



Diagnóstico de disgrafía en el proceso de aprendizaje en estudiantes de educación general básica

Diagnosis of dysgraphia in the learning process in basic general education students general básica

Diagnóstico de disgrafia no processo de aprendizagem em alunos do ensino básico

Iralda Mercedes Tapia Montenegro

mercedestapiamontenegro1988@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6990-7706>

Universidad Técnica de Cotopaxi. Pujilí, Ecuador

Juana Pamela Soria Casa

pamela.soriacasa@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-6105-6862>

Universidad Técnica de Cotopaxi. Pujilí, Ecuador

Evelin Maribel Zapata Zapata

evelinzapata019@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1292-2387>

Universidad Técnica de Cotopaxi. Pujilí, Ecuador

Artículo recibido 20 de febrero 2026 | Aceptado 20 de marzo 2026 | Publicado 02 de abril 2026

RESUMEN

La disgrafía es un trastorno específico del aprendizaje y comprender sus síntomas para un diagnóstico temprano constituye un desafío importante en el desarrollo de habilidades de escritura durante la formación en Educación General Básica. El objetivo del estudio se orientó a diagnosticar los síntomas de la disgrafía en el proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa Lenin School de Cantón Latacunga-Ecuador en el mes de enero del año lectivo 2024-2025. Se trabajó con metodología cualitativa y enfoque y diseño interpretativo; para la recolección de información se empleó la técnica de observación con instrumento de guía de observación. Los resultados permitieron evaluar cualitativamente las dimensiones propuestas, revelando una interconexión entre estas dimensiones. Se concluyó que existe una interconexión multidimensional en la disgrafía de estudiantes del contexto de estudio.

Palabras clave: Aprendizaje; Disgrafía; Educación; Escritura; Trastorno de escritura.

ABSTRACT

Dysgraphia is a specific learning disorder, and understanding its symptoms for early diagnosis is a significant challenge in developing writing skills during primary education. Therefore, this study aimed to diagnose dysgraphia symptoms in the learning process of Language and Literature students at the Lenin School in Latacunga, Ecuador, during January of the 2024-2025 academic year. A qualitative methodology with an interpretive approach and design was used. Data was collected through observation using an observation guide. The results allowed for a qualitative evaluation of the proposed dimensions, revealing an interconnection between them. It was concluded that a multidimensional interconnection exists in the dysgraphia of students in the study context.

Keywords: Dysgraphia; Education; Primary education; Writing; Writing disorder

RESUMO

A disgrafia é uma perturbação específica da aprendizagem, e a compreensão dos seus sintomas para o diagnóstico precoce representa um desafio significativo no desenvolvimento das competências de escrita durante o ensino primário. Assim sendo, este estudo teve como objetivo diagnosticar os sintomas de disgrafia no processo de aprendizagem dos alunos de Língua e Literatura da Escola Lenine, em Latacunga, Equador, durante o mês de janeiro do ano letivo 2024-2025. Utilizou-se uma metodologia qualitativa com uma abordagem e desenho interpretativo. Os dados foram recolhidos através de observação, utilizando um guião de observação. Os resultados permitiram uma avaliação qualitativa das dimensões propostas, revelando uma interligação entre as mesmas. Concluiu-se que existe uma interligação multidimensional na disgrafia dos alunos no contexto do estudo.

Keywords: Disgrafia; Educação; Ensino básico; Escrita; Transtorno da escrita

INTRODUCCIÓN

La disgrafía, como trastorno específico del aprendizaje, representa un desafío importante en el desarrollo de habilidades escritoras durante la formación académica en Educación General Básica porque afecta la fluidez, legibilidad y motivación de los estudiantes en asignaturas como Lengua y Literatura. En este sentido, autores como Scrich et. al. (2017) sostienen que la disgrafía constituye un trastorno funcional vinculado con la grafía, en el cual el infante confunde sílabas y letras sin que ello guarde relación con sus capacidades cognitivas.

En consonancia con lo anterior, Alvear et al. (2020) afirman que la disgrafía no solo altera la escritura, sino que también interfiere indirectamente en el proceso de aprendizaje de la lectura y la producción textual, lo que evidencia la necesidad de un diagnóstico temprano que permita implementar intervenciones educativas específicas, orientadas al fortalecimiento de la motricidad fina y la organización espacial.

Desde una perspectiva internacional, diversos estudios han documentado la prevalencia y el impacto de la disgrafía en el rendimiento escolar. Por ejemplo, González-Agulló et al. (2021) destacan que la disgrafía motriz y la disgrafía específica afecta la calidad del trazo, la direccionalidad y la estructuración espacial, generando dificultades persistentes en la adquisición de la lectoescritura.

