

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO**

**ESCUELA DE POS GRADO**

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Y HUMANIDADES**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**La dificultad específica de la disortografía y su relación con la producción de textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa "José Antonio Ramírez Arévalo" distrito de Tarapoto - 2016**

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía**

**AUTOR :**

**Gracia Janett Martell Mudarra**

**ASESOR :**

**Lic. Dr. Jans Ramírez Rojas**

**Tarapoto - Perú**

**2018**



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartirigual 2.5 Perú](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/).

Vea una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Y HUMANIDADES**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**La dificultad específica de la disortografía y su relación con la producción de textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto - 2016**

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía**

**AUTOR**

**Gracia Janett Martell Mudarra**

**ASESOR**

**Lic. Dr. Jans Ramírez Rojas**

**Tarapoto – Perú**

**2018**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO**

**ESCUELA DE POS GRADO**

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Y HUMANIDADES**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**La dificultad específica de la disortografía y su relación con la producción de textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto - 2016**

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía**

**AUTOR:**

**Gracia Janett Martell Mudarra**

**ASESOR:**

**Lic. Dr. Jans Ramírez Rojas**

**Tarapoto – Perú**

**2018**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO**  
**ESCUELA DE POS GRADO**  
**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y**  
**HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**La dificultad específica de la disortografía y su relación con la producción de textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto - 2016**

**AUTOR:**

**Gracia Janett Martell Mudarra**

**Sustentada y aprobada el día 13 de diciembre de 2018, por el siguiente Jurado:**

.....  
**Lic. Dra. Dahpne Viena Oliveira**

**Presidente**

.....  
**Lic. Dr. Wildoro Ramírez Ramírez**

**Miembro**

.....  
**Lic. Mg. Julio César Gastelo Bardales**  
**secretario**

.....  
**Lic. Dr. Jans Ramírez Rojas**  
**Asesor**




**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN – TARAPOTO**  
**ESCUELA DE POS GRADO**  
**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y**  
**HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**La dificultad específica de la disortografía y su relación con la producción de textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016**

**La suscrita declara que la presente tesis es original en su contenido y en su forma**

  
.....  
**Br. Gracia Janett Martell Mudarra**  
Ejecutora

  
.....  
**Lic. Dr. Jans Ramírez Rojas**  
Asesor

## Declaratoria de autenticidad

**Gracia Janett Martell Mudarra**, identificada con DNI N° 1820741 egresada del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Martín, con la tesis titulada: **La dificultad específica de la disortografía y su relación con la producción de textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto - 2016**

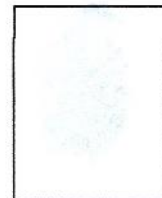
Declaro bajo Juramento:

1. La Tesis presentada es de mi autoría.
2. La redacción se ha realizado, teniendo en cuenta las citas y referencias bibliográficas para las fuentes de consulta.
3. La información plasmada en esta tesis, no fue autoplagiada.
4. Los datos en los resultados son reales, no fueron alterados, ni copiados; por lo tanto, la información de esta investigación debe considerarse como aporte a la realidad investigada.

Por lo antes mencionado, asumo la responsabilidad y las posibles consecuencias de mi accionar deriven, sometiéndome a las normas vigentes de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto.

Tarapoto 13 de diciembre de 2018

  
.....  
**Br. Gracia Janett Martell Mudarra**  
DNI N° 18210741





**Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis.**

**1. Datos del autor:**

Apellidos y nombres:	MARTELL MUDARRA, GRACIA JANETT		
Código de alumno :		Teléfono:	945753733
Correo electrónico :	blanqui_janett@hotmail.com	DNI:	18210741

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

**2. Datos Académicos**

Facultad de:	EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
Escuela Profesional de:	PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

**3. Tipo de trabajo de investigación**

Tesis	(X)	Trabajo de investigación	( )
Trabajo de suficiencia profesional	( )		

**4. Datos del Trabajo de investigación**

Título:	La dificultad específica de la disortografía y su relación con la producción de textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa "José Antonio Ramírez Arevalo" distrito de Tarapoto - 2016.
Año de publicación:	2018

**5. Tipo de Acceso al documento**

Acceso público *	(X)	Embargo	( )
Acceso restringido **	( )		

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

--

**6. Originalidad del archivo digital.**

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

## 7. Otorgamiento de una licencia **CREATIVE COMMONS**

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons*, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12° del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI **“Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA”**.



Firma del Autor

## 8. Para ser llenado en la Oficina de Repositorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM – T.

Fecha de recepción del documento:

25 / 07 / 2019



Firma del Responsable de Repositorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM – T.

\***Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

\*\* **Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

## **Dedicatoria**

Con el cariño y el amor que tengo a mis amados padres: **Toribio y María**; así como a mi querido esposo **Aneldo Valera Valles**, y a mis estimados hijos: **Cristopher André y Kiara Melisa**; quienes con la comprensión y la paciencia que me supieron tener en mi ausencia del hogar como madre, abnegada, mientras lograba uno de mis propósitos profesionales más humilde y honesta a favor de la sociedad.

**Gracia Janett.**

## **Agradecimiento**

A Dios por permitirme estar presente en este acontecimiento muy importante en mi vida y por darme la vida, la salud y capacidad intelectual por haber culminado esta investigación.

Al Señor Director, a los Docentes, niños y niñas de las secciones “A”, “B”, “C” y “D” del Quinto Grado del Nivel Primario de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” del Distrito de Tarapoto; un agradecimiento profundo por el apoyo generado para contribuir a la culminación del Trabajo de Investigación.

A los Docentes de la Escuela de Pos Grado de la Universidad Nacional de San Martín, por su participación y contribución como facilitadores del conocimiento, en el afán de brindarme los instrumentos necesarios para cimentar mi profesión, del cual estoy infinitamente agradecida por el valioso apoyo que me concedieron; los cuales quedarán en el recuerdo de mi corazón.

Al Dr. Jans Ramírez Rojas por el compromiso de brindarme todo el apoyo necesario e incondicional en su condición de Asesor de la Tesis; quién a cada momento me dio el valor para culminar este trabajo de investigación y de manera general agradezco a todos quienes aportaron conmigo para ver concluida el propósito de la investigación y mis aspiraciones. Gracias.

**Gracia Janett.**

## Índice

Dedicatoria.....	Pág vii
Agradecimiento.....	viii
Índice.....	ix
Índice de tablas.....	xiii
Índice de gráficos.....	xv
Resumen.....	xvi
Abstract.....	xvii
Introducción.....	1

### CAPÍTULO I : REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

1.1. Antecedentes del problema.....	5
1.2. Bases teóricas.....	11
1.2.1. Aspectos conceptuales de las Dificultades de Aprendizaje.....	11
1.2.1.1. Caracterización de las Dificultades Específicas Aprendizaje.....	13
1.2.1.2. Causas de las Dificultades Específicas de Aprendizaje.....	16
1.2.1.3. Diagnóstico Psicopedagógico de la DEA.....	18
1.2.2. La Dificultad Específica de aprendizaje de la Disortografía.....	19
1.2.3. La Disortografía.....	19
1.2.3.1. Etiología de la Disortografía.....	20
1.2.3.2. Factores causales de la Disortografía.....	21
1.2.3.3. Cuadro clínico con respecto a la Disortografía.....	22
1.2.3.4. Clasificación de la Disortografía.....	22
1.2.3.5. Caracterización de la Disortografía.....	23
1.2.3.6. Detección de la Disortografía en niños (as) en edad escolar.....	24
1.2.3.7. Diagnóstico de la Disortografía en niños (as) en edad escolar.....	24
1.2.4. La ortografía.....	24
1.2.4.1. Importancia de la Ortografía.....	25

