



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

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

**Diagnóstico de la disortografía en estudiantes del ciclo V de una
institución educativa, en San Juan de Miraflores.**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Problemas de Aprendizaje

AUTORA:

Pimentel Mamani, Atenea Gilda Natasha (ORCID: 0000-0002-9490-9308)

ASESOR:

Dr. Guerra Torres, Dwithg Ronnie (ORCID: 0000-0002-4263-8251)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Problemas de aprendizaje

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

El presente trabajo se lo ofrendo a nuestro Señor quien me guía cada día; a mi mami, Gilda Mamani Blas quien siempre me impulsó desde un inicio con mi carrera, a mi esposo Ivan Alvarez Ramos quien con su apoyo y paciencia me han ayudado cuando pensaba que ya no podía, y al ser más importante en mi vida, mi pequeño Giovanni Alvarez Pimentel, por quien busco ser una mejor profesional.

Agradecimiento

Doy las gracias a la Universidad César Vallejo, a los maestros quienes despertaron nuestro intelecto en todo el transcurso de nuestra instrucción, a los educadores y los escolares del ciclo V por ser parte de la indagación realizada.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstrac	viii
I INTRODUCCIÓN	1
II MARCO TEÓRICO	4
III METODOLOGÍA	11
3.1 Tipo y diseño de investigación	11
3.2 Variables y Operacionalización	11
3.3 Población, muestra y muestreo	12
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	14
3.5 Procedimientos	16
3.6 Método de análisis de datos	16
3.7 Aspecto Éticos	17
IV RESULTADOS	18
V DISCUSIÓN	26
VII CONCLUSION	31
VII RECOMENDACIONES	32
REFERENCIAS	33
ANEXOS	40

Índice de tablas

	Pág.	
Tabla 1	Distribución de la población de estudio.	13
Tabla 2	Distribución de la muestra de investigación.	14
Tabla 3	Ficha técnica de la variable disortografía.	15
Tabla 4	Resultado de la prueba de confiabilidad de la disortografía.	16
Tabla 5	Frecuencias y porcentajes de la disortografía en 5to y 6to grado.	18
Tabla 6	Frecuencias y porcentajes de la ortografía literal en 5to y 6to grado	19
Tabla 7	Frecuencias y porcentajes de la ortografía acentual en 5to y 6to grado.	20
Tabla 8	Frecuencias y porcentajes de la ortografía puntual en 5to y 6to grado.	21
Tabla 9	Resultados de prueba de normalidad.	22
Tabla 10	Resultados de prueba de U de Mann-Withney para la hipótesis general.	23
Tabla 11	Resultados de prueba de U de Mann-Withney para la hipótesis específica 1.	24
Tabla 12	Resultados de prueba de U de Mann-Withney para la hipótesis específica 2	24
Tabla 13	Resultados de prueba de U de Mann-Withney para la hipótesis específica 3.	25

Índice de figura

	Pág.
Gráfico 1 Grafica de frecuencias y porcentajes de la disortografía en 5to y 6to grado.	18
Gráfico 1 Grafica de frecuencias y porcentajes de la disortografía en 5to y 6to grado.	18
Gráfico 2 Grafica de frecuencias y porcentajes de la ortografía literal en 5to y 6to grado.	19
Gráfico 3 Grafica de frecuencias y porcentajes de la ortografía acentual en 5to y 6to grado.	20
Gráfico 4 Grafica de frecuencias y porcentajes de la ortografía puntual en 5to y 6to grado.	21

RESUMEN

El presente estudio titulado “Diagnóstico de la disortografía en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa, en San Juan de Miraflores”, tuvo como propósito establecer las diferencias en cuanto a la disortografía que presentan los estudiantes del quinto y sexto grado de primaria. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo de tipo básica y diseño descriptivo comparativo, no experimental. Se trabajó con una muestra conformada por 60 estudiantes del quinto y sexto grado de educación primaria, pertenecientes a una institución educativa del distrito de San Juan de Miraflores, con edades entre los 10 y 12 años, seleccionados de manera aleatoria simple. La recopilación de la información se hizo por medio del Test de Rendimiento Ortográfico (T.R.O.) de Dioses, Manrique y Segura (2002), con una fiabilidad de alfa = 0,8627. Los resultados obtenidos determinaron que no existen diferencias de nivel de disortografía en general como de sus dimensiones ortografía literal, acentual y puntual en los estudiantes de 5° y 6° grado de primaria.

Palabras clave: Disortografía, ortografía, literal, puntual, acentuada.

Abstract

The present study entitled "Diagnosis of disortography in students of cycle V of an Educational Institution, in San Juan de Miraflores", had the purpose of establishing the differences regarding the disortography that students of the fifth and sixth grade of primary school present. The methodology used was a basic quantitative approach and a descriptive, comparative, non-experimental design. We worked with a sample made up of 60 students of the fifth and sixth grade of primary education, belonging to an educational institution in the district of San Juan de Miraflores, with ages between 10 and 12 years, selected in a simple random way. The information was collected through the Orthographic Performance Test (T.R.O.) of Dioses, Manrique and Segura (2002), with a reliability of $\alpha = 0.8627$. The results obtained determined that there are no differences in the level of disortography in general, as in its dimensions, literal, accentual and punctual spelling in the students of 5th and 6th grade of primary school.

Keywords: Dysorthography, literal spelling, point spelling, accented spelling.

I. INTRODUCCIÓN

La disortografía está referida a una dificultad en cuanto a la transcripción del texto escrito de forma errónea por lo que se manifiesta una dificultad en la persona para relacionar lo escrito con las normas ortográficas y la grafía de palabras, por lo que el autor señaló que la dificultad está en asociar el sonido con la grafía sobre todo lo referido a las normas de ortografía, (Mamani, 2012). Respecto a lo antes mencionado, se señala la importancia de asociar el sonido con la grafía, se recomienda trabajar la conciencia fonológica. Por consiguiente, los maestros son los que asumen en primera línea la labor educadora.

Martín (2013), un estudio realizado en España sobre los problemas de aprendizaje en la lectura y en la escritura en alumnos de primer y segundo grado. El estudio es de tipo descriptivo documental. Entre los aportes más significativos nos menciona que la detección temprana, es importante, en las dificultades de la lectoescritura debido a que una intervención en los primeros grados se puede prevenir y evitar, en gran medida, el fracaso escolar. De la misma forma señala la prioridad de la planificación del conocimiento fonológico por lo cual facilitará la habilidad lingüística. Por ello, la ortografía tiene en cuenta las normas y las reglas que señalan graficar las palabras de forma correcta, que son establecidas por la Real Academia Española. (Raynolds, LB, Uhry, JK, 2010)

En Perú, el desorden de la escritura y lectura es una dificultad que se percibe de forma constante en estudiantes, aseguró Myriam Velarde Incháustegui, doctora del Departamento de Neurología de la Conducta del Instituto Especializado en Ciencias Neurológicas (IECN), del Ministerio de Salud (Minsa). En el IECN un 15% de estudiantes que asisten a una visita neuropediátrica por dificultades de estudio muestra una escritura y lectura desordenada. Casi siempre, el problema es semejante a la dislexia, que de igual manera es una dificultad en la lectoescritura, en esta ocasión el motivo es neurológico y los estudiantes van a quedar con un desorden por siempre, como la disortografía (MINSAL, 2006).

Casi todos los niveles de educación se ven afectados por el problema de la ortografía. Los estudiantes de la jurisdicción de San Juan de Miraflores, que forman parte de la UGEL 01 de Lima Metropolitana, tienen bajos niveles de aprendizaje, según las evaluaciones del censo reciente. Este es un problema que va dejando efectos en los estudiantes, al mostrar una letra indescifrable e irregularidad en la dicción, ocasionando dificultad en el transcurso de la instrucción del área comunicativa, también se va a reflejar en las otras áreas que se dictan en el salón de clase, provocando perjuicios en lo intelectual y en lo emocional.

Una vez contextualizada el problema presente estudio es pertinente formular las preguntas de investigación. Como pregunta general: ¿Cuáles son las diferencias que existen en el diagnóstico de la disortografía en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores? Como preguntas específicas tenemos: ¿Cuáles son las diferencias que existen en la ortografía literal en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores?, ¿Cuáles son las diferencias que existen en la ortografía acentual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores? y ¿Cuáles son las diferencias que existen en la ortografía puntual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores?

El estudio se fundamenta en la teoría de Neira y Ontaneda (2013) la cual piensan que la repercusión de la disortografía en el progreso del aprendizaje y la enseñanza, se arraiga en la “dificultad en la formación y uso de una planificación en la instrucción de normas en la escritura, dificultad en la comprensión de lecturas, trastorno en el habla, olvido inusual de la memoria por un tiempo duradero”. Por lo cual los niños no avanzaron en el correcto uso de las normas en la escritura. En los estudiantes, hay una apreciación y desestimación sobre la formación de la escritura, ellos le tienen indiferencia y le dan poco valor para lograr un correcto uso de las normas, al escribir.

Como objetivo general se planteó: Determinar la diferencia existente en el diagnóstico de la disortografía en alumnos del ciclo V de una Institución

Educativa en San Juan de Miraflores. Los objetivos específicos para la presente investigación son: Determinar las diferencias que existen en la ortografía literal en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores, determinar las diferencias que existen en la ortografía acentual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores y determinar las diferencias que existen en la ortografía puntual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

Como hipótesis general se planteó: Existen diferencias significativas en el diagnóstico de la disortografía en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores. Como hipótesis específicas se planteó: Existen diferencias significativas en la ortografía literal en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores. Existen diferencias significativas en la ortografía acentual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores. Existen diferencias significativas en la ortografía puntual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

II. MARCO TEÓRICO

La presente investigación ha identificado antecedentes en lo nacional y en lo internacional. En el ámbito nacional podemos citar a Hinostroza, R. y Lorenzo, M. (2019) su estudio tiene como finalidad entender los efectos del incremento en la habilidad ortográfica en alumnos de cuarto grado del nivel primario en una institución. La indagación es de tipo básico con un diseño no experimental. Se llevó a cabo con 30 alumnos de muestra. Se utilizó una encuesta y como instrumento utilizamos la Prueba de Rendimiento Ortográfico PRO 1 (Galve, Trallero, Martínez y Dioses, 2010) adecuado para los alumnos de nuestra realidad, el que obtuvo capacidades admisibles de efectividad y credibilidad. Se evidencia en los estudiantes del cuarto grado A obtuvieron un 39,9 % y estudiantes del cuarto grado B obtuvieron 49 % respecto a las destrezas ortográficas. En la hipótesis general, el valor de $p=0,010$ es menor a 0,05, por lo tanto, existen diferencias significativas. A pesar de ello, es fundamental indicar que hubo logros reveladores, en los resultados obtenidos, pero no logran el grado de los demás educandos. Se determina que los alumnos han mejorado su destreza ortográfica por lo que respecta a la formación de la ortografía lo cual me permite comparar con mi variable de estudio.

