



Universidad César Vallejo

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN**

Discografía comunicativa en estudiantes del nivel primaria
pospandemia, Lima 2024

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Educación**

AUTORA:

García Félix, Mirtha Giannina (orcid.org/0009-0006-2690-8182)

ASESORES:

Dr. Padilla Caballero, Jesús Emilio Agustín (orcid.org/0000-0002-9756-8772)

Dra. Poma García, Claudia Rossana (orcid.org/0000-0001-5065-7404)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA – PERÚ

2024

Declaratoria de autenticidad del asesor



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, PADILLA CABALLERO JESUS EMILIO AGUSTIN, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Disortografía comunicativa en estudiantes del nivel primaria pospandemia, Lima 2024", cuyo autor es GARCIA FELIX MIRTHA GIANNINA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 11%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 19 de Noviembre del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
PADILLA CABALLERO JESUS EMILIO AGUSTIN DNI: 25861074 ORCID: 0000-0002-9756-8772	Firmado electrónicamente por: JPADILLAC12 el 19- 11-2024 11:31:00

Código documento Trilce: TRI - 0910565



Declaratoria de originalidad del autor



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, GARCIA FELIX MIRTHA GIANNINA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Disortografía Comunicativa en Estudiantes del Nivel Primaria Pospandemia, Lima 2024", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
GARCIA FELIX MIRTHA GIANNINA : 46581266 ORCID: 0009-0006-2690-8182	Firmado electrónicamente por: MGARCIAFE10 el 08- 08-2024 20:39:59

Código documento Trilce: INV - 1735783

Dedicatoria

Dedico con todo mi corazón esta tesis a mi madre por ser mi apoyo en todo momento ya que sin ella no lo habría logrado, a mi padre que está en el cielo que sin sus valores no estaría donde estoy y a mi esposo y mis hijos que siempre estuvieron conmigo.

Agradecimiento

Le agradezco al Dr. Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero por ser un guía indispensable para este trabajo y a todos mis docentes agradecerles por transmitirme los conocimientos necesarios para hoy poder estar aquí.

Índice de contenidos

	Pg.
Carátula.....	i
Declaratoria de autenticidad del asesor.....	ii
Declaratoria de originalidad del autor.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Índice de contenidos.....	vi
Índice de tablas.....	vii
Índice de figuras.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. METODOLOGÍA.....	12
III. RESULTADOS.....	18
IV. DISCUSIÓN.....	34
V. CONCLUSIONES.....	45
VI. RECOMENDACIONES.....	47
VII. PROPUESTA.....	49
REFERENCIAS.....	52
ANEXOS	

Índice de tablas

	Pg.
Matriz de Categorización Apriorística	14

Índice de figuras

	Pg.
Subcategoría vivencias	19
Subcategoría autoestima	20
Subcategoría autopercepción	21
Primer objetivo específico - Percepciones	23
Subcategoría errores ortográficos	24
Subcategoría estructuras lingüísticas	25
Subcategoría relación	26
Segundo objetivo específico - Errores ortográficos y lingüísticos	27
Subcategoría estrategias de apoyo	29
Subcategoría recursos tecnológicos	30
Subcategoría Intervenciones psicopedagógicas	31
Tercer objetivo específico - Estrategias de afrontamiento	32
Objetivo general - categoría disortografía comunicativa	33

Resumen

La investigación "Disortografía Comunicativa en Estudiantes del Nivel Primaria, Lima 2024" explora este trastorno en el contexto educativo pospandemia. Se empleó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico, utilizando entrevistas semiestructuradas a expertos en educación. Los resultados revelan que la disortografía comunicativa impacta significativamente el rendimiento académico, la autoestima y las interacciones sociales de los estudiantes, manifestándose en patrones consistentes de errores ortográficos y dificultades lingüísticas. El contexto pospandemia ha exacerbado estos desafíos. Se concluye que la disortografía comunicativa es un fenómeno complejo que trasciende las dificultades ortográficas, abarcando aspectos cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje, requiriendo un abordaje integral que combine estrategias tecnológicas adaptativas, intervenciones psicopedagógicas personalizadas y énfasis en el bienestar emocional y la resiliencia. Se recomienda implementar el "Programa de Mentores de Escritura: Fortaleciendo la Comunidad a través de la Palabra", una propuesta innovadora que involucra a estudiantes mayores como mentores de compañeros con disortografía, fomentando el aprendizaje colaborativo y el apoyo mutuo en la comunidad educativa durante un año escolar.

Palabras clave: Disortografía; Desarrollo de la Alfabetización; Educación Primaria; Dificultades de Aprendizaje; Psicología Educativa

Abstract

The research "Communicative Dysorthography in Primary Level Students, Lima 2024" explores this disorder in the post-pandemic educational context. A qualitative approach with a phenomenological-hermeneutic design was employed, using semi-structured interviews with education experts. The results reveal that communicative dysorthography significantly impacts students' academic performance, self-esteem, and social interactions, manifesting in consistent patterns of spelling errors and linguistic difficulties. The post-pandemic context has exacerbated these challenges. It is concluded that communicative dysorthography is a complex phenomenon that transcends orthographic difficulties, encompassing cognitive, emotional, and social aspects of learning, requiring a comprehensive approach that combines adaptive technological strategies, personalized psycho-pedagogical interventions, and emphasis on emotional well-being and resilience. It is recommended to implement the "Writing Mentors Program: Strengthening the Community through Words," an innovative proposal that involves older students as mentors for peers with dysorthography, fostering collaborative learning and mutual support in the educational community over a school year.

Keywords: Dysorthography; Literacy Development; Primary Education; Learning Disabilities; Educational Psychology

I. INTRODUCCIÓN

La disortografía genera trastornos en la escritura y causa confusiones lingüísticas. También afecta los contenidos de mención, la corrección y la realización de dictados. El tratamiento para la disortografía comunicativa afectiva selectiva es similar al de la disortografía nacional, pero se enfoca más en las dificultades gráficas. Por otro lado, la producción de déficits en la escritura se relaciona con alteraciones en la codificación y decodificación. Además, los procesos semánticos y lingüísticos también intervienen en las dificultades expresivas. Estas dificultades constituyen el 80% de los trastornos del aprendizaje. La disortografía afecta alrededor del 8% al 15% de los discentes en educación primaria, con mayor prevalencia en varones. Es el trastorno específico de escritura más común y extendido entre el estudiantado de primaria (Bleisa, 2024).

Adicionalmente, frente a las dificultades ortográficas, los estudiantes con disortografía comunicativa suelen presentar problemas de comprensión lectora y expresión escrita. Por tanto, organismos internacionales como Unesco recomiendan implementar estrategias de apoyo y acompañamiento para mejorar el desempeño académico de estos estudiantes en el área de lenguaje. Además, es fundamental realizar evaluaciones periódicas para identificar posibles dificultades y brindar la atención necesaria a tiempo. En este sentido, la formación continua de los docentes es clave para garantizar una intervención adecuada y efectiva en el aula. Cabe precisar que la disortografía puede definirse como un trastorno específico del aprendizaje que afecta la escritura y la ortografía de los estudiantes; cuyas características son evidentes en la dificultad para plasmar en papel las palabras de manera correcta, la confusión entre letras similares, la omisión o adición de letras en las palabras, y la lentitud en el proceso de escritura. Además, se ha observado que los estudiantes con disortografía también pueden presentar dificultades en la organización de ideas y la expresión escrita en general. Es por ello por lo que resulta fundamental detectar a tiempo este trastorno y brindar el apoyo necesario para favorecer el desarrollo académico y emocional de los estudiantes (Pérez, 2024; Yucato-Pupiales et al., 2024).

En adición, es fundamental abordar este tema en el contexto educativo para identificar a tiempo, posibles dificultades en el aprendizaje de los estudiantes y brindarles la atención y apoyo necesarios. Además, promover estrategias de inclusión y adaptación en el aula para garantizar un ambiente educativo inclusivo y equitativo

para todos los discentes; por otra parte, es crucial debido a que tiene un impacto directo en el desarrollo y bienestar de éstos; ya que, no solo afecta su rendimiento académico, sino también su capacidad de socialización y su autoestima. Por esta razón, es fundamental abordar esta problemática de manera integral, implementando estrategias que promuevan el respeto y la inclusión, fomentando la empatía y la solidaridad entre los estudiantes. Asimismo, se debe ofrecer apoyo y capacitación a los docentes para que estén preparados para detectar y abordar situaciones de bullying de manera eficiente. Ya que, la creación de un ambiente seguro y acogedor en las escuelas es clave para garantizar el éxito académico y personal de los estudiantes (Filipe, 2021; Hilliard et al., 2023; James, 2022; Šafárová & Mekyska, 2021; Shevchenkoa et al., 2024).

Cabe precisar que no existe mucho pronunciamiento de organismos internacionales sobre el tema investigado, pero Unesco ha referido sobre la necesidad de implementar estrategias específicas de apoyo para los estudiantes con disortografía en el nivel primario; así como la necesidad de lograr competencias específicas para la producción de textos; toda vez que, es fundamental para el desarrollo educativo y social durante la etapa de aprendizaje. Por otro lado, la OMS también ha destacado la importancia de abordar la disortografía en estudiantes de primaria como parte de la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades, promoviendo así la atención a la diversidad en el ámbito escolar. En este sentido, se hace necesario establecer políticas y programas específicos que permitan identificar y atender las necesidades de los discentes con dificultades en la escritura, garantizando su pleno desarrollo académico y personal (Moss et al., 2024; Shevchenkoa et al., 2024). Por otra parte, entre las dificultades más significativas en la adquisición de contenidos escolares se encuentran la lectura y la escritura. Por ejemplo, muchos estudiantes tienen problemas para comprender los textos escritos y para expresar sus ideas de forma clara en papel. Esta falta de habilidades en la lectura y escritura puede afectar negativamente su rendimiento académico y dificultar su progreso en otras áreas del aprendizaje. Por tanto, es crucial que se les brinde apoyo y recursos adecuados para superar estas dificultades y desarrollar sus habilidades de lectura y escritura. Además, es importante reconocer que estas dificultades no son exclusivas de los estudiantes jóvenes, sino que también pueden persistir en la etapa adulta y afectar su vida profesional y personal. Por tanto, es fundamental proporcionar una educación de

calidad que promueva y facilite el dominio de la lectura y escritura, fomentando así el crecimiento intelectual y el éxito en la vida (Hilliard et al., 2023; Moss et al., 2024; Shevchenkoa et al., 2024; Troia, 2021).

Frente a lo expuesto, la presente se justifica filosóficamente; toda vez que, la disortografía comunicativa no es solo un desafío lingüístico o pedagógico, sino que plantea preguntas fundamentales sobre la naturaleza de la comunicación y el aprendizaje humano. Filosóficamente, este estudio nos invita a reflexionar sobre la importancia del lenguaje como herramienta de pensamiento y comunicación. Explorar cómo los estudiantes con disortografía interpretan y se relacionan con el lenguaje puede ampliar nuestra comprensión de la cognición y la expresión personal, temas centrales en la filosofía del lenguaje y la mente. Desde una perspectiva teológica, cada individuo es visto como una creación única con propósitos y capacidades específicas. La disortografía comunicativa desafía la noción tradicional de normalidad y habilidad, lo que puede ser interpretado como un llamado a reconocer y valorar la diversidad en las capacidades humanas como parte del diseño divino. Este estudio podría usarse para abogar por una educación más inclusiva y compasiva, alineada con principios de aceptación y apoyo mutuo. Así también, ontológicamente, este estudio se enfoca en el ser de los estudiantes con disortografía comunicativa, específicamente cómo existen y se perciben en un contexto educativo pospandemia. La investigación podría profundizar en cómo estas percepciones de sí mismos y de sus habilidades afectan su realidad y existencia en el entorno escolar, promoviendo una comprensión más profunda de la identidad y la autoestima en el contexto de las dificultades de aprendizaje.

De la misma manera, epistemológicamente, este estudio cuestiona nuestro conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje y la efectividad de las intervenciones pedagógicas. Al analizar los patrones de errores y las estrategias de apoyo implementadas, la investigación propone expandir nuestro entendimiento de qué constituye una comunicación efectiva y cómo se puede medir y mejorar el aprendizaje en contextos desafiantes, como lo es el período pospandemia. Igual, socialmente, la disortografía comunicativa afecta no solo a los individuos que la experimentan, sino también a sus compañeros, profesores y familiares. Este estudio destaca la necesidad de políticas educativas y prácticas sociales que promuevan la inclusión y apoyen a los estudiantes con necesidades especiales, asegurando que

todos los miembros de la comunidad educativa estén equipados para manejar y entender estas dificultades. Por tanto, educativamente, el estudio proporciona un análisis crítico de cómo las escuelas están abordando las necesidades de los estudiantes con disortografía comunicativa en un entorno pospandemia. La justificación se basa en la necesidad de adaptar y mejorar las prácticas pedagógicas para asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito académico y desarrollo personal, resaltando la importancia de una educación adaptativa y sensible a las necesidades individuales.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la presente investigación busca contribuir al Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, "Educación de Calidad para Todos". Este objetivo se centra en asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. El problema de investigación se formula en términos interrogativos como sigue: ¿De qué manera se puede interpretar la disortografía comunicativa en estudiantes de nivel primaria pospandemia a través de las percepciones de los docentes, los patrones de errores y dificultades lingüísticas, y las estrategias de apoyo y tecnológicas implementadas? Esta pregunta guía la exploración del fenómeno en un contexto educativo cambiante y busca aportar soluciones prácticas y teóricas para mejorar la adaptación y el aprendizaje de los estudiantes afectados por esta condición, alineándose así con la meta de proporcionar una educación de calidad adaptativa y accesible para todos los estudiantes. De esta forma, el objetivo general de la investigación, buscó interpretar la disortografía comunicativa en estudiantes del nivel primaria pospandemia; por tanto, los objetivos específicos giraron en torno a conocer cómo son las percepciones que tienen los docentes sobre los estudiantes que presentan disortografía comunicativa en contextos educativos pospandemia; analizar los patrones de errores ortográficos y dificultades lingüísticas en estudiantes con disortografía comunicativa para entender cómo estos patrones afectan la comunicación efectiva en el aula pospandemia; y listar las estrategias de apoyo y tecnológicas implementadas para asistir a los estudiantes con disortografía comunicativa contribuyendo a una mejor interpretación de su adaptación y progreso en el entorno educativo pospandemia.

En adición a lo expuesto, es crucial considerar el marco teórico constructivista para entender la disortografía comunicativa en el contexto educativo actual. La teoría constructivista sostiene que el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes

construyen nuevos conocimientos a partir de sus experiencias previas. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes interactúan con su entorno y con otros, lo que es especialmente pertinente para abordar las necesidades educativas en un ambiente inclusivo y adaptativo. Esta perspectiva es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas que reconozcan y aborden las dificultades específicas de escritura y ortografía que enfrentan los estudiantes con disortografía comunicativa, permitiéndoles construir habilidades lingüísticas de manera más eficaz en un entorno pospandemia (Vygotsky, 1978). En el contexto de la disortografía comunicativa, aplicar este paradigma implica un enfoque educativo que se adapte y responda a las necesidades individuales de los estudiantes, reconociendo que cada estudiante tiene una base de conocimientos única y un conjunto de capacidades que influyen en su aprendizaje (Piaget, 1964). Por tanto, la integración de este enfoque en las estrategias pedagógicas pospandemia es vital para facilitar un entorno de aprendizaje que no solo aborde las dificultades específicas de escritura, sino que también promueva una comprensión más profunda y personalizada del lenguaje y su uso, lo que es esencial para el desarrollo académico y personal de los estudiantes afectados por la disortografía.

Además de lo previamente discutido, es esencial considerar la Teoría de la Carga Cognitiva de John Sweller, que ofrece un marco valioso para comprender los desafíos que enfrentan los estudiantes con disortografía comunicativa. Según (Sweller, 1988), la carga cognitiva se refiere al esfuerzo usado en la memoria de trabajo. En el contexto de la disortografía, donde los estudiantes enfrentan dificultades adicionales en la codificación y decodificación lingüística, esta teoría ayuda a entender cómo las limitaciones de la memoria de trabajo pueden afectar su capacidad para aprender y procesar información nueva y compleja. Esto es particularmente relevante en un ambiente pospandemia, donde los métodos de enseñanza y las modalidades de aprendizaje pueden haber cambiado drásticamente, incrementando potencialmente la carga cognitiva en estos estudiantes. En líneas generales, la aplicación de esta teoría en el diseño de intervenciones pedagógicas puede facilitar la creación de estrategias que reduzcan la carga cognitiva innecesaria y potencien la capacidad de los estudiantes para manejar la información relevante. Así, es crucial integrar enfoques que consideren la capacidad cognitiva de los estudiantes para garantizar que las intervenciones sean efectivas y promuevan un aprendizaje significativo y duradero.

Finalmente, para comprender integralmente la disortografía comunicativa, es esencial considerar la Teoría de la Deficiencia del Procesamiento Fonológico, la cual proporciona un marco explicativo crucial para las dificultades ortográficas observadas en los estudiantes. Según esta teoría, los problemas en el procesamiento fonológico, es decir, la habilidad para identificar y manipular los sonidos del lenguaje, están en la raíz de muchas dificultades de escritura y ortografía (Wagner y Torgesen, 1987). En el contexto de la disortografía comunicativa, entender estas deficiencias puede ayudar a explicar por qué algunos estudiantes enfrentan retos significativos en la escritura correcta de palabras, lo que es fundamental para diseñar intervenciones educativas adecuadas que se ajusten a las necesidades específicas de estos discentes en un entorno educativo pospandemia. En resumen, la aplicación de esta teoría en la práctica pedagógica puede orientar la implementación de estrategias específicas que mejoren la capacidad de los estudiantes para procesar información fonológica, lo que es vital para su éxito en tareas de escritura y ortografía. Por lo tanto, una comprensión profunda de la deficiencia del procesamiento fonológico no solo puede facilitar la identificación de estudiantes con disortografía comunicativa, sino también guiar el desarrollo de programas educativos que aborden directamente las bases fonológicas del lenguaje.

Por otra parte, la presentación de las teorías sustantivas que forman parte del estado del arte del presente estudio, fueron las siguientes; siendo el constructo teórico para la subcategoría *vivencias*, el siguiente; toda vez que la percepción de las vivencias diarias de los estudiantes con disortografía comunicativa revela que este trastorno no es simplemente un problema de faltas ortográficas, sino un desorden neurobiológico que impacta diversas áreas del desarrollo cognitivo y académico, como la lectura y la escritura (Agustina et al., 2024; Damián et al., 2024). La falta de autoevaluación y el tiempo limitado de lectura personal agravan estas dificultades, ya que los estudiantes no desarrollan un juicio crítico ni una reelaboración gramatical adecuada (Liliana et al., 2024; Martínez & Gallardo, 2023a). La pandemia ha exacerbado estos problemas, afectando negativamente sus procesos de aprendizaje y adaptabilidad educativa (Mera et al., 2023; Suárez Gómez et al., 2024).

Así también, para la subcategoría *autoestima*; se obtuvo que, la percepción de la autoestima en los estudiantes con disortografía comunicativa revela que este trastorno no solo afecta su rendimiento académico, sino también su valoración

personal. La corrección constante de errores por parte de docentes y otras figuras significativas puede llevar a los niños a desarrollar una valoración equivocada de sí mismos, generando desagrado hacia sus actividades y compañeros de aprendizaje (Agustina et al., 2024; Liliana et al., 2024). Este desequilibrio entre la autoevaluación y el autoideal provoca perturbaciones en el comportamiento y afecta negativamente su autoestima, lo que repercute en su capacidad para enfrentar y resolver problemas escolares.