1.2.4.2.	Utilización de la Ortografía.....	26
1.2.4.3.	La Ortografía en el aula.....	26
1.2.4.4.	Las intervenciones del docente en el mejoramiento de la ortografía en el aula.....	27
1.2.4.5.	Tratamiento para enseñar ortografía.....	28
1.2.5.	La Producción de Textos.....	29
1.2.5.1.	Aspectos básicos en la producción de textos.....	29
1.2.6.	La escritura.....	40
1.2.6.1.	La escritura en los niños y niñas.....	41
1.2.7.	Sistematización operacional de la disortografía.....	43
1.2.8.	Sistematización operacional de la Producción de Textos.....	44
1.3.	Definición de términos.....	45

## CAPÍTULO II: MATERIAL Y MÉTODOS

2.1.	Sistema de variables.....	47
2.1.1.	Variable independiente.....	47
2.1.2.	Variable dependiente.....	47
2.1.3.	Operacionalización de las variables.....	48
2.2.	Tipo y Nivel de investigación.....	49
2.2.1.	Tipo de investigación.....	49
2.2.2.	Nivel de investigación.....	49
2.3.	Diseño de la investigación.....	50
2.4.	Población y Muestra.....	50
2.4.1.	Población.....	50
2.4.2.	Muestra.....	51
2.5.	Técnicas e instrumentos de investigación.....	51
2.5.1.	Técnicas de investigación.....	51
2.5.2.	Instrumentos de investigación.....	52
2.6.	Procedimientos de datos.....	53
2.6.1.	Presentación de datos.....	53
2.6.2.	Análisis e interpretación de datos.....	54
	a.- Hipótesis estadística.....	58
	b.- Prueba de verificación de la hipótesis.....	59

### CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1.	Resultados.....	59
3.2.	Discusión.....	70
	CONCLUSIONES.....	72
	RECOMENDACIONES.....	73
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
	ANEXOS.....	77
Anexo 1	Protocolo de la investigación.....	78
Anexo 2	Solicitud de autorización para aplicar el instrumento.....	80
Anexo 3	Solicitud de validación del instrumento al experto N° 01.....	81
Anexo 4	Datos de identificación del experto N° 01.....	82
Anexo 5	Instrumento con la Variable 1 validado por el Experto N° 01	83
Anexo 6	Instrumento con la Variable 2 validado por el Experto N° 01	85
Anexo 7	Solicitud de validación del instrumento al Experto N° 02....	88
Anexo 8	Datos de identificación del Experto N° 02.....	89
Anexo 9	Instrumento con la Variable 1 validado por el Experto N° 02.	90
Anexo 10	Instrumento con la Variable 2 validado por el Experto N° 02	92
Anexo 11	Solicitud de validación del instrumento por el experto N° 03	95
Anexo 12	Datos de identificación del Experto N° 03.....	96
Anexo 13	Instrumento con la Variable 1 validado por el Experto N° 03	97
Anexo 14	Instrumento con la Variable 2 validado por el Experto N° 03	99
Anexo 15	Instrumento aplicado con la Variable Independiente.....	102
Anexo 16	Lista de Cotejo para evaluar el Proceso de la Producción de Textos en los estudiantes.....	104
Anexo 17	Instrumento para evaluar la adecuación de la consigna (Redacción narrativa).....	105
Anexo 18	Instrumento para Evaluar la transcripción textual.....	106
Anexo 19	Constancia del desarrollo de la investigación.....	107
Anexo 20	Base de Datos.....	108

Anexo 21	Iconografía.....	111
Foto 1	Investigadora realizando instrucciones de cómo llenar el cuestionario.....	111
Foto 2	Estudiantes del Quinto Grado contestando los ítems del cuestionario.....	111
Foto 3	Estudiantes del Quinto Grado realizando la transcripción de texto.....	112
Foto 4	Estudiantes del Quinto Grado realizando Producción de Texto: Consigna alusivo al paseo primaveral.....	112



## Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	Nivel de influencia del Ambiente Cultural y Familiar en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016.....	59
Tabla 2	Establecer el nivel de Percepción Lingüística de la disortografía en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de La I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto.....	60
Tabla 3	Establecer el nivel de Percepción Visual - Auditiva en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016.....	61
Tabla 4	Establecer el nivel de Percepción Visual - Espacial en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016.....	62
Tabla 5	Establecer el nivel de Articulación de los fonemas en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación primaria de La I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016.....	63
Tabla 6	Establecer el nivel Motivacional en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016.....	64
Tabla 7	Influencia de un método inadecuado aplicado en el área de Comunicación en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto.....	65
Tabla 8	Nivel de relación entre los Procesos de Composición y la dificultad específica de aprendizaje de la Disortografía en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E.	

	“José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto .....	66
Tabla 9	Nivel de relación entre la Adecuación a la Consigna y la dificultad específica de aprendizaje de la Disortografía en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016.....	67
Tabla 10	Nivel de Disortografía en estudiantes del Quinto Grado de los estudiantes de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016.....	68
Tabla 11	Nivel de Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de los estudiantes de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016.....	69

## Índice de gráficos

Pág

Gráfico 1	Nivel de Disortografía en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016.....	68
Gráfico 2	Nivel de Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de los estudiantes de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016.....	69

## Resumen

El presente trabajo de investigación, se desarrolló con finalidad de “Establecer el nivel de relación significativa que existe entre la Dificultad Específica de Aprendizaje de la Disortografía y la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016 El tipo de investigación que se desarrolló fue: Básica, y el diseño de investigación empleado fue el descriptivo correlacional. La población muestral de las 4 secciones del Quinto Grado asciende a la cantidad de 111 estudiantes; para ello se empleó la muestra por cuotas; dicha técnica se utilizó para determinar la cantidad representativa en la investigación; para ello se tuvo que recurrir a cálculos estadísticos, cuyo procedimiento arrojó la cantidad de 52 estudiantes para ser sometidos a investigación. Como resultado de la investigación se llegó a las siguientes conclusiones en base al Objetivo General: El 34,6% (18) de los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” tienen a nivel deficiente de Disortografía; frente a un 27% (14) que poseen un nivel regular, seguido del 21,1% (11) que tienen un nivel bueno y un 17,3% (09) que poseen un nivel satisfactorio. Al analizar con la prueba estadística de la Ji – cuadrado, se evidencia la relación significativa, entre Dificultad Específica de Aprendizaje de la Disortografía y la Producción de Texto; es decir la  $X^2 = 6,885$  con un grado de libertad (g.l. = 1) y  $p = 0,009$  (Si  $p < 0,05$ , en donde se acepta la relación significativa). Entonces se concluye que Sí existe una relación significativa al 5% entre la Producción de Textos y la Dificultad Específica de Aprendizaje de la Disortografía.

Palabra clave: Dificultad Específica, Disortografía y Problemas de aprendizaje.

## Abstract

The following research work was developed with the purpose of "Establishing the level of meaningful relationship that exists between the Specific Difficulty of Learning of the Disortography and the Production of Texts in students of the Fifth Grade of Primary Education of the Educative Institution" José Antonio Ramirez Arévalo "Tarapoto district - 2016. The type of research developed was Basic and the research design used was correlational and descriptive. The sample population of the 4 sections of the fifth grade amounts to 111 students, for this, the sample was used by quotas, this technique was used to determine the representative quantity in the investigation, for that, it had to resort to statistical calculations, whose procedure generated the amount of 52 students to be submitted to research. As a result of the research, the following conclusions were reached based on the general objective: 34.6% (18) of the students of the fifth grade of primary education of the I.E. "José Antonio Ramirez Arévalo" have a poor level of disortography; compared to 27% (14) that have a regular level, followed by 21.1% (11) that have a good level and 17.3% (09) that have a satisfactory level. When analyzing with the statistical test of the Chi - square, the significant relation between Specific Difficulty of Learning of the Disortography and the Production of Texts is evidenced; that is,  $X^2 = 6.885$  with one degree of freedom (g.l. = 1) and  $p = 0.009$  (if  $p < 0.05$ , where the significant relationship is accepted). Then it is concluded that Yes there is a significant 5% relationship between the Production of Texts and the Specific Learning Difficulty of the Disortography.