Mendoza, Y. y Palomino, L. (2018) realizó un estudio sobre estrategias metacognitivas en la disortografía en estudiantes del cuarto grado, basándose en Iribarren, quien manifiesta que para aprender a escribir correctamente basta con aprender la relación entre las letras y sus sonidos. El estudio es de tipo básica de diseño no experimental. Se llevó a cabo con 110 estudiantes en total y una muestra de 20 estudiantes de cuarto grado. Se utilizó Pruebas psicométricas como técnica y como instrumento el Manual psicopedagógico evalúa3, sub escala de escritura. Se evidencia en los estudiantes del grupo uno obtuvo un 70 % y los estudiantes del grupo dos obtuvieron 5 %, respecto al uso de las estrategias metacognitivas en la disortografía. En la hipótesis general, el valor de $p=0,010$ es menor a 0,05, por lo tanto, existen diferencias significativas. Se concluyó que existen dificultades para escribir determinadas palabras, los

errores se muestran en lo fonético, visual y en el trazo de sus escritos. Además, que la aplicación de las estrategias influyen significativamente en la disortografía, logrando aprendizajes significativos. Estos datos me van a ayudar a discutir con los resultados de mi estudio.

Laipe (2017), que realizó un estudio titulada “Planificación de productos de cuentos para la disortografía en los alumnos de primero de una Institución Educativa”. Este estudio se basa en Cassany, quien manifiesta que el producto de los escritos es un talento de mayor profundidad de conocimientos, donde el individuo nos da cuenta del nivel de formación e inserta el modelo de indagación del contenido. Su indagación fue cuantitativa y con una delineación no experimental, teniendo como muestra a 34 alumnos del nivel secundaria de 1er grado “A” y “B”; el instrumento usado fue una Lista de cotejo para la variable dependiente. Se usó una encuesta como técnica y la lista de cotejo como instrumento para evaluar. La credibilidad se mide con el coeficiente Kuder Richardson. Los resultados indicaron que los estudiantes de 1° grado A se encuentran con un 75 % bajo en ortografía y el 1° grado B se encuentra con un 40 % en nivel bajo, respecto a la disortografía. En la hipótesis, el valor de $p=0.011$ es menor a 0.05, por lo tanto, existen diferencias significativas en los productos de cuentos para la disortografía. Se concluyó que el grupo B tiene mejoría ya que emplea un plan de producción de cuentos, lo cual me permite comparar con mi variable.

Varas (2017) realizó un estudio descriptivo sobre la instrucción de normas ortográficas en escolares del sexto grado, centrándose en la formación de los tipos de normas ortográficas: literal, acentual y puntual. La indagación es de tipo básica de diseño no experimental, descriptivo. Incluyó a 113 alumnos del sexto grado. Se utilizaron las pruebas de Catell y Catell (1992) de Inteligencia y el Rendimiento Ortográfico (TRO) de Dioses (2002). Observamos que un 50.9% de los estudiantes que participaron, manifiestan un nivel medio en el empleo de la ortografía y el otro grupo, un 49.1% nivel medio de la ortografía; lo que evidencia que los alumnos revelan un grado de conocimiento apropiado para la

formación. En la hipótesis, el valor de $p=0.311$ es mayor a 0.05 , por lo tanto, no existen diferencias significativas. Se usó el estadístico Rho de Spearman de $0,560$ y un p valor de $0,00$, en consecuencia, la inteligencia no tiene una relación significativa con la formación en el empleo correcto de las letras, aunque la inteligencia tiene una relación significativa con la formación en el uso correcto de los signos de puntuación, lo que nos permite comparar con mi variable de estudio.

Castro, R. (2017) presentó su investigación de la Disortografía en el aprendizaje del área de comunicación en segundo grado de secundaria, Institución Educativa. Es basada en Calve y otros, quienes manifiestan que los errores en la ortografía provocan dificultades en la escritura de los textos. El estudio es de tipo básica de diseño no experimental con enfoque cuantitativo y descriptiva en la que se consideró a 63 alumnos. La técnica que se utilizó fue la evaluación y la prueba escrita como instrumento. Como resultados generales se encontró que el grupo uno obtuvo $65,1\%$ y el grupo dos obtuvo un $36,5\%$ respecto a los errores de ortografía en sus escritos. En la hipótesis, el valor de $p=0.001$ es menor a 0.05 , por lo tanto, las diferencias son significativas. Se concluyó que, a más errores en la escritura de palabras, baja el rendimiento académico, a menos equivocaciones en la escritura sube el rendimiento académico. Estos datos me van a ayudar a discutir con los resultados de mi estudio.

En el ámbito internacional tenemos la investigación de Rousseau et al. (2021) tuvieron como objetivo de estudio describir y analizar la relación percibida entre el uso de tecnologías asistivas (TA) en situaciones de escritura así como la autopercepción académica, sentimiento de autoeficacia y ansiedad ante los exámenes en estudiantes disléxicos y disortográficos. Esta indagación es de tipo básica con enfoque cuantitativo. Mediante cuestionarios estandarizados y entrevistas semiestructuradas, se trabajó con una muestra de 28 estudiantes disléxicos y disortográficos de entre 12 y 13 años. En cuanto a los resultados generales, los estudiantes de 12 años obtuvieron un 40% y los de 13 años de

edad un 25 % en el estudio de describir en situaciones de escritura. En la hipótesis, el valor de $p=0.012$ es menor a 0.05, por lo tanto, la diferencia es significativa. Se concluye que los estudiantes que utilizan las TA en una situación de escritura logran mejorar las dificultades. La valoración de los resultados alcanzados por las iniciativas escolares está cubierta, lo que me permitirá contrastar con mi variable.

Angelelli et al. (2017) estudiaron la ortografía basadas en morfemas en niños italianos con dislexia del desarrollo y disortografía, es basada en la teoría psicolingüística del tamaño de grano de la adquisición de la lectura de Ziegler & Goswami (2005). Esta indagación es de tipo básica con enfoque cuantitativo. Manifiesta un diseño no experimental. Tiene como muestra dos grupos de estudiantes de tercer grado (16 estudiantes con alteraciones en la lectura y disortografía y 16 estudiantes con un crecimiento propio de la misma edad) leyeron en voz alta y deletrearon pseudopalabras y dictados. El grupo uno obtuvo un 60 % y el grupo dos obtuvo un 25 % en un nivel bajo en el empleo de la ortografía. En la hipótesis general, el valor de $p=0.009$ es menor a 0.05, por lo tanto, la diferencia es significativa. Esto demuestra que los niños con dificultades en dislexia y disortografía tienen mayor dificultad para trabajar pseudopalabras y dictados. Se concluye que los niños que adquieren una ortografía transparente explotan la lectura y la ortografía basadas en morfemas para enfrentar dificultades en el procesamiento de estímulos largos y desconocidos, lo que me permitirá contrastar con mi variable.

Pascual, I. y Carril, I. (2017) realizó un estudio sobre la ortografía en el rendimiento académico, en escolares de sexto grado de educación primaria. Es basada en Parodi, G. (2003), la investigación cuantitativa y descriptiva. El instrumento que se empleó fue Test de Goodeoguh-Harris. Tiene como muestra 252 estudiantes. En cuanto a los resultados generales, el grupo uno obtuvo 29,7 % tienen un nivel bajo y el grupo dos obtuvo un 13 % tienen un nivel bajo, teniendo una puntuación defectuosa en sus textos producidos. En la hipótesis general, el valor de $p=0,016$ es menor a 0,05, por lo tanto, la diferencia es

significativa. Se concluyó que hay una débil significación estadística en el uso de las medidas ortográficas, siendo uno de ellos la inadecuada separación de oraciones independientes por una coma en vez del punto y seguido. Estos datos me van a ayudar a discutir con los resultados de mi estudio.

Cabrera, C. (2017) realizó un estudio de las puntuaciones erradas en los escritos de escolares grancanarios en secundaria. Es basada en Figueras (2001), la investigación cuantitativa y descriptiva. No se empleó una prueba normatizada, los escolares redactaron un escrito en un tiempo aproximado de 50 minutos. Se trabajó con una muestra de 349 escolares del cuarto de la ESO. En cuanto a los resultados generales, un grupo obtuvo un 86 % en nivel bajo en el uso de la coma y el otro grupo obtuvo un 14 % con un nivel bajo en los otros signos de puntuación, en sus textos producidos. En la hipótesis general, el valor de $p=0,006$ es menor a 0,05, por lo tanto, hay diferencias significativas. Se concluyó que los métodos que se utilizan son escasos para instruir en la puntuación, ya que los escolares sitúan los diversos signos, toman en cuenta sus altos orales al leer sus textos de Lengua castellana y Literatura, y así lo difunden los educadores. Estos datos me van a ayudar a discutir con los resultados de mi estudio.

Cánovas, M. (2017) realizó un estudio sobre la ortografía en secundaria y bachillerato observación de las confusiones más asiduas en las grafías. Es basada en Carratalá (1993), la investigación cuantitativa y descriptiva. No se empleó una prueba normatizada, los escolares redactaron un escrito en un tiempo aproximado de 40 minutos. Se trabajó con una muestra de 113 escolares de cuarto de la ESO y segundo de Bachillerato. El grupo uno obtuvo un 42,65 % y el grupo dos obtuvo un 31,08 % en un nivel bajo en el uso de la ortografía en sus escritos. En la hipótesis general, el valor de $p=0,000$ es menor a 0,05, por lo tanto, las diferencias son significativas. Esto demuestra que los niños del primer grupo se equivocan en la escritura de grafía determinadas el empleo de la coma y los puntos a comparación del otro grupo. Se concluye que, analizando las equivocaciones en la ortografía de los escolares, se informa al maestro acerca

de cuáles son los errores detectados; para que así puedan modificar y mejorar en su instrucción, lo que me permitirá contrastar con mi variable.

A continuación, se define las teorías de la variable de estudio. Para Feder y Majnemer (2007); Fiuza y Fernández (2014), la disortografía es un problema de los niños o niñas que presentan a la hora de aprender las reglas ortográficas de su idioma lo cual hace que tengan dificultad en sus escrituras. Comúnmente, esto afecta solamente a la escritura y la lectura. También es catalogada como un problema del aprendizaje, se caracteriza por el déficit en la expresión escritural del estudiante, confundiendo letras, debido a la mala discriminación auditiva y a la imposibilidad para convertir las palabras pensadas en palabras escritas, se produce un mal empleo de los signos de puntuación y el orden de las letras.