Ahora luego, para la subcategoría *autopercepción*; se comprende en términos de rendimiento académico que los estudiantes manifiestan una actitud colaborativa y organizada, compartiendo materiales y dividiendo tareas, aunque ocasionalmente enfrentan conflictos. En cuanto a su autoimagen emocional, los estudiantes expresan sentimientos de orgullo y satisfacción con su trabajo académico, aunque también experimentan emociones negativas como tristeza y aburrimiento debido a las dificultades que enfrentan. Estas percepciones y emociones influyen en su capacidad para interactuar socialmente y mantener relaciones saludables (Baudoin, 2024; De-La-Cruz & Rodríguez, 2022; Figueroa Barquisimeto et al., 2022; Martínez & Gallardo, 2023b; Ocampo-Eyzaguirre & Correa-Reynaga, 2023; Salazar et al., 2022).

Así también, para la subcategoría *percepciones*, se obtuvo que, la percepción de los estudiantes sobre la disortografía comunicativa es fundamental para diseñar estrategias de prevención e intervención efectivas. A través de encuestas, se puede descubrir que los estudiantes reconocen tanto a sus compañeros como a sí mismos como afectados por esta condición, identificando que los errores ortográficos no solo perjudican la comprensión lectora, sino también su desempeño en evaluaciones (Bautista & Mejía, 2023; Caracuel et al., 2023). Por tanto, los docentes señalan que estos errores interfieren significativamente en las actividades diarias (Castro-Zapata, 2022; Gonzalo et al., 2024). Aunque algunos consideran estos errores normales en la etapa de adquisición de la lectoescritura, es crucial diferenciar entre errores de aprendizaje y dificultades por falta de conocimientos ortográficos (Guijarro et al., 2024; Mieles et al., 2022). Además, la tecnología ha mitigado algunos errores, pero la práctica incorrecta de la escritura en medios digitales sigue siendo un desafío importante (Posligua-Acosta et al., 2024; Rivadeneira-González & Fernández-Fernández, 2024; Rodríguez & Méndez, 2024; Solano-Barliza et al., 2024).

Además, para la subcategoría *errores ortográficos*; se entiende que, los estudiantes con disortografía comunicativa cometen errores ortográficos que afectan significativamente su rendimiento académico y su habilidad para comunicarse efectivamente. La investigación destaca que la estructura morfológica de las palabras y su representación escrita pueden generar errores ortográficos, especialmente en sufijos flexivos y afijos derivativos (Sandra et al., 2024). Además, los errores de omisión de letras finales son comunes, lo que refleja una dificultad en la percepción y representación de unidades morfológicas (Berg et al., 2024). Estos errores no solo son un desafío técnico, sino que también pueden influir negativamente en la satisfacción y experiencia del usuario en contextos como la traducción de videojuegos, donde los errores tipográficos pueden disminuir la usabilidad y la gratificación personal (Deckert & Hejduk, 2024).

Luego, para la subcategoría *estructuras lingüísticas*; se comprende que éstas revelan importantes desafíos en la coherencia y la integración de las oraciones. Por tanto, los estudiantes con disortografía comunicativa tienden a tener dificultades para mantener la claridad, consistencia y multidimensionalidad en sus narrativas. Las investigaciones demuestran que las narrativas más coherentes suelen emplear construcciones sintácticas más integradas, utilizando marcadores sintácticos explícitos y relaciones temáticas y pragmáticas no marcadas (Nir & Sher-Censor, 2024). Además, la capacidad de estos estudiantes para procesar y representar estructuras silábicas complejas puede estar comprometida, afectando su habilidad para segmentar y organizar la información lingüística (Santolin et al., 2024). La comprensión de las unidades fraseológicas y el uso adecuado de expresiones hiperbólicas también presentan desafíos significativos, ya que estas estructuras requieren un entendimiento profundo de la cultura y el contexto (Shalkarbek et al., 2024). Finalmente, la interpretación y análisis de las oraciones condicionales, que dependen de una comprensión precisa de la morfosintaxis y la semántica, pueden resultar especialmente difíciles para estos estudiantes (Tvrđý, 2024).

Adicionalmente, para la subcategoría *relación*, se obtuvo que los estudiantes con disortografía comunicativa enfrentan errores ortográficos y dificultades en la gramática y semántica, lo cual afecta su capacidad de redacción y la claridad de sus ideas (Ferreira et al., 2023). Estas dificultades, agravadas por métodos didácticos inadecuados, pueden resultar en resistencia y bloqueo hacia la composición escrita,

impactando negativamente su autoestima y rendimiento académico (Jamil et al., 2024). La falta de interés de los docentes en las emociones y dificultades no académicas de los estudiantes exacerba estos problemas, afectando la interacción y el aprendizaje (Jorge et al., 2023; Manuel & Ramírez, 2024). Un acompañamiento integral y multidisciplinario es esencial para superar estas barreras y fomentar un ambiente inclusivo y de apoyo (Maquilon-León et al., 2024).

Ahora bien, para la subcategoría *patrones ortográficos y lingüísticos*; se comprende que los estudiantes con disortografía comunicativa presentan patrones ortográficos y lingüísticos caracterizados por errores en la escritura que van más allá de la simple falta de ortografía. Estos errores incluyen dificultades en la gramática, la semántica y la pragmática, lo cual afecta su capacidad de comunicación escrita y puede llevar a una menor autoestima y rendimiento académico (Méndez & Barcia, 2024). Además, estos patrones están influenciados por la exposición a normas lingüísticas restrictivas que limitan las prácticas innovadoras y promueven la discriminación lingüística (Asadi et al., 2024). Por otra parte, la automatización de la escritura y la mecanografía, sustentada por habilidades sensorimotoras y lingüísticas, se ve afectada en estos estudiantes, evidenciando un patrón de procesamiento diferente que requiere un enfoque educativo integral y adaptado (Cerni & Job, 2024). En este contexto, es crucial reconocer y abordar las especificidades del género y tipo de texto, así como los factores históricos y culturales que influyen en el desarrollo de las habilidades ortográficas y lingüísticas (Kolmogorova & Kolmogorova, 2024).

Por otra parte, para la subcategoría *estrategias de apoyo*, se sabe que éstas deben centrarse en reducir la presión escolar y promover el apoyo entre compañeros para mitigar los problemas psicológicos asociados (Brons et al., 2024). Implementar métodos de lectura dialógica puede mejorar significativamente las habilidades del lenguaje oral de los estudiantes, aunque requiere formación adecuada y apoyo continuo para los educadores (Fleury et al., 2024). Además, intervenciones de escritura, como WILLD, han demostrado ser prometedoras para mejorar la calidad de la escritura y reducir errores gramaticales en estudiantes con dificultades de aprendizaje lingüístico, especialmente cuando son impartidas por patólogos del habla y educadores especializados (Puranik & Koutsoftas, 2024). Por tanto, para asegurar un entorno de aprendizaje seguro durante pandemias, como la de COVID-19, la comunicación clara de las políticas escolares y las estrategias de mitigación,

incluyendo pruebas de detección periódicas, son cruciales para aumentar la confianza de los estudiantes y sus familias en el regreso a la educación presencial (Vestal et al., 2024). Además, el uso de recordatorios por correo electrónico para maestros ha mostrado ser efectivo para mejorar la entrega de instrucciones y la respuesta de los estudiantes a dichas instrucciones, facilitando un entorno de aprendizaje más estructurado y receptivo (Johnson et al., 2024).

Luego, para la subcategoría *recursos tecnológicos*; se tiene que, éstos han demostrado ser útiles para apoyar el aprendizaje de los estudiantes con disortografía comunicativa. Entre ellos, el uso de la realidad virtual (VR) permite a los estudiantes experimentar espacios históricos, lo que fomenta la curiosidad y la motivación, y se percibe como un recurso valioso para el aprendizaje (Corrales et al., 2024). Además, la integración efectiva de herramientas tecnológicas por parte de los docentes, sustentada en habilidades de alfabetización digital, es crucial para mejorar los resultados educativos en instituciones educativas (Mardiana, 2024). Entonces, la competencia tecnológica de los profesionales y su actitud favorable hacia el uso de recursos en línea también destacan la importancia de la tecnología para apoyar a adolescentes con síntomas de depresión, lo que sugiere que estos recursos pueden ser igualmente útiles para estudiantes con disortografía (Loades et al., 2024).

Del mismo modo, para la subcategoría *intervenciones psicopedagógicas*; se obtuvo que las más efectivas para tratar a los estudiantes con disortografía comunicativa incluyen programas que integran el juego recreativo y enfoques cognitivos. Por ejemplo, el uso de juegos recreativos ha demostrado mejorar significativamente la memoria mediata e inmediata, el razonamiento lógico y la concentración en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, como se observó en un estudio que aplicó pruebas del WISC-V y el ABC de Filho antes y después de la intervención (Veintimilla et al., 2024). Además, programas específicos como el entrenamiento en el perdón REACH han mostrado reducir comportamientos agresivos y mejorar la disposición emocional en adolescentes con trastornos de conducta, sugiriendo que este tipo de intervenciones pueden ser beneficiosas en el contexto psicopedagógico para estudiantes con disortografía (Skalski-Bednarz, 2024).

Por otra parte, para la subcategoría *estrategias de afrontamiento*; se comprende que las más efectivas para tratar a los estudiantes con disortografía comunicativa incluyen tanto estrategias positivas como el manejo emocional y la adaptación sociocultural. El uso de estrategias de afrontamiento positivo, como la confrontación y conformidad a las expectativas sociales, está asociado con una reducción de sentimientos de culpa, aunque puede variar dependiendo del contexto cultural (Le & Jin, 2024). Además, estrategias que fomentan la diversidad de tareas y el sentido del humor en el aula pueden ayudar a mitigar emociones negativas como el aburrimiento, mejorando así el ambiente de aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Tran & Bui, 2024). La efectividad de la regulación emocional también juega un papel crucial, especialmente en los jóvenes, ya que una mayor efectividad en la regulación emocional está asociada con un mayor bienestar y una reducción de síntomas negativos (Mikkelsen et al., 2024). Por último, las intervenciones psicopedagógicas deben considerar el apoyo y la guía continua, especialmente en las etapas iniciales de desarrollo profesional, para normalizar y validar las emociones negativas y promover la resiliencia (Gold & Gold, 2024).

Finalmente, el estado del arte para la categoría base *disortografía comunicativa*, se manifiesta a través de dificultades significativas en la comprensión pragmática del lenguaje, afectando tanto la calidad de sus interacciones sociales como su rendimiento académico. Esta condición, común en trastornos específicos del aprendizaje (SLD), implica no solo errores ortográficos frecuentes, sino también problemas en el uso adecuado del lenguaje en contextos comunicativos, lo cual puede generar malentendidos y dificultar la expresión de ideas complejas. Las habilidades de comprensión pragmática en estos estudiantes están comprometidas, y esta dificultad se relaciona con deficiencias en la teoría de la mente visual y las funciones ejecutivas, afectando negativamente su calidad de vida (Camia et al., 2022). Estos hallazgos resaltan la necesidad de evaluar y desarrollar las habilidades pragmáticas como parte integral de las intervenciones clínicas y psicológicas para mejorar la adaptación social y académica de los estudiantes con disortografía comunicativa.

II. METODOLOGÍA

En la investigación se optó por un enfoque cualitativo, siguiendo las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014) para estudios en los que se busca comprender la perspectiva de los participantes sobre un fenómeno particular. El tipo de investigación fue básico, según lo definido por el Manual Oslo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), ya que tuvo como propósito ampliar los conocimientos sobre la disortografía comunicativa en el contexto educativo pospandémico. Por lo tanto, el diseño elegido fue no experimental, pues no se manipularon variables y se observaron los fenómenos en su ambiente natural (Hernández et al., 2014). Dentro de los diseños no experimentales, se seleccionó el diseño fenomenológico-hermenéutico, el cual, según Creswell (2013), busca comprender las experiencias vividas por los participantes en torno a un fenómeno específico, en este caso, la disortografía comunicativa en estudiantes de primaria. Este diseño permitió explorar las percepciones de los docentes, los patrones de errores y dificultades lingüísticas de los estudiantes, así como las estrategias de apoyo y recursos tecnológicos implementados. Así mismo en cuanto al alcance, la investigación fue de nivel exploratorio, ya que se trató de un tema poco estudiado en el contexto pospandémico y se buscó obtener información preliminar que pudiera servir como base para futuros estudios (Hernández et al., 2014). Se pretendió interpretar de manera integral la disortografía comunicativa en estudiantes de primaria pospandemia, a través del análisis de las percepciones de los docentes, los patrones de errores, las dificultades lingüísticas y las estrategias de apoyo y recursos tecnológicos implementados.

Además, la investigación adoptó un enfoque cualitativo, un tipo de estudio básico y un diseño no experimental. Se trató de una investigación cualitativa debido a que buscaba interpretar la disortografía comunicativa en estudiantes del nivel primaria pospandemia a través del análisis de las percepciones de los docentes, los patrones de errores y dificultades lingüísticas de los estudiantes, y las estrategias de apoyo y tecnológicas implementadas. El tipo de investigación fue básico, ya que se alineó con la definición de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2018) en el Manual Oslo, donde se establece que la investigación básica consiste en trabajos experimentales o teóricos que se emprenden principalmente para

obtener nuevos conocimientos acerca de los fundamentos de fenómenos y hechos observables, sin pensar en darles ninguna aplicación o utilización determinada.

En cuanto al diseño, no fue experimental, lo que implicó que no se manipularon deliberadamente las variables, sino que se observaron los fenómenos tal como se dieron en su contexto natural para analizarlos posteriormente. Dentro de los diseños no experimentales, se optó por uno de nivel exploratorio, lo que permitió examinar un problema de investigación poco estudiado y obtener información para realizar una investigación más completa sobre un contexto particular. El método utilizado fue el fenomenológico-hermenéutico, el cual buscó comprender e interpretar las experiencias vividas por los participantes en relación con el fenómeno de la disortografía comunicativa desde sus propias perspectivas. La técnica de recolección de datos empleada fue la entrevista semiestructurada, a través de una guía de entrevistas. El alcance de la investigación se centró en explorar la disortografía comunicativa en estudiantes del nivel primaria en el contexto educativo pospandemia, analizando las percepciones de los docentes, los patrones de errores y dificultades lingüísticas presentes, y las estrategias de apoyo y tecnológicas implementadas para asistir a estos estudiantes. Se pretendió obtener un conocimiento integral del fenómeno estudiado que sentará las bases para futuras investigaciones más profundas sobre el tema.

Por otra parte, la disortografía comunicativa se refiere a las dificultades en la expresión escrita que afectan la comunicación efectiva, involucrando errores ortográficos, gramaticales y de estructuración del lenguaje que limitan la transmisión del mensaje. Estas dificultades se manifiestan en patrones de errores ortográficos y lingüísticos que incluyen percepciones por parte de los docentes sobre las experiencias y opiniones acerca de cómo esta condición impacta a los estudiantes en su comunicación y desempeño académico. Además, las estrategias de apoyo implementadas comprenden intervenciones psicopedagógicas y recursos didácticos diseñados para asistir a los estudiantes con disortografía comunicativa, contribuyendo a su adaptación y progreso académico. Estas estrategias incluyen técnicas y enfoques utilizados por los docentes para abordar y apoyar a estos estudiantes en el aula, así como tecnologías, herramientas digitales y software empleados como recursos adicionales para facilitar su aprendizaje y superar las dificultades asociadas a la disortografía. Por otra parte, las vivencias que ilustran el impacto de la

disortografía comunicativa en la vida diaria de los estudiantes involucran su autoestima, autovaloración y confianza, así como su autopercepción sobre sus capacidades y limitaciones en relación con esta condición. Además, comprenden las interacciones y vínculos que establecen con sus compañeros y profesores en el entorno escolar, reflejando la forma en que esta dificultad afecta sus relaciones sociales y académicas.

Tabla 1

Matriz de Categorización Apriorística

categoria	Subcategorías primarias	Subcategorías secundarias	Reactivos/preguntas	Ítems
Disortografía Comunicativa	Percepciones	Vivencias	¿Puede describir alguna experiencia que ilustre cómo la disortografía comunicativa ha impactado en la vida diaria de los estudiantes?	1
		Autoestima	¿Qué impacto cree que tiene la disortografía comunicativa en la autoestima de los estudiantes?	2
		Autopercepción	¿Cómo creen los estudiantes que la disortografía comunicativa afecta su rendimiento académico y sus relaciones sociales?	3
		Errores ortográficos	¿Podría compartir ejemplos específicos de errores ortográficos comunes que observa en los estudiantes con disortografía comunicativa?	4
	Patrones ortográficos y lingüísticos	Estructuras lingüísticas	¿Qué dificultades específicas en las estructuras lingüísticas han observado en estudiantes con disortografía comunicativa?	5
		Relación	¿Cómo interactúan los estudiantes con disortografía comunicativa con sus compañeros y profesores en el entorno escolar?	6
	Estrategias de afrontamiento	Estrategias de apoyo	¿Qué estrategias de apoyo considera más efectivas para ayudar a los estudiantes con disortografía comunicativa?	7
		Recursos tecnológicos	¿Qué tipo de tecnologías o recursos digitales ha encontrado útiles para apoyar el aprendizaje de estudiantes con disortografía comunicativa?	8
		Intervenciones psicopedagógicas	¿Cuáles intervenciones psicopedagógicas cree que son más efectivas para tratar la disortografía comunicativa en los estudiantes?	9

Fuente: Investigador / propia

Así también, según lo expuesto en la matriz de consistencia, la población objeto de estudio fueron estudiantes del nivel primaria en un contexto educativo pospandemia que presentaban disortografía comunicativa. Si bien no se especifican criterios de inclusión y exclusión detallados, se infiere que los participantes debían cumplir con dos condiciones principales: ser estudiantes de educación primaria y manifestar dificultades en la expresión escrita que afectarán su comunicación efectiva (disortografía comunicativa). En cuanto al tamaño de muestra y el método de muestreo, no se proporcionan detalles específicos en la matriz. Sin embargo, en investigaciones cualitativas, el tamaño de la muestra no es un requisito estadístico, sino que se determina por principios como la saturación teórica propuesta por (Glaser, 1967) El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa. Compañía editorial Aldine. Esta perspectiva sugiere que el muestreo debe continuar hasta que no surjan nuevos datos relevantes que aporten información adicional significativa para el propósito de la investigación.

Además, (Rodríguez Gómez Javier Gil Flores Eduardo García Jiménez Ediciones Aljibe Granada, 1996) propone varios tipos de muestras intencionales en investigaciones cualitativas, entre los que destacan las muestras de casos críticos, las muestras de máxima variación y las muestras de casos típicos. El enfoque sería seleccionar a los participantes que puedan brindar una comprensión profunda del fenómeno estudiado, en este caso, la disortografía comunicativa en estudiantes de primaria pospandemia. Por lo tanto, en ausencia de información específica sobre el tamaño de muestra y el método de muestreo en la matriz de consistencia, se puede inferir que se siguieron los principios de saturación teórica y muestras intencionales propuestas por Glaser, Strauss y Patton, ampliamente utilizadas en investigaciones cualitativas.