Keywords: Specific difficulty, Disortography and Learning problems.



## Introducción

La presente investigación, trata de dar respuesta a la hipótesis planteada ya que como conductores del proceso de enseñanza – aprendizaje nos es problemático al ver nuestros estudiantes que padecen de la disortografía en gran medida. Este impase si no se detecta en un inicio, va a ser un obstáculo a futuro en algún campo de la actividad laboral que tenga. Los docentes de Educación Primaria debemos tomarlo en serio este impase, ya que se suele considerarse como problemas de la edad escolar, pero también se presentan en personas adultas.

La lectura y escritura comparten procesos simultáneos; de tal modo que aprender a leer, ayuda a aprender a escribir y viceversa. Del mismo modo las dificultades que se presenten en una, afectan a la otra. Podemos decir que el aprendizaje de la escritura consistiría en el aprendizaje de un sistema de transcripción, es decir, el acto físico de transformar el lenguaje oral en marcas visibles. Consistiría también en aprender a escribir textos correctos: párrafos largos, claros, precisos y con adecuada ortografía.

Debemos tener presente que en uno y otro caso (escritura y la lectura), se presentan dificultades, tanto en el proceso de transcripción como en lo fonológico. Pero el caso que vamos a abordar, será del orden ortográfico en la escritura y que toma el nombre de disortografía, que es un problema muy latente no sólo en la Educación Primaria; sino también en la Educación Secundaria y Superior. Esta dificultad se arrastra porque los niños y niñas desde temprana edad, no tuvieron un buen aprestamiento en los procesos de la lecto – escritura. Si deseamos erradicar este impase; debemos de enseñar en forma simultánea a escribir y leer bien desde los 6 años de edad utilizando las normas ortográficas. Un niño o niña que sepa utilizar las normas ortográficas va poder comprender lo que lee; va saber qué tipo de grafía emplear antes o después de otra grafía. (Ramírez R. 2014)

En el ámbito internacional, a los peruanos nos ubican en un penúltimo lugar en los resultados de la Evaluación PISA. Se han evidenciado el bajo nivel de actitudes y conocimientos de los estudiantes en el área de Comunicación. Dichos resultados, muestran que las aptitudes de lectura están en 54% por debajo del nivel más elemental de alfabetización lectora. En otras palabras nos refiere “Si un niño o niña, con disgrafía, con disortografía, con dislexia u otros problemas en la escritura; sino son prevenidas a tiempo, a la larga van a influenciar en la lectura comprensiva acarreando estas manifestaciones y eso es lo que sucede en la actualidad”

En todas las Instituciones Educativas a nivel nacional, existe el problema con las dificultades de aprendizaje de la disortografía; esto conlleva a que los estudiantes tengan una deficiente actividad en la producción de textos. Eso hay que reconocer, porque al no hacerlo, queremos tapar algo que está latente en las aulas que afectan a la niñez. A pesar que el docente posee limitantes, como es, el de no encontrar apoyo profesional de las personas indicadas, realiza algunos paliativos que muchas veces por su intención o empleo de algunas estrategias empíricas le dan un margen de “mejoramiento” en quererlos resolver. Esto motiva a investigar este problema que acontece cotidianamente en la actividad escolar.

La región San Martín, no es ajena a los problemas educacionales que inquietan a la Comunidad Educativa. Desde el 2004, el Ministerio de Educación ordenaba mediante directivas realizar sondeos, diagnósticos acerca la calidad educativa que se impartía en ese entonces, se capacitaban a los docentes a través de programas de capacitación como el PLANCAP, Aprendes, Pronacap, etc para ver fortificada, reforzada la educación. Pero todo era lo contrario, ya que las Evaluaciones Nacionales en las áreas de Comunicación y Matemática sometidas a los niños, emitían resultados negativos alarmantes, que no se relacionaban con los objetivos políticos del desarrollo nacional, ni regional.

En la Provincia de San Martín, distrito de Tarapoto el nivel de disortografía y la producción de textos en los estudiantes del Nivel de Educación Primaria se ven reflejadas en los estudiantes, debido a que ambos problemas poseen un determinado nivel proporcional de repercusión; como es lógico que este problema también atañe a los estudiantes del Quinto Grado de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” en la cual se pudo observar in situ mediante un sondeo realizado; de que existe el problema de la disortografía; así como en la producción de textos; esto no hizo suponer que existe relación proporcional entre estas variables, lo cual es interesante develar el grado o nivel de relación mediante la presente investigación, lo cual podemos suponer básicamente al manejo y tratamiento pedagógico sin motivación permanente, al aislamiento en el proceso interactivo entre el docente y el estudiante y viceversa; permitiendo de este modo que se dé el bajo rendimiento escolar. Para lo cual surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo es la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del Quinto Grado de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo”? ¿Cómo es la producción de textos en los estudiantes del Quinto Grado de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo”? El propósito que motiva a desentrañar esta interrogante fue:

### **Objetivo General.**

Determinar la relación entre la dificultad específica de la disortografía y la producción de textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto - 2016

### **Objetivos Específicos.**

- Establecer el nivel de Dificultad Específica de Disortografía en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016
- Establecer el nivel de Producción de Textos en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016
- Establecer el nivel de relación entre la Dificultad Específica de la Disortografía y la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016

Además, se planteó posibles argumentos hipotéticos, a fin de poder contrastar al concluir la investigación; tal es así que se proyectó la siguiente hipótesis de investigación y sus específicas, las cuales se formularon de la siguiente manera:

### **Hipótesis de Investigación.**

La Dificultad Específica de la Disortografía estará relacionada con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016

### **Hipótesis Específicas.**

- H<sub>1</sub>:** La Disortografía en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016 se encuentran en un nivel deficiente.
- H<sub>2</sub>:** La Producción de Textos en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016 se encuentran en un nivel satisfactorio.
- H<sub>3</sub>:** La Dificultad Específica de la Disortografía estará relacionada con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016 en un buen nivel.



Se destaca la importancia de esta investigación, hecho por la cual argumentamos las siguientes excusas:

**Justificación:**

- a) Existen escasas investigaciones orientadas a determinar la relación que existe entre las Dificultades Específicas de la Disortografía y las Relaciones con la Producción de Textos a nivel de Institución Educativa. Se destaca la importancia de esta investigación; porque es un referente a tener en consideración en el estudio, análisis y reflexión del problema detectado.
- b) Con la sistematización de la investigación, se logrará contribuir al conocimiento en las Ciencias de la Educación, en la rama de la Psicopedagogía, de nuevas formas en la intervención y tratamiento de la Disortografía en el aula. Indagar sus causas.
- c) Los resultados obtenidos al ejecutar el siguiente Proyecto de Investigación, proporcionarán a las autoridades educativas, docentes, realizar actualizaciones sobre metodologías adecuadas para la conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje con niños y niñas que padecen de dificultades de la Disortografía.
- d) El aporte científico hacia la Comunidad Educativa, radica en que la presente investigación se recabará información actualizada de Teorías Tecnológicas, Pedagógicas, Psicológicas, que contemplan este problema que su aplicabilidad será factible y viable en otras realidades tempero - espaciales del Sistema Educativo Peruano.