De igual manera, investigaciones recientes en América Latina, como la de Veintimilla y Barba (2023) evidencian que los estudiantes con disgrafía suelen presentar baja autoestima, frustración y desmotivación, lo que repercute directamente en su desempeño académico. Estos resultados coinciden con estudios europeos como el de Jiménez-Fernández y García (2022), quienes reportan que entre el 10% y el 15% de los niños en educación primaria presentan signos de disgrafía, siendo uno de los trastornos de escritura más frecuentes en el aula.

En el plano global, organismos internacionales han advertido sobre la crisis de aprendizaje que afecta a millones de niños. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que seis de cada diez estudiantes no alcanzan los niveles esperados de lectoescritura, situación agravada por la limitada inclusión de niños con necesidades

educativas especiales (NEE), entre ellos aquellos con dificultades de escritura como la disgrafía (UNESCO, 2021). de forma complementaria, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), enfatiza que los bajos niveles de aprendizaje en lectura y escritura constituyen un problema urgente, que requiere respuestas coordinadas, pues las dificultades de escritura no diagnosticadas oportunamente pueden profundizar brechas educativas (UNICEF, 2020; 2022).

En esta misma línea argumentativa, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) advierte que, tras la pandemia por COVID-19, el número de estudiantes con dificultades para leer y escribir aumentó aproximadamente en aproximadamente cien millones, lo que exige implementar estrategias inclusivas que atiendan de manera prioritaria las discapacidades y trastornos del aprendizaje (ONU, 2021; 2025). Por consiguiente, la ONU (2025) destaca que estas discapacidades deben ser atendidas mediante la implementación de estrategias basadas en educación inclusiva.

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha reportado desde 2016 dificultades significativas en lectura y escritura en los estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas. Estas dificultades incluyen problemas para escribir con legibilidad, respetar márgenes, mantener la direccionalidad del trazo y organizar adecuadamente el espacio gráfico, lo cual repercute en la comprensión de lectora y en la producción escrita.

De manera específica, el MINEDUC (2020) también advierte que un porcentaje de niños presenta síntomas disgrafía motriz, afectando su rendimiento académico, autoestima y bienestar emocional, por lo que, exhorta al profesorado a promover entornos inclusivos y respetuosos que eviten la estigmatización y fomenten el desarrollo integral. En correspondencia con este diagnóstico, en el ámbito específico de la Unidad Educativa (UE) “Lenin School”, se evidenció empíricamente, que algunos estudiantes presentan dificultades para seguir líneas, respetar márgenes y mantener direccionalidad del trazo, lo que limita su desempeño en la asignatura de Lengua y Literatura. Estas evidencias empíricas motivaron el presente estudio.

En virtud de lo expuesto, esta investigación se justifica en la necesidad de identificar tempranamente los síntomas motores, espaciales y emocionales asociados a la disgrafía, tales como el agarre inadecuado del lápiz, la presión excesiva o débil sobre el papel y la frustración expresada por los estudiantes. En un contexto como el ecuatoriano, donde el MINEDUC (2020) reporta incremento de dificultades en lectoescritura tras la pandemia, este estudio constituye una respuesta pertinente a la problemática local, al aportar evidencia que permita diseñar intervenciones inclusivas orientadas a fortalecer la motricidad fina, la autoestima y el desempeño académico.

Finalmente, la relevancia de este estudio radica en la necesidad urgente de atender las dificultades de escritura que afectan el desempeño académico y emocional de los estudiantes en Educación General Básica, especialmente en contextos donde la identificación temprana de trastornos del aprendizaje aún es limitada. En instituciones educativas como la Unidad Educativa “Lenin School”, estas dificultades no solo comprometen la adquisición de la lectoescritura, sino que también se evidencia frustración, baja autoestima y rezago escolar, de ahí la importancia de contar con diagnósticos precisos que orienten intervenciones pedagógicas oportunas e inclusivas.