Según la información proporcionada en la matriz de consistencia, la técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista fue ampliamente utilizado en investigaciones cualitativas, ya que permitía obtener información detallada y profunda sobre las perspectivas y experiencias de los participantes (Longhurst, 2003). El instrumento empleado para registrar los datos fue una guía de entrevistas semiestructuradas. Según Kallio et al. (2016), este tipo de guías eran ideales para fomentar una conversación bidireccional, al tiempo que mantenían un enfoque en los temas y preguntas de interés para el estudio, permitiendo al entrevistador hacer preguntas de seguimiento y explorar aspectos emergentes relevantes. En cuanto a la validación del instrumento, no se proporcionaron detalles específicos en la matriz. Sin embargo, en investigaciones cualitativas, la validación de los instrumentos solía realizarse a través de estrategias como la revisión por parte de expertos, la triangulación de fuentes y la realización de entrevistas piloto (Creswell & Miller, 2000). Por lo tanto, aunque no se mencionó explícitamente, es posible que se hayan utilizado estas u otras estrategias para asegurar la validez y confiabilidad del instrumento de recolección de datos en el presente estudio.

Adicionalmente, según se indicó en la matriz de consistencia, el método utilizado para el análisis de datos fue el análisis interpretativo, apoyado en el uso de inteligencia artificial (IA) y software especializado para las ciencias sociales. El análisis interpretativo es un enfoque ampliamente utilizado en investigaciones cualitativas, ya que permitía comprender e interpretar los significados y perspectivas de los

participantes en relación con el fenómeno estudiado (Hatch, 2002). Este método implicaba un proceso iterativo de codificación, categorización y búsqueda de patrones y temas emergentes en los datos recolectados. La incorporación de inteligencia artificial y software especializado para el análisis de datos cualitativos era una tendencia creciente que ofrecía ventajas significativas. Según Fielding (2012), estos sistemas podían facilitar el manejo de grandes volúmenes de datos, mejorar la confiabilidad del análisis y permitir la identificación de patrones y relaciones complejas que podrían pasar desapercibidas en un manual de análisis. Algunos ejemplos de software utilizados en ciencias sociales eran NVivo, ATLAS.ti y MAXQDA, los cuales proporcionaban herramientas avanzadas para la organización, codificación y exploración de datos cualitativos, así como funciones de visualización y modelado que podían enriquecer el proceso de análisis e interpretación (Hwang, 2008). En resumen, el enfoque de análisis interpretativo, combinado con el uso de inteligencia artificial y software especializado, permitió un examen riguroso y profundo de los datos recolectados, brindando una comprensión holística del fenómeno de la disortografía comunicativa en estudiantes del nivel primaria pospandemia. Según se indica en la matriz de consistencia, el método utilizado para el análisis de datos fue el análisis interpretativo, apoyado en el uso de inteligencia artificial (IA) y software especializado para las ciencias sociales.

El análisis interpretativo es un enfoque ampliamente utilizado en investigaciones cualitativas, ya que permite comprender e interpretar los significados y perspectivas de los participantes en relación con el fenómeno estudiado (Hatch, 2002). Este método implica un proceso iterativo de codificación, categorización y búsqueda de patrones y temas emergentes en los datos recolectados. La incorporación de inteligencia artificial y software especializado para el análisis de datos cualitativos es una tendencia creciente que ofrece ventajas significativas. Según (Jörg Hecker, 2024), estos sistemas pueden facilitar el manejo de grandes volúmenes de datos, mejorar la confiabilidad del análisis y permitir la identificación de patrones y relaciones complejas que podrían pasar desapercibidas en un manual de análisis. Algunos ejemplos de software utilizado en ciencias sociales son NVivo, ATLAS.ti y MAXQDA, los cuales proporcionan herramientas avanzadas para la organización, codificación y exploración de datos cualitativos, así como funciones de visualización y modelado que pueden enriquecer el proceso de análisis e interpretación (Hwang, 2008). En

resumen, el enfoque de análisis interpretativo, combinado con el uso de inteligencia artificial y software especializado, permitió un examen riguroso y profundo de los datos recolectados, brindando una comprensión holística del fenómeno de la disortografía comunicativa en estudiantes del nivel primaria pospandemia.

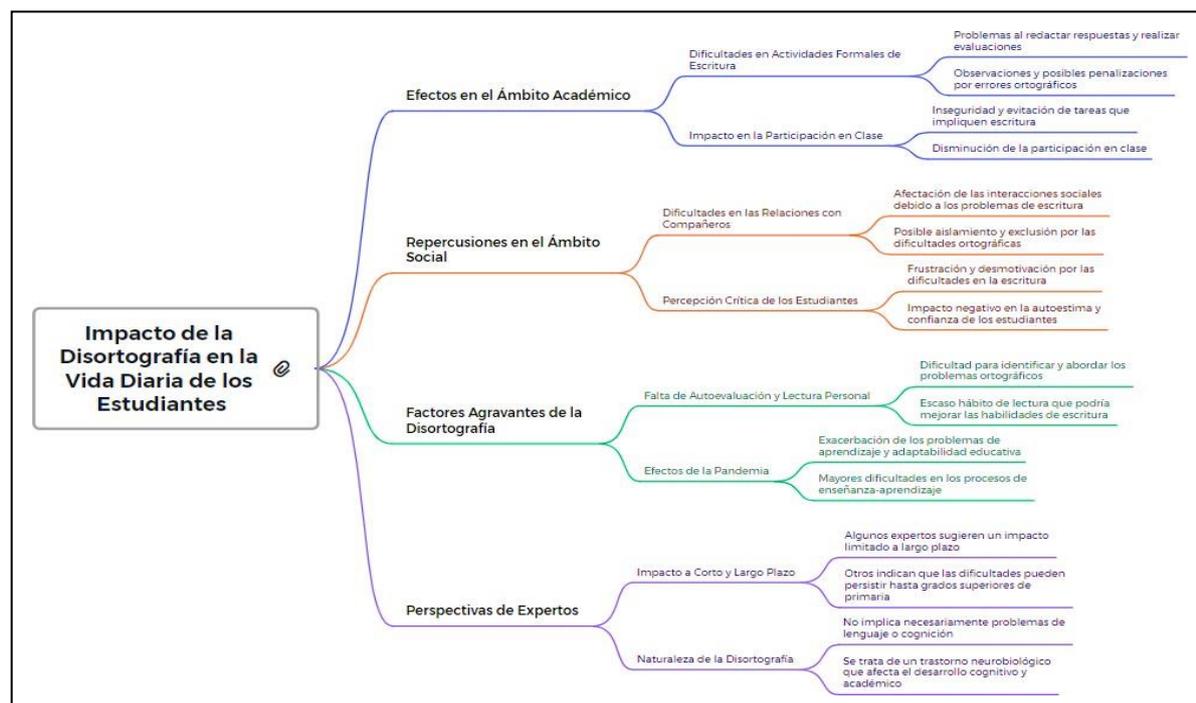
Finalmente, en el desarrollo de esta investigación sobre la disortografía comunicativa en estudiantes de nivel primaria pospandemia, se contemplaron diversos principios éticos fundamentales según lo establecido en el Código de Ética de Investigación de la UCV. Uno de los aspectos clave fue el respeto al principio de autonomía de los participantes, por lo que se les brindara la libertad de decidir sobre su participación voluntaria e informada (Carlos, 2010). Para garantizar este principio, se obtuvo el consentimiento informado previo de los participantes, en este caso, los docentes que fueron entrevistados. El proceso de consentimiento informado se basó en la idea de que los individuos debían tratarse como agentes autónomos y poder elegir voluntariamente si deseaban participar en la investigación (Emanuel, 2004). Otro principio ético relevante fue el de confidencialidad y privacidad. A pesar de que no se mencionaron detalles específicos en la matriz de consistencia, era fundamental asegurar que la identidad de los participantes y cualquier información sensible proporcionada durante las entrevistas se mantuviera confidencial y no se divulgara sin su consentimiento (Atlas, 2024). Además, se consideró el principio de beneficencia, que implicaba minimizar los posibles riesgos y maximizar los beneficios potenciales para los participantes y la sociedad en general (Emanuel., 2000). En este caso, la investigación buscaba comprender mejor la disortografía comunicativa para desarrollar estrategias de apoyo más efectivas, lo cual podría tener un impacto positivo en el ámbito educativo. Los aspectos éticos considerados fueron el respeto a la autonomía de los participantes mediante el consentimiento informado, la confidencialidad y privacidad de la información obtenida y el principio de beneficencia al minimizar riesgos y maximizar beneficios potenciales para los participantes y la sociedad.

III. RESULTADOS

De los resultados fruto de la triangulación en el estudio se obtuvo que, para la subcategoría *vivencias*; revela que la disortografía comunicativa tiene un impacto significativo en la vida diaria de los estudiantes, principalmente en el ámbito académico y social. Los expertos coinciden en que este trastorno afecta la escritura y ortografía, sin necesariamente implicar problemas de lenguaje o cognición (EXP01, EXP02). Se manifiesta especialmente en actividades formales como redacción de respuestas y evaluaciones, generando observaciones y posibles penalizaciones (EXP01). Esto puede llevar a inseguridad, inhibición y evitación de tareas que impliquen escritura (EXP03), afectando la participación en clase y las relaciones con compañeros. La teoría sustantiva respalda estas observaciones, señalando que la disortografía es un desorden neurobiológico que impacta diversas áreas del desarrollo cognitivo y académico (Agustina et al., 2024; Damián et al., 2024).

Figura 1

Subcategoría *vivencias*



Fuente: Investigador / propia

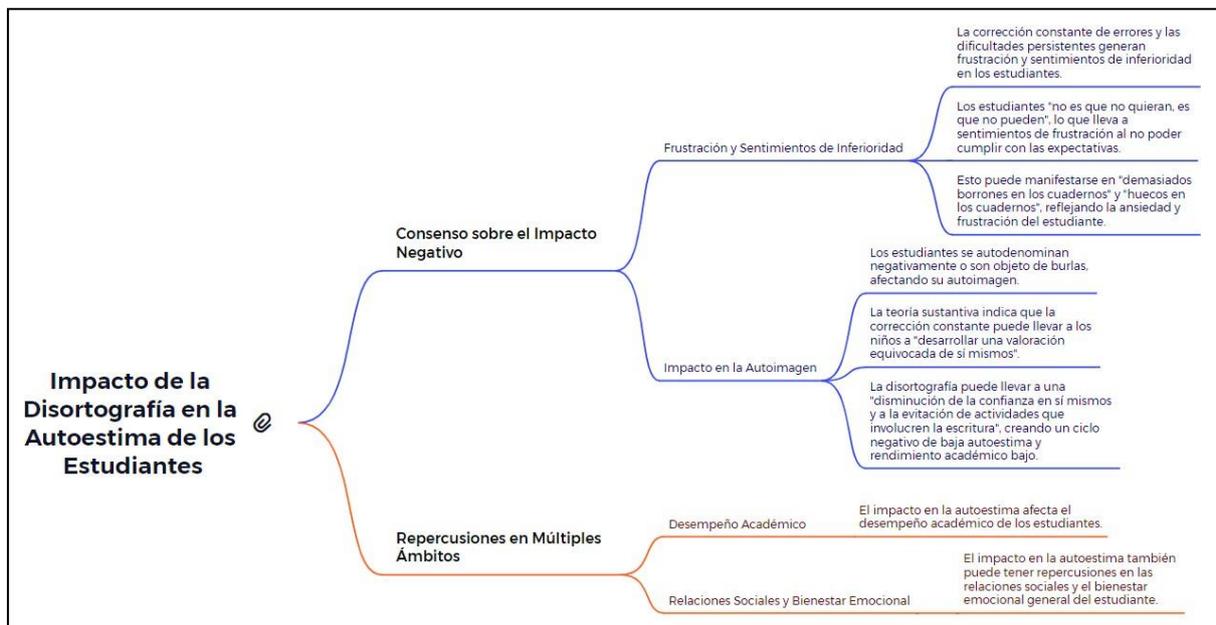
Además, la falta de autoevaluación y tiempo limitado de lectura personal agravan estas dificultades (Liliana et al., 2024; Martínez & Gallardo, 2023a). La percepción crítica del investigador refuerza estos hallazgos, destacando cómo la disortografía afecta la toma de apuntes y la realización de tareas, lo que puede generar frustración

y desmotivación. Es importante notar que, aunque algunos expertos sugieren que el impacto en el desarrollo personal y profesional a largo plazo puede ser limitado (EXP01), otros indican que las dificultades pueden persistir hasta grados superiores de primaria si no se abordan adecuadamente (EXP04). La pandemia ha exacerbado estos problemas, afectando negativamente los procesos de aprendizaje y adaptabilidad educativa de los estudiantes (Mera et al., 2023; Suárez Gómez et al., 2024).

Por otra parte, para la subcategoría *autoestima*, la triangulación de la información revela un consenso sobre el impacto negativo de la disortografía comunicativa en la autoestima de los estudiantes. Los expertos coinciden en que la corrección constante de errores y las dificultades persistentes generan frustración y sentimientos de inferioridad (EXP01, EXP02, EXP03). EXP01 destaca que los estudiantes "no es que no quieran, es que no pueden", lo que lleva a sentimientos de frustración al no poder cumplir con las expectativas. EXP02 señala cómo esto puede manifestarse en "demasiados borrones en los cuadernos" y "huecos en los cuadernos", reflejando la ansiedad y frustración del estudiante.

Figura 2

Subcategoría *autoestima*



Fuente: Investigador / propia

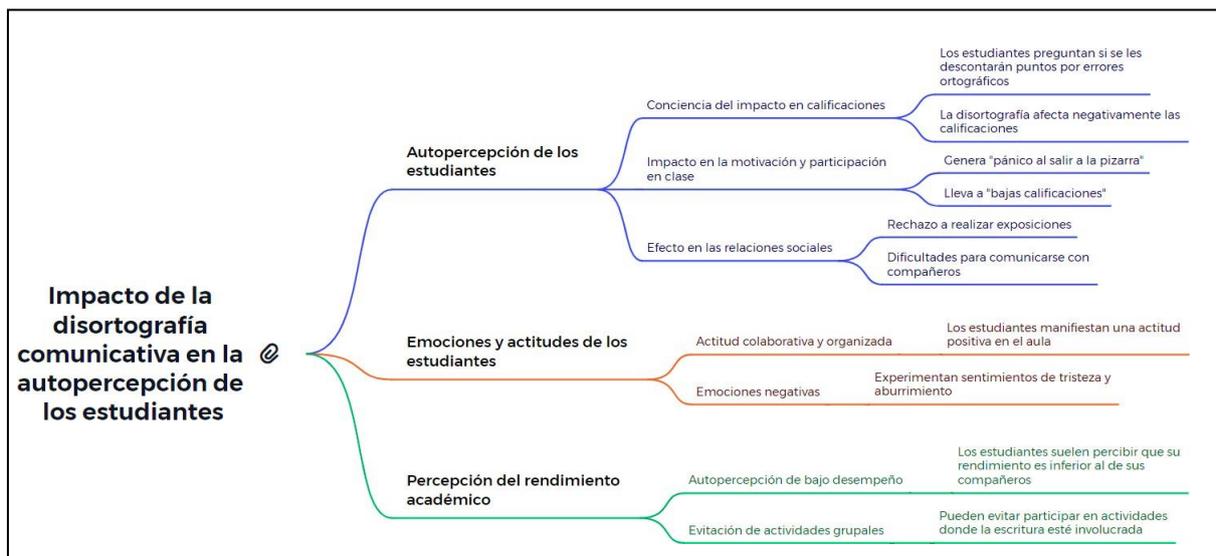
Además, el EXP03 y EXP04 mencionan casos específicos donde los estudiantes se autodenominan negativamente o son objeto de burlas, afectando su autoimagen. La teoría sustantiva apoya estas observaciones, indicando que la corrección constante

puede llevar a los niños a "desarrollar una valoración equivocada de sí mismos" (Agustina et al., 2024; Liliana et al., 2024). La percepción crítica del investigador refuerza estos hallazgos, señalando cómo la disortografía puede llevar a una "disminución de la confianza en sí mismos y a la evitación de actividades que involucren la escritura", creando un ciclo negativo de baja autoestima y rendimiento académico bajo. Este impacto en la autoestima no solo afecta el desempeño académico, sino que también puede tener repercusiones en las relaciones sociales y el bienestar emocional general del estudiante.

Así también, la triangulación de la información revela una convergencia en la *auto percepción* de cómo la disortografía comunicativa afecta el rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes.

Figura 3

Subcategoría auto percepción



Fuente: Investigador / propia

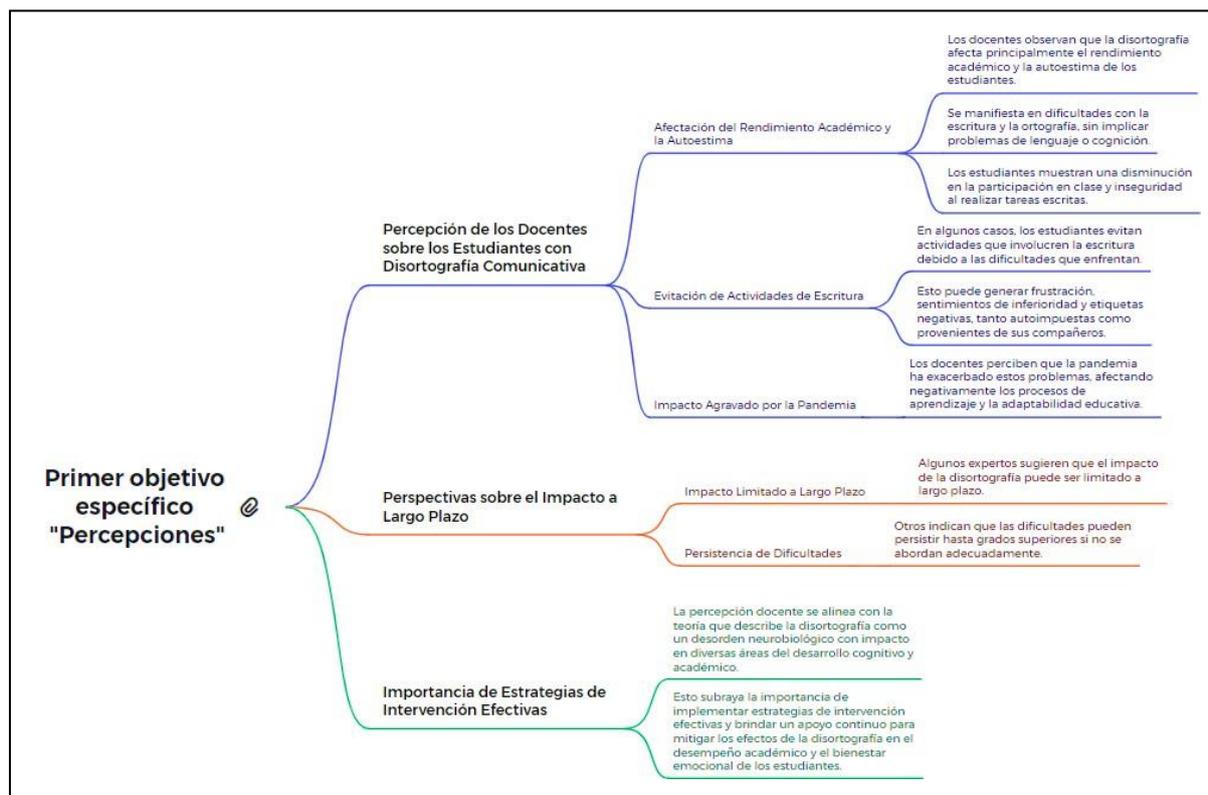
Los expertos coinciden en que los estudiantes son conscientes del impacto en sus calificaciones, con EXP01 señalando que los niños "preguntan si les van a dejar puntos por los errores ortográficos". EXP02 y EXP03 enfatizan cómo esto afecta la motivación y la participación en clase, llevando a un "pánico al escenario de salir a la pizarra" (EXP02) y a "bajas calificaciones" (EXP03). En cuanto a las relaciones sociales, EXP01 y EXP04 destacan que el impacto se centra en el entorno académico, con EXP04 mencionando un "rechazo a las exposiciones" y dificultades para "comunicarse con sus demás compañeros". La teoría sustantiva respalda estas observaciones, indicando que los estudiantes "manifiestan una actitud colaborativa y

organizada" pero también experimentan "emociones negativas como tristeza y aburrimiento" (Baudoin, 2024; De-La-Cruz & Rodríguez, 2022; Figueroa Barquisimeto et al., 2022; Martínez & Gallardo, 2023b; Ocampo-Eyzaguirre & Correa-Reynaga, 2023; Salazar et al., 2022). La percepción crítica del investigador refuerza estos hallazgos, señalando que los estudiantes "suelen percibir que su rendimiento académico es inferior al de sus compañeros" y pueden "evitar participar en actividades grupales o en conversaciones donde la escritura esté involucrada". Esta convergencia de perspectivas subraya la complejidad del impacto de la disortografía comunicativa en la autopercepción de los estudiantes, afectando tanto su desempeño académico como sus interacciones sociales.