Para Rivas y Fernández (2009), conceptualiza la disortografía como la incapacidad del uso y manejo de las normas de la lengua para expresar ideas en concreto al punto de no ser entendidas por terceros. De la misma forma Aljarf (2010) no se trata solamente de un asunto neurológico, es un problema de aprendizaje con diversas causas. Una de las características es la débil capacidad para asociar ideas, formación de ideas compuestas a partir de la unión de palabras. Se refleja en la dificultad de asimilar y ser consciente de las reglas de un lenguaje específico cuando se intenta expresarse a través de la escritura, con poca o ninguna comprensión por parte de los demás. (Fender, 2008).

Cadillo (2012) sostuvo que la importancia de la práctica de las grafías y la lectura continua favorece el aprendizaje de la ortografía. Para lograr una correcta ortografía se debe practicar la lectura y escritura. La constancia nos permitirá grabar en nuestras mentes los signos gráficos. Asimismo, se recomienda el uso del diccionario como un instrumento para entender el significado de lo que se lee. El docente debe involucrarse en el aprendizaje de la ortografía proponiendo nuevas técnicas y estrategias (recursos objetivos, auditivos y motrices) con el

propósito de causar interés en el estudiante y consiguiendo el hábito de la lectura y escritura sin la necesidad de caer en la memorización.

Por su lado, Calve y otros (2008) y Bosman (1997) el problema de las equivocaciones en la escritura es una cuestión que ocasiona una gran inquietud en el ámbito.

En el abordaje de la disortografía se requiere definir el desarrollo de la ortografía literal, según Palacios (2013), es el uso de las distintas letras al verse en conflicto entre ellas. Es tedioso y consume mucho tiempo citar todas las reglas de ortografía, por lo que se opta por signos gráficos y fonológicos.

Según Cadillo (2012), la ortografía acentuada es la identificación de una sílaba con una voz más fuerte basada en la articulación de una palabra, distinguiéndola de los demás por una pronunciación más alta que de la otra sílaba. La acentuación nos indica que debemos colocar los acentos gráficos de las palabras por ser parte de la ortografía. El autor menciona que, para garantizar su aprendizaje efectivo y duradero, es pertinente conocer y aplicar la teoría y la práctica, con un énfasis mayor en la última, es sabido que la constancia de estos permitirá mejorar la ortografía. (Salmani-Nodoushan, MA 2009)

Rueda (2011) definió la ortografía puntual como "las diversas marcas ortográficas que establecen los altos y las variaciones en el tono que hacemos al expresarnos en el lenguaje diario". La urgencia de utilizar los signos de puntuación surge al momento del habla, porque su ausencia hará que la escritura sea ambigua, sin comprensión. Por lo que, los signos de puntuación se consideran elementos esenciales para una buena redacción de un buen agente de comunicación. Es importante tener en cuenta que el uso de signos auxiliares en la escritura no es fijo, sino que se adapta a la intención del autor.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación.

El estudio es de enfoque cuantitativo, ya que muestra los resultados mediante una estadística y cuantifica las descripciones de manera detallada (Sampieri et al., 2014). El tipo de investigación es básica, muchas veces se detalla como una indagación sin una finalidad clara o un conocimiento para cubrir la necesidad de averiguar a un investigador sin que nadie se percate de que esta. (Thomas Hoffmann, 2017). Se seguirá un diseño no experimental, se extrae notificaciones de variables determinadas, para calificar o inquirir sus afinidades o repercusiones entre ellas de manera simultánea. (Chávez, 2007). Así mismo es descriptivo comparativo, los análisis representativos valoran de modo unilateral las variables o, aunque no se produzcan conjeturas, dichas variables se manifiestan en la finalidad de estudio. (Arias, F., 2006)

3.2 Variables y Operacionalización

Variable: Disortografía

Definición conceptual

Según García (1989), en lugar de afectar a la disposición o la ortografía de la palabra al escribir, la disortografía se refiere a un conjunto de errores que afectan a la propia palabra. Los errores de expresión fonética, visual o escrita pueden encontrarse.

Para Rivas & Fernandez (1997) el problema gira en torno a la capacidad de transferir el código lingüístico hablado o escrito a través de grafemas y su asociación con palabras que no son claras en esa correspondencia, (“b” o “v”; “h”) y las normas de ortografía.

Fiuza & Fernandez (2014) y Yannakoudakis (1983), mencionan que, si alguien tiene la capacidad de comunicarse utilizando fonemas y grafema o letras,

puede cometer errores de escritura que no afectan a la disposición o la ortografía de la palabra, pero no puede comunicarse verbalmente. Esto es especialmente importante cuando la correspondencia entre las palabras no es clara (por ejemplo, palabras que comienzan con "b" o "v") y las reglas de ortografía.

Cuando hablamos de disortografía, se hace referencia a la dificultad significativa de transcribir con precisión el código escrito, lo que significa que hay dificultades significativas para conectar el código escrito con las normas ortográficas y la escritura de palabras. En consecuencia, el impedimento radica en la integración de las reglas de ortografía o en la asociación entre el sonido y la ortografía (Galve, 2017).

Definición Operacional

El test de rendimiento de la ortografía TRO se utilizará como instrumento para medir la variable disortografía y así conocer de cerca la capacidad ortográfica de los estudiantes de la normativa basada en la RAE, sobre el empleo correcto de los grafemas y los signos auxiliares de escritura.

En relación con la técnica elegida, el instrumento pertinente para la presente investigación es un test, con respuesta dicotómica "No lo hace" o "Si lo hace".

3.3 Población, muestra y muestreo

Población

Quezada (2014) dice que las personas, los animales, los objetos y otras cosas forman parte de la población al estudiar un fenómeno. Hay 216 estudiantes en el ciclo V de la EBR en la institución educativa de San Juan de Miraflores que se tomarán como población para el presente estudio.

Tabla 1:

Distribución de la población de estudio

N ^a	Institución	N ^a de estudiantes
1	Grupo 01 5to grado	100
2	Grupo 02 6to grado	116
	TOTAL	216

Nota: Nómina de estudiantes de la institución educativa.

Criterios de selección

Criterios de Inclusión.

Aquellos escolares que se encuentran dentro de los 10 a 11 años de edad, que participan con regularidad a las clases.

Criterios de Exclusión

Aquellos estudiantes que se encuentran dentro de los 11 a 12 años de edad, que no participan en las clases o no se han contactado.

Muestra

Se utilizará una muestra de 60 estudiantes de la Institución Educativa de San Juan de Miraflores del ciclo V de Educación Básica Regular. Una muestra es una parte de la población del que se extraen informaciones los cuales serán definidos y representativos del conjunto (Arias-Gómez et al., 2016).

Tabla 2:

Distribución de la muestra de investigación

N ^a	Institución	N ^a de estudiantes
1	Grupo 01 5to grado	30
2	Grupo 01 6to grado	30
	TOTAL	60

Nota: Nómina de estudiantes de la institución educativa.

Muestreo

Se utilizará un muestreo no probabilístico de tipo conveniencia. Se definen las particularidades de la muestra, y las unidades de análisis se seleccionan al azar o mecánicamente. Así, todos los sujetos en general tienen una posibilidad similar de ser elegidos para la investigación. (Hernández et al., 2014). Otro factor, en la actualidad fue por la pandemia que no podemos estar en contacto con los estudiantes que son la unidad de investigación.

Unidad de Análisis

Son miembros del grupo de estudio los cuales están determinados para la investigación. (Valarino et al., 2010). En el presente estudio se tendrá como unidad de análisis a un estudiante del Ciclo V de una Institución Educativa de San Juan de Miraflores.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Son el acumulado de procesos o recursos que van a ser usados en la investigación o alguna otra tarea. Por otro lado, se menciona que la técnica es un “conjunto de procedimiento que ayudan a recolectar de forma eficaz los datos prescindibles de una muestra delimitada” (Quispe, 2012). Deben ser elegidas de acuerdo al tipo de diseño de investigación. Se utilizará un Test como técnica para seleccionar los resultados.

Instrumentos

Se utilizará un test de rendimiento ortográfico como instrumento de recogida de datos. Los instrumentos son implementos que se emplean durante la recolección de datos. Esta es una variación de la técnica elegida anteriormente. (Sanchez & Reyes, 2015).

Tabla 03:

Ficha técnica de la variable disortografía

Nombre de la prueba: Test de rendimiento ortográfico (T.R.O.)									
Autor	: Alejandro Dioses Chocano								
Procedencia	: CPAL y Centro de Investigación y publicaciones								
Año de publicación	: 2002								
Administración	: Individual o colectiva								
Ámbito de aplicación:	Estudiantes del Ciclo V EBR								
Tiempo de duración	: 25 minutos, variable en la ejecución de sus partes.								
Significación	: Apreciación del rendimiento ortográfico literal, acentual y puntual.								
Medios y Materiales	: Cartillas con ítems para marcar.								
Calificación	: Se propone lo siguiente:								
	<table><thead><tr><th>Nivel</th><th>Rango</th></tr></thead><tbody><tr><td>Bajo</td><td>(0 – 10)</td></tr><tr><td>Medio</td><td>(11 – 20)</td></tr><tr><td>Alto</td><td>(21 – 31)</td></tr></tbody></table>	Nivel	Rango	Bajo	(0 – 10)	Medio	(11 – 20)	Alto	(21 – 31)
Nivel	Rango								
Bajo	(0 – 10)								
Medio	(11 – 20)								
Alto	(21 – 31)								

Nota: Adaptado de Tesis Candela 2017.

Validez

El instrumento tal se ha aplicado en (países) y en el Perú.

Dioses et al. (2002) la autenticidad de la presente herramienta fue estimada por el valor de su contenido. Resolviendo que la muestra representaba el universo de ítems alusivo al rendimiento ortográfico en escolares de quinto y sexto grado de primaria. Para llevar a término esta resolución se acudió a juicios de expertos.

Confiabilidad de los instrumentos.

El cálculo de este coeficiente se sacó con el método basada en una medida de las correlaciones entre los items, mediante el uso del instrumento Kuder de Richardson (KR 20), con 0.982 (Dioses et al., 2002).

Para identificar la confiabilidad del instrumento en el contexto de nuestro estudio, se procedió a aplicar una prueba piloto con 20 estudiantes de la población de estudio. Se llegaron a tener los siguientes resultados:

Tabla 4

Resultado de la prueba de confiabilidad de la disortografía

Variable	Casos	Elementos	KR 20
Disortografía	20	31	0,982

Luego de aplicar el estadístico de Kuder de Richardson (KR 20), la tabla 4 muestra un valor alto de confiabilidad de 0,982 para el instrumento de la variable Disortografía. Lo que estableció que la herramienta es fidedigna para el estudio.