El presente trabajo de investigación, posee un fundamento teórico muy interesante, en la cual para comprenderle mejor el tema investigado en toda su magnitud, se le ha sistematizado en 3 Capítulos.

Capítulo I; Trata lo concerniente a la revisión bibliográfica; en donde se determina, se plantea y se formula del problema; así los objetivos, la hipótesis. Además se encuentran los contenidos referenciales y las teorías que sostienen la investigación.

Capítulo II; Versa sobre los Materiales y Métodos empleados en la presente investigación, los análisis, procesamiento y presentación de los datos.

Capítulo III; Trata de los resultados de la investigación, interpretación de cuadros, tablas estadísticas; además de la discusión, conclusiones y recomendaciones. Por lo que es interesante indagar sus páginas, ya que algo novedoso guarda entre ellas.

# CAPÍTULO I

## REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

### 1.1. Antecedentes del problema

Realizando las indagaciones y la revisión bibliográfica de investigaciones relacionadas con el presente estudio, se anotan a continuación las opiniones y conclusiones al que han llegado algunos investigadores; lo que evidencia que existen estudios en torno al tema, en la cual se aborda en la presente investigación.

#### A nivel internacional:

a) Uta Frith (1980). Señala que frecuentemente existe la relación de mutua entre el aprendizaje de la lectura y el de la escritura; de la misma manera manifiesta que: leer significa reconocer las palabras que se han escrito; escribir, producir palabras que serán leídas. La una no tiene significado sin la otra.

El aprendizaje de la lectura, debe suponer el de la escritura y el de la escritura implicará el aprendizaje de la lectura. En el pasado, los maestros sólo enseñaban la escritura y suponían que sus alumnos adquirirían automáticamente la habilidad lectora. Actualmente, se puede ver la tendencia contraria: los maestros normalmente sólo enseñan a leer y creen que la escritura se seguirá de la lectura de modo natural. Sin embargo, si hubiera realmente una relación tan estrecha entre leer y escribir correctamente, no debería haber gente que lee de modo excelente y sin embargo escribe de modo infame (Citado por De Valle, 1992)

El aprendizaje de la escritura es simultáneo al de la lectura. La lectura y escritura comparten procesos de tal modo que aprender a leer ayuda a aprender a escribir y viceversa. Del mismo modo las dificultades que se presenten en una afectan a la otra. Las dificultades en escritura se presentan en las dos fases fundamentales que constituyen su aprendizaje: la recuperación de la forma de las letras, palabras y números, y la composición escrita. Las primeras se conocen con el nombre de “*disgrafía*” y a las segundas como “*dificultades específicas en composición escrita*”. En ocasiones, sobre todo en el ámbito escolar, se utiliza la expresión “*disortografía*”, aquí la reservaremos para los problemas no específicos que frecuentemente los alumnos encuentran para aprender en la ortografía, es decir, para el correcto uso de las normas de ortografía. También resulta adecuado hacer mención a que las dificultades específicas en la escritura

afectan a los procesos implicados en las diferentes formas de escribir: escritura al dictado, escritura libre e, incluso, copia, cuando ésta se hace con lectura, no como copia simple o dibujo de un modelo.

b) Rosas Cisneros (2012) en el trabajo de investigación denominada: “Incidencia de la dominancia lateral en la disgrafía motriz de los niños/as de Tercer Año de la escuela “Manuel de Jesús Calle” de la ciudad de Quito, año 2011–2012 y propuesta de un guía metodológica para intervenir en la disgrafía motriz”. Al finalizar la investigación y después de analizadas las tablas que contienen las variables de estudio: Dominancia lateral y disgrafía motriz, se determinan las siguientes conclusiones:

- La dominancia lateral de mano incide significativamente en la disgrafía motriz, como expresa el índice de correlación Producto Momento Pearson que es de 0.82. En tanto que la dominancia de ojo y pie no incide significativamente, según se puede observar en su cociente de correlación 0.15 del Producto Momento de Pearson.
- El nivel de desarrollo de la dominancia lateral en los niños de Tercer Año de la escuela “Manuel de Jesús Calle” en el año lectivo 2011- 2012 es regular ya que un poco más de la cuarta parte son diestros de mano, ojo y pie; los demás todavía están en proceso.
- La mayoría los niños presentan errores en las características del grafismo en la escritura espontánea: el tamaño en las letras no están dentro del promedio normal, no respetan el mantenimiento de las tres zonas, realizan soldaduras o rectificaciones sobre las letras ya escritas. Además presentan irregularidad entre las líneas, arcos distorsionados y cambios de dirección de las letras verticales.
- En la copia y el dictado de los (as) estudiantes se visualiza un elevado grado de errores específicos especialmente sustituciones, omisiones, adiciones, uniones y fragmentaciones.
- Es importante mencionar que al momento de escribir la mayoría de niños (as) no mantienen la postura corporal adecuada, así como de la hoja y el útil escritor para desarrollar el proceso de la escritura.
- La escuela no cuenta con una guía de apoyo psicopedagógico que fomente el desarrollo de la dominancia lateral y corrija la disgrafía para prevenir e intervenir en la misma.

### **A nivel nacional.**

c) Cáceres Villanueva (2014) **Según** la tesis “Relación entre la memoria no verbal con el rendimiento ortográfico en estudiantes del Sexto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa San Juan Macías del distrito de San Luis – Perú.

- Existe una correlación estadísticamente significativa entre la memoria no verbal y rendimiento ortográfico.
- Existe una correlación estadísticamente significativa entre el recuerdo selectivo visual, la memoria visual abstracta y la memoria secuencial visual con la ortografía literal, mientras que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la memoria de caras, la memoria de lugares y la imitación manual con la ortografía literal.
- No existe una correlación estadísticamente significativa entre la memoria de caras, la memoria secuencial visual, la memoria de lugares y la imitación manual con la ortografía acentual, excepto entre el recuerdo selectivo visual con la ortografía acentual.
- No existe una correlación estadísticamente significativa entre la memoria de caras y el recuerdo selectivo visual, la memoria secuencial visual, la memoria de lugares y la imitación manual con la ortografía puntual, excepto entre la memoria visual abstracta con la ortografía puntual.
- Existe una correlación estadísticamente significativa ente el recuerdo selectivo visual con la ortografía literal y acentual, mientras que existe una correlación estadísticamente significativa entre la memoria visual abstracta con la ortografía literal y puntual.
- No existe una correlación estadísticamente significativa entre la memoria de caras, la memoria de lugares y la imitación manual con ningún tipo de ortografía (literal, acentual y puntual).
- En función con los estadísticos complementarios, existe una diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos de rendimiento ortográfico alto y los alumnos de rendimiento ortográfico bajo en el recuerdo selectivo visual y la memoria visual abstracta.
- La agenda viso - espacial de la memoria de corto plazo es de suma importancia para el procesamiento de la memoria no verbal, especialmente el almacén visual que contribuye en la adquisición de aspectos ortográficos visuales.