Adicionalmente, frente a *primer objetivo específico* y basándose en la información proporcionada, las *percepciones* de los docentes sobre los estudiantes con disortografía comunicativa en contextos pospandemia revelan un impacto significativo en múltiples aspectos de la vida estudiantil. Los docentes observan que este trastorno afecta principalmente el rendimiento académico y la autoestima de los alumnos, manifestándose en dificultades con la escritura y ortografía, sin necesariamente implicar problemas de lenguaje o cognición (EXP01, EXP02). Se evidencia una disminución en la participación en clase, inseguridad en la realización de tareas escritas, y en algunos casos, evitación de actividades que involucren escritura (EXP03). Los educadores notan cómo estas dificultades pueden generar frustración, sentimientos de inferioridad y etiquetas negativas autoimpuestas o provenientes de compañeros (EXP03, EXP04). Además, perciben que la pandemia ha exacerbado estos problemas, afectando negativamente los procesos de aprendizaje y la adaptabilidad educativa (Mera et al., 2023; Suárez Gómez et al., 2024). Los docentes reconocen que, aunque algunos expertos sugieren un impacto limitado a largo plazo (EXP01), otros indican que las dificultades pueden persistir hasta grados superiores si no se abordan adecuadamente (EXP04). Esta percepción docente se alinea con la teoría sustantiva que describe la disortografía como un desorden neurobiológico con impacto en diversas áreas del desarrollo cognitivo y académico (Agustina et al., 2024; Damián et al., 2024), subrayando la importancia de estrategias de intervención efectivas y un apoyo continuo para mitigar sus efectos en el desempeño académico y bienestar emocional de los estudiantes.

Figura 4

Primer objetivo específico - subcategoría percepciones



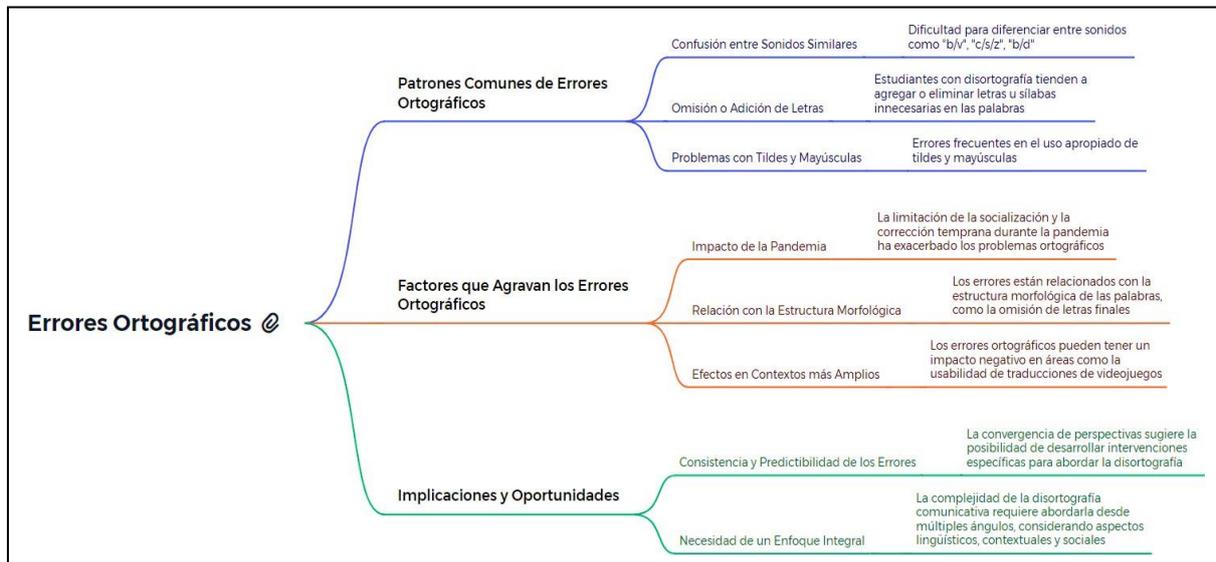
Fuente: Investigador / propia

Así también, la triangulación de la información revela una consistencia en los tipos de *errores ortográficos* observados en estudiantes con disortografía comunicativa. Los expertos identifican patrones comunes, como la confusión entre sonidos similares (EXP01 menciona "b/v, c/s/z, b/d"), la omisión o adición de letras (EXP03 señala "agregan letras o sílabas innecesarias"), y problemas con tildes y mayúsculas (EXP01, EXP02, EXP03). EXP04 destaca cómo estos errores pueden persistir y agravarse debido a factores externos como la pandemia, que limitó la socialización y la corrección temprana. La teoría sustantiva respalda estas observaciones, señalando que los errores están relacionados con la estructura morfológica de las palabras (Sandra et al., 2024) y que la omisión de letras finales es común, reflejando dificultades en la percepción de unidades morfológicas (Berg et al., 2024). Además, Deckert & Hejduk (2024) subrayan cómo estos errores pueden impactar negativamente en contextos más amplios, como la usabilidad en traducciones de videojuegos. La percepción crítica del investigador corrobora estos hallazgos, enfatizando la consistencia y predictibilidad de estos errores, lo que sugiere la posibilidad de desarrollar intervenciones específicas. Esta convergencia de

perspectivas subraya la complejidad de la disortografía comunicativa y la necesidad de abordarla desde múltiples ángulos, considerando tanto los aspectos lingüísticos como los contextuales y sociales en el diseño de estrategias de intervención.

Figura 5

Subcategoría errores ortográficos

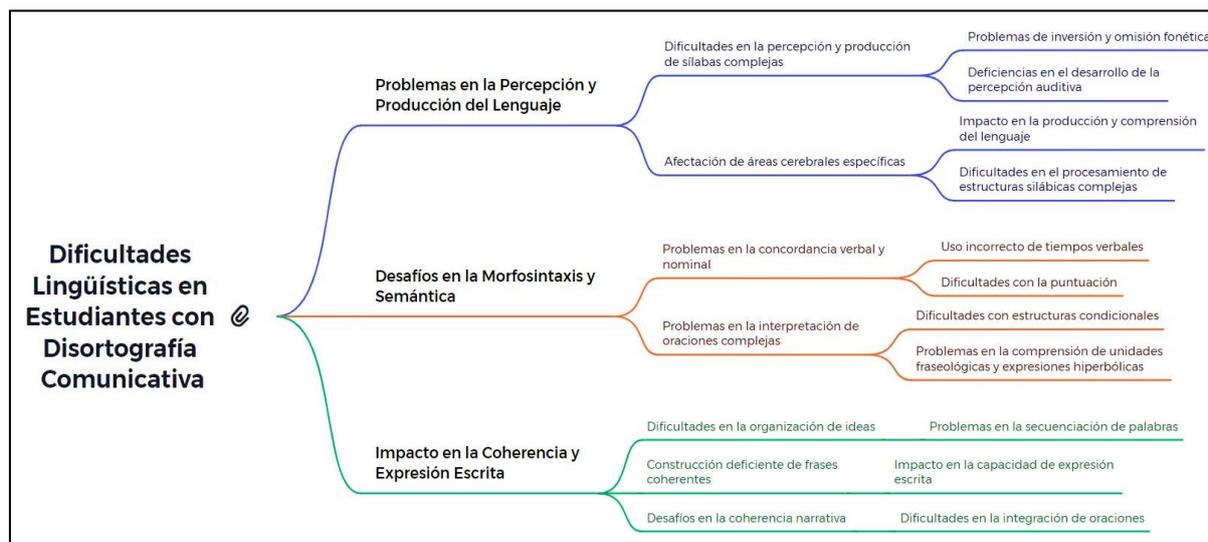


Fuente: Investigador / propia

De la misma manera, la triangulación de la información revela una convergencia significativa en las dificultades específicas de las *estructuras lingüísticas* observadas en estudiantes con disortografía comunicativa. Los expertos identifican problemas fundamentales en varios niveles del lenguaje. EXP01 señala dificultades en la percepción y producción de sílabas complejas (antes llamadas "trabadas"), así como problemas de inversión y omisión fonética, atribuyéndolos a deficiencias en el desarrollo de la percepción auditiva. EXP02 enfatiza la afectación del hemisferio izquierdo, específicamente las áreas de Broca y Wernicke, sugiriendo un impacto en la producción y comprensión del lenguaje. EXP03 y EXP04 destacan problemas en la concordancia verbal y nominal, el uso de tiempos verbales, signos de puntuación, y la coherencia en la escritura.

Figura 6

Subcategoría estructuras lingüísticas



Fuente: Investigador / propia

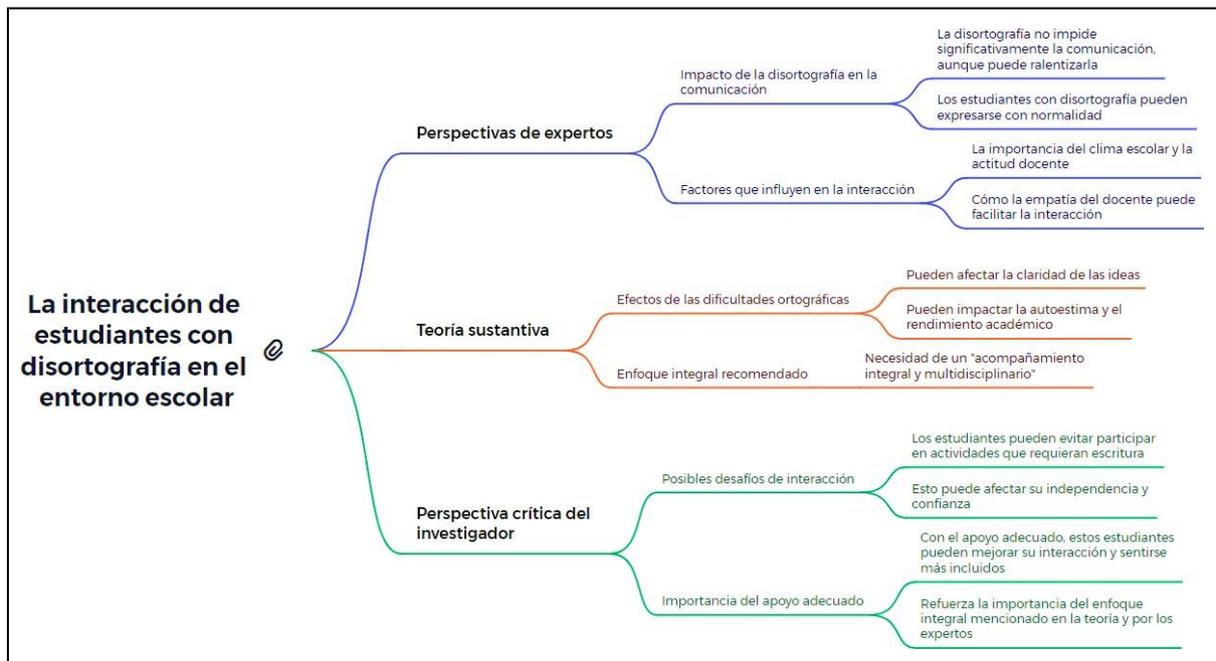
Estas observaciones se alinean con la teoría sustantiva que señala desafíos en la coherencia narrativa y la integración de oraciones (Nir & Sher-Censor, 2024), dificultades en el procesamiento de estructuras silábicas complejas (Santolin et al., 2024), y problemas con unidades fraseológicas y expresiones hiperbólicas (Shalkarbek et al., 2024). Además, Tvrđý (2024) subraya las dificultades en la interpretación de oraciones condicionales, reflejando problemas más profundos en la morfosintaxis y semántica. La percepción crítica del investigador corrobora estos hallazgos, enfatizando los problemas en la organización de ideas, secuenciación de palabras y construcción de frases coherentes, lo que sugiere un impacto generalizado en la capacidad de expresión escrita de estos estudiantes. Esta convergencia de perspectivas subraya la complejidad multidimensional de la disortografía comunicativa, abarcando desde aspectos fonéticos y sintácticos hasta desafíos más amplios en la coherencia narrativa y la comprensión contextual.

Adicionalmente, la triangulación de la información revela perspectivas complementarias sobre la *interacción* de estudiantes con disortografía comunicativa en el entorno escolar. EXP01 enfatiza que la disortografía no altera significativamente la interacción, ya que "la escritura por más que esté mal desarrollada igual no imposibilita la comunicación", aunque puede ralentizarla. EXP02 coincide, señalando que estos estudiantes "pueden expresarse con normalidad", pero advierte sobre posibles problemas de autoestima y frustración. EXP03 y EXP04 resaltan la

importancia del clima escolar y la actitud docente, con EXP03 afirmando que "si hay un clima también favorable, también los estudiantes pueden interactuar de manera favorable" y EXP04 destacando cómo la empatía docente puede facilitar la interacción.

Figura 7

Subcategoría relación



Fuente: Investigador / propia

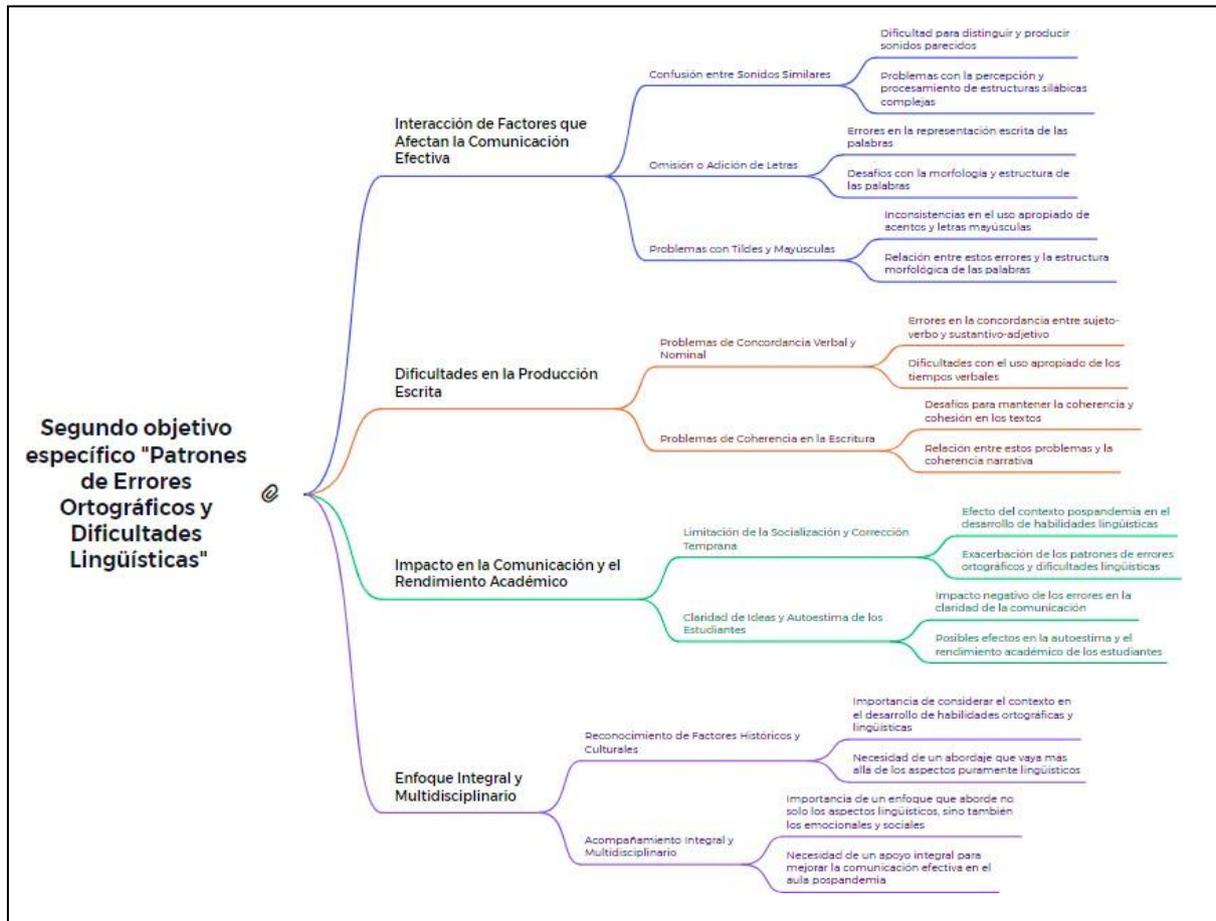
Estas observaciones se alinean con la teoría sustantiva, que señala cómo las dificultades ortográficas pueden afectar la claridad de las ideas (Ferreira et al., 2023) y potencialmente impactar la autoestima y el rendimiento académico (Jamil et al., 2024), enfatizando la necesidad de un "acompañamiento integral y multidisciplinario" (Maquilon-León et al., 2024). La percepción crítica del investigador complementa estas perspectivas, observando que los estudiantes con disortografía "pueden evitar participar en actividades que requieran escritura", lo que puede afectar su independencia y confianza, pero también señala que "con el apoyo adecuado, estos estudiantes pueden mejorar su interacción y sentirse más incluidos", reforzando la importancia del enfoque integral mencionado en la teoría y por los expertos.

Por consiguiente, los resultados para el *segundo objetivo específico*, fruto del análisis de los patrones de *errores ortográficos y dificultades lingüísticas* en estudiantes con disortografía comunicativa revela una compleja interacción de factores que afectan significativamente la comunicación efectiva en el aula pospandemia. Los expertos

identifican patrones recurrentes como la confusión entre sonidos similares (EXP01), omisión o adición de letras (EXP03), y problemas con tildes y mayúsculas (EXP01, EXP02, EXP03), que se alinean con las observaciones de Sandra et al. (2024) sobre la relación entre estos errores y la estructura morfológica de las palabras.