3.5 Procedimiento

Una vez validados y probadas la confiabilidad del instrumento, se presentará la carta de presentación UCV a la institución donde se realizará el estudio. Al aprobarse, se iniciará la aplicación a la muestra de investigación. El test se realizó por medios electrónicos mediante la plataforma zoom. Posteriormente se elaboró una base de datos en Excel para posteriormente procesarlo a través del software SPSS versión 26. Los resultados se presentarán en tablas y figuras con su respectiva interpretación y discusión.

3.6 Método de análisis de datos

Se utilizarán estadísticas no paramétricas y descriptivos para analizar los datos. Dado que tiene un tamaño de muestra superior a 50 unidades, se hará uso de tablas de frecuencia, gráficos de barra y la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov.

3.7 Aspectos éticos

Se considerará los protocolos establecidos por la UCV, respetando la forma y la distribución de la tesis y los temas descritos, a la precisión de una redacción científica, establecidas por las Normas APA séptima edición. De la misma manera la autoría citados en este trabajo. Finalmente, certificamos que este estudio es genuino y trabajado en cada una de sus áreas, con una conducta racional y empeño laboral.

IV. RESULTADOS

La presente investigación obtuvo resultados que son acordes con el objetivo general y con los objetivos específicos, así como con las hipótesis planteadas. Es importante mencionar que, para lograr estos resultados se tuvo que categorizar las puntuaciones obtenidas en la recolección de datos según las exigencias del instrumento de estudio.

Tabla 5

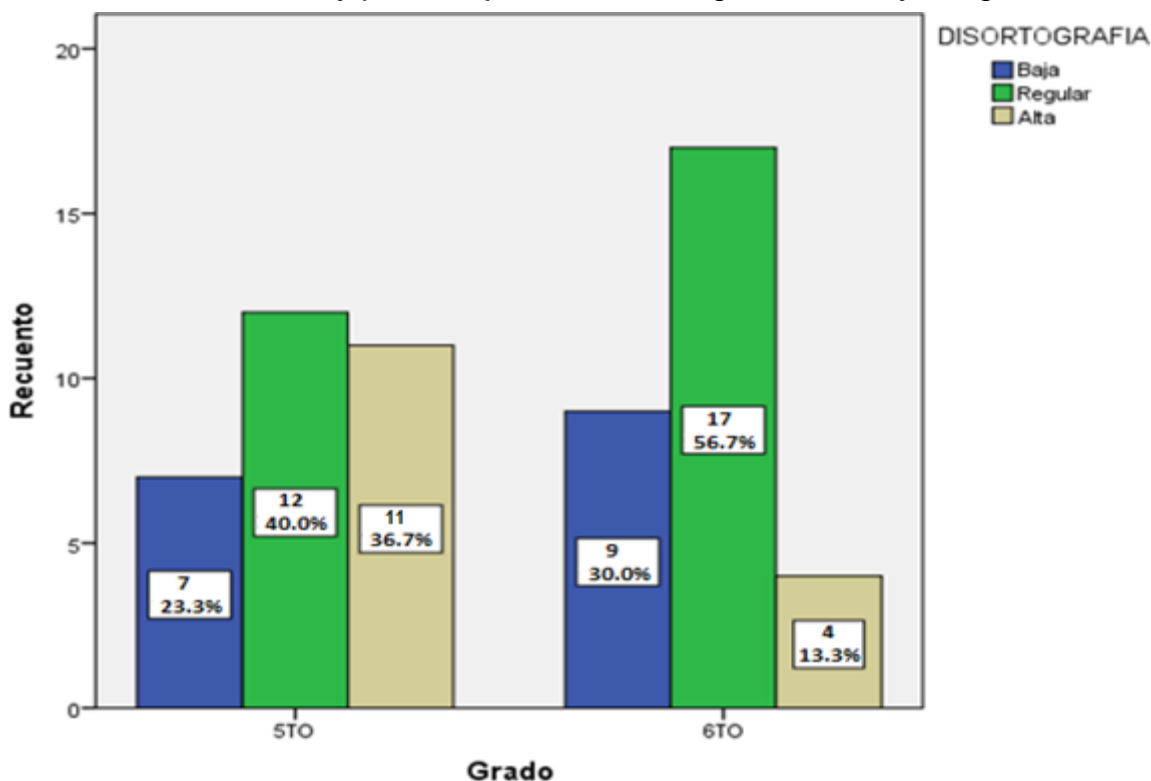
Frecuencias y porcentajes de la disortografía en 5to y 6to grado

Nivel de disortografía	Grado				Total	
	5TO		6TO		N	%
	N	%	N	%		
Baja	7	23.3%	9	30.0%	16	26.7%
Regular	12	40.0%	17	56.7%	29	48.3%
Alta	11	36.7%	4	13.3%	15	25.0%
Total	30	100.0%	30	100.0%	60	100.0%

Nota: Base de datos SPSS

Gráfico 1

Gráfica de frecuencias y porcentajes de la disortografía en 5to y 6to grado



Se observa en la tabla 5 y el gráfico 1, en cuanto al nivel de disortografía; en el 5to grado, se encontraron 7 alumnos (23.3%) con nivel baja, 12 alumnos (40%) con nivel regular y 11 alumnos (36.7%) con nivel alta; en el 6to grado, se encontraron 9 alumnos (30%) con nivel baja, 17 alumnos (56.7%) con nivel regular y 4 alumnos (13.3%) con nivel alta; y en total, se encontraron 16 alumnos (26.7%) con nivel baja, 29 alumnos (48.3%) con nivel regular y 15 alumnos (25%) con nivel alta. De 30 alumnos estudiados en cada grado, haciendo en total de 60 alumnos pertenecientes al ciclo V de EBR. Se puede observar las diferencias de nivel de disortografía en cada grado.

Tabla 6

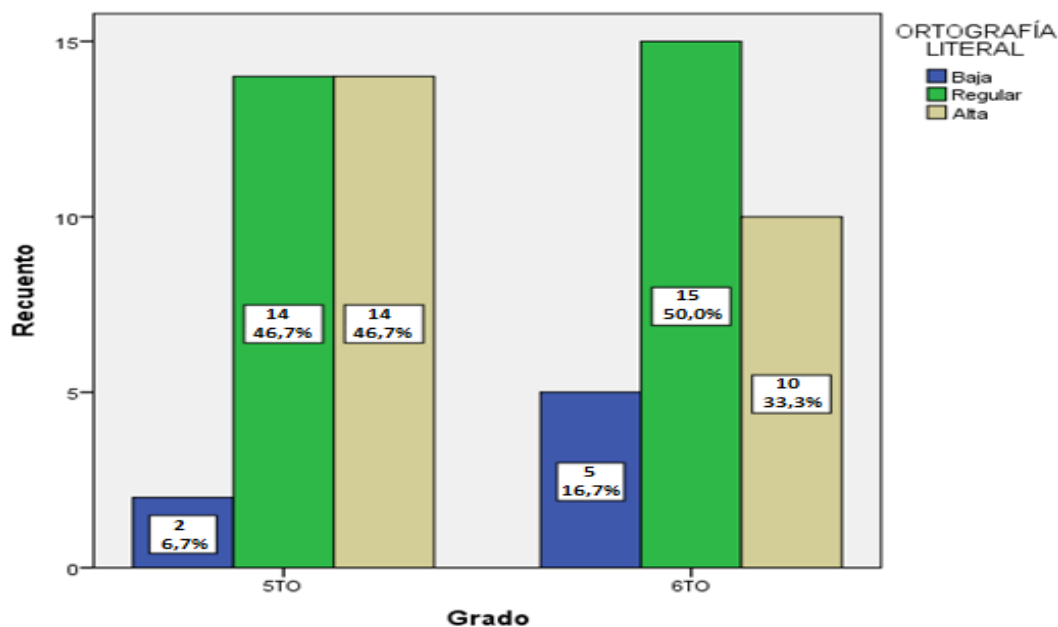
Frecuencias y porcentajes de la ortografía literal en 5to y 6to grado

Nivel de ortografía literal	Grado				Total	
	5TO		6TO		N	%
	N	%	N	%		
Baja	2	6.7%	5	16.7%	7	11.7%
Regular	14	46.7%	15	50.0%	29	48.3%
Alta	14	46.7%	10	33.3%	24	40.0%
Total	30	100.0%	30	100.0%	60	100.0%

Nota: Base de datos SPSS

Gráfico 2

Gráfica de frecuencias y porcentajes de la ortografía literal en 5to y 6to grado



Se observa en la tabla 6 y el gráfico 2, en cuanto al nivel de ortografía literal; en el 5to grado, se encontraron 2 alumnos (6.7%) con nivel baja, 14 alumnos (46.7%) con nivel regular y 14 alumnos (46.7%) con nivel alta; en el 6to grado, se encontraron 5 alumnos (16.7%) con nivel baja, 15 alumnos (50%) con nivel regular y 10 alumnos (33.3%) con nivel alta; y en total, se encontraron 7 alumnos (11.7%) con nivel baja, 29 alumnos (48.3%) con nivel regular y 24 alumnos (40%) con nivel alta. De 30 alumnos estudiados en cada grado, haciendo en total de 60 alumnos pertenecientes al ciclo V de EBR. Se puede observar las diferencias de nivel de ortografía literal en cada grado.

