los aires.

- ¿Qué suerte! **3**- exclamó Juan-, **4** ¿Cómome gustaría volar!**5**

IV. PROCESOS SEMÁNTICOS:

7. Comprensión de Oraciones

1. Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol.
2. Ponle un sombrero al payaso.
3. Colócaque un bigote de tres pelos al ratón.

8. Comprensión de textos

Calos

Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy enfadado entró en su habitación, abrió la hucha donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a enfadar mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato tumbado sobre la cama hasta que se le pasó el enfado y ya más alegres se fue a ver la televisión con sus padres.

¿Por qué estaba Carlos endafado?

¿Para qué sacó varias monedas de la hucha?

¿Por qué no bajó por la ventana?

8. Comprensión oral

El ratel

El ratel es un animal pequeño parecido al tejón que viven en África. Se alimenta de insectos, ratones, lagartos y pájaros, pero lo que más le gusta es la miel. Tiene una piel muy fuerte que le protege de las picaduras de las abejas. Casi siempre va sólo, apenas se le con otros animales. En los lugares salvajes sale por el día y fuerme por la noche, pero en las zonas donde hay poblados hace vida nocturna.

¿Por qué se dice que el rateles muy goloso?

¿ Por que las abejas no le pueden picar?