Figura 8

Segundo objetivo específico - subcategoría errores ortográficos y lingüísticos



Fuente: Investigador / propia

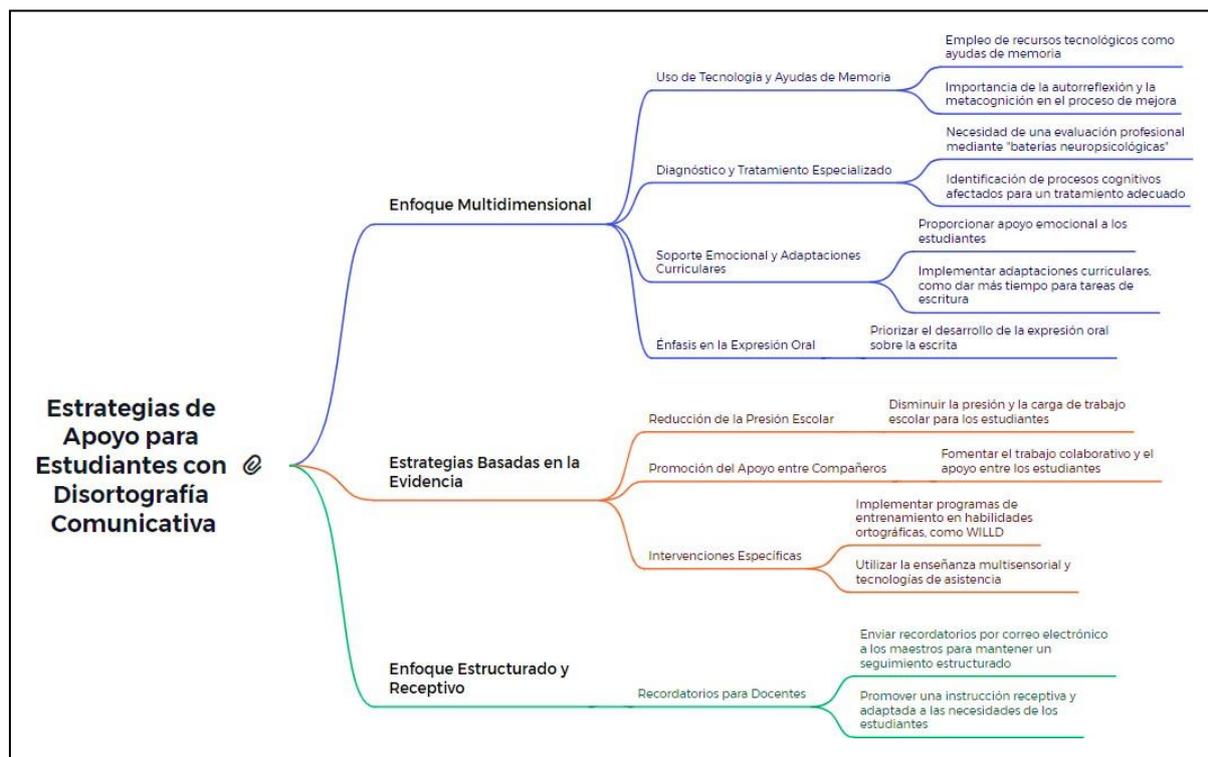
Además, se observan dificultades en la percepción y producción de sílabas complejas (EXP01), problemas de concordancia verbal y nominal, uso de tiempos verbales, y coherencia en la escritura (EXP03, EXP04), que Nir & Sher-Censor (2024) y Santolin et al. (2024) relacionan con desafíos en la coherencia narrativa y el procesamiento de estructuras silábicas complejas. Estos patrones, exacerbados por el contexto pospandemia que limitó la socialización y la corrección temprana (EXP04), impactan negativamente en la claridad de las ideas (Ferreira et al., 2023) y potencialmente en la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes (Jamil et al., 2024). Sin embargo, la interacción en el entorno escolar no se ve completamente obstaculizada,

ya que los estudiantes "pueden expresarse con normalidad" (EXP02), aunque pueden experimentar frustración y evitar actividades que requieran escritura. La teoría sustantiva enfatiza la importancia de reconocer las especificidades del género y tipo de texto, así como los factores históricos y culturales en el desarrollo de habilidades ortográficas y lingüísticas (Kolmogorova & Kolmogorova, 2024), subrayando la necesidad de un "acompañamiento integral y multidisciplinario" (Maquilon-León et al., 2024) que aborde no solo los aspectos lingüísticos sino también los emocionales y sociales para mejorar la comunicación efectiva en el aula pospandemia.

Por otra parte, la triangulación sobre la subcategoría *estrategias de apoyo*; la información revela un enfoque multidimensional para apoyar a estudiantes con disortografía comunicativa. EXP01 enfatiza el uso de tecnología, ayudas de memoria y dictados, destacando la importancia de la autorreflexión: "ese proceso de autorreflexión que es parte de su metacognición es lo que ayuda a que puedan mejorar". EXP02 subraya la necesidad de un diagnóstico profesional y tratamiento especializado, mencionando "baterías neuropsicológicas" para evaluar procesos cognitivos. EXP03 resalta la importancia del soporte emocional y adaptaciones curriculares, sugiriendo "darle más tiempo para que terminen los trabajos de escritura". EXP04 prioriza la expresión oral: "la que sí consideras más mal, creo que es la la oral". Estas perspectivas se alinean con la teoría sustantiva, que destaca la importancia de reducir la presión escolar y promover el apoyo entre compañeros (Brons et al., 2024), así como la efectividad de intervenciones específicas como WILLD para mejorar la calidad de la escritura (Puranik & Koutsoftas, 2024). La percepción crítica del investigador complementa estas ideas, mencionando "la enseñanza multisensorial, el uso de programas de entrenamiento en habilidades ortográficas, y la implementación de tecnologías de asistencia", enfatizando un enfoque holístico que abarca tanto las habilidades específicas como el entorno de aprendizaje. Johnson et al. (2024) añaden la importancia de recordatorios por correo electrónico para maestros, lo que subraya la necesidad de un enfoque estructurado y receptivo en la instrucción.

Figura 9

Subcategoría estrategias de apoyo



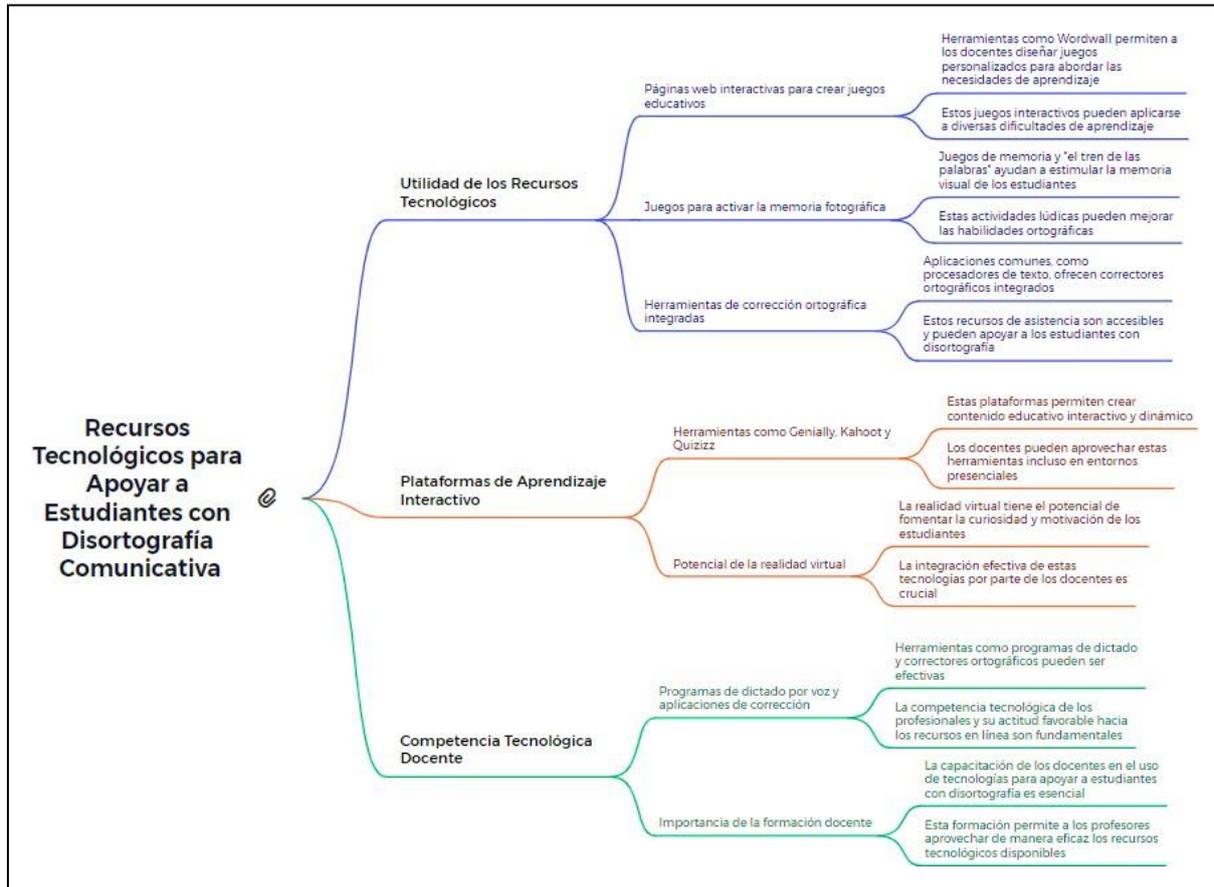
Fuente: Investigador / propia

Adicionalmente, la triangulación de la información revela un consenso sobre la utilidad de los *recursos tecnológicos* para apoyar a estudiantes con disortografía comunicativa. EXP01 destaca el uso de páginas web interactivas como Wordwall para crear juegos educativos, señalando que "cualquier página que te permita crear a ti juegos damnificados puedes aplicarlo para para cualquier afección a nivel de aprendizaje". EXP02 menciona juegos como "memory" y "el tren de las palabras" que activan la memoria fotográfica, mientras que EXP03 enfatiza herramientas más accesibles como "el corrector ortográfico" en aplicaciones comunes. EXP04 añade el uso de plataformas como Genially, Kahoot y Quizizz, sugiriendo que "deberíamos seguir utilizando" estas herramientas incluso en la presencialidad. Estas perspectivas prácticas se alinean con la teoría sustantiva, que resalta el potencial de la realidad virtual para fomentar la curiosidad y motivación (Corrales et al., 2024), y la importancia de la integración efectiva de herramientas tecnológicas por parte de los docentes (Mardiana, 2024). La percepción crítica del investigador complementa estas visiones, mencionando "programas de dictado por voz, aplicaciones de corrección ortográfica y plataformas de aprendizaje interactivo" como herramientas efectivas. Loades et al. (2024) añaden que la competencia tecnológica de los profesionales y su actitud

favorable hacia los recursos en línea son cruciales, lo que subraya la importancia de la formación docente en el uso de estas tecnologías para apoyar eficazmente a los estudiantes con disortografía comunicativa.

Figura 10

Subcategoría recursos tecnológicos



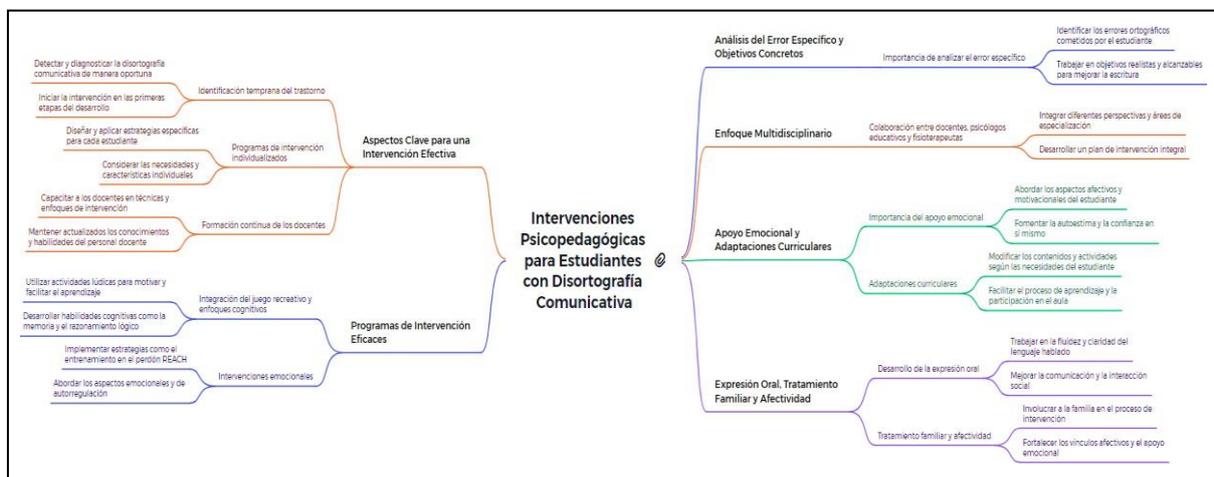
Fuente: Investigador / propia

Así también, la triangulación de la información revela un enfoque multidimensional para las *intervenciones psicopedagógicas* en estudiantes con disortografía comunicativa. EXP01 enfatiza la importancia de analizar el error específico y trabajar en objetivos concretos, señalando que "la idea es analizar el error" y "plantear objetivos realistas". EXP02 subraya la necesidad de un "trabajo multidisciplinario" que involucre a docentes, psicólogos educativos y fisioterapeutas. EXP03 destaca la importancia del "apoyo emocional" y las "adaptaciones curriculares", mientras que EXP04 resalta la "expresión oral, el tratamiento de familia, la afectividad con la familia" como elementos cruciales. Estas perspectivas se alinean con la teoría sustantiva que destaca la eficacia de programas que integran el juego recreativo y enfoques cognitivos, como se evidencia en el estudio de Veintimilla et al. (2024), que demostró

mejoras significativas en memoria y razonamiento lógico. Además, Skalski-Bednarz (2024) sugiere que intervenciones emocionales como el entrenamiento en el perdón REACH pueden ser beneficiosas. La percepción crítica del investigador complementa estas visiones al enfatizar la "identificación temprana del trastorno" y la "implementación de programas de intervención individualizados", así como la importancia de la "formación continua de los docentes". Esta triangulación subraya la necesidad de un enfoque holístico que combine estrategias específicas de aprendizaje con apoyo emocional y colaboración multidisciplinaria para abordar eficazmente la disortografía comunicativa en estudiantes.

Figura 11

Subcategoría Intervenciones psicopedagógicas



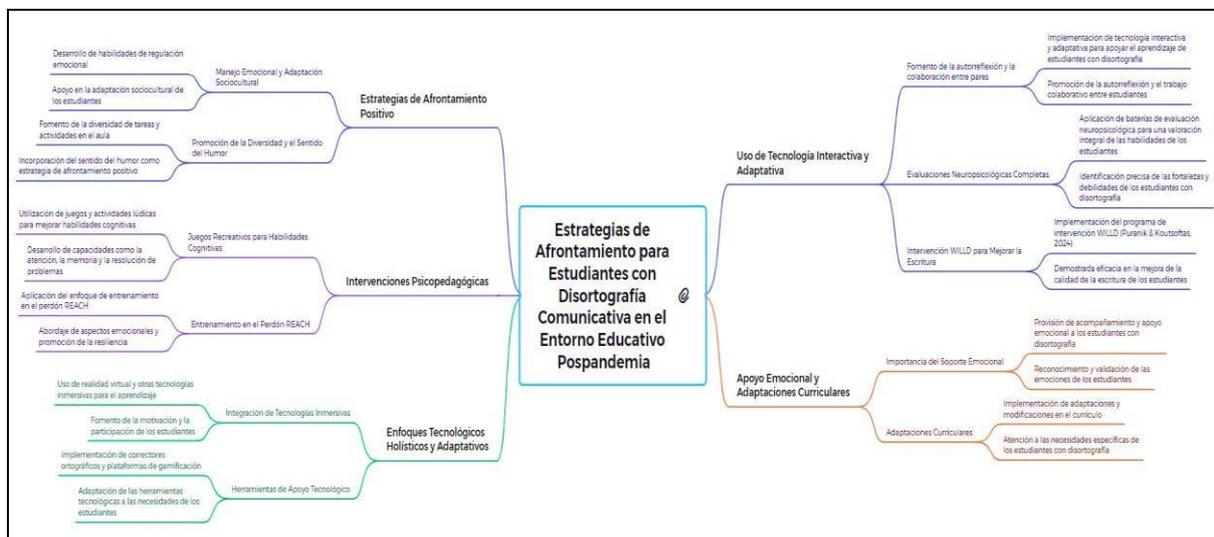
Fuente: Investigador / propia

Así también; los resultados del *tercer objetivo específico* correspondientes a la subcategoría *estrategias de afrontamiento*, reveló que, las estrategias de apoyo y tecnológicas implementadas para asistir a estudiantes con disortografía comunicativa en el entorno educativo pospandemia abarcan un amplio espectro de enfoques multifacéticos. Estas incluyen el uso de tecnología interactiva y adaptativa para fomentar la autorreflexión y la colaboración entre pares (EXP01; Brons et al., 2024), la implementación de baterías neuropsicológicas para evaluaciones completas (EXP02), y la intervención WILLD que ha demostrado mejorar la calidad de la escritura (Puranik & Koutsoftas, 2024). Además, se enfatiza la importancia del soporte emocional y las adaptaciones curriculares (EXP03), complementadas con enfoques como la lectura dialógica para mejorar las habilidades del lenguaje oral (Fleury et al., 2024). La integración de tecnologías inmersivas como la realidad virtual (Corrales et

al., 2024) y herramientas como correctores ortográficos y plataformas de gamificación se alinean con la necesidad de un enfoque tecnológico holístico y adaptativo (Mardiana, 2024). Las intervenciones psicopedagógicas incluyen juegos recreativos para mejorar habilidades cognitivas (Veintimilla et al., 2024) y el entrenamiento en el perdón REACH para abordar aspectos emocionales (Skalski-Bednarz, 2024). Estrategias de afrontamiento positivo, como el manejo emocional y la adaptación sociocultural (Le & Jin, 2024; Tran & Bui, 2024), junto con la promoción de la diversidad de tareas y el sentido del humor en el aula, contribuyen a mitigar emociones negativas y mejorar la motivación. La efectividad de la regulación emocional se destaca como crucial para el bienestar de los estudiantes (Mikkelsen et al., 2024), mientras que el apoyo continuo y la validación de emociones negativas promueven la resiliencia (Gold & Gold, 2024). Este conjunto integral de estrategias, que abarca aspectos tecnológicos, pedagógicos, psicológicos y sociales, contribuye a una mejor adaptación y progreso de los estudiantes con disortografía comunicativa en el entorno educativo pospandemia, subrayando la importancia de un enfoque personalizado y holístico.