Tabla 7

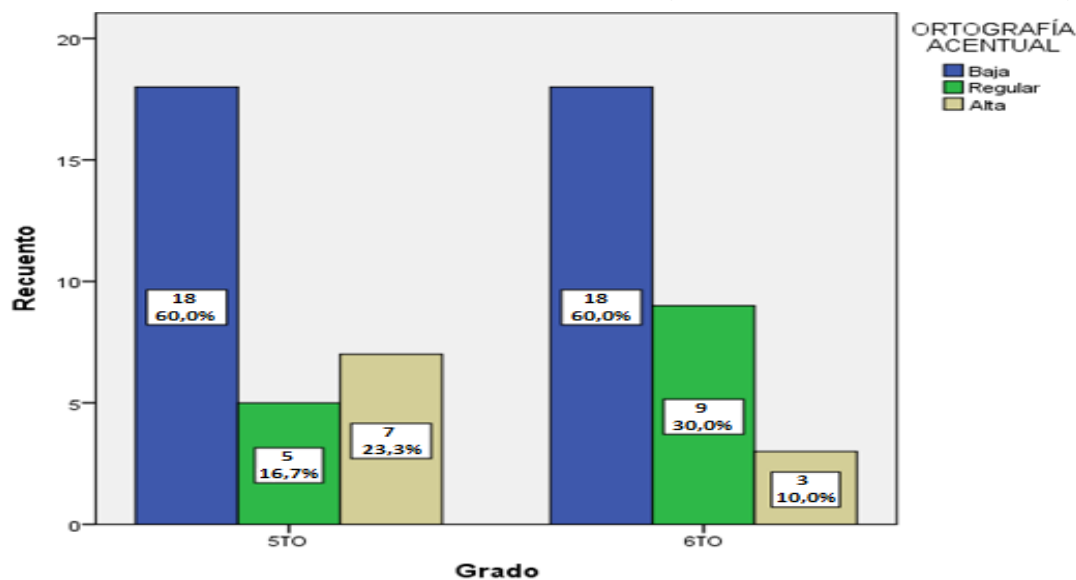
Frecuencias y porcentajes de la ortografía acentual en 5to y 6to grado

Nivel de ortografía acentual	Grado				Total	
	5TO		6TO		N	%
	N	%	N	%		
Baja	18	60.0%	18	60.0%	36	60.0%
Regular	5	16.7%	9	30.0%	14	23.3%
Alta	7	23.3%	3	10.0%	10	16.7%
Total	30	100.0%	30	100.0%	60	100.0%

Nota: Base de datos SPSS

Gráfico 3

Gráfica de frecuencias y porcentajes de la ortografía acentual en 5to y 6to grado



Se observa en la tabla 7 y el gráfico 3, en cuanto al nivel de ortografía acentual; en el 5to grado, se encontraron 18 alumnos (60%) con nivel baja, 5 alumnos (16.7%) con nivel regular y 7 alumnos (23.3%) con nivel alta; en el 6to grado, se encontraron 18 alumnos (60%) con nivel baja, 9 alumnos (30%) con nivel regular y 3 alumnos (10%) con nivel alta; y en total, se encontraron 36 alumnos (60%) con nivel baja, 14 alumnos (23.3%) con nivel regular y 10 alumnos (16.7%) con nivel alta. De 30 alumnos estudiados en cada grado, haciendo en total de 60 alumnos pertenecientes al ciclo V de EBR. Se puede observar las diferencias de nivel de ortografía literal en cada grado.

Tabla 8

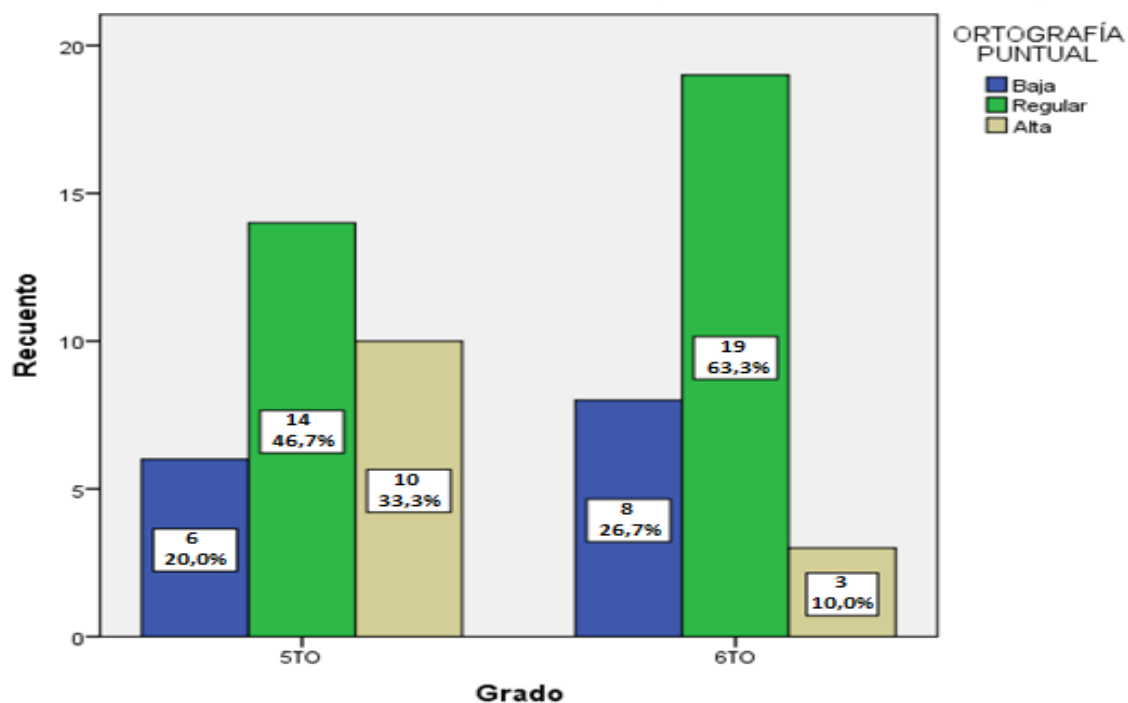
Frecuencias y porcentajes de la ortografía puntual en 5to y 6to grado

Nivel de ortografía puntual	Grado				Total	
	5TO		6TO		N	%
	N	%	N	%		
Baja	6	20.0%	8	26.7%	14	23.3%
Regular	14	46.7%	19	63.3%	33	55.0%
Alta	10	33.3%	3	10.0%	13	21.7%
Total	30	100.0%	30	100.0%	60	100.0%

Nota: Base de datos SPSS

Gráfico 4

Gráfica de frecuencias y porcentajes de la ortografía puntual en 5to y 6to grado



Se observa en la tabla 8 y el gráfico 4, en cuanto al nivel de ortografía puntual; en el 5to grado, se encontraron 6 alumnos (20%) con nivel baja, 14 alumnos (46.7%) con nivel regular y 10 alumnos (33.3%) con nivel alta; en el 6to grado, se encontraron 8 alumnos (26.7%) con nivel baja, 19 alumnos (63.3%) con nivel regular y 3 alumnos (10%) con nivel alta; y en total, se encontraron 14 alumnos (23.3%) con nivel baja, 33 alumnos (55%) con nivel regular y 13 alumnos (21.7%) con nivel alta. De 30 alumnos estudiados en cada grado, haciendo en total de 60 alumnos pertenecientes al ciclo V de EBR. Se puede observar las diferencias de nivel de ortografía puntual en cada grado.

Prueba de normalidad

Tabla 9

Resultados de prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Disortografía	,117	60	,042
Ortografía literal	,136	60	,008
Ortografía acentual	,182	60	,000
Ortografía puntual	,133	60	,010

Nota: Base de datos SPSS

Se observa en la tabla 9, que los resultados según el estadístico Kolmogorov-Smirnov indican que los datos no cumplen con la distribución normal. Por lo tanto, se usó la prueba no paramétrica U de Mann-Withney después de categorizarlas a una variable ordinal.

Prueba de hipótesis

La presente investigación cuenta con una hipótesis general y dos específicas, para probarlas se considera H1 a la hipótesis del investigador o también llamada

alterna y H0 a la hipótesis nula, la cual niega a la alterna. Para la toma de decisión se considera un nivel de confianza del 95% y un error (alfa) del 5% (0.05).

Hipótesis general

H0. No existen diferencias significativas en el diagnóstico de la disortografía en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

H1. Existen diferencias significativas en el diagnóstico de la disortografía en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

Tabla 10

Resultados de prueba de U de Mann-Withney para la hipótesis general

	Disortografía
U de Mann-Whitney	350.500
Z	-1.593
Sig. asintótica (bilateral)	.111

Nota: Base de datos SPSS

Según los resultados de la tabla 10, el p valor es 0.111 > (alfa = 0.05) por lo tanto se acepta la hipótesis nula H0 y se rechaza la hipótesis alterna H1. Siendo la probabilidad de error del 11.1%, mayor al 5%, se puede decir que no existen diferencias significativas en el diagnóstico de la disortografía en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

Hipótesis específica 1

H0. No existen diferencias significativas en la ortografía literal en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

H1. Existen diferencias significativas en la ortografía literal en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

Tabla 11*Resultados de prueba de U de Mann-Withney para la hipótesis específica 1*

	Ortografía literal
U de Mann-Whitney	370.000
Z	-1.305
Sig. asintótica (bilateral)	.192

Nota: Base de datos SPSS

Según los resultados de la tabla 11, el p valor es $0.192 > (\alpha = 0.05)$ por lo tanto se acepta la hipótesis nula H_0 y se rechaza la hipótesis alterna H_1 . Siendo la probabilidad de error del 19.2%, mayor al 5%, se puede decir que no existen diferencias significativas en la ortografía literal en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

Hipótesis específica 2

H₀. No existen diferencias significativas en la ortografía acentual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

H₁. Existen diferencias significativas en la ortografía acentual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

Tabla 12*Resultados de prueba de U de Mann-Withney para la hipótesis específica 2*

	Ortografía acentual
U de Mann-Whitney	426.000
Z	-.405
Sig. asintótica (bilateral)	.685

Nota: Base de datos SPSS

Según los resultados de la tabla 12, el p valor es $0.685 > (\alpha = 0.05)$ por lo tanto se acepta la hipótesis nula H_0 y se rechaza la hipótesis alterna H_1 . Siendo la probabilidad de error del 68.5%, mayor al 5%, se puede decir que no existen

diferencias significativas en la ortografía acentual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

Hipótesis específica 3

H0. No existen diferencias significativas en la ortografía puntual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

H1. Existen diferencias significativas en la ortografía puntual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

Tabla 13

Resultados de prueba de U de Mann-Whitney para la hipótesis específica 3

	Ortografía Puntual
U de Mann-Whitney	346.000
Z	-1.707
Sig. asintótica (bilateral)	.088

Nota: Base de datos SPSS

Según los resultados de la tabla 13, el p valor es 0.088 > (alfa = 0.05) por lo tanto se acepta la hipótesis nula H0 y se rechaza la hipótesis alterna H1. Siendo la probabilidad de error del 8.8%, mayor al 5%, se puede decir que no existen diferencias significativas en la ortografía puntual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.

V. DISCUSIÓN

Esta investigación ha utilizado un diseño no experimental porque la intensión no ha sido manipular ninguna variable, los resultados se han recogido tal como ha salido que nos ha permitido comparar los resultados que ha obtenido el grupo uno y el grupo dos. Las unidades de análisis son los estudiantes. Se seleccionó como instrumento Test de Rendimiento Ortográfico porque se ajustó a las pretensiones de estudio y cuyos ítems dieron aplicados de manera certera y con una fiabilidad de datos.

En cuanto a las diferencias que existen en la disortografía encontramos en la prueba de hipótesis un valor de p valor de 0.111 determinando la diferencia de ambos grupos. Es decir, no existen diferencias significativas. Este resultado es diferente al de Hinostroza, R. y Lorenzo, M (2019) en su estudio referente al incremento en la habilidad ortográfica en alumnos de cuarto grado del nivel primario. En la hipótesis general, el valor de $p=0,010$ es menor a 0,05, por lo tanto, existen diferencias significativas, se evidencia que hay dificultad al asociar lo que se escribe con las pautas ortográficas. Por su lado Mac Giner (2010) y Graham, S. (1999) refiere que la disortografía está relacionada con la capacidad de leer o con algunos desafíos específicos en la escritura, por lo que se manifiesta de manera solitaria o va relacionada a las alteraciones antes mencionadas, surgiendo por lo usual acompañada de la disgrafía.