### **A nivel local.**

d) Zelada y Murrugarra (2002). En la Tesis titulada: “Relación entre el dominio ortográfico, la comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria del distrito de Rioja”, llegaron a las conclusiones siguientes:

- La mayor frecuencia de estudiantes hace empleo eficiente de las letras B, C, Z, S, H, J, G, de las mayúsculas, de la acentuación prosódica y del punto. Mientras que la dificultad más común radica en el empleo de la letra “V”, en la acentuación ortográfica, de la coma, de los signos de interrogación y de los signos de admiración.
- La mayor frecuencia de estudiantes ha captado los aspectos informativos del texto y el mensaje de la lectura de manera eficiente. Mientras que la mayor frecuencia de estudiantes presenta dificultad para determinar la estructura del texto.
- La mayor frecuencia de estudiantes presenta un rendimiento académico que expresa en forma estimativa haber logrado el aprendizaje de las capacidades inherentes al área de Comunicación Integral, con promedios alrededor de 13 a 16.
- La mayor frecuencia de estudiantes presenta dificultad tanto en el rendimiento ortográfico como en la comprensión de lectura, mientras que la mayor frecuencia de estudiantes tiene un rendimiento académico que manifiesta haber logrado el aprendizaje de las capacidades correspondientes al área de Comunicación Integral.
- El coeficiente de correlación total indica que existe una correlación directa baja, de leve significado estadístico entre el dominio ortográfico, la comprensión de lectura y el rendimiento académico. Así el rendimiento académico no está cumpliendo el carácter predictor deseado.

e) Calderón y Rojas (2009) en la tesis denominada: “La elaboración y utilización del tablero ortográfico para el aprendizaje de la ortografía básica con los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “ Blanca Anduaga de Caro” N° 00743 del distrito de Calzada (2009)”, Los cuales llegaron a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes de la población muestral reflejan un bajo nivel de aprendizaje de la ortografía básica antes del estímulo; sin embargo, luego de aplicar el estímulo, según los resultados del pos test, en el grupo experimental el promedio llega a 14, 46; promedio según el cual se ubican en el nivel bueno.

- Con la aplicación del tablero ortográfico se logró corregir de manera significativa los constantes errores más frecuentes que cometían los estudiantes tanto en: La aplicación correcta de las reglas de tildación común ubicar correctamente el punto aparte, la coma y la aplicación adecuada de las letras con escritura dudosa (*b, v, c, s*); logrando que los niños y las niñas interioricen las reglas de ortografía básica de manera activa, divertida, dinámica, entretenida; demostrando al momento de producir sus textos y al obtener un buen resultado en la evaluación del pos-test.
- El proceso metodológico que se emplearon para aplicar el Tablero Ortográfico es el siguiente: Fase I: Preparación; Fase II: Ejecución y Fase III: Culminación. Los cuales desarrollados de manera secuencial y ordenada permiten el aprendizaje de la ortografía básica de manera efectiva, en razón de que corrige los errores más frecuentes. En ese sentido se logró los resultados esperados.

f) Mozombite Ruiz (2014), en el trabajo de investigación realiza para optar el Grado de Maestro, titulada: “Dificultades específicas de la escritura relacionada a la disgrafía en los niños y niñas del Primer Grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela” distrito de Moyobamba” llegó a las siguientes conclusiones:

- Los Procesos de Planificación que posee las dificultades específicas, muestran los resultados estadísticos de los estudiantes en los cuales se registra que el 55,6% de ellos Casi Siempre tiene dificultades de estructurar el plan que guiará en proceso de escritura, siendo atenuada esta dificultad en el 44,4% de ellos que la tendrían Pocas Veces.
- En los procesos de Traslación, muestran que en la producción del texto en su mayoría el 83,3% de ellos tiene dificultades Pocas Veces y sólo el 16,7% configura dificultades Casi Siempre.
- En el proceso de Revisión, consignando que las categorías Siempre y Casi Siempre contiene 83,3% de los estudiantes con dificultades acentuadas al tratar de mejor lo escrito en el texto y aun el 16,7 de ellos tiene dificultades Pocas Veces.
- En los procesos Motores, se registra que este proceso de representación gráfica de los contenidos del texto tiene Pocas Veces dificultades en el 66,7% de los estudiantes, Casi Siempre en el 27,8% de ellos y Siempre en sólo el 5,6% de los mismos.
- Al registrar los resultados generales de la variable Dificultades Específicas de la Escritura en los estudiantes involucrados en el estudio, muestran que el 61,1% de ellos tiene dificultades para la elaboración de un texto y el 38,9% tiene dificultades Pocas Veces.

- Que al conocer la variable Disgrafía en su dimensión: Signos Secundarios Globales (*Planificación Global*), en el proceso de escritura de los estudiantes, se registra que: esta dificultad corporal al escribir está presente Casi Siempre en el 87,5% de ellos, Siempre en el 4,2% y Pocas Veces en el 8,3% de los estudiantes.

Registra los resultados de la evaluación realizada por los profesores a los estudiantes en la característica Disgrafía en su dimensión: Síntomas Específicos (*Planificación Local*), mostrando que Casi Siempre el 81,3% de estudiantes tiene esta anomalía y Pocas Veces el 16,7% de ellos; determinando distorsión en la escritura y ortografía.

- El presente resultado nos muestra, que  $T_{Exp.} (0.53) < T_{Tab.} (1.746)$ , por lo tanto, concluye manifestando: que no existe una relación directa significativa entre las Dificultades Específicas de la Escritura y la Disgrafía en los niños y niñas del Primer Grado de Educación Primaria de la I. E. “Germán Tejada Vela” distrito de Moyobamba.

g) Alvarado Oswaldo (2016), en su trabajo de investigación titulada: Problemas del aprendizaje relacionado con la dificultad específica de la disortografía en estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015 llegó a las siguientes conclusiones:

- El tipo de investigación que se realizó fue: Básica, pertenece al nivel descriptivo correlacional; se empleó la muestra por Cuotas, por lo que se tuvo de elegir en forma aleatoria la cantidad de 70 estudiantes (10 estudiantes por sección) del Sexto Grado, en donde los resultados estadísticos arrojaron los siguientes datos:
  - Los problemas de aprendizaje tienen una relación significativa con la Disortografía; la cual muestra que el 78,6% (5) tienen problemas de aprendizaje en un nivel regular, seguido del 17,1% (12) que tienen un nivel bueno.
  - El Factor Familiar muestra que el 52,9% (37) de los estudiantes tienen nivel bueno de aprendizaje, seguido del 37,1% (26) que tienen un nivel regular de aprendizaje.
  - Con respecto al Factor Socio - Cultural, el 51,4% (36) de los estudiantes del Sexto Grado, tienen un nivel bueno de aprendizaje, seguido del 31,4%, con un nivel regular de aprendizaje, además el 11,4%, (8) tienen un nivel de aprendizaje satisfactorio.
  - El Factor Físico, muestra que 67,1% (47) de los estudiantes del Sexto Grado de Educación Primaria tienen un nivel deficiente de aprendizaje; es decir problemas de aprendizaje, seguido del 24,3% (17) que tienen un nivel regular de aprendizaje.

- En el Factor educativo, se observa que el 52,9% (37) de los estudiantes tienen nivel bueno de aprendizaje, seguido del 41,4% (29) que tienen un nivel regular de aprendizaje.
- El Factor Psicológico, nos indica que el 48,6% (34) de los estudiantes, tienen un nivel deficiente de aprendizaje; es decir con problemas de aprendizaje. Seguido del 44,3% (31) con un nivel regular de aprendizaje.

En cuanto al Rendimiento Académico, el resultado muestra que el 78,6% (55) de los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria, tienen un rendimiento académico de logro previsto (C), seguido del 11,4% (8) que tienen un rendimiento en proceso (B) y el 10,0% (7) tiene un rendimiento académico en inicio (A). Como resultado de la investigación sobre el nivel de relación entre los Problemas de aprendizaje y la Disortografía en estudiantes del Sexto Grado, nos muestra que el 32,9% (23) de los estudiantes en estudio tienen una disortografía regular y el nivel de aprendizaje regular; asimismo el 2,9% (2) de los estudiantes tienen una disortografía regular y el nivel de aprendizaje deficiente. Evidenciando una relación, que al analizar con la prueba estadística de la Ji – cuadrado para conocer si existe una relación significativa, resultó que los problemas de aprendizaje tienen una relación significativa con la Disortografía; es decir  $p < 0,05$ . El valor de la  $X^2 = 31,817$  y  $p = 0,000$ . Se estableció a un nivel de significancia del 5%.