Además, en un escenario nacional marcado por el aumento de problemas de lectoescritura tras la pandemia, esta investigación adquiere vital importancia al aportar evidencia empírica que permita comprender mejor los síntomas motores, espaciales y emocionales asociados a la disgrafía. En este marco, el objetivo del estudio se orientó a diagnosticar los síntomas de la disgrafía en el proceso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa Lenin School de Cantón Latacunga, Ecuador, durante el mes de enero del año lectivo 2024– 2025.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, caracterizado por generar conocimientos a partir de información no cuantificable. En este sentido, dicho enfoque, resulto adecuado, en tanto permitió profundizar en las experiencias individuales de los estudiantes con disgrafía y comprender cómo enfrentan y gestionan las dificultades en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se adoptó un diseño interpretativo, también denominado como hermenéutico-constructivista, puesto que asume que la realidad se construye a partir de las interacciones y significaciones que los actores investigativos otorgan a sus experiencias. Bajo esta perspectiva, los estudiantes no solo describen, sino que construyen su realidad educativa, lo que facilitó un análisis profundo de sus vivencias y dificultades. En consecuencia, la elección de esta metodología se justifica en la necesidad de generar conocimiento contextualizado, comprensivo y con pertinencia educativa.

En relación con los participantes, la población de este estudio estuvo conformada por los estudiantes y el docente de cuarto año de Educación General Básica "Lenin School". A partir de este universo, se seleccionó una muestra intencional compuesta por cuatro estudiantes que presentaban síntomas de disgrafía, el docente responsable del curso y dos docentes en formación, quienes actuaron como observadores externos. Dicha selección se sustentó en criterios de pertinencia y relevancia del caso, priorizando aquellos participantes que evidenciaban manifestaciones claras del fenómeno estudiado. De este modo, se garantizó la viabilidad de un análisis en profundidad, permitiendo identificar patrones significativos en el aprendizaje de los estudiantes con disgrafía. En consecuencia, se privilegió la riqueza interpretativa de los datos sobre su representatividad estadística.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de información, se empleó la observación directa no participante, utilizando una guía estructurada con 12 categorías organizadas en cuatro dimensiones: a) dificultades motrices: agarre inadecuado del lápiz, postura corporal inadecuada, movimientos lentos al escribir; b) problemas espaciales y formales: tamaño irregular de letras, percepción deficiente del espacio entre palabras, dificultad para seguir líneas/márgenes, errores en formación de letras/palabras; c) aspectos gramaticales y de rendimiento: distinción mayúscula/minúscula, errores frecuentes en escritura por omisiones/repeticiones, bajo rendimiento en escritura académica y d) dimensión emocional y contextual: expresión emocional negativa, compromiso parental positivo. Esta estructuración categorial permitió una observación sistemática, organizada y contextualizada de los síntomas de disgrafía en el entorno áulico.

Con el propósito de garantizar la rigurosidad metodológica, la guía de observación fue sometida a validación por juicio de expertos en educación y psicopedagogía, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y exhaustividad de los indicadores. Adicionalmente, se realizó una prueba piloto con un

grupo de estudiantes con características similares a la muestra, lo cual permitió ajustar la redacción, depurar categorías y afinar los criterios de observación. En consecuencia, se fortalecieron la validez de contenido y la confiabilidad del instrumento, asegurando que los indicadores fueran comprensibles, observables y representativos del fenómeno estudiado.

En lo que respecta al procedimiento, la investigación se desarrolló en cuatro fases: en primer lugar, la fase documental, donde se realizó una revisión exhaustiva de referentes teóricos sobre disgrafía; en segundo lugar, la fase preparatoria, orientada al diseño y validación del instrumento, así la selección de la muestra; en tercer lugar, la fase de recolección de datos, ejecutada el día 14 de enero de 2025 durante 90 minutos en la asignatura de Lengua y Literatura mediante observación directa para el registro sistemático de los hallazgos; y finalmente, la fase analítica, en la cual se interpretaron los resultados bajo el paradigma hermenéutico-constructivista, integrando los datos empíricos con los referentes teóricos y el análisis reflexivo, con el fin de identificar patrones en la manifestación de la disgrafía.

Por último, se incorporaron consideraciones éticas esenciales: se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes y del docente, garantizando la confidencialidad de los datos y garantizando que la participación fuera de carácter voluntario. De igual forma, se procuró no alterar la dinámica del aula y se promovió un ambiente seguro y respetuoso, salvaguardando el bienestar emocional de los estudiantes durante el proceso investigativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio se estructuran en dos ejes analíticos complementarios: en primer lugar, los hallazgos derivados de la revisión documental sobre la disgrafía, correspondientes a la fase documental; en segundo lugar, los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de observación, producto de las fases preparatoria, de la recolección analítica. Esta organización permite articular la evidencia teórica con los hallazgos empíricos, favoreciendo una interpretación integral del fenómeno estudiado.