Por otro lado, encontramos el siguiente resultado en la tabla 5 y gráfico 1, donde el quinto grado obtiene un 23,3 % en el nivel bajo y el sexto grado un 30,0 % en el nivel bajo respecto a la disortografía. En este caso los estudiantes del grupo dos son los que muestran mayores dificultades respecto a la disortografía. Tienen dificultades en la correcta redacción, al utilizar las letras y signos en sus escritos. Por lo cual no va a permitir un buen desempeño académico. Este resultado es similar Laime (2017) quien realizó un estudio sobre planificación de productos de

cuentos para la disortografía en los alumnos de primero de una Institución Educativa. Los resultados indicaron que los estudiantes de 1° grado A se encuentran con un 75 % bajo en ortografía y el 1° grado B se encuentra con un 40 % en nivel bajo, respecto a la disortografía, por lo tanto, el grupo uno muestra dificultades en el empleo adecuado de las reglas ortográficas lo que dificulta su normal aprendizaje. Según Badia et al., (2007) y Narang (2014) mencionan que escribir adecuadamente nos va a permitir comunicarnos de manera adecuada y que nuestras redacciones sean de fácil entendimiento para las personas.

En el análisis de la hipótesis general sobre la disortografía, encontramos un valor de p valor de 0.111, por lo que se determina que no existen diferencias significativas en ambos grupos. Este resultado es similar a Varas (2017) estudio descriptivo sobre la instrucción de normas ortográficas en los educandos de sexto grado, centrándose en la formación de los tipos de normas ortográficas: literal, acentual y puntual. En la hipótesis, el valor de $p = 0.311$ es mayor a 0.05, por lo tanto, no existen diferencias significativas a la disortografía. Se evidencia que ambos grupos tienen un empleo adecuado de las reglas ortográficas. Según Segovia (2011) menciona que la ortografía, son un grupo de pautas que controlan los escritos en una lengua, la cual se encarga de enseñar a redactar correctamente, formando, así como parte de la gramática.

En cuanto a las diferencias que existen en la ortografía literal encontramos en la prueba de hipótesis un valor de p valor de 0.192 determinando la diferencia de ambos grupos. Es decir, no existen diferencias significativas. Este resultado es diferente al de Mendoza, Y. y Palomino, L. (2018) en su estudio sobre estrategias metacognitivas en la disortografía en escolares del cuarto grado. En la hipótesis general, el valor de $p=0,001$ es menor a 0,05, por lo tanto, la diferencia es significativa, se demuestra que existen dificultades para escribir determinadas palabras, los errores se muestran en lo fonético, visual y en el trazo de sus escritos. Por su lado Méndez, B (2011) y S.P. Corder (1967) refiere que la ortografía literal

como el empleo de las letras de manera correcta, es decir, usar de manera adecuada la mayúscula y grafía, al redactar sus escritos.

Por otro lado, encontramos el siguiente resultado en la tabla 6 y gráfico 2, donde el quinto grado obtiene un 6,7 % en el nivel bajo y el sexto grado un 16,7 % en el nivel bajo respecto a la ortografía literal. En este caso los estudiantes del grupo dos son los que muestran mayores dificultades en el empleo de las letras de manera correcta. Por lo tanto, tienen dificultades en la redacción de sus escritos. Este resultado es similar Castro (2017) quien realizó un estudio de la Disortografía en el aprendizaje del área de comunicación en segundo grado de secundaria. Los resultados indicaron que los estudiantes del grupo uno obtuvo 65,1 % y el grupo dos obtuvo un 36,5 % respecto a los errores de ortografía en sus escritos, lo que significa que el grupo uno tiene dificultades para emplear las normativas ortográficas en sus textos escritos. Según Méndez (2011) menciona que en el español la mayoría de grafías competen a un sonido, a diferencia de otras lenguas, en algunos acontecimientos se pueden producir una mezcla.

En cuanto a las diferencias que existen en la ortografía acentuada encontramos en la prueba de hipótesis un valor de p valor de 0.685 determinando la diferencia de ambos grupos. Es decir, no existen diferencias significativas en la aplicación de la acentuación general de palabras llanas y monosílabas. Este resultado es opuesto al de Rousseau et al. (2021) en su estudio referente describir y analizar la relación percibida entre el uso de tecnologías asistivas (TA) en situaciones de escritura así como la autopercepción académica, sentimiento de autoeficacia y ansiedad ante los exámenes en estudiantes disléxicos y disortográficos. En cuanto a la hipótesis general la significancia de $p = 0,012$ muestra que p es menor a 0,05 lo que permite señalar que la diferencia es significativa, se demuestra que existe dificultades en el empleo de la acentuación en las palabras graves, agudas y monosílabas. Por su lado Chávez, Murata, & Uehara (2012) y Ramirez, C (2019) se refieren a la

ortografía acentual, como el adecuado empleo de reglas y excepciones de la acentuación, que deben ser tratadas aún más en la educación básica.

Por otro lado, encontramos el siguiente resultado en la tabla 7 y gráfico 3, donde el quinto grado obtiene un 60 % en el nivel bajo y el sexto grado un 60 % en el nivel bajo respecto a la ortografía acentual. En este caso ambos grupos muestran dificultades en la correcta acentuación de palabras monosílabas, polisílabas y compuestas. Por lo tanto, tienen dificultades al acentuar las palabras de sus textos escritos. Este resultado es diferente a Angelelli et al. (2017) quienes realizaron un estudio sobre lectura y ortografía basadas en morfemas en niños italianos con dislexia del desarrollo y disortografía. Los resultados indicaron que los estudiantes del 3er grado A obtuvo 60 % y el 3er grado B un 25 % respecto al empleo de los morfemas en su escritura, lo que significa que el grupo A tiene mayor dificultad para trabajar pseudopalabras y dictados. Según Méndez (2011) clasifican el acento refiriéndose a la vocal con mayor fuerza de voz, acento natural o fonético, y su apóstrofo (´), según las normas para tildar palabras, colocando la seña en la sílaba con fuerza de voz diferente a las demás, presente en algunos casos. También Anasova, AA (2018) nos indica que para la acentuación se deben tener en cuenta la estructura de la palabra, la cantidad de sílabas y la semántica.

En cuanto a las diferencias que existen en la ortografía puntual encontramos en la prueba de hipótesis un valor de p de 0.088 determinando la diferencia de ambos grupos. Es decir, no existen diferencias significativas en el uso de la coma, los dos puntos, los signos de exclamación e interrogación, en sus textos escritos. Este resultado es diferente al de Cánovas, M. (2017) en su estudio sobre la ortografía en secundaria y bachillerato observación de las confusiones más asiduas en las grafías. En la hipótesis general, el valor de $p=0,000$ es menor a 0,05, por lo cual, la diferencia es significativa, se demuestra que existe dificultades en la escritura de grafías determinadas, el empleo de la coma y los puntos. Por su lado Chávez, Murata, & Uehara (2012) refiere que los signos ortográficos nos ayudan en la

escritura y entendimiento de un texto; entre los cuales se encuentra: las clases de puntos, la coma, los signos para preguntar y para entonar una exclamativa, otros.

En referencia a la ortografía puntual, el resultado en la tabla 8 y gráfico 4, donde el quinto grado obtiene un 20 % en el nivel bajo y el sexto grado un 26,7 % en el nivel bajo respecto a la ortografía puntual. En este caso los estudiantes del grupo dos son los que muestran mayores dificultades en el empleo de los signos de puntuación. Por lo tanto, tienen dificultades en el uso de la coma, al enumerar o diferenciar, y los dos puntos en sus textos escritos. Este resultado es diferente a Cabrera, C. (2017) realizó un estudio de las puntuaciones erradas en los escritos de escolares grancanarios en secundaria. Los resultados indicaron que un grupo obtuvo un 86 % en nivel bajo en el uso de la coma y el otro grupo obtuvo un 14 % con un nivel bajo en los otros signos de puntuación, en sus textos producidos. Según Hernández, L., & Morales, A. (2004) refiere que la acción de puntuar resulta fundamental en la escritura de textos, como en el transcurso de la formación.

En cuanto a las diferencias que existen en la ortografía puntual encontramos el siguiente resultado en la tabla 8 y gráfico 4, donde el quinto grado obtiene un 46,7 % en el nivel regular y el sexto grado un 63,3 % en el nivel regular respecto a la ortografía. Es decir, no existen diferencias significativas en el uso de la coma, los signos de exclamación e interrogación, en sus textos escritos. Este resultado es diferente al de Pascual, I. y Carril, I. (2017) en su estudio sobre la ortografía en el rendimiento académico, en escolares de sexto grado de educación primaria. En cuanto a los resultados generales, el grupo uno obtuvo 29,7 % tienen un nivel bajo y el grupo dos obtuvo un 13 % tienen un nivel bajo, teniendo una puntuación defectuosa en sus textos producidos. Por su lado Gutiérrez, M. (2012) y Juul, H. (2005) refiere que los signos de puntuación son aquellos rasgos o señas que se colocan en la redacción de un texto, para un buen entendimiento, reconocer al que habla y el mensaje que emite.

VI. CONCLUSIONES

Primera

Se estableció que no existen diferencias significativas en el diagnóstico de la disortografía entre el grupo uno y grupo dos en los estudiantes de una institución educativa, en San Juan de Miraflores. Con un valor en la U de Mann de Whitney de 350.500 y un sig. de 0.111. Este resultado no difiere entre ambos grupos con lo cual no se cumple el objetivo general.

Segunda

Se estableció que no existen diferencias significativas en la ortografía literal entre el grupo uno y grupo dos en los estudiantes de una institución educativa, en San Juan de Miraflores. Con un valor en la U de Mann de Whitney de 370.000 y un sig. de 0.192. Este resultado no difiere entre ambos grupos porque los estudiantes tuvieron dificultades en la transcripción del dictado de palabras.

Tercera

Se estableció que no existen diferencias significativas en la ortografía acentual entre el grupo uno y grupo dos en los estudiantes de una institución educativa, en San Juan de Miraflores. Con un valor en la U de Mann de Whitney de 426.000 y un sig. de 0.685. Este resultado no difiere entre ambos grupos porque acentúan las palabras donde no corresponde la mayor fuerza de voz.