## **1.2 Bases Teóricas.**

### **1.2.1. Aspectos conceptuales de las dificultades de aprendizaje.**

El orientador actúa desde diversos campos como: la orientación y la intervención psicopedagógica, los cuales se refieren a un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que posibilitan la ejecución de acciones preventivas, correctivas o de apoyo, desde múltiples modelos, áreas y principios, dirigiéndose a diversos contextos. Dentro de las diversas áreas de intervención psicopedagógica, se ubica la orientación en procesos de enseñanza-aprendizaje, que ha centrado su atención en la adquisición de técnicas y estrategias de aprendizaje, desarrollo de estrategias metacognitivas y motivación (Ramírez; Palacios y

Hablamos de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) en referencia a una serie de alteraciones neurobiológicas que conllevan una dificultad en la adquisición de la lectura, la escritura, el habla y/o las matemáticas, en la forma en que habitualmente se



producen. Ello no quiere decir que, por otras vías diferentes y con mecanismos compensadores no puedan adquirir las destrezas y habilidades necesarias para desenvolverse en su entorno (Romero y Lavine. 2004)

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) conforman el Tipo III de las Dificultades en el Aprendizaje. En ellas se incluyen las dificultades que en ocasiones los alumnos presentan para el aprendizaje de la lectura (*de reconocimiento y de comprensión*), de la escritura (*de grafía y de composición*) y de las matemáticas (*de cálculo y de solución de problemas*) (Romero y Lavine. 2004)

Se trata de problemas que, considerados desde la perspectiva de la persona que los presenta, son de una importancia – gravedad moderadamente alta, por lo que, para su remisión, además del proceso de enseñanza regular, precisan intervención especializada y prolongada. Las afectaciones también moderadamente altas, si bien los procesos y funciones psico neurológicos del alumno afectados no son dominantes ni impiden que puedan realizar otros aprendizajes. La duración de las dificultades es relativa: desde el punto de vista estrictamente psicopedagógico, si son detectadas a edades tempranas (cuando se inician los aprendizajes reglados de la lectura, la escritura y las matemáticas) y se aplican adaptaciones de recuperación con la adecuada dedicación, en un plazo no superior a tres cursos deberían remitir. Sin embargo, la experiencia muestra que bien porque la detección es muy tardía o bien porque no se interviene adecuadamente, lo cierto es que las Dificultades Específicas de Aprendizaje suelen ir de modo progresivo haciéndose más difíciles de solucionar y, lo que a la postre resulta más grave, sus consecuencias sobre el resto de los aprendizajes escolares son cada vez más limitantes (Romero y Lavine. 2004) Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), es un término específico que se refiere a un grupo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de la “Lectura, Escritura, Cálculo y Razonamiento Matemáticos” (y aquellas otras tareas en las cuales estén implicadas las funciones psicológicas afectadas). Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) pueden darse a lo largo de la vida, si bien mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia y en el curso de procesos educativos intencionales de enseñanza y aprendizaje, formales e informales, escolares y no escolares, en los que interfieren o impiden el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental de dichos procesos (Romero y Lavine. 2004).

Estos trastornos son intrínsecos al alumno que, no obstante, presenta un Cociente

Intelectual (C.I) medio, debidos presumiblemente a una alteración o disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas (procesos perceptivos y psicolingüísticos, memoria de trabajo, estrategias de aprendizaje y metacognición) directamente implicados en el aprendizaje. Aunque las Dificultades Específicas de Aprendizaje pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos (por ejemplo deficiencia sensorial, discapacidad intelectual, trastornos emocionales graves, trastornos por déficit de atención con hiperactividad) o con influencias extrínsecas (por ejemplo diferencias culturales, deficiencias educativas, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de estos trastornos o influencias (Romero y Lavine. 2004)

### **1.2.1.1. Caracterización de las dificultades específicas de aprendizaje.**

Las Dificultades Específicas en el Aprendizaje se presentan como:

- a) Retrasos en el desarrollo neuropsicológico que afectan de modo predominante a áreas del hemisferio izquierdo que se ocupan del procesamiento verbal, áreas del hemisferio derecho que se encargan del procesamiento no verbal y áreas del lóbulo frontal y pre frontal que se ocupan del procesamiento ejecutivo, es decir, de funciones de control y coordinación.
- b) Estos retrasos condicionan el desarrollo de procesos, funciones y procedimientos perceptivos y psicológicos directamente implicados en aprendizajes básicos como son:

#### **❖ Los procesos perceptivos y psicolingüísticos:**

- **La percepción de estímulos visuales y auditivos**, (y en su caso, táctiles); discriminación de estímulos relevantes (rasgos distintivos) e inhibición de estímulos irrelevantes para la tarea; todos procesos muy relacionados con la atención (tanto selectiva, como también sostenida y dividida).
- **El desarrollo fonológico**, (*conocimientos y conciencia fonológica, habilidades de producción y segmentación de sonidos, y de mediación de habla*).
- La automatización de los procedimientos de identificación y reconocimiento de estímulos.
- **Los Procedimientos de uso de la memoria de trabajo y de la atención**, Los alumnos con Dificultades Específicas son menos hábiles tanto en el

mantenimiento de las representaciones de los estímulos visuales y/o auditivos – *letras, sílabas, palabras, números* - en los almacenes verbal y no verbal, como en las tareas ejecutivas de coordinación de la información procedente de dichos almacenes y de éstos con la información ya guardada en la memoria de largo plazo.

Los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje, no se caracterizan por una menor capacidad de almacenamiento en la memoria de trabajo o una menor capacidad de atención, sino por la ineficacia en su uso. La falta de habilidad que está ligada a un déficit en la aplicación de procedimientos adecuados para el mantenimiento de las representaciones, pero sobre todo está ligada a la no automatización de los procesos de identificación y reconocimiento de estímulos, de tal modo que si el alumno se ve obligado a invertir –*es decir, atender*- más tiempo del necesario en identificar y reconocer, por ejemplo, una letra, tendrá más oportunidades de olvidar alguna de las que ya había reconocido antes (las representaciones de los estímulos identificados deben poder mantenerse activas en la memoria de trabajo hasta que son identificados los siguientes con los que van relacionados, por ejemplo en una sílaba o en una palabra) (Romero y Lavine. 2004) En tanto se alcanza el nivel de identificación automatizada, los alumnos inexpertos o con DEA suelen ayudarse, por ejemplo, en la lectura, señalando con el dedo o repitiendo una y otra vez lo identificado hasta que leen toda la palabra. La automatización de los procesos básicos (reconocer una letra, una sílaba, una palabra, un número, hacer la conversión grafema-fonema o fonema-grafema, aplicar un procedimiento sencillo de cálculo, etc.) implica rapidez y precisión, está muy relacionada con la práctica y, a medida que se alcanza, permite “liberar recursos cognitivos” para otras tareas (por ejemplo, comprender) (Romero y Lavine. 2004)