Revisión documental

Para comprender la disgrafía, resulta necesario partir del concepto de trastorno del aprendizaje, entendido como una condición que impacta el proceso de adquisición de información en una persona. En este sentido, Berninger (2009) afirma que un trastorno de aprendizaje es la incapacidad persistente, inesperada y específica para adquirir de forma adecuada algunas habilidades académicas como la lectura, la escritura, el cálculo y el dibujo, aun cuando, el infante posee una inteligencia normal, ha sido escolarizado adecuadamente y cuenta con un entorno socio-cultural favorable.

En relación con los trastornos de la escritura, Rosenblum (2007) señala que si las dificultades persistentes en la calidad de la letra, a pesar de intervenciones correctivas, pueden constituir indicadores de trastornos como la disgrafía. De este modo, no se trata únicamente de fallas en los mecanismos motrices, sino también de la influencia de factores psicológicos y sociales. En consecuencia, estos trastornos pueden manifestarse en diferentes etapas del desarrollo. y afectar significativamente el desempeño académico.

En el caso específico de la disgrafía, Cedeño et al. (2024) la definen como una dificultad en las funciones ortográficas, gramaticales y escriturales, que impacta directamente la organización de la información fonológica, semántica, sintáctica y pragmática. Complementariamente, Rosenblum (2007) señala que una persona disgráfica tiende a omitir, confundir o invertir sílabas o letras de manera recurrente, incluso cuando dispone de aptitudes sensoriales normales y ha sido escolarizado de correctamente.

Desde una perspectiva etiológica, la identificación de los síntomas de la disgrafía constituye un elemento fundamental para comprender su impacto en el desarrollo académico y social del estudiante. En este sentido, diversos autores coinciden en que las dificultades en la escritura no responden a una única causa, sino a la interacción de factores motores, cognitivos y emocionales.

En esta línea, Rosenblum (2007) sostiene que los trastornos de la escritura pueden estar asociados tanto a limitaciones en los procesos grafomotores como a variables psicológicas que influyen en el desempeño del estudiante. Asimismo, Berninger (2009) plantea que las dificultades en la adquisición de habilidades escriturales pueden persistir incluso en contextos educativos adecuados, lo que evidencia la complejidad del trastorno y su carácter multifactorial.

En cuanto a sus consecuencias, Agulló et al. (2021) señalan que, en el plano cognitivo, los estudiantes con disgrafía presentan dificultades con la mecánica de la escritura, incluyendo la ortografía, la gramática, la puntuación y la estructuración de las frases. Asimismo, evidencian limitaciones en la organización de ideas, lo que implica que, aunque puedan poseer contenidos conceptuales adecuados, enfrentan dificultades para expresarlos de manera coherente. En este sentido, la escritura se vincula estrechamente con procesos cognitivos como la memoria, la atención y el procesamiento del lenguaje, siendo estos particularmente afectados.

De acuerdo con la literatura realizada, la disgrafía puede clasificarse según su origen: a) disgrafía evolutiva: asociada a dificultades en el desarrollo de la escritura y a la falta de estimulación temprana; b) disgrafía adquirida, consecuencia de una lesión cerebral; y c) Disgrafía léxica, vinculada a alteraciones en la formación de palabras y la ortografía (González-Agulló et al., 2021; Arone y Ordinola, 2022).

Por otra parte, según su nivel o manifestación funcional, se distinguen principalmente dos tipos: la disgrafía motriz, esta se relaciona con dificultades en las habilidades motoras finas, la coordinación visomotora y los procesos grafomotores necesarios para la escritura (García San Nicolás, 2024). Estas limitaciones afectan la calidad del trazo, la disposición espacial y la precisión ortográfica, debido a la debilidad muscular, la escasa elasticidad y la falta de coordinación entre la percepción visual y la ejecución motriz. Y la disgrafía específica, se vincula con alteraciones en los procesos perceptivo-visuales y en la organización espacial de los elementos gráficos, lo que dificulta la producción de una escritura clara, coherente y estructurada (Berninger y Amtmann, 2003). Diversos estudios (Feder y Majnemer, (2007; Rosenblum, 2008) confirman que estas dificultades afectan la planificación, la legibilidad y la organización del texto, repercutiendo en el rendimiento académico y en el bienestar emocional.

En síntesis, la disgrafía constituye un trastorno específico del aprendizaje que puede representar un obstáculo significativo. Al respecto, Martínez y Gallardo (2023) señalan que afecta no solo la comunicación escrita, sino también la adquisición de aprendizajes más complejos que dependen de esta habilidad. Asimismo, Prunty et al. (2016) evidencian que las dificultades en la motricidad fina inciden en otras competencias académicas, mientras que Rosenblum (2007) destaca que la desorganización textual y los errores mecánicos limitan la expresión de ideas.