Figura 12

Tercer objetivo específico - subcategoría estrategias de afrontamiento



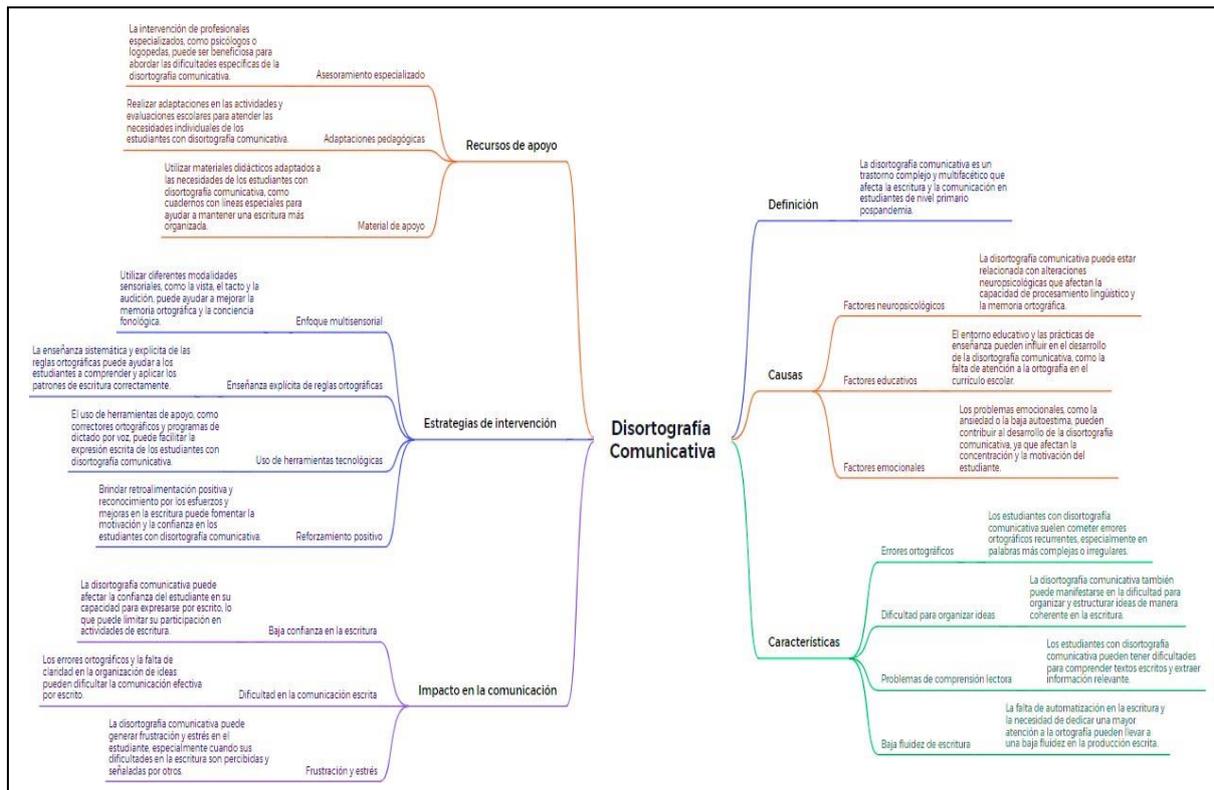
Fuente: Investigador / propia

Finalmente, el resultado buscado frente al *objetivo general* sobre la *categoría base disortografía comunicativa* en estudiantes del nivel primaria pospandemia se interpreta como un trastorno complejo y multifacético que impacta significativamente el rendimiento académico, la autoestima y las interacciones sociales de los alumnos.

Se manifiesta a través de dificultades persistentes en la escritura y ortografía, sin implicar necesariamente problemas de lenguaje o cognición (EXP01, EXP02), y se caracteriza por patrones de errores recurrentes como confusión entre sonidos similares, omisión o adición de letras, y problemas con tildes y mayúsculas (EXP01, EXP02, EXP03; Sandra et al., 2024). Estas dificultades se extienden a la comprensión pragmática del lenguaje, afectando la calidad de las interacciones sociales y la expresión de ideas complejas (Camia et al., 2022).

Figura 13

Objetivo general - categoría disortografía comunicativa



Fuente: Investigador / propia

El contexto pospandemia ha exacerbado estos desafíos, afectando negativamente los procesos de aprendizaje y la adaptabilidad educativa (Mera et al., 2023; Suárez Gómez et al., 2024). Para abordar esta problemática, se han implementado estrategias de apoyo y tecnológicas que abarcan desde el uso de tecnología interactiva y adaptativa (EXP01; Brons et al., 2024) hasta intervenciones psicopedagógicas como juegos recreativos (Veintimilla et al., 2024) y enfoques de regulación emocional (Mikkelsen et al., 2024). La eficacia de estas intervenciones depende de un enfoque holístico que integre aspectos tecnológicos, pedagógicos, psicológicos y sociales, reconociendo la importancia del soporte emocional, las

adaptaciones curriculares y la promoción de estrategias de afrontamiento positivo (Le & Jin, 2024; Tran & Bui, 2024). Esta interpretación subraya la necesidad de un "acompañamiento integral y multidisciplinario" (Maquilon-León et al., 2024) que no solo aborde los aspectos lingüísticos de la disortografía comunicativa, sino que también fomente la resiliencia, la autorregulación emocional y las habilidades sociales de los estudiantes en el entorno educativo pospandemia, contribuyendo así a una mejor adaptación y progreso académico.

IV. DISCUSIÓN

La discusión sobre las vivencias de los estudiantes con disortografía comunicativa emerge como un desafío multifacético en el ámbito educativo, con implicaciones que trascienden la mera dificultad ortográfica. Mientras EXP01 sugiere que el impacto en el desarrollo personal y profesional a largo plazo podría ser limitado, la evidencia presentada por otros expertos y la teoría sustantiva indica un panorama más complejo. La caracterización de la disortografía como un trastorno específico del lenguaje que involucra estructuras cerebrales críticas (EXP02) se alinea con la perspectiva de Agustina et al. (2024) y Damián et al. (2024), quienes la describen como un desorden neurobiológico con amplias repercusiones cognitivas y académicas. Esta visión se ve reforzada por las observaciones de EXP03 y EXP04, quienes destacan los efectos psicosociales y académicos persistentes, especialmente en grados superiores de primaria. La falta de autoevaluación y tiempo limitado de lectura personal, señalados por Liliana et al. (2024) y Martínez & Gallardo (2023a), se presentan como factores agravantes que limitan el desarrollo del juicio crítico y la reelaboración gramatical necesaria para superar estas dificultades. Además, el contexto de la pandemia, como lo señalan Mera et al. (2023) y Suárez Gómez et al. (2024), ha exacerbado estos desafíos, afectando negativamente los procesos de aprendizaje y adaptabilidad educativa. Esta confluencia de factores subraya la necesidad de un enfoque holístico y sostenido en el tiempo para abordar la disortografía comunicativa, que considere tanto los aspectos neurobiológicos como los psicosociales y contextuales en el diseño de intervenciones educativas efectivas.

Además, la disortografía comunicativa emerge como un factor significativo en la erosión de la autoestima de los estudiantes, con implicaciones que trascienden el ámbito puramente académico. La convergencia de perspectivas entre los expertos y la teoría sustantiva subraya la complejidad de este fenómeno. Mientras EXP01 enfatiza la frustración inherente a la incapacidad de corregir errores persistentes, EXP02 proporciona evidencia tangible de esta lucha interna a través de la observación de "demasiados borrones en los cuadernos" y "huecos en los cuadernos". Estas manifestaciones físicas del estrés académico se alinean con la teoría de Agustina et al. (2024) y Liliana et al. (2024), quienes postulan que la corrección constante puede conducir a una "valoración equivocada de sí mismos" en los estudiantes. La dimensión social de este impacto se hace evidente en los

testimonios de EXP03 y EXP04, quienes relatan casos de etiquetado negativo y burlas, ilustrando cómo la disortografía puede afectar las interacciones sociales y la autoimagen. Este ciclo negativo, caracterizado por la evitación de actividades de escritura y la disminución de la confianza, como señala la percepción crítica del investigador, sugiere un patrón de refuerzo negativo que podría perpetuar tanto las dificultades académicas como los problemas de autoestima. La interconexión entre estos factores subraya la necesidad de un enfoque holístico en la intervención educativa, que aborde no solo las habilidades de escritura, sino también el bienestar emocional y social de los estudiantes afectados por la disortografía comunicativa.

Por otra parte, la autopercepción de los estudiantes con disortografía comunicativa revela una compleja interacción entre su rendimiento académico y sus relaciones sociales. La evidencia sugiere que estos estudiantes son agudamente conscientes de las implicaciones de sus dificultades, como lo demuestra su preocupación por las calificaciones y la evaluación de sus errores ortográficos (EXP01). Esta conciencia se traduce en patrones de comportamiento que pueden afectar negativamente tanto su desempeño académico como su integración social.

Por tanto, la teoría sustantiva propuesta por Baudoin (2024), De-La-Cruz & Rodríguez (2022), y Figueroa Barquisimeto et al. (2022) respalda esta observación, señalando una dualidad en la experiencia de estos estudiantes: por un lado, manifiestan una "actitud colaborativa y organizada", pero por otro, experimentan "emociones negativas como tristeza y aburrimiento". Esta dualidad se refleja en el comportamiento descrito por EXP02 y EXP04, quienes observan una reluctancia a participar en actividades públicas como escribir en la pizarra o realizar exposiciones. Martínez & Gallardo (2023b) y Ocampo-Eyzaguirre & Correa-Reynaga (2023) sugieren que estas percepciones y emociones influyen significativamente en la capacidad de los estudiantes para interactuar socialmente y mantener relaciones saludables. Sin embargo, es importante notar que, como señala EXP01, el impacto puede estar principalmente confinado al entorno académico, lo que sugiere la necesidad de intervenciones específicas en este contexto. La observación de Salazar et al. (2022) sobre la presencia de sentimientos de orgullo y satisfacción con el trabajo académico, a pesar de las dificultades, indica una resiliencia potencial que podría ser aprovechada en estrategias de intervención futuras.

De la misma manera, frente al primer objetivo específico, la disortografía comunicativa en estudiantes de primaria pospandemia emerge como un desafío multifacético que impacta significativamente el rendimiento académico y el bienestar emocional de los alumnos. Las percepciones de los docentes revelan una compleja interacción entre las dificultades ortográficas y la autoestima de los estudiantes, corroborando los hallazgos de Agustina et al. (2024) y Damián et al. (2024) sobre el carácter neurobiológico del trastorno y su influencia en diversas áreas del desarrollo cognitivo. La observación de los expertos (EXP01, EXP02, EXP03, EXP04) sobre la frustración y los sentimientos de inferioridad experimentados por los estudiantes se alinea con las teorías de Liliana et al. (2024), quienes advierten sobre el riesgo de desarrollar una autovaloración negativa. Este fenómeno se ve exacerbado en el contexto pospandemia, como señalan Mera et al. (2023) y Suárez Gómez et al. (2024), quienes destacan el impacto negativo en los procesos de aprendizaje y adaptabilidad educativa.

La discrepancia entre las perspectivas sobre el impacto a largo plazo (EXP01 vs. EXP04) subraya la necesidad de investigaciones longitudinales más exhaustivas. Además, la observación de Martínez & Gallardo (2023a) sobre la falta de autoevaluación y tiempo limitado de lectura personal como factores agravantes resalta la importancia de estrategias de intervención holísticas. La convergencia entre las percepciones docentes y los hallazgos teóricos de Baudoin (2024), De-La-Cruz & Rodríguez (2022), y Figueroa Barquisimeto et al. (2022) sobre las emociones negativas y dificultades sociales asociadas a la disortografía, sugiere la necesidad de un enfoque multidimensional en la intervención educativa. Este análisis integrado destaca la urgencia de desarrollar estrategias adaptadas al contexto pospandemia que no solo aborden las dificultades ortográficas, sino que también fortalezcan la autoestima y las habilidades sociales de los estudiantes afectados, como sugieren los estudios de Ocampo-Eyzaguirre & Correa-Reynaga (2023) y Salazar et al. (2022).

De esta misma manera, la disortografía comunicativa se manifiesta a través de una gama de errores ortográficos que revelan la complejidad de los procesos cognitivos y lingüísticos subyacentes. La evidencia proporcionada por los expertos y respaldada por la investigación reciente sugiere un patrón consistente de dificultades. EXP01 y EXP02 identifican la confusión entre sonidos fonéticamente similares, como "b/v" y "c/s/z", lo que se alinea con la observación de Sandra et al. (2024) sobre cómo la

estructura morfológica de las palabras puede generar errores ortográficos, especialmente en sufijos flexivos y afijos derivativos. La omisión o adición de letras, señalada por EXP03 y EXP04, encuentra respaldo en el trabajo de Berg et al. (2024), quienes destacan la frecuencia de errores de omisión de letras finales como reflejo de dificultades en la percepción y representación de unidades morfológicas.

Además, los problemas con tildes y mayúsculas, mencionados por EXP01, EXP02 y EXP03, sugieren una dificultad más amplia en la aplicación de reglas ortográficas que trasciende la simple representación fonética. La observación de Deckert & Hejduk (2024) sobre el impacto de estos errores en la usabilidad y gratificación personal en contextos como la traducción de videojuegos amplía la discusión, subrayando las implicaciones de la disortografía más allá del ámbito académico. Esta convergencia de evidencia empírica y teórica no solo valida la consistencia y predictibilidad de los errores asociados con la disortografía comunicativa, como señala la percepción crítica del investigador, sino que también destaca la necesidad de intervenciones multifacéticas que aborden tanto los aspectos lingüísticos como los contextuales y sociales de este trastorno.

Adicionalmente, la disortografía comunicativa se revela como un trastorno complejo que afecta múltiples niveles de la estructura lingüística, desde la fonética hasta la pragmática. La evidencia proporcionada por los expertos y la literatura científica converge en un patrón de dificultades que trasciende la mera ortografía. Nir & Shercensor (2024) señalan que los estudiantes con este trastorno muestran deficiencias en la coherencia narrativa y la integración de oraciones, lo cual se refleja en las observaciones de EXP03 sobre problemas de concordancia verbal y nominal, y de EXP04 sobre dificultades en la formación de palabras y redundancia expresiva. Estas dificultades se extienden al procesamiento de estructuras silábicas complejas, como lo demuestran Santolin et al. (2024), lo que se alinea con la observación de EXP01 sobre problemas con sílabas "trabadas" y omisiones fonéticas.

Así también, la dimensión neurológica de estas dificultades, mencionada por EXP02 en relación con la afectación del hemisferio izquierdo y las áreas de Broca y Wernicke, sugiere una base biológica para estos desafíos lingüísticos. Además, Shalkarbek et al. (2024) destacan las dificultades en la comprensión y uso de unidades fraseológicas y expresiones hiperbólicas, lo que se relaciona con los problemas de coherencia y

uso de vocabulario preciso mencionados por EXP03. La complejidad de estos desafíos se extiende a estructuras más sofisticadas, como las oraciones condicionales, que según Tvrđý (2024), requieren una comprensión precisa de la morfosintaxis y la semántica, aspectos que claramente se ven comprometidos en la disortografía comunicativa. Esta convergencia de evidencias subraya la necesidad de un enfoque holístico en la intervención, que aborde no solo los aspectos superficiales de la ortografía, sino también las estructuras lingüísticas más profundas y las habilidades narrativas y pragmáticas.

En adición, la discusión sobre la interacción de estudiantes con disortografía comunicativa en el entorno escolar revela una compleja interplay entre las dificultades inherentes a la condición y los factores contextuales que influyen en su experiencia educativa. Mientras que la disortografía per se no necesariamente impide la comunicación, como señala EXP01, puede generar desafíos significativos en la expresión escrita que, según Ferreira et al. (2023), afectan la claridad de las ideas y la capacidad de redacción. Esta situación puede desencadenar una serie de consecuencias psicosociales, como la frustración y la baja autoestima, aspectos destacados tanto por EXP02 como por Jamil et al. (2024). La importancia del clima escolar y la actitud docente, enfatizada por EXP03 y EXP04, se alinea con los hallazgos de Jorge et al. (2023) y Manuel & Ramírez (2024), quienes subrayan cómo la falta de atención a las necesidades emocionales de los estudiantes puede exacerbar sus dificultades académicas. En este contexto, la propuesta de Maquilon-León et al. (2024) de un acompañamiento integral y multidisciplinario se presenta como una solución prometedora para abordar no solo los aspectos académicos, sino también los componentes emocionales y sociales del aprendizaje de estos estudiantes. Este enfoque holístico podría mitigar la tendencia de los estudiantes con disortografía a evitar actividades de escritura o a depender excesivamente de otros para corregir sus errores, promoviendo así una mayor independencia y confianza en su capacidad para interactuar efectivamente en el entorno escolar.

Además, frente a lo discutido, para el segundo objetivo específico se argumenta que la disortografía comunicativa en estudiantes de primaria pospandemia presenta un desafío multifacético que abarca diversos aspectos del desarrollo lingüístico y cognitivo. Los patrones de errores ortográficos identificados, como la confusión entre sonidos similares y la omisión o adición de letras (EXP01, EXP03), se alinean con las

observaciones de Sandra et al. (2024) sobre la relación entre estos errores y la estructura morfológica de las palabras. Esta conexión sugiere que las intervenciones deberían enfocarse no solo en la corrección superficial de errores, sino en fortalecer la comprensión morfológica de los estudiantes. Las dificultades en la percepción y producción de sílabas complejas (EXP01) y los problemas de concordancia y coherencia (EXP03, EXP04) resuenan con los hallazgos de Nir & Sher-Censor (2024) y Santolin et al. (2024) sobre desafíos en la coherencia narrativa y el procesamiento de estructuras silábicas complejas. Esto indica la necesidad de un enfoque integral que aborde tanto la mecánica de la escritura como las habilidades de composición más amplias. La persistencia y posible agravamiento de estos errores en el contexto pospandemia (EXP04) subraya la importancia de considerar factores contextuales en el diseño de intervenciones, como sugieren Kolmogorova & Kolmogorova (2024) al enfatizar la relevancia de los factores históricos y culturales.

Aunque la disortografía puede impactar negativamente la claridad de las ideas (Ferreira et al., 2023) y potencialmente la autoestima y el rendimiento académico (Jamil et al., 2024), es crucial notar que no imposibilita completamente la comunicación (EXP01, EXP02). Esta observación resalta la importancia de un enfoque equilibrado que aborde las dificultades específicas mientras fomenta la confianza y la participación-activa de los estudiantes. La propuesta de Maquilon-León et al. (2024) de un "acompañamiento integral y multidisciplinario" se alinea con esta perspectiva, sugiriendo que las intervenciones efectivas deben ir más allá de la mera corrección ortográfica para incluir apoyo emocional y estrategias de adaptación. Además, la observación de Cerni & Job (2024) sobre la automatización de la escritura y la mecanografía subraya la necesidad de considerar habilidades sensorimotoras en el proceso de intervención. En conjunto, estos hallazgos sugieren que abordar la disortografía comunicativa en el contexto pospandemia requiere un enfoque holístico que integre aspectos lingüísticos, cognitivos, emocionales y contextuales para mejorar efectivamente la comunicación en el aula y el desarrollo académico de los estudiantes afectados.

Adicionalmente, la discusión sobre las estrategias de apoyo más efectivas para estudiantes con disortografía comunicativa revela un enfoque multifacético que abarca aspectos tecnológicos, pedagógicos y psicosociales. El énfasis de EXP01 en el uso de tecnología y autorreflexión se alinea con la propuesta de Brons et al. (2024)

de reducir la presión escolar y fomentar el apoyo entre pares, sugiriendo que las herramientas tecnológicas pueden facilitar tanto la autocorrección como la colaboración. La recomendación de EXP02 sobre el uso de baterías neuropsicológicas para una evaluación completa se complementa con la intervención WILLD mencionada por Puranik & Koutsoftas (2024), que ha demostrado mejorar la calidad de la escritura en estudiantes con dificultades de aprendizaje lingüístico. La importancia del soporte emocional y las adaptaciones curriculares destacadas por EXP03 se refleja en el enfoque de lectura dialógica propuesto por Fleury et al. (2024), que no solo mejora las habilidades del lenguaje oral, sino que también requiere un apoyo continuo para los educadores.