Martínez, L. (2002), manifiesta en cuanto a las estrategias de aprendizaje y metacognición, que: “los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje, se caracterizan por su ineficiencia en el desarrollo espontáneo (de hecho, a estos alumnos se les conoce también “aprendedores inactivos” por sus dificultades para la elaboración activa, adaptada y espontánea de procedimientos, reglas, heurísticos mentales – estrategias- eficaces para el aprendizaje) y en la aplicación oportuna y eficaz de procedimientos que facilitan el aprendizaje como son: Estrategias de selección, organización, elaboración, planificación, revisión, transferencia y recuerdo de la información. Con la Metacognición, debemos puntualizar sobre:

- ❖ Saber sobre sí mismo y sobre la tarea, por tanto, acerca de las exigencias de la tarea para su aprendizaje en términos de conocimientos (conocimientos previos), estrategias (procedimientos mentales eficaces) y de rapidez.
  - ❖ Procedimientos ejecutivos de autorregulación y control; y en última instancia.
  - ❖ Motivación, es decir, querer aprender (la experiencia repetida de fracasos no facilita, sino más bien debilita, el interés del alumno por el aprendizaje). Sin embargo, cuando a los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje se les enseñan estos procedimientos y cuándo son aplicables, los aprenden, alcanzando un grado de eficacia semejante al de los alumnos sin dificultades en el aprendizaje.
- c) Estos retrasos se cifran entre dos y cuatro años con respecto a los alumnos sin dificultades. Y en el ámbito escolar afectan al aprendizaje de:
- La lectura (descodificación y comprensión).
  - La escritura (recuperación de las formas -de los grafemas y las palabras- y composición).
  - Las matemáticas (cálculo -mental y escrito- y razonamiento matemático).
- d) Los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje “rinden por debajo de su capacidad”, a pesar de que sus “capacidades” intelectuales son similares a las del resto de los alumnos sin dificultades.
- No se trata, por tanto, de un problema de bajo CI o de déficit de aptitudes generales. Sin embargo, dada la especificidad de los aprendizajes a los que afecta y la importancia de éstos para el resto del proceso educativo, la discrepancia –diferencia- del rendimiento escolar de los alumnos con estas dificultades con respecto al resto de sus compañeros es cada vez más acusada.
- e) Habitualmente las Dificultades Específicas de Aprendizaje no se detectan hasta el inicio de la Educación Primaria, por lo que suelen considerarse como problemas de la edad escolar, pero también se presentan en personas adultas. Para que sus consecuencias sobre el resto de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares no sean graves, deben de haber remitido -o estar en vías de remisión- a la edad de ocho años. De aquí la importancia de la detección a edades tempranas - durante la Educación Infantil - de indicadores de riesgo y de la conveniencia de diseños curriculares infantiles que se ocupen de modo preferente del desarrollo de los procesos y procedimientos psicológicos que por su implicación directa van a facilitar el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas (Romero 2004)

### 1.2.1.2. Causas de las dificultades específicas de aprendizaje.

Los estudios mediante resonancias magnéticas, tomografía y otras nuevas técnicas de neuroimágenes (Galaburda. 2004) que desde mitad de la década de los años ochenta del siglo pasado vienen realizándose, han permitido comprobar alteraciones en el funcionamiento cerebral de personas con DEA, que, de modo resumido, se concretan en:

- a) **Retrasos evolutivo-funcionales del hemisferio izquierdo** que provocan demoras en el desarrollo de actividades implicadas en procesos psicolingüístico (funciones verbales, procesamiento unimodal, retención de códigos, conciencia fonológica; así como almacenamiento y aplicación estereotipada de sistemas de sobre aprendizaje) (Satz y Van Nostrand. 2003)
  
- b) **Retrasos evolutivo-funcionales del hemisferio derecho** que provocan disfunciones en procesos relacionados con la organización viso-espacial (reconocimiento visual, orientación espacial, información visual y táctil, discriminación figura-fondo, organización no verbal, razonamiento no verbal, coordinación viso-manual, procesamiento intermodal, integración de la información, manejo de información compleja y novedosa)  
 Satz y Van Nostrand, (2003), manifiesta “Las funciones del hemisferio derecho son muy importantes en el tráfico de la información, en la relación con las circunstancias iniciales en las que ésta se produjo y para comprender el contexto”.
  
- c) **Retrasos evolutivo-funcionales del lóbulo frontal y el cortex pre – frontal:** Que provocan disfunciones en actividades relacionadas con el procesamiento de la información en la memoria de trabajo y con las funciones ejecutivas de planificación, organización, movimientos motores, inhibición conductual, y en general, todos los comportamientos que implican intencionalidad. Sin embargo, ninguna área, región o hemisferio, es responsable de aprendizajes tan específicos *-y a la vez tan complejos-* como la lectura, la escritura y las matemáticas, sino que cada hemisferio completa las funciones del otro, en el marco de un funcionamiento global, integrado y auto-organizado (Mesulan, 2004)

El cerebro se especializa para llevar a cabo con eficacia funciones que lo requieren (por ejemplo, la auto- matización en las actividades de identificación y reconocimiento), pero esas funciones forman parte de una red de trabajo general de

todo el sistema cerebral que se encarga de integrar y distribuir la información -en un procedimiento interactivo ascendente y descendente, que procede de lo más simple a lo más complejo y viceversa- a través de múltiples áreas. Como se señala desde el modelo de Sistemas Auto-Organizados (*Self – Organizing Systems*), el funcionamiento cerebral no es el resultado de la mera adición de los funcionamientos individuales de las diferentes áreas, sino de una dinámica red de trabajo neurológico a gran escala que da lugar a las identidades personales, y que, a su vez, puede servir como agente causal de alteraciones locales. Las disfunciones específicas se transmitirían a otras áreas provocando alteraciones en el funcionamiento global de la red. Debido, por un lado, a la plasticidad del cerebro, que favorece la acomodación funcional cerebral y facilita que áreas no afectadas asuman actividades que no les son propias, y, por otro, al fenómeno conocido como sobre ocupación, por el cual la excesiva asunción de funciones ajenas, afecta a aquellas otras que sí son de su incumbencia. La sobre ocupación de un área, y el desbordamiento funcional sub siguiente, son consecuencia de disfunciones ocurridas en áreas distintas, que afectan al funcionamiento dinámico general. Por ejemplo, disfunciones de base no verbal, propias de la actividad del hemisferio derecho, afectarían a las actividades de la función ejecutiva relacionadas con la memoria de trabajo (agenda viso-espacial, ejecutivo central), lo que provocaría desequilibrios en el funcionamiento general del sistema, que, finalmente, ocasionaría alteraciones de base lingüística (Kelso, 2005)

Desde esta perspectiva sistémica del funcionamiento cerebral todo está permanentemente en proceso, los cambios no son nunca lineales, la estabilidad radica en la propia dinámica y la conducta -y el aprendizaje- son procesos emergentes de sistemas neuronales conectados -entre sí y con la realidad- en una red de trabajo que se auto-organiza. (Mesulan, 1990)

- d) Las dificultades específicas de aprendizaje y su relación con otros trastornos, pero no son consecuencia de ellos.** Es decir, que no son el resultado de deficiencias sensoriales, discapacidades intelectuales, trastornos emocionales graves o trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Si bien estos trastornos suelen cursar con Dificultades Específicas en el Aprendizaje. Así mismo, las Dificultades Específicas de Aprendizaje no son provocadas por deficiencias educativas familiares, ni por instrucción escolar inapropiada o insuficiente, ni finalmente por diferencias de origen social, cultural o idiomático (Romero y Lavine, 2004)

### 1.2.1.3. Diagnóstico psicopedagógico de la dificultad específica de aprendizaje.

Identificamos una dificultad de aprendizaje cuando un niño o niña tiene una discrepancia severa entre rendimiento y habilidad intelectual en una o más áreas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión lectora, habilidades básicas de lectura, cálculo matemático, razonamiento matemático o escritura. (Ramírez; Palacios y Henao, 2006)

Previo al diagnóstico es necesario llevar a cabo los siguientes criterios:

- 1) Establecer los criterios de discrepancia entre rendimiento y capacidad intelectual. (un niño o niña con Dificultad de Atención (DA) posee un CI normal o sobre la media).
- 2) Criterios de exclusión o coexistencia de la DA con otros trastornos, tales como, retraso mental, deficiencias sensoriales, problemas conductuales, trastornos por déficit de atención e hiperactividad y competencias sociales.