Finalmente, Pekrun (2006) explica que las dificultades persistentes en tareas escolares como la escritura, suelen generar emociones académicas negativas tales como la ansiedad y la baja autoestima, debido a la percepción del fracaso continuo. Lo que plantea el autor permite comprender como los desafíos de escritura pueden afectar confianza y el estado emocional de los estudiantes.

Hallazgos cualitativos

En correspondencia con el diseño metodológico, los hallazgos cualitativos se derivan de la aplicación de la guía de observación durante las fases de recolección y análisis. En este contexto, la Tabla 1 sintetiza los principales patrones identificados, organizados por dimensiones analíticas.

Tabla 1. Hallazgos cualitativos por dimensiones

| Dimensión | Categoría | Patrón Cualitativo | Hallazgo/Sustento Teórico | Análisis/Reflexión |
|--|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| Dificultades motrices | Agarre inadecuado del lápiz | Recurrente en todos los estudiantes | Disgrafía motriz: manipulación incorrecta González-Agulló et al. (2021) | Enfocar motricidad fina para fluidez |
| | Postura corporal inadecuada | Variable intensidad | Problemas prácticos/motores (Rosenblum, 2007) | Estrategias para hábitos posturales |
| | Movimientos lentos al escribir | Recurrente en todos | Motricidad fina Prunty et al. (2016) | Ejercicios caligrafía/manipulativos |
| Problemas espaciales y formales | Tamaño irregular de letras | Recurrente en todos | Trastorno en formación de letras (Berninger, 2009) | Hojas guías para motricidad fina |
| | Percepción deficiente del espacio entre | Recurrente en todos | Espacios irregulares/ilegibles Asselborn et al. (2018) | Actividades guías para espacios |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | palabras | | | |
| | Dificultad para seguir líneas/márgenes | Ocasional y predominante (3/4) | Desorden por psicomotricidad (Rosenblum et al. (2003) | Colores para percepción márgenes |
| | Errores en formación de letras/palabras | Mixto intensidad (2/2) | Déficits memoria visual (Berninger, et al., 2002) | Juegos visuales/ordenamiento |
| | Distinción mayúscula/minúscula | Mayoría adecuada pero de manera esporádica | Dificultades mecánicas: gramática/puntuación (Agulló, 2021) | Dividir tareas para optimismo |
| Aspectos gramaticales y rendimiento | Errores frecuentes en escritura (omisiones/repeticiones) | Recurrente en todos | Omisiones/confusiones (Rosenblum, S. 2007) | Mejora atención en formación |
| | Bajo rendimiento en escritura académica | Moderado general | Rendimiento inferior por desorganización textual (Díaz Mujica et al., 2017) | Estrategias diferenciadas/seguimiento |
| Emocionales y contextuales | Expresión emocional negativa | Predominante (3/4) | Emociones influyen motivación (Vygotsky, 1978) | Estrategias emocionales (escritura libre) |
| | Compromiso parental positivo | Recurrente en todos | Apoyo emocional/académico (Pomerantz et al., 2007) | Potenciar presencia parental |

En relación con la dimensión de dificultades motrices, se evidenció de manera recurrente un agarre inadecuado del lápiz, caracterizado por exceso de presión, lo que generaba fatiga y pausas frecuentes. Asimismo, se observaron posturas corporales inadecuadas, como inclinación excesiva del cuerpo, y movimientos lentos contrazos imprecisos. Estos hallazgos se corresponden con lo planteado por Rosenblum (2003) y González-Agulló et al. (2021) quienes asocian estas manifestaciones con déficits en el control visomotor, característicos de la disgrafía motriz. Además, se identificó la presencia de frustración observable, evidenciada en interrupciones constantes durante la escritura.

En cuanto a la dimensión de problemas espaciales y formales, se identificó una predominancia de letras desproporcionadas, así como una distribución irregular del espacio entre palabras. De igual manera, se observaron dificultades para respetar líneas y márgenes, especialmente en producciones extensas, junto con errores recurrentes en la formación de palabras y oraciones. Estas inconsistencias, según Asselborn et al. (2018) afectan la legibilidad del texto y evidencian una percepción deficiente del espacio gráfico.