Cuarta

Se estableció que no existen diferencias significativas en la ortografía puntual entre el grupo uno y grupo dos en los estudiantes de una institución educativa, en San Juan de Miraflores. Con un valor en la U de Mann de Whitney de 346.000 y un sig. de 0.088. Este resultado no difiere entre ambos grupos porque no son conscientes de las estructuras sintácticas, de los trazos de las palabras y la colocación de signos, donde ellos hacen las pautas.

VII. RECOMENDACIONES

Primera

Al Director de la UGEL 01 para que envíe a un especialista en comunicación para genere un programa de capacitación docente sobre el manejo y uso de la ortografía, de esta manera los docentes lograrán las estrategias propuestas, atendiendo a este grupo de estudiantes para conseguir aprendizajes significativos y mejorar las dificultades en ortografía.

Segunda

Al jefe de gestión pedagógica envíe a un personal del SANEE para que realice un seguimiento a los estudiantes con dificultades en disortografía, a través de los docentes para que puedan realizar las estrategias brindadas según el diagnóstico.

Tercera

Al director para que gestione con sus docentes de la Institución Educativa, generar talleres de redacción de textos narrativos infantiles para fortalecer la práctica de la ortografía.

REFERENCIAS

- AlJarf, (2010). *Spelling error corpora in EFL*. SinoUS English Teaching, 7(1).
- Anosova, A. A. (2018). *Compound nouns in the english language: accentual structures*. In ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ (pp. 22-26).
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (5 a ed.). Caracas: Episteme.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Novales, M. G. M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Angelelli, P., Marinelli, C. V., De Salvatore, M., & Burani, C. (2017). *Morpheme-based Reading and Spelling in Italian Children with Developmental Dyslexia and Dysorthography*. *Dyslexia*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1002/dys.1554>
- Badia, M. C., Coronado, A. T., Zanotto, M., Codina, A. I., Mestres, M. M., & Gallart, I. S. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (Vol. 15). Graó.
- Bosman, A. M., & Van Orden, G. C. (1997). *Why spelling is more difficult than reading*. *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*, 10, 173-194.
- Cabrera, C. (2017). *Ortografía puntual. Estudio de los errores de puntuación en las redacciones de estudiantes grancañarios de Enseñanza Secundaria Obligatoria* (tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Cadillo, S. (2012). *Dudas y dificultades de la ortografía* (2da Ed.). EDUCART.
- Calve y otros (2008) *La problemática de los errores ortográficos*.

- Candela, V. (2017). *Aplicación de técnicas cacográficas para mejorar la ortografía en estudiantes de sexto grado, institución educativa Leonard Euler, Chorrillos – 2016*. Obtenido de Repositorio digital de la Universidad César Vallejo: <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1141/TL%20SH-Leli%20A37%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cánovas, M. C. (2017). *La Ortografía en Secundaria y Bachillerato: Análisis de los errores más frecuentes en letras/Orthography in Compulsory Secondary Education: Analysis of the misspellings*. TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación/TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education, 26, 5-40.
- Carratalá F. (1993). *Manual de ortografía española*. Madrid: Segunda Edición Editorial Castalia.
- Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. Revista del CILLAB [Centro de investigaciones lingüísticas y literarias Andrés Bello de la UPEL. Caracas], 59: 21-54.
- Castro, R. (2017) *Disortografía y aprendizaje en el área de comunicación en segundo grado de secundaria, Institución Educativa “Andrés Bello”; San Martín de Porres-2016*. Obtenido de Repositorio digital de la Universidad César Vallejo: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22322/Castro_F_R.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cattell, R. (1977). Test de Factor «g», Escalas 2- y 3. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Chávez, P. (2007). *Conocimiento, ciencia y método. Métodos de investigación 1*. México: Publicaciones Cultural.
- Chávez, Z., Murata, C., & Uehara, A. (2012). *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa*. Tesis de maestría. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Coder, P. (1967) The significance of learners'errors. IRAL, vol. 5, No. 4, (161-170).
- Dioses, A., Manrique, S. y Segura K. (2002). Adaptación del Test de Rendimiento Ortográfico (TRO). Lima: Centro de Investigación y Publicaciones – CPAL

- Eills, R. (1999) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Feder, K. y Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine y Child Neurology*, 49(4), 312-317.
- Fender, M. (2008). Spelling knowledge and reading development: Insights from Arab ESL learners. *Reading in a Foreign Language*, 20(1).
- Fiuza, M. J., & Fernandez, M. P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico*. Editorial Pirámide.
- Figueras, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.
- Galve, J. (2017). *Evaluación e intervención en los procesos de lectura y escritura*. EOS.
- Galve, L., Trallero, M., y Dioses, A. (2010). *Manual. Fundamentos para la Intervención en el Aprendizaje de la Ortografía*. Lima: Editorial CEPE.
- García, J. (1989). *Manual para la confección de programas de desarrollo individual (Tomo II)*. EOS.
- Giner M. (2010). *Disortografía: clasificación*. mayo, 06, 2016, de *Especialistas en psicología y pedagogía infantil y juvenil*. Sitio web: <http://psicopedagogias.blogspot.com.es/2008/07/disortografa-clasificacin.html>
- Graham, S. (1999). *Handwriting and Spelling Instruction for Students with Learning Disabilities: A Review*. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 78–98. <https://doi.org/10.2307/1511268>
- Gutiérrez Araus, M.^a Luz et al. (2012): *Curso básico de lengua española*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Hernández, L., & Morales, A. (2004). *Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso*. Lima, Perú: Autores.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (Sexta Edición)*. Mc Graw Hill.

Hinostroza, R y Lorenzo, M (2019) Tesis, *Programa ORTI para mejorar las habilidades ortográficas en estudiantes de cuarto grado de primaria* – UNIFE Escuela de Postgrado. Programa Académico de Maestría en Educación, Lima: 2019

Hoffmann, T. (2017, enero 10). What is basic research? Recuperado el 03 de febrero de 2018, de sciencenordic.com.

Iribarren, I. (2005). *Ortografía Española bases históricas, lingüísticas y cognitivas*. Caracas, Venezuela: CEC S.A.

JUUL, H. (2005). *Knowledge of context sensitive spellings as a component of spelling competence: Evidence from Danish*. *Applied Psycholinguistics*, 26(2), 249-265. doi:10.1017/S0142716405050162

Kumala, B. P., Aimah, S., & Ifadah, M. (2018, July). *An Analysis of Grammatical Errors on Students' Writing*. In *English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings (Vol. 2, pp. 144-149)*.

Kim, AH, Choi, HN, Kim, J.-H. (2010). *Spelling skills of students with and without spelling difficulties in Korea: Focusing on spelling accuracy and error patterns*. *Korean Journal of Special Education*, 45, 203 - 223.

Laime, L. T. (2017). *Estrategias de producción de cuentos para la disortografía en los estudiantes del 1º Grado de la Institución Educativa Juan Parra del Riego, El Tambo – Huancayo*. Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle. Escuela de Posgrado. Repositorio Institucional Digital – UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1278>

Mamani, I (2012) *La influencia de la memoria visual en la ortografía de la letra de los estudiantes de la I.E.P. CIMA*. Universidad Jorge Basadre Grohmann.

Martín, M. (2013). *Dificultades en el aprendizaje de la lecto escritura en el primer ciclo de educación primaria. Intervención en el aula*. [Tesis]. Universidad de Valladolid – España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4828/1/TFG-L377.pdf>

- Méndez, B. (2011). *Diseño de estrategias didácticas en el área de lengua y literatura para fortalecer la ortografía*. Tesis de licenciatura. La Libertad, Ecuador: Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Mendoza, Y. y Palomino, L. (2018) *Estrategias metacognitivas en la disortografía en estudiantes de educación primaria*. Ayacucho, 2018. Obtenido de Repositorio digital de la Universidad César Vallejo: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/30150>
- Ministerio de Salud (2006) *Retraso en el habla e inadecuada pronunciación se presentan con frecuencia en pre escolares*. (Minsa) <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/42015-retraso-en-el-habla-e-inadecuada-pronunciacion-se-presentan-con-frecuencia-en-pre-escolares>
- Narang, S., & Gupta, R. K. (2014). *The Effect of Multimodal Remedial Techniques on the Spelling Ability of Learning Disabled Children*. International Journal of Special Education, 29(2), 84-91.
- Nazarova, A. (2016). *Standardization and validation of methods of detection of dysorthography in general primary school pupils*. <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1570/07.pdf>
- Neira y Ontaneda (2013). *Disortografía y su incidencia en el aprendizaje escrito de la asignatura Lengua y Literatura en estudiantes del cuarto año de Educación secundaria Básica de la Unidad Educativa Republica de Alemania del Cantón Naranjal*. Milagro 2013. Tesis de postgrado. Guayaquil, Ecuador: Universidad estatal de Milagro.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Palacios, J. (2013). *Ortografía Manual Práctico para escribir mejor*. Alfaomega.
- Pascual, I. & Carril, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. Ocnos: *Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 7-17. Universidad de Castilla-La Mancha. ISSN: 1885-446X.

- Quezada, M. (2014). *Metodología de la investigación* (2da. ed.). Editorial Macro.
- Quispe, R. (2012). *Metodología de la investigación pedagógica*. UNSCH.
- Ramírez, C. (2019). *Ortografía acentual: casos especiales. Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia*, Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: <https://bit.ly/2BTbnDe>
- Raynolds, LB, Uhry, JK (2010). *The invented spellings of non-Spanish phonemes by Spanish-English bilingual and English monolingual kindergarteners*. Reading and Writing, 23 (5), 495 - 513. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9169-7>
- Rivas, R. M., & Fernandez, P. (1997). *Dislexia, disortografía y Disgrafía*. Piramide.
- Rivas, R.M. y Fernández, P. (2009). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Ediciones Pirámide. (pp.205)
- Rousseau, N., Dumont, M., & Beaudoin, C. (2021). *The Use of Assistive Technologies in Writing Situations with Dyslexic and Dysorthographic Students* | IntechOpen. <https://www.intechopen.com/online-first/78375>
- Rueda, S. (2011). *Manual de disortografía*. Instituto Profesional La Araucana. [http // es slideshare.net/sonytaa/manual-de-disortografía](http://es.slideshare.net/sonytaa/manual-de-disortografía)
- Sanchez, H., & Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Visión Universitaria.
- Salmani-Nodoushan, M. A. (2009). *Morphological make-up as the predictor of English word accent*. TESL Canada Journal, 13-23.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias*. RH Sampieri, Metodología de la Investigación.
- Segovia, S. (2011). *Aplicación de 3 Estrategias didácticas para mejorar la ortografía*. Ambato, Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Stutterheim, C. F. P. (1974). *Accentual Relationships as Viewed and used in Language*. In Dutch Studies (pp. 27-36). Springer, Dordrecht.