En la misma línea, la priorización de la expresión oral por parte de EXP04 se alinea con esta última estrategia, subrayando la interconexión entre las habilidades orales y escritas. Además, la sugerencia de Johnson et al. (2024) sobre el uso de recordatorios por correo electrónico para maestros ofrece una estrategia práctica para mejorar la entrega de instrucciones, complementando así el enfoque holístico propuesto por la percepción crítica del investigador, que aboga por una combinación de enseñanza multisensorial, programas de entrenamiento en habilidades ortográficas y tecnologías de asistencia. Este conjunto de estrategias, respaldado tanto por la experiencia práctica como por la investigación científica, sugiere que un abordaje integral y personalizado, que considere tanto las necesidades individuales como el contexto educativo más amplio, es fundamental para apoyar efectivamente a los estudiantes con disortografía comunicativa.

Así también, la discusión sobre los recursos tecnológicos útiles para apoyar el aprendizaje de estudiantes con disortografía comunicativa revela un panorama diverso y prometedor. La integración de tecnologías interactivas y adaptativas, como las mencionadas por los expertos, se alinea con la perspectiva de Mardiana (2024), quien enfatiza la importancia de la integración efectiva de herramientas tecnológicas por parte de los docentes para mejorar los resultados educativos. Esta visión se complementa con el potencial de la realidad virtual (VR) destacado por Corrales et al. (2024), sugiriendo que las experiencias inmersivas pueden fomentar la curiosidad y la motivación, aspectos cruciales para el compromiso de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. La variedad de herramientas mencionadas, desde correctores ortográficos hasta plataformas de gamificación, refleja la necesidad de un

enfoque multifacético que atienda las diversas necesidades de los estudiantes con disortografía. Además, la observación de Loades et al. (2024) sobre la importancia de la competencia tecnológica de los profesionales y su actitud favorable hacia los recursos en línea subraya la necesidad de una formación docente continua en el uso de estas tecnologías. Este aspecto es particularmente relevante considerando la rápida evolución de las herramientas digitales y la necesidad de adaptarlas efectivamente al contexto educativo. La percepción crítica del investigador, que menciona programas de dictado por voz y aplicaciones de corrección ortográfica, sugiere un enfoque práctico que complementa las estrategias más inmersivas, ofreciendo un conjunto integral de herramientas para abordar las dificultades específicas de la disortografía comunicativa. En conjunto, esta discusión señala la importancia de un enfoque tecnológico holístico, adaptativo y bien integrado en el currículo para maximizar su eficacia en el apoyo a estudiantes con disortografía comunicativa.

Por otra parte, la discusión sobre las intervenciones psicopedagógicas más efectivas para tratar la disortografía comunicativa en estudiantes revela un enfoque multifacético que integra aspectos cognitivos, emocionales y prácticos. El estudio de Veintimilla et al. (2024) proporciona evidencia empírica sobre la eficacia de los juegos recreativos para mejorar la memoria mediata e inmediata, el razonamiento lógico y la concentración en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, lo que sugiere que las intervenciones lúdicas pueden ser particularmente beneficiosas para abordar los desafíos cognitivos asociados con la disortografía. Esta perspectiva se complementa con los hallazgos de Skalski-Bednarz (2024) sobre el entrenamiento en el perdón REACH, que demuestra la importancia de integrar intervenciones emocionales en el tratamiento de trastornos de conducta, lo cual podría extrapolarse a la gestión de los aspectos emocionales y conductuales asociados con la disortografía comunicativa. Estos enfoques basados en evidencia respaldan la necesidad de un abordaje integral que no solo se centre en las habilidades de escritura y ortografía, sino que también aborde los aspectos psicológicos y emocionales del aprendizaje. La integración de estos métodos con las estrategias tradicionales de intervención ortográfica podría proporcionar un marco más completo y efectivo para el tratamiento de la disortografía comunicativa, abordando tanto los síntomas como las causas subyacentes del trastorno.

Por consiguiente, la discusión frente al tercer objetivo específico permite comprender que la implementación de estrategias de apoyo y tecnológicas para estudiantes con disortografía comunicativa en el entorno educativo pospandemia revela un enfoque multidimensional que integra aspectos tecnológicos, pedagógicos y psicosociales. La eficacia de las intervenciones tecnológicas, como las herramientas interactivas y adaptativas (EXP01), se alinea con la importancia de la integración efectiva de tecnología en el aula destacada por Mardiana (2024), sugiriendo que la competencia tecnológica de los educadores es crucial para el éxito de estas estrategias. La incorporación de experiencias inmersivas, como la realidad virtual propuesta por Corrales et al. (2024), ofrece un potencial significativo para fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Sin embargo, la efectividad de estas herramientas depende en gran medida de su integración en un marco pedagógico más amplio, como lo demuestra la intervención WILLD (Puranik & Koutsoftas, 2024), que combina tecnología con estrategias de escritura específicas. Las intervenciones psicopedagógicas, como los juegos recreativos (Veintimilla et al., 2024) y el entrenamiento en el perdón REACH (Skalski-Bednarz, 2024), subrayan la importancia de abordar tanto los aspectos cognitivos como emocionales del aprendizaje.

Esta perspectiva holística se refuerza con las estrategias de afrontamiento positivo y manejo emocional propuestas por Le & Jin (2024) y Tran & Bui (2024), que destacan la relevancia del contexto cultural y emocional en el proceso de aprendizaje. La efectividad de la regulación emocional, como señalan Mikkelsen et al. (2024), emerge como un factor crítico en el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes, particularmente en el contexto desafiante de la pospandemia. El enfoque en la lectura dialógica (Fleury et al., 2024) y el apoyo continuo para normalizar y validar las emociones negativas (Gold & Gold, 2024) subrayan la importancia de un ambiente de aprendizaje empático y de apoyo. En conjunto, estas estrategias sugieren que un enfoque integrado que combine tecnología avanzada, intervenciones psicopedagógicas personalizadas y un fuerte énfasis en el bienestar emocional y la resiliencia es esencial para abordar efectivamente la disortografía comunicativa en el entorno educativo pospandemia. Este enfoque holístico no solo aborda las dificultades específicas de la escritura, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos más amplios del aprendizaje y la comunicación en un mundo cada vez más digital y complejo.

Finalmente, la disortografía comunicativa en estudiantes del nivel primaria pospandemia emerge como un fenómeno complejo que trasciende las meras dificultades ortográficas, abarcando aspectos cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje. Los hallazgos de Camia et al. (2022) sobre las deficiencias en la comprensión pragmática del lenguaje y su relación con la teoría de la mente visual y las funciones ejecutivas proporcionan una base neurobiológica que se alinea con las observaciones de los expertos (EXP01, EXP02) sobre la naturaleza del trastorno. Esta perspectiva se ve reforzada por los estudios de Sandra et al. (2024) y Nir & Shercensor (2024), que vinculan los patrones de errores ortográficos con estructuras morfológicas y desafíos en la coherencia narrativa, respectivamente. El impacto de la pandemia en la exacerbación de estas dificultades, como señalan Mera et al. (2023) y Suárez Gómez et al. (2024), subraya la necesidad de considerar factores contextuales en la comprensión y abordaje de la disortografía comunicativa.

Las estrategias de intervención propuestas, que van desde el uso de tecnologías adaptativas (Brons et al., 2024; Corrales et al., 2024) hasta enfoques psicopedagógicos (Veintimilla et al., 2024; Skalski-Bednarz, 2024), reflejan un reconocimiento creciente de la naturaleza multidimensional del trastorno. La eficacia de estas intervenciones, como sugieren Puranik & Koutsoftas (2024) y Fleury et al. (2024), depende en gran medida de su integración en un marco holístico que aborde tanto las habilidades lingüísticas como las competencias socioemocionales. Los estudios de Le & Jin (2024) y Tran & Bui (2024) sobre estrategias de afrontamiento positivo y manejo emocional ofrecen perspectivas valiosas sobre cómo fortalecer la resiliencia de los estudiantes frente a los desafíos de la disortografía. La importancia de la regulación emocional, destacada por Mikkelsen et al. (2024) y Gold & Gold (2024), subraya la necesidad de un enfoque que no solo se centre en las habilidades académicas, sino también en el bienestar emocional de los estudiantes.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que un abordaje efectivo de la disortografía comunicativa en el contexto pospandemia requiere una comprensión integral del trastorno, que abarque sus dimensiones neurobiológicas, lingüísticas, emocionales y sociales, y que se traduzca en intervenciones multifacéticas y personalizadas, como propone Maquilon-León et al. (2024), para promover no solo la mejora de las habilidades ortográficas, sino también el desarrollo de competencias comunicativas

más amplias y la adaptación psicosocial de los estudiantes en un entorno educativo en constante evolución.

V. CONCLUSIONES

Primera: Con respecto al primer objetivo específico, se concluye que las percepciones de los docentes sobre los estudiantes con disortografía comunicativa en contextos pospandemia revelan un impacto significativo en múltiples aspectos de la vida estudiantil, afectando principalmente el rendimiento académico y la autoestima. Los docentes observan dificultades persistentes en la escritura y ortografía, sin necesariamente implicar problemas de lenguaje o cognición, que se manifiestan en una disminución de la participación en clase, inseguridad en tareas escritas, y en algunos casos, evitación de actividades que involucren escritura. La pandemia ha exacerbado estos desafíos, afectando negativamente los procesos de aprendizaje y la adaptabilidad educativa de los estudiantes.

Segunda: En cuanto al segundo objetivo específico, se concluye que los patrones de errores ortográficos y dificultades lingüísticas en estudiantes con disortografía comunicativa son consistentes y predecibles, incluyendo confusión entre sonidos similares, omisión o adición de letras, y problemas con tildes y mayúsculas. Estas dificultades se extienden a niveles más profundos de la estructura lingüística, afectando la coherencia narrativa, la integración de oraciones, y el procesamiento de estructuras silábicas complejas. El contexto pospandemia ha agravado estos patrones, impactando negativamente en la claridad de las ideas y potencialmente en la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes.

Tercera: Respecto al tercer objetivo específico, se concluye que las estrategias de apoyo y tecnológicas implementadas para asistir a los estudiantes con disortografía comunicativa en el entorno educativo pospandemia abarcan un enfoque multidimensional que integra aspectos tecnológicos, pedagógicos y psicosociales. Estas estrategias incluyen el uso de tecnologías interactivas y adaptativas, intervenciones psicopedagógicas como juegos recreativos y enfoques de regulación emocional, y estrategias de afrontamiento positivo. La efectividad de estas intervenciones depende de su integración en un marco holístico que aborde tanto las habilidades

lingüísticas como las competencias socioemocionales, enfatizando la importancia de un ambiente de aprendizaje empático y de apoyo.

Cuarta: Respondiendo al objetivo general, la disortografía comunicativa en estudiantes del nivel primaria pospandemia se interpreta como un fenómeno complejo que trasciende las meras dificultades ortográficas, abarcando aspectos cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje. Se manifiesta a través de patrones consistentes de errores ortográficos y dificultades lingüísticas, impactando significativamente en el rendimiento académico, la autoestima y las interacciones sociales de los alumnos. El contexto pospandemia ha exacerbado estos desafíos, requiriendo un abordaje integral que combine estrategias tecnológicas adaptativas, intervenciones psicopedagógicas personalizadas y un fuerte énfasis en el bienestar emocional y la resiliencia de los estudiantes.

Quinta: En cuanto a categorías emergentes o teorías no previstas, se observa la importancia creciente de la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento positivo como componentes esenciales en el tratamiento de la disortografía comunicativa, sugiriendo una nueva perspectiva que integra más profundamente los aspectos psicológicos y emocionales en el abordaje de este trastorno. Además, emerge la necesidad de considerar el impacto del contexto pospandemia como un factor significativo en la manifestación y tratamiento de la disortografía comunicativa, sugiriendo una teoría emergente sobre la adaptabilidad de las intervenciones educativas en contextos de crisis global.

VI. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda al Ministerio de Educación implementar un programa nacional de capacitación en disortografía comunicativa para docentes, utilizando plataformas de aprendizaje en línea para reducir costos. Este programa debería incluir módulos sobre estrategias de intervención, uso de tecnologías adaptativas y manejo emocional en el aula. Para financiarlo, se sugiere establecer alianzas con empresas tecnológicas educativas, ofreciendo visibilidad en las plataformas educativas estatales a cambio de su apoyo. El programa debería lanzarse en un plazo de 6 meses y mantenerse activo durante al menos 2 años, con actualizaciones periódicas basadas en la retroalimentación de los participantes y los avances en la investigación sobre disortografía.

Segunda: A los gestores de la educación desde los gobiernos regionales, se recomienda crear centros de recursos regionales especializados en disortografía comunicativa, que ofrezcan servicios de evaluación, intervención y apoyo a escuelas locales. Estos centros podrían financiarse mediante una combinación de presupuesto educativo regional y donaciones de empresas locales interesadas en mejorar la educación en su comunidad. Se propone implementar un centro piloto en una región en el plazo de un año, utilizando instalaciones educativas existentes para reducir costos, y expandir a otras regiones en los siguientes 3 años basándose en los resultados y aprendizajes obtenidos.

Tercera: Para las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), se recomienda establecer equipos itinerantes de especialistas en disortografía que visiten regularmente las escuelas de su jurisdicción, proporcionando apoyo directo a docentes y estudiantes. Estos equipos podrían financiarse mediante la reasignación de recursos existentes y la colaboración con universidades locales, cuyos estudiantes de últimos años de pedagogía o psicología podrían realizar prácticas profesionales en estos equipos. Se sugiere implementar este programa en un plazo de 8 meses, comenzando con un equipo piloto en una UGEL y expandiendo gradualmente a otras en los siguientes 2 años.

Cuarta: A los gestores de las instituciones educativas, se recomienda implementar un "Programa de Mentores de Escritura" donde estudiantes mayores con habilidades de escritura destacadas apoyen a compañeros con disortografía. Este programa podría financiarse a través de eventos de recaudación de fondos organizados por la comunidad escolar, como ferias del libro o concursos de escritura creativa. Se sugiere lanzar el programa como piloto en un semestre escolar, evaluarlo, y luego implementarlo completamente en el siguiente año académico, asegurando una capacitación adecuada para los mentores y un sistema de seguimiento del progreso de los estudiantes participantes.

Quinta: Se recomienda a los docentes en general incorporar tecnologías de asistencia y estrategias multisensoriales en sus clases para apoyar a estudiantes con disortografía. Esto podría incluir el uso de aplicaciones de dictado por voz, software de corrección ortográfica avanzada y actividades de escritura colaborativa en línea. Para obtener estos recursos, los docentes podrían buscar donaciones de hardware y software de empresas tecnológicas locales o participar en programas de becas para educadores ofrecidos por grandes compañías tecnológicas. Se sugiere que los docentes implementen al menos una nueva herramienta o estrategia por trimestre escolar, evaluando su efectividad y ajustando su enfoque según sea necesario.

Sexta: A los estudiantes, se recomienda formar grupos de estudio colaborativo enfocados en mejorar habilidades de escritura y ortografía, utilizando aplicaciones gratuitas de aprendizaje entre pares y recursos en línea. Estos grupos podrían organizarse fuera del horario escolar, utilizando espacios públicos como bibliotecas o centros comunitarios para reunirse. Para motivar la participación, se sugiere que los estudiantes creen un sistema de recompensas basado en puntos o insignias digitales que puedan ganar por asistencia regular y mejoras en sus habilidades. Se propone que los estudiantes formen estos grupos al inicio del año escolar y se comprometan a mantenerlos activos durante todo el año académico, con sesiones semanales de una hora.

VII. PROPUESTA

"Programa de Mentores de Escritura: Fortaleciendo la Comunidad a través de la Palabra"

Esta propuesta educativa innovadora se basa en la implementación de un programa de mentores de escritura donde estudiantes mayores con habilidades destacadas en escritura apoyan a compañeros con disortografía. El programa se desarrollará durante un año escolar completo, involucrando a toda la comunidad educativa.

Objetivos:

1. Mejorar las habilidades de escritura y ortografía de los estudiantes con disortografía.
2. Fomentar la empatía y el liderazgo entre los estudiantes mentores.
3. Crear una cultura escolar de apoyo mutuo y aprendizaje colaborativo.
4. Involucrar a la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje.

Fases de implementación:

1. Preparación (1 mes):
 - Identificar estudiantes mentores y estudiantes que necesitan apoyo.
 - Desarrollar un plan de capacitación para mentores.
 - Crear materiales de apoyo y guías para las sesiones de mentoría.
2. Capacitación de mentores (1 mes):
 - Realizar talleres de capacitación para mentores sobre técnicas de enseñanza, empatía y manejo de la disortografía.
 - Proporcionar recursos y herramientas para las sesiones de mentoría.
3. Lanzamiento del programa (1 mes):
 - Organizar un evento de lanzamiento con toda la comunidad educativa.
 - Emparejar mentores con estudiantes.
 - Establecer horarios y espacios para las sesiones de mentoría.
4. Implementación y seguimiento (7 meses):
 - Realizar sesiones semanales de mentoría.
 - Organizar talleres mensuales de escritura creativa abiertos a toda la comunidad.
 - Implementar un sistema de seguimiento del progreso de los estudiantes.
 - Realizar evaluaciones bimestrales para ajustar el programa según sea necesario.

5. Evaluación y celebración (2 meses):

- Evaluar el impacto del programa a través de encuestas y análisis de resultados académicos.
- Organizar una feria de escritura creativa para mostrar el trabajo de los estudiantes.
- Celebrar los logros de mentores y estudiantes en un evento comunitario.

Actividades innovadoras:

1. "Escritura en Cadena": Actividad mensual donde toda la escuela participa en la creación de una historia colectiva, con cada clase añadiendo un capítulo.
2. "Café Literario Virtual": Sesiones mensuales en línea donde estudiantes comparten sus escritos con la comunidad, incluyendo a padres y miembros de la comunidad local.
3. "Desafío de Ortografía Gamificado": Competencia amistosa utilizando una plataforma en línea, con equipos mixtos de mentores y estudiantes.
4. "Taller de Podcasts Educativos": Los mentores y sus estudiantes crean podcasts sobre temas académicos, mejorando habilidades de comunicación oral y escrita.

Financiamiento y recursos:

1. Organizar una "Maratón de Escritura" como evento de recaudación de fondos, donde los participantes buscan patrocinadores por cada página escrita.
2. Solicitar donaciones de libros y materiales de escritura a editoriales locales y tiendas de suministros escolares.
3. Crear una campaña de crowdfunding en línea para financiar la compra de software educativo y tablets para el programa.
4. Establecer alianzas con bibliotecas locales para el uso de sus espacios y recursos.

Evaluación del éxito:

- Mejora en las calificaciones de lengua y literatura de los estudiantes participantes.
- Aumento en la confianza y autoestima de los estudiantes, medido a través de encuestas.
- Número de producciones escritas creadas durante el año.
- Participación y feedback de la comunidad educativa en los eventos y actividades.

Esta propuesta no solo aborda las necesidades específicas de los estudiantes con disortografía, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo y empoderamiento estudiantil, involucrando a toda la comunidad educativa en el proceso de mejora de las habilidades de escritura y comunicación.