Respecto a la dimensión de aspectos gramaticales y de rendimiento, se evidenció que la mayoría de los estudiantes logra identificar el uso de mayúsculas al inicio de oraciones; sin embargo, esta aplicación no es sistemática. Adicionalmente, se observaron errores frecuentes de omisión y repetición que afectan la coherencia y la fluidez textual. Estos resultados coinciden con lo expuesto por Agulló et al. (2021) y Díaz Mujica (2017), quienes relacionan estas dificultades con problemas en la automatización de la escritura y el bajo rendimiento académico.

Finalmente, en la dimensión emocional y contextual, se identificó que tres de los cuatro estudiantes manifestaron emociones negativas, como frustración, inseguridad y rechazo hacia las tareas de escritura. No obstante, se evidenció un compromiso parental positivo en todos los casos, constituyéndose como un factor protector. En este sentido, Vygotsky (1978) resalta el papel fundamental de las emociones en el aprendizaje, mientras que Pomerantz et al. (2007) subrayan la importancia del apoyo familiar como elemento clave para mitigar las dificultades asociadas a la disgrafía

DISCUSIÓN

Los hallazgos del presente estudio revelan la existencia de una interconexión funcional y progresiva entre las dimensiones analizadas, lo cual permite explicar la manifestación de la disgrafía en el contexto institucional estudiado. En este sentido, de acuerdo a lo expresado por González-Agulló et al. (2021), Rosenblum (2018) y Prunty et al. (2016), las dificultades motrices, -como agarre inadecuado, posturas incorrectas y movimientos lentos causan directamente problemas espaciales, generando letras desproporcionadas, espacios irregulares y desvíos de márgenes- constituyen un punto de partida que incide directamente en los problemas espaciales de la escritura. En consecuencia generan letras desproporcionadas, espacios irregulares y desviaciones en los márgenes, tal como lo describen Asselborn et al. (2018) y Rosenblum et al. (2003), configurando un ciclo de retroalimentación negativa donde la falta de control visomotriz compromete de manera sistemática la legibilidad textual.

En continuidad con este análisis, esta vinculación entre lo motriz y lo espacial impacta también los aspectos gramaticales y de rendimiento. De acuerdo a lo expresado por Rosenblum (2018) los trazos imprecisos derivados de estas limitaciones generan omisiones, repeticiones y alteraciones en la secuenciación escrita, lo que repercute en un bajo desempeño en la producción textual, aun cuando los estudiantes evidencian cierto dominio en la distinción mayúsculas. En esta misma línea, Agulló et al. (2021) vincula estas dificultades mecánicas con desorganización de ideas, mientras que Prunty et al. (2016) explican su persistencia a partir de factores relacionados con la maduración incompleta y variables psicológicas. De este modo, se configura una relación sistémica entre ejecución motriz, organización espacial y estructuración lingüística.

A partir de esta triada -motriz, espacial y gramatical- emergen consecuencias en la dimensión emocional, evidenciadas en el presente estudio mediante manifestaciones de frustración, inseguridad y rechazo hacia la escritura. Al respecto Vygotsky (1978) destaca el papel central de las emociones en el aprendizaje, mientras que Pekrun (2006) señala que los fracasos reiterados en tareas académicas generan ansiedad, baja autoestima y desmotivación. En concordancia con estos planteamientos, se observó que dichas respuestas emocionales no son aisladas, sino que constituyen una reacción acumulativa frente a las dificultades persistentes en la escritura. No obstante, el compromiso parental identificado en los casos analizados actúa como un factor protector significativo, tal como lo plantean Pomerantz et al. (2007), al contribuir a mitigar los efectos emocionales negativos y favorecer entornos de aprendizaje más inclusivos.

Desde una perspectiva integradora, esta progresión hacia lo emocional encuentra sustento los planteamientos de Berninger (2009) y Cedeño et al. (2024), quienes conceptualizan la disgrafía como un trastorno multidimensional que afecta la codificación integral de la escritura. En este marco, los resultados del presente estudio amplían lo señalado por Martínez y Gallardo (2023) y Prunty et al. (2016) al evidenciar que las limitaciones motoras no solo afectan la ejecución gráfica, sino que restringen el desarrollo de habilidades académicas más complejas. Asimismo, se vinculan con la perspectiva evolutiva planteada por González-Agulló et al. (2021), donde la falta de estimulación temprana incide en la consolidación de estas dificultades.