- Valarino, E., Yaber, G., & Cemborain, M. S. (2010). *Metodología de la investigación: Paso a paso* (Trillas).
- Varas, R. P. (2017). *La inteligencia y el aprendizaje de reglas ortográficas en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa del Distrito de San Juan de Lurigancho*. Universidad Ricardo Palma. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1512>
- Yannakoudakis, E. J., & Fawthrop, D. (1983). *The rules of spelling errors*. *Information Processing & Management*, 19(2), 87-99.
- Ziegler, JC y Goswami, U. (2005). Adquisición de lectura, dislexia del desarrollo y lectura experta en varios idiomas: una teoría psicolingüística del tamaño de grano. *Boletín psicológico*, 131 (1), 3.

ANEXO

Anexo A: Matriz de consistencia

TEMA: DIAGNÓSTICO DE LA DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DEL CICLO V DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN SAN JUAN DE MIRAFLORES.							
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p>Problema general: ¿Cuáles son las diferencias que existen en el diagnóstico de la disortografía en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores?</p> <p>Problema específico 1: ¿Cuáles son las diferencias que existen en la ortografía literal en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores?</p> <p>Problema específico 2: ¿Cuáles son las diferencias que existen en la ortografía acentual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores?</p>	<p>Objetivo general: Determinar la diferencia existente en el diagnóstico de la disortografía en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.</p> <p>Objetivo específico 1: Determinar las diferencias que existen en la ortografía literal en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.</p> <p>Objetivo específico 2: Determinar las diferencias que existen en la ortografía acentual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.</p>	<p>Hipótesis general: Existen diferencias significativas en el diagnóstico de la disortografía en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.</p> <p>Hipótesis específica 1: Existen diferencias significativas en la ortografía literal en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.</p> <p>Hipótesis específica 2: Existen diferencias significativas en la ortografía acentual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.</p>	Variable: DISORTOGRAFÍA				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
			Ortografía Literal.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplica el uso de la v-b. ➤ Aplica el uso de la s-c-z. ➤ Aplica el uso de la ll-y. ➤ Aplica el uso del h. ➤ Aplica el uso de la j-g. 	1 – 11	No (0) Si (1)	Alto 21 – 31
Ortografía Acentuada.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplica la norma para la escritura de palabras agudas. ➤ Aplica la norma para la escritura de palabras graves o llanas. ➤ Aplica la norma para la escritura de palabras esdrújulas. ➤ Aplica la norma para el uso de la tildación diacrítica en monosílabos. ➤ Aplica la norma para el uso de la tildación diacrítica en polisílabos. ➤ Aplica la norma para el uso de la tildación en palabras compuestas. 	1 – 12	No (0) Si (1)	Medio 11 – 20 Bajo 0 – 10			
			1 – 8	No (0) Si (1)			

<p>Problema específico 3: ¿Cuáles son las diferencias que existen en la ortografía puntual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores?</p>	<p>Objetivo específico 3: Determinar las diferencias que existen en la ortografía puntual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.</p>	<p>Hipótesis específica 3: Existen diferencias significativas en la ortografía puntual en estudiantes del ciclo V de una Institución Educativa en San Juan de Miraflores.</p>	<p>Ortografía Puntual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplica la norma para el uso de la coma. ➤ Aplica la norma para el uso de los dos puntos. ➤ Aplica la norma para el uso de los signos de interrogación. ➤ Aplica la norma para el uso de los signos de exclamación. 			
<p>Tipo y diseño de investigación</p>	<p>Población y muestra</p>	<p>Técnicas e instrumentos</p>	<p>Estadística a utilizar</p>				
<p>Tipo: Básica, Descriptivo Comparativo.</p> <p>Diseño: No experimental de corte Transversal.</p>	<p>Población: La población está conformada por 216 Estudiantes del V Ciclo de una Institución Educativa.</p> <p>Tipo de muestreo: No Probabilístico de tipo conveniencia.</p> <p>Tamaño de muestra: La muestra la conforman 60 estudiantes del V Ciclo de una Institución Educativa.</p>	<p>Variable: Disortografía</p> <p>Técnicas: Test de Rendimiento ortográfico (T.R.O.)</p> <p>Instrumentos: Autor: Alejandro Dioses Chocano Año: 2002 Monitoreo: Octubre 2021. Ámbito de Aplicación: Institución Educativa. Forma de Administración: Directa. Se entrega el cuestionario al estudiante y se les explica los procedimientos de desarrollo y se les da 30 minutos para que puedan desarrollarlo.</p>	<p>DESCRIPTIVA:</p> <p>Tablas de frecuencias: Por cada variable y por cada dimensión.</p> <p>Gráficos de barras: Por cada variable y dimensión.</p> <p>INFERENCIAL:</p> <p>Prueba de Kolmogorov Smirnov: Para medir la normalidad de los datos y tomar decisiones estadísticas para la prueba de hipótesis.</p> <p>Prueba de hipótesis: Se empleó la U de Mann de Whitney (estadístico no paramétrico)</p>				

Anexo B: Matriz de operacionalización.

Variable	Dimensiones	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores	Items	Escala de medida	Niveles o Rangos
Disortografía	Ortografía Literal.	<ul style="list-style-type: none"> • Fiuza & Fernandez (2014), menciona que, si alguien tiene la capacidad de comunicarse utilizando fonemas y grafema o letras, puede cometer errores de escritura que no afectan a la disposición o la ortografía de la palabra, pero no puede comunicarse verbalmente. Esto es especialmente importante 	<ul style="list-style-type: none"> • El test de rendimiento de la ortografía TRO se utilizará como instrumento para medir la variable disortografía y así conocer de cerca la capacidad ortográfica de los estudiantes de la normativa basada en la RAE, sobre el empleo 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las grafías b-v. • Uso de las grafías s-c-z. • Uso de las grafías ll-y. • Uso de la grafía h. • Uso de las grafías j-g. 	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	No (0) Si (1)	Baja [0 – 4] Regular [5 – 9] Alto [10 – 11]
	Ortografía Acentuada.				<ul style="list-style-type: none"> • Aplica la norma para la escritura de palabras agudas. • Aplica la norma para la escritura de palabras graves o llanas. • Aplica la norma para la escritura de palabras esdrújulas. • Aplica la norma para el uso de la tildación diacrítica en monosílabos. 	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	No (0) Si (1)

Ortografía Puntual.	cuando la correspondencia entre las palabras no es clara (por ejemplo, palabras que comienzan con "b" o "v") y las reglas de ortografía.	correcto de los grafemas y los signos auxiliares de escritura.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica la norma para el uso de la tildación diacrítica en polisílabos. • Aplica la norma para el uso de la tildación en palabras compuestas. 	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31	No (0) Si (1)	Baja [0 – 2] Regular [3 – 5] Alto [6 – 8]
			<ul style="list-style-type: none"> • Aplica la norma para el uso de la coma. • Aplica la norma para el uso de los dos puntos. • Aplica la norma para el uso de los signos de interrogación. • Aplica la norma para el uso de los signos de exclamación. 			

Nota: Adaptado de Rueda (2011)

Anexo C: Instrumento de investigación.

**TEST DE
RENDIMIENTO
ORTOGRÁFICO
HOJA DE RESPUESTAS**

RESULTADOS

	Ortografía literal	Ortografía acentual	Ortografía puntual	total
Puntaje directo				
Percentil				
Categoría				

Apellidos:.....

Nombres:.....

Sexo:.....

Edad:.....

Grado:.....

Colegio:..... fecha:.....

Repitió 5to o 6to Sí No Distrito de Residencia:.....

Ocupación del padre:..... Ocupación de la madre:.....

¿Tienes diccionario en casa? Sí NO GRANDE PEQUEÑO

I. ESCRIBE LAS PALABRAS QUE SE DICTARÁN A CONTINUACIÓN:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.

Puntaje:

II. ESCRIBE LAS PALABRAS QUE SE DICTARÁN A CONTINUACIÓN:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

Puntaje:

III. COLOCA LA COMA DONDE CORRESPONDA:

1. Manuel Pedro y Katya son hermanos.

2. Cervantes Saavedra autor de "El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha" nació en España.

IV. COLOCA LOS DOS PUNTOS DONDE CORRESPONDA:

1. Las frutas que más me gustan son plátano, manzana, pera y melocotón.

2. Las estaciones del año son cuatro primaveras, verano, otoño e invierno.

V. ESCRIBE LO QUE SE DICTARÁ A CONTINUACIÓN:

1.....

.....

2.....

.....

.....

VI. COLOCA EL SIGNO DE EXCLAMACIÓN DONDE CORRESPONDA:

1. El pobre niño gritó desesperado papá.

2. Mami Mira cómo llueve.

Puntaje:

Anexo D: Carta de Presentación.



Escuela de Posgrado

“Año del Bicentenario del Perú: 200 Años de Independencia”

Lima SJL, 15 de octubre del 2021

N°Carta P.082 – 2021-II EPG – UCV LE

SEÑOR(A)
Mgtr. Laura Caldas Espinoza.
Directora.
I.E. 6089 Jorge Basadre Grohmann.

Asunto: Carta de Presentación del estudiante **ATENEA GILDA NATASHA PIMENTEL MAMANI**.

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **PIMENTEL MAMANI ATENEA GILDA NATASHA**, identificado(a) con DNI N.° 41231314 y código de matrícula N° 6000007455; estudiante del Programa de **MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

DIAGNÓSTICO DE LA DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DEL CICLO V DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, EN SAN JUAN DE MIRAFLORES.

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar entrevistas y/o encuestas y poder recabar información necesaria.

Con este motivo, le saluda atentamente,


Dr. Raúl Delgado Arenas
JEFE DE UNIDAD DE POSGRADO
FILIAL LIMA – CAMPUS LIMA ESTE

Cc. Interesado,
Administrativo (KJGL)


Mgtr. LAURA L. CALDAS ESPINOZA
DIRECTORA GENERAL

LIMA NORTE Av. Alfredo Mendiola 6232, Los Olivos. Tel.:(+511) 202 4342 Fax.:(+511) 202 4343
LIMA ESTE Av. del Parque 640, Urb. Canto Rey, San Juan de Lurigancho Tel.:(+511) 200 9030 Anx.:2510.
ATE Carretera Central Km. 8.2 Tel.: (+511) 200 9030 Anx.: 8184
CALLAO Av. Argentina 1795 Tel.:(+511) 202 4342 Anx.: 2650.



Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, PIMENTEL MAMANI ATENEA GILDA NATASHA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Diagnóstico de la disortografía en estudiantes del ciclo V de una institución educativa, en San Juan de Miraflores.", 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
PIMENTEL MAMANI ATENEA GILDA NATASHA DNI: 41231314 ORCID 0000-0002-9490-9308	Firmado digitalmente por: APIMENTEL05051 el 14-01-2022 13:21:15

Código documento Trilce: INV - 0488931