REFERENCIAS

- Agustina, J., Mendoza, P., Francisca, A., Macias, M., Elizabeth, N., Zambrano, I., Guillermo, A., & Pinela, M. (2024). La Incidencia de la Disgrafía en el Ritmo del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje en los Estudiantes de Educación Básica y su Afectación en el Rendimiento Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 10042–10066. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V8I3.12137
- Atlas. (2024). *Preservar la privacidad y la confidencialidad en la investigación - ATLAS.ti*. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-1/confidencialidad-y-privacidad>
- Bleisa, O. (2024). *La disgrafía motriz. Propuesta de intervención. LA DISGRAFÍA MOTRIZ. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN*. ujaen.es
- Carlos, J. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *VERITAS*, N° 22, 121–157. <http://www.uv.es/gibuv>
- Damián, J., Pupiales, Y., Verenice, A., Andrade, B., Vladimir, O., Rocha, G., Isolina, M., & Reinoso, M. (2024). La disortografía en los estudiantes universitarios: Disortography in college students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 2635-2648–2635 – 2648. <https://doi.org/10.56712/LATAM.V5I1.1787>
- Emanuel, E. (2004). *¿QUÉ HACE QUE LA INVESTIGACIÓN CLÍNICA SEA ÉTICA? SIETE REQUISITOS ÉTICOS*. <https://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Filipe, M. (2021). Executive functions and writing skills in children and adolescents: Developmental associations and dissociations. *Executive Functions and Writing*, 139–159. https://books.google.com/books/about/Executive_Functions_and_Writing.html?id=p8owEAAAQBAJ
- Glaser, B. y S. (1967). *La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica*. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01>

- Hilliard, W., Gary Annette, Moore, A., Day, M., Boswell, B., & Barnhill, M. (2023). Understanding dysgraphia. *Nursing Made Incredibly Easy*, 21(2), 15–22. <https://doi.org/10.1097/01.nme.0000913956.02847.5a>
- Hwang, S. (2008). Utilizing qualitative data analysis software: A review of Atlas.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519–527. <https://doi.org/10.1177/0894439307312485>
- James, S. (2022). TEACHING WRITING SKILLS ON PUPILS WITH DYSGRAPHIA. JOURNAL EDUCATION (GIJOE). *GIDAN-WAYA OF JOURNAL EDUCATION (GIJOE)*. researchgate.net
- Jörg Hecker. (2024). *ATLAS.ti - Alternativa a NVivo, MAXQDA y otros programas - ATLAS.ti*. <https://atlasti.com/es/research-hub/atlas-ti-alternativa-a-nvivo-maxqda-y-otros-programas>
- Liliana, R., Cedeño, E., Toapanta, S. L., li, T., Quevedo, N. V., lii, A., Ortiz, W., Iv, A., Centro De, I. I., Dirigidas, T., Académico, R., & Aprendo, J. (2024). Estrategia para mejorar la disgrafía en los niños de cuarto año de la escuela Francisco de Orellana, Orellana, Ecuador. *Revista UNIANDES Episteme*, ISSN-e 1390-9150, Vol. 11, Nº. 2, 2024 (Ejemplar Dedicado a: Abril-Junio), Págs. 231-244, 11(2), 231–244. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i2.3415>
- Martínez, A. L. V., & Gallardo, P. A. B. (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>
- Mera, F. O. P., Lascano, V. F. S., Calapucha, I. A. M., Rumipamba, A. I. G., & Calvopiña, C. R. A. (2023). Estrategias activas para la disortografía en los estudiantes de educación general básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 309–322. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V7I4.6872
- Moss, B., Marshall, J., Woolf, C., & Hilari, K. (2024). Can a writing intervention using mainstream Assistive Technology software compensate for dysgraphia and support reading comprehension for people with aphasia? *Journal/Jlcd Int J Lang Commun Disord*, 59, 1090–1109. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12975>

- Pérez, L. (2024). *Estrategias metodológicas fundamentadas en el currículo de Lengua y Literatura para el desarrollo de la comprensión lectora*. uti.edu.ec
- Piaget, J. (1964). Piaget-Cognitive-Development-in-Children. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176–186. <https://psychscenehub.com/wp-content/uploads/2021/03/Piaget-Cognitive-Development-in-Children.pdf>
- Rodríguez Gómez Javier Gil Flores Eduardo García Jiménez Ediciones Aljibe Granada, G. (1996). *METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA*. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Šafárová, K., & Mekyska, J. (2021). *The International Journal of Assessment and Evaluation Developmental Dysgraphia A New Approach to Diagnosis*. <https://doi.org/10.18848/2327-7920/CGP>
- Shevchenkoa, Y., Dubiahaa, S., Saenkoa, Y., Huza, V., & Svyrydenkoa, H. (2024). Exploring dysgraphia in elementary school students: assessment and tailored intervention strategies from a psycholinguistic perspective. In *Multidisciplinary Science Journal* (Vol. 6). Malque Publishing. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0714>
- Suárez Gómez, J., Estatal Península de Santa Elena Santa Elena -Ecuador Emily Muñoz Páliz, U., Estatal Península de Santa Elena Santa Elena -Ecuador, U., & Estatal Península de Santa Elena Santa Elena -Ecuador Josué Tomalá, U. (2024). Incidencia de la autonomía en el rendimiento académico de un estudiante con retraso mental leve: una propuesta teórica: Incidence of autonomy on the academic performance of a student with mild mental retardation: a theoretical proposal. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 2673-2684–2673 – 2684. <https://doi.org/10.56712/LATAM.V5I3.2224>
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/S15516709COG1202_4
- Troia, G. A. (2021). Children and Young People with Written Language Disorders. *Handbook of Pragmatic Language Disorders: Complex and Underserved Populations*, 651–670. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74985-9_24

- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. *Mind in Society*, 174. <https://doi.org/10.2307/J.CTVJF9VZ4>
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Yucato-Pupiales, J. D., Basantes-Andrade, A. V., Garrido-Rocha, O. V., Montenegro-Reinoso, M. I., & Gudiño-Mejía, C. B. (2024). La disortografía en los estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1787>

Anexo 1. Tabla de Categorización Apriorística

Matriz de Categorización Apriorística

categoria	Subcategorías primarias	Subcategorías secundarias	Reactivos/preguntas	Ítems
		Vivencias	¿Puede describir alguna experiencia que ilustre cómo la disortografía comunicativa ha impactado en la vida diaria de los estudiantes?	1
	Percepciones	Autoestima	¿Qué impacto cree que tiene la disortografía comunicativa en la autoestima de los estudiantes?	2
		Autopercepción	¿Cómo creen los estudiantes que la disortografía comunicativa afecta su rendimiento académico y sus relaciones sociales?	3
		Errores ortográficos	¿Podría compartir ejemplos específicos de errores ortográficos comunes que observa en los estudiantes con disortografía comunicativa?	4
Disortografía Comunicativa	Patrones ortográficos y lingüísticos	Estructuras lingüísticas	¿Qué dificultades específicas en las estructuras lingüísticas han observado en estudiantes con disortografía comunicativa?	5
		Relación	¿Cómo interactúan los estudiantes con disortografía comunicativa con sus compañeros y profesores en el entorno escolar?	6
		Estrategias de apoyo	¿Qué estrategias de apoyo considera más efectivas para ayudar a los estudiantes con disortografía comunicativa?	7
	Estrategias de afrontamiento	Recursos tecnológicos	¿Qué tipo de tecnologías o recursos digitales ha encontrado útiles para apoyar el aprendizaje de estudiantes con disortografía comunicativa?	8
		Intervenciones psicopedagógicas	¿Cuáles intervenciones psicopedagógicas cree que son más efectivas para tratar la disortografía comunicativa en los estudiantes?	9

Fuente: Investigador / propia

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

Reactivos/preguntas	Ítems
¿Puede describir alguna experiencia que ilustre cómo la disortografía comunicativa ha impactado en la vida diaria de los estudiantes?	1
¿Qué impacto cree que tiene la disortografía comunicativa en la autoestima de los estudiantes?	2
¿Cómo creen los estudiantes que la disortografía comunicativa afecta su rendimiento académico y sus relaciones sociales?	3
¿Podría compartir ejemplos específicos de errores ortográficos comunes que observa en los estudiantes con disortografía comunicativa?	4
¿Qué dificultades específicas en las estructuras lingüísticas han observado en estudiantes con disortografía comunicativa?	5
¿Cómo interactúan los estudiantes con disortografía comunicativa con sus compañeros y profesores en el entorno escolar?	6
¿Qué estrategias de apoyo considera más efectivas para ayudar a los estudiantes con disortografía comunicativa?	7
¿Qué tipo de tecnologías o recursos digitales ha encontrado útiles para apoyar el aprendizaje de estudiantes con disortografía comunicativa?	8
¿Cuáles intervenciones psicopedagógicas cree que son más efectivas para tratar la disortografía comunicativa en los estudiantes?	9

Anexo 3. Fichas de validación de instrumentos para la recolección de datos



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora: Dra. Alcira Elena Ibarra Cabello

Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, sección A1, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la que sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi categoría base es: Disortografía Comunicativa y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definición conceptual de la variable.
- Matriz de validación del instrumento.
- Ficha de validación de juicio de experto.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

.....
Mirtha Giannina Garcia Felix
D.N.I 46581266



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos de la guía de entrevista semiestructurada que permitirá recoger la información sobre la investigación que lleva por título: **Enseñanza del Componente Educación Religiosa Mediada con Inteligencia Artificial en Instituciones Educativas, Lima 2024**

Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios*	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a lo investigado y basta para interpretarlo suficientemente.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con lo que se requiere interpretar.	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	La pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE PREGUNTAS SEMIESTRUCTURADA

Definición apriorística de la Categoría Base: La disortografía comunicativa es un trastorno específico de la escritura que se manifiesta en dificultades persistentes para aplicar las reglas ortográficas, afectando negativamente la comunicación escrita. Este trastorno no se debe a una falta de instrucción, problemas sensoriales o condiciones neurológicas graves, sino a deficiencias en el procesamiento fonológico, la memoria de trabajo y las habilidades metalingüísticas. Las personas con disortografía comunicativa presentan errores fonéticos y no fonéticos, debido a dificultades para segmentar palabras y mapear sonidos a representaciones ortográficas correctas. Estas dificultades impactan significativamente el rendimiento académico y la autoestima, al comprometer la claridad y calidad de la comunicación escrita. El diagnóstico se realiza mediante pruebas que evalúan habilidades fonológicas, producción escrita y memoria de trabajo. Las intervenciones efectivas incluyen entrenamiento fonológico, instrucción directa en ortografía y el uso de tecnología asistiva. Para una comprensión más detallada y actualizada, se recomienda revisar la literatura científica en bases de datos como PubMed, PsycINFO y Google Scholar.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Categoría Primaria	Categoría Secundaria	Ítems / reactivos	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
	Vivencias	¿Puede describir alguna experiencia que ilustre cómo la disortografía comunicativa ha impactado en la vida diaria de los estudiantes?	1	1	1	1	Sin observación
Percepciones	Autoestima	¿Qué impacto cree que tiene la disortografía comunicativa en la autoestima de los estudiantes?	1	1	1	1	Sin observación
	Autopercepción	¿Cómo creen los estudiantes que la disortografía comunicativa afecta su rendimiento académico y sus relaciones sociales?	1	1	1	1	Sin observación
	Errores ortográficos	¿Podría compartir ejemplos específicos de errores ortográficos comunes que observa en los estudiantes con disortografía comunicativa?	1	1	1	1	Sin observación
Patrones ortográficos y lingüísticos	Estructuras lingüísticas	¿Qué dificultades específicas en las estructuras lingüísticas han observado en estudiantes con disortografía comunicativa?	1	1	1	1	Sin observación
	Relación	¿Cómo interactúan los estudiantes con disortografía comunicativa con sus compañeros y profesores en el entorno escolar?	1	1	1	1	Sin observación
	Estrategias de apoyo	¿Qué estrategias de apoyo considera más efectivas para ayudar a los estudiantes con disortografía comunicativa?	1	1	1	1	Sin observación
Estrategias de afrontamiento	Recursos tecnológicos	¿Qué tipo de tecnologías o recursos digitales ha encontrado útiles para apoyar el aprendizaje de estudiantes con disortografía comunicativa?	1	1	1	1	Sin observación
	Intervenciones psicopedagógicas	¿Cuáles intervenciones psicopedagógicas cree que son más efectivas para tratar la disortografía comunicativa en los estudiantes?	1	1	1	1	Sin observación



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista sobre Disortografía Comunicativa en Estudiantes del Nivel Primaria Pospandemia, Lima 2024.
Objetivo del instrumento	Extraer información necesaria, clara, precisa y relevante sobre la categoría base y las experiencias de los informantes.
Nombres y apellidos del experto	Dra. Alcira Elena Ibarra Cabello
Documento de identidad	10394048
Años de experiencia en el área	Aproximadamente 15 años
Máximo Grado Académico	Perú: Doctora
Nacionalidad	Peruana
Institución	Universidad César Vallejo
Cargo	Docente Catedrática
Número telefónico	997 865 626
Firma	
Fecha	27 de mayo del 2024



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora: Dra. Claudia Rossana Poma García

Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, sección A1, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la que sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

El nombre de mi categoría base es: Disortografía Comunicativa y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definición conceptual de la variable.
- Matriz de validación del instrumento.
- Ficha de validación de juicio de experto.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente.

Mirtha Giannina Garcia Felix
D.N.I 46581266



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Guía de Entrevista sobre Disortografía Comunicativa en Estudiantes del Nivel Primaria Pospandemia, Lima 2024
Objetivo del instrumento	Extraer información necesaria, clara, precisa y relevante sobre la categoría base y las experiencias de los informantes.
Nombres y apellidos del experto	Dra. Claudia Rossana Poma García
Documento de identidad	43520326
Años de experiencia en el área	Aproximadamente 5 años
Máximo Grado Académico	Perú: Doctora Extranjero: Posdoctoral
Nacionalidad	Peruana
Institución	Universidad César Vallejo
Cargo	Docente Catedrática
Número telefónico	917414818
Firma	
Fecha	27 de mayo del 2024

Anexo 4. Otras evidencias

Links de las grabaciones

EXP01

https://zoom.us/rec/share/6af7_l23fY6hUxWbXZL32sxJ8uH778x2FbOHxEwk-BOzLu_qgrygvrW_nIF6qz2A.QIYUJnid6q_c7M5n?startTime=1722303770000

EXP02

<https://zoom.us/rec/share/DD--cE-kJNhG8gN3TeqmTEyP5pX3EjBl4c0yKkOyxw5LtLv7r49oJgU7SgLgeXo9.n2bKgapE0amSiMpO?startTime=1722394298000>

EXP03

https://zoom.us/rec/share/Ww3iZ3X3vB9B5Ksd3JDstV2-LA822QHez0OGJINhGalMrDRI44Yxp8wge9uGw97M.h19W6r7R28G7_BTb?startTime=1722735160000

EXP04

<https://zoom.us/rec/share/Ys-hHTq2LHwVMaltbXrVlqsz-YZwyLyty1-3evaCHD11rbxdqyvjmRxnvpjCg.kUzi0B8lHwUOOSZ?startTime=1722816942000>

Archivo de audio

[EXP01 - Giannina.mp4](#)

Transcripción

00:00:08

Muy bien.

00:00:09 Orador 1

Muy buenas noches magister, vamos a eh a comenzar a proyectar lo que es el PT, sí.

00:00:16

Ya.

00:00:19 Orador 2

Lo puede ver.

00:00:22 Orador 2

No soy mis anteojos de que brillen, se me hizo medio raro.

00:00:27 Orador 1

No te preocupes, a ver vamos a cumplir.

00:00:30 Orador 1

A ver logras observar lo que son, muy lo que estoy proyectando.

00:00:33 Orador 2

Sí, sí, sí lo veo.

00:00:35 Orador 1

Muy bien el título de mi de mi tesis es lo que es la disortografía comunicativa en estudiantes en el del nivel primario, como te había mencionado, sí.

00:00:44 Orador 1

Eh comenzamos con tu bio data.

00:00:47 Orador 1

Eh, como está siendo grabada en lo que es la la entrevista doy a entender que estoy con la magister en psicología educativa esquía flores.

00:00:51

Ajá.

Archivo de audio

[EXP02 - Giannina.mp4](#)

Transcripción

00:00:08 Orador 1

¿Muy bien, tenga usted muy buenas noches eh? Licenciada Susan.

00:00:14 Orador 1

Vamos a comenzar con la entrevista.

00:00:18 Orador 1

Voy a compartir lo que es 1 p. T.

00:00:24 Orador 1

Eh me comunica así es que lo logra visualizar.

00:00:30 Orador 2

Sí se puede visualizar docente.

00:00:32

Sí.

00:00:33 Orador 1

Muy bien, entonces vamos a comenzar es se le agradece por aceptar esta entrevista.

00:00:39 Orador 1

Para lo que es el.

00:00:41 Orador 1

El tema de tesis que es disortografía comunicativa en estudiantes de nivel primario y vamos a comenzar primero dando su bio data de usted.

00:00:52 Orador 1

¿Que es ~~es~~ su perfil?

00:00:55 Orador 1

Usted es licenciada en psicología ocupe Núñez, Lady Susan.

00:01:00 Orador 1

Que estudió en la Universidad las peruanas, trabaja actualmente en la UPY en el centro de salud de ~~pacora~~.

Archivo de audio

[EXP 03 - Giannina.mp4](#)

Transcripción

00:00:07 Orador 1

Muy bien, tengo usted muy buenas noches doctora Lucía.

00:00:12 Orador 1

Voy a comenzar a compartir 1 p. T.

00:00:20 Orador 1

Me informas si logra visualizarlo.

00:00:25 Orador 1

Sí.

00:00:27 Orador 1

Sí, sí puedo ver ay.

00:00:29 Orador 1

¿Muy bien eh el día de hoy eh? Vamos a estar tratando sobre un tema para maestría, sobre la disortografía comunicativa en estudiantes del nivel primario.

00:00:41 Orador 1

A continuación voy a informar sobre su bio data de usted.

00:00:47 Orador 1

Eh ustedes la doctora en educación casas Estrada Lucía Esther con licenciatura en la une en Enrique Guzmán y Valle. La cantuta cuenta con una maestría y 112 y un doctorado que ha estudiado en la Universidad César Vallejo y cuenta con 22 años de experiencia. ¿Está estamos en lo correcto, cierto, doctor?

00:01:11 Orador 1

Así es así.

00:01:12

Es.

00:01:13 Orador 1

Muy vamos a pasar con lo que es el consentimiento informado, le voy a.

00:01:18 Orador 1

Archivo de audio

[EXP04 Giannina.mp4](#)

Transcripción

00:00:02

Nacionales.

00:00:12 Orador 1

Muy bien, tenga ustedes muy buenas tardes, mis Marilyn voy a comenzar a compartir 1 p. T.

00:00:23 Orador 1

¿Me informa si es que lo puede visualizar? Sí, sí lo puede visualizar muy bien.

00:00:29 Orador 1

Vamos a comenzar el día de hoy.

00:00:33 Orador 1

Tengo muy buenas noches, tenemos lo que es el tema de la tesis, lo que es disortografía comunicativa en estudiantes del nivel primario.

00:00:43 Orador 1

Sí.

00:00:45 Orador 1

Vamos a ~~a~~ ver su bio data de usted, usted la magíster en educación Quispe ~~chipana~~ Marilyn Gladys.

00:00:52 Orador 1

Estudió en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Cuenta con 14 años de experiencia y actualmente.

00:00:59 Orador 1

Trabaja en la institución educativa 20966, ~~guión~~ 19, Vallehermoso de ~~quilmaná~~, correcto.

00:01:08 Orador 2

Correcto voy.

00:01:11 Orador 1

No vamos a pasar al siguiente diapositivas vamos a tener un consentimiento informado.

00:01:16 Orador 1