En este contexto, resulta pertinente mencionar lo ya planteado por Veintimilla y Barba (2023), quienes enfatizan la necesidad de evitar estigmatización de estudiantes con necesidades educativas especiales mediante estrategias de inclusivas. En consecuencia, los hallazgos del estudio evidencian la urgencia de implementar intervenciones integrales que articulen el desarrollo de la motricidad fina, el acompañamiento emocional y el fortalecimiento del apoyo familiar. De este modo, es posible transformar la disgrafía de un obstáculo aislado a una oportunidad para promover procesos educativos inclusivos y centrados en el estudiante.

Por otra parte, las limitaciones del estudio se relacionan principalmente con el tamaño reducido de la muestra, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, la aplicación de una única técnica de recolección de datos -la observación cualitativa- limita la triangulación metodológica, mientras que la ausencia de un diseño longitudinal impide analizar la evolución temporal de los síntomas. En consecuencia, se recomiendan estudios mixtos que integren instrumentos estandarizados y análisis comparativos que permitan evaluar el

impacto de las intervenciones específicas, particularmente en relación con el rol del apoyo parental en el rendimiento académico de estudiantes con disgrafía.

En términos prácticos, los resultados de esta investigación aportan orientaciones relevantes para la intervención educativa en contextos escolares. En particular, se evidencia la necesidad diseñar estrategias pedagógicas integrales que no se limiten a la corrección de la escritura, sino que aborden de manera articulada las dimensiones motrices, espaciales y emocionales que se incluyen en el aprendizaje. En este sentido, la implementación de actividades orientadas al desarrollo de la motricidad fina, el uso de recursos visuales para la organización espacial y la incorporación de prácticas de acompañamiento emocional en el aula pueden contribuir de manera significativa a mejorar el desempeño de los estudiantes con disgrafía. Asimismo, el fortalecimiento del vínculo familia-escuela emerge como un factor clave para potenciar los procesos de apoyo y seguimiento educativo.

Desde una perspectiva teórica, el estudio contribuye a consolidar la comprensión de la disgrafía como un fenómeno multidimensional e interdependiente, superando visiones reduccionistas centradas exclusivamente en lo motriz. En efecto, los hallazgos respaldan enfoques que integran componentes cognitivos, emocionales y contextuales, en coherencia con el paradigma hermenéutico-constructivista adoptado. De igual manera, se aporta evidencia empírica que refuerza la necesidad de abordar los trastornos de la escritura desde perspectivas sistemáticas, donde las distintas dimensiones del aprendizaje influyen mutuamente, abriendo nuevas líneas de investigación orientadas a modelos integrales de intervención educativa.

En síntesis, la discusión de los resultados permite afirmar que la disgrafía no constituye una dificultad aislada, sino un fenómeno complejo que emerge de la interacción entre factores motrices, espaciales, lingüísticos y emocionales. En consecuencia, su abordaje requiere enfoques integrales que reconozcan esta interdependencia y promuevan prácticas educativas inclusivas. De esta manera, el presente estudio, no solo aporta con evidencia contextualizada sobre la manifestación de la disgrafía, sino que también orienta acciones pedagógicas e investigativas dirigidas a mejorar la calidad del aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a partir del presente estudio, permiten confirmar la naturaleza multidimensional de la disgrafía, validando su comprensión como un trastorno que trasciende lo meramente grafomotor. En este sentido, se evidenció que los retrasos en las habilidades motrices limitan el desarrollo de competencias académicas más amplias y afectan la manera persistente la codificación escrita, aun cuando, los estudiantes presentan niveles adecuados de inteligencia y escolarización.

Asimismo, los hallazgos demuestran la existencia de una interconexión sistémica entre las dimensiones analizadas, donde las dificultades motrices desencadenan problemas espaciales, impactando los aspectos gramaticales y de rendimiento académico, culminando en manifestaciones emocionales como la frustración. Esta progresión confirma la presencia de una lógica de cascada, en

la que la falta de control visomotriz compromete la legibilidad básica y genera un ciclo que limita el desarrollo integral de la escritura en la asignatura de Lengua y Literatura.

En este sentido, se recomienda en primer lugar, al profesorado, se sugiere la implementación diaria de ejercicios de motricidad fina y la aplicación de estrategias diferenciadas como escritura libre emocional y tareas progresivas divididas. En segundo lugar, a las familias se recomienda mantener un acompañamiento activo en el desarrollo de las tareas escolares, promoviendo el refuerzo positivo y evitando prácticas descalificativas que puedan afectar la autoestima del estudiante. Por último, a nivel institucional, se destaca la importancia de fortalecer los procesos de formación continua del profesorado, con énfasis en la detección temprana y el abordaje inclusivo de la disgrafía.

En cuanto a las proyecciones de investigaciones futuras, derivadas de las limitaciones identificadas, se plantea la necesidad de desarrollar estudios con diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de la disgrafía a lo largo del tiempo, así como investigaciones con enfoques mixtos que integren técnicas cualitativas y cuantitativas para el fortalecer la validez de los hallazgos. De igual forma, resulta imperativo explorar el impacto de programas de intervención estructurados, en particular, aquellos centrados en la motricidad fina, el acompañamiento emocional y el apoyo parental, sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Agulló, L., Rodríguez, M., Y Lapinet, J. (2021). Disgrafía en los procesos educativos. Portal de la Ciencia. Vol. 2 Núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v2i1.295>
- Arone, T. y Ordinola, A. (2022). Educación primaria y problemas de aprendizaje [Tesis de pregrado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio Institucional UNJFSC. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/7091/TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asselborn, T., Chapatte, M., & Dillenbourg, P. (2018). Extending the spectrum of dysgraphia: A data-driven strategy to estimate handwriting quality. *Scientific Reports*, 8, 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-018-25904-8>
- Berninger, V. (2009). Teaching students with dyslexia and dysgraphia: lessons from teaching and science. <https://archive.org/details/teachingstudents0000bern/page/n5/mode/2up>
- Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems. *Educational Psychology*, 38(3), 3–15. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3803_3
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291–304. DOI:10.1037/0022-0663.94.2.291
- Cedeño, R. L. E., Tonato, S. L. T., Arnaiz, N. V. Q., & Aguilar, W. O. (2024). Estrategia para mejorar la disgrafía en los niños de cuarto año de la escuela Francisco de Orellana, Orellana, Ecuador. *Deleted Journal*, 11(2), 231-244. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i2.3415>
- Díaz Mujica, A. E., Pérez Villalobos, M. V., González-Pienda, J. A., y Núñez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 39(157), 87–104. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles>
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312–317. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x
- González-Agulló, L., Rodríguez-Sánchez, M., y Lapinet-Azuaga, J. L. (2021). Disgrafía en los procesos educativos. Portal de la Ciencia, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v2i1.295>
- Jiménez-Fernández, G., y García, J. (2022). Dificultades de escritura y disgrafía en educación primaria: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 123–140. <https://doi.org/10.6018/rie.502001>
- Martínez, L., y Gallardo, A. (2023). La disgrafía y sus impactos en el aprendizaje de los niños. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(6), 467-475.

- <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.869>
- Ministerio de Educación. (2020). Guía de apoyo pedagógico para la comunidad educativa. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2020/09/ANEXO_Guia-de-apoyo-pedagogico-parala-Comunidad-Educativa.pdf
- ONU (2025) Informe nacional presentado con arreglo a las resoluciones del Consejo de Derechos Humanos 5/1 y 16/21. <https://docs.un.org/es/A/HRC/WG.6/50/BGR/1>
- ONU. (2021, 26 de marzo). COVID-19: El número de niños con dificultades para leer aumentó en cien millones debido al cierre mundial de escuelas [Nota de prensa]. <https://news.un.org/es/story/2021/03/1490142>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Prunty, M. M., Barnett, A. L., Wilmut, K., & Plumb, M. S. (2016). Handwriting speed in children with developmental coordination disorder: Are they really slower? *Research in Developmental Disabilities*, 51–52, 370–379. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.028>
- Rosenblum, S. (2007). Handwriting difficulties: Assessment and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(4), 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1111/dmcn.13673>
- Rosenblum, S., Weiss, P. L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 16(1), 41–60. DOI:10.1023/A:1021371425220
- Rosenblum, S. (2008). Development, reliability, and validity of the Handwriting Proficiency Screening Questionnaire (HPSQ). *Journal of Behavioral Optometry*, 19(4), 97–102. <https://doi.org/10.1080/07434610701774944> (doi.org in Bing)
- UNESCO (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: Profundizar en el debate sobre quiénes todavía están rezagados. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>
- UNICEF (2020). El aula de la crisis del aprendizaje. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/unicef-advierte-niveles-aprendizaje-bajos-solo-tercera-parte-ninos-pueden-leer>
- UNICEF (22 junio 2022). Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-podran-comprender-un-texto-simple>
- Veintimilla Martínez, A. L., y Barba Gallardo, P. A. (2023). La disgrafía y sus impactos en el aprendizaje de los niños. *Revista PENTACIENCIAS*, 5(2), 45–58. DOI: <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.869>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>