Para diagnosticar es necesario realizar una batería de pruebas en base a la problemática que presenta el niño como las siguientes.

- a) Test Gestáltico Viso - motor de Bender.
- b) Prueba Beery – Buk. Técnica del Desarrollo y la Integración Viso - motriz (VMI)

Esta prueba, que se aplica desde los 3 años de edad hasta los 17 años con 11 meses, evalúa el grado en que el niño puede integrar sus habilidades visuales y motrices.

- 3) Escala Wechsler de Inteligencia para niños (*WISC – IV*). Esta prueba es útil para obtener una evaluación completa del funcionamiento cognoscitivo general, al igual que para identificar la inteligencia sobresaliente, el retraso mental y las fortalezas y debilidades cognoscitivas. Los resultados obtenidos pueden servir como orientación para la planeación de tratamientos y las decisiones de colocación en ambientes clínicos y educativos.
- 4) Así como llevar un historial clínico del niño y pruebas informales. Además, se debe tomar en cuenta los siguientes tres factores:
  - a) La predisposición del progreso del alumno hacia las metas educativas establecidas.
  - b) La identificación de los factores que pueden interferir el óptimo desarrollo individual de los escolares, en la situación de aprendizaje.

- c) La adaptación de los diversos aspectos de la situación de aprendizaje, a las necesidades y características del que aprende, en orden a asegurar su desarrollo continuado.

### **1.2.2. La dificultad específica de la disortografía.**

El Departamento de Salud Mental de Niños y Adolescentes de la Universidad de Virginia (E.U.) lo define como un trastorno en un área Académica (lectura, matemáticas o expresión escrita) La capacidad del niño de progresar en el área académica específica, está por debajo de lo que se espera para un niño de su edad, nivel educativo y nivel de inteligencia. La dificultad experimentada por el niño es lo suficientemente grave para interferir con el progreso académico o las actividades normales apropiadas de su edad en la vida cotidiana.

Los trastornos del aprendizaje algunas veces se denominan discapacidades del aprendizaje, o discapacidad específica para el aprendizaje. La mayoría de los niños que tienen trastornos del aprendizaje tienen una inteligencia normal.

### **1.2.3. La disortografía.**

Leer supone desentrañar unos signos gráficos y abstraer de ellos un pensamiento. Escribir supone expresar por medio de una serie de signos gráficos un pensamiento. Por tanto, la enseñanza de la lectura y escritura merece una atención especial dentro de la actividad escolar, ya que de su buena o mala asimilación va a depender en gran medida el éxito o fracaso en el aprendizaje (Ramírez Serrano, M<sup>a</sup> Carmen. 2015)

La dificultad en cualquiera de estos aspectos conlleva dificultades específicas en la ortografía que será preciso diagnosticar y abordar de forma adecuada.

La dificultad Específica de la disortografía, se trata de una dificultad en la escritura, cuya característica principal es un déficit específico y significativo de la ortografía normalmente asociada los trastornos lectores. En este contexto la disortografía se refiere a la dificultad significativa en la transcripción del código escrito de forma inexacta, es decir, a la presencia de grandes dificultades en la asociación entre el código escrito, las normas ortográficas y la escritura de las palabras. De esta forma las dificultades residen en la asociación entre sonido y grafía o bien en la integración de la normativa ortográfica, o en ambos aspectos. La disortografía a pesar de que a menudo va ligada a la Dislexia o a la Disgrafía se debe de entender como una entidad aparte, aunque resulta especialmente frecuente su asociación a la disgrafía (Ramírez Serrano, M<sup>a</sup> Carmen. 2015)



Es normal que durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita éstos se produzcan y se vayan superando paulatinamente. Cuando no ocurre así, se convierte en un trastorno y es indispensable recurrir a una ayuda profesional para resolverlo, ya que las causas que lo producen pueden ser múltiples. Generalmente, tanto disgrafía como disortografía van asociadas a trastornos de la lecto - escritura, como la dislexia, afectando no sólo a aspectos grafomotores; sino también a la comprensión del significado de lo escrito o leído. Cuando la disortografía aparece como déficit específico en ausencia de antecedentes de un trastorno específico de la lectura, no siendo explicado su origen por un bajo nivel intelectual ni problemas de agudeza visual o escolarización inadecuada se denomina “*trastorno específico de la ortografía*” (Jiménez, J. 1980)

La disortografía presenta distintos niveles de gravedad que oscilan entre uno leve y otro grave. El grado leve se manifiesta por omisión o confusión de artículos, plurales, acentos o faltas de ortografía debido a desconocimiento o negligencia en las reglas gramaticales. Se considera grave cuando existen dificultades relacionadas con la correspondencia fonema-grafema y aparecen errores de omisión, confusión y cambio de letras, sílabas, palabras, adiciones y sustituciones (Fernández Fernández. 1998)

Para tratar este problema es muy importante hacer un diagnóstico certero de cuándo se está produciendo y distinguir entre lo que es una mala ortografía referida a la articulación del lenguaje en niños que cometen faltas sintácticas corrientes, de un cuadro disortográfico en niños con retraso en la lectura y escritura. Los niños con trastornos disortográfico tienen problemas para deletrear las palabras y cometen errores como intercambiar letras entre sí dentro de una palabra, reemplazar letras por otras que son fonéticamente parecidas y escribir unidas varias palabras o separadas las sílabas de una misma palabra. También es frecuente cuando los niños tienen una pronunciación deficiente, que escriban las palabras tal y como ellos la pronuncian (Esteve, M. 1988)

**En resumen:** La disortografía es un trastorno del lenguaje que dificulta para escribir las palabras correctamente desde el punto de vista ortográfico, suele ir unida a retrasos en el lenguaje oral y a problemas con la lectura comprensiva. También es conocida con el nombre de disgrafía disléxica.

#### **1.2.3.1. Etiología de la disortografía.**

Concierne a las perturbaciones de la utilización escrita de la lengua; frecuentemente va unida a los retrasos del lenguaje oral , como sintomatología de una silesia no

apreciada, resultante de un aprendizaje defectuoso o de un medio cultural desfavorable, como falta de atención o de lectura comprensiva. Hay cuatro tipos de faltas de ortografía (Santos Palma y Otros, 2012)

1. Las fallas referidas a la transcripción puramente fonéticas de la formación del lenguaje hablado.
2. Las faltas de uso que varían según la complejidad ortográfica de la lengua, cuando las palabras se sobrecargan de letras no pronunciadas.
3. Las faltas de gramática.
4. Las faltas referidas o palabras homófonas.

### **1.2.3.2. Factores causales de la disortografía.**

Entre los principales factores causales de las dificultades de ortografía encontramos:

- Hábitos defectuosos de estudio (muchos niños proceden de manera poco afectiva al estudiar palabras de ortografía dudosa, debido a la enseñanza inadecuada de esta materia y de la composición escrita)
- Falta de interés y actitudes favorables.
- Limitaciones en conocimientos básicos sobre la fonética y estructura de la palabra.
- Lenguaje deficiente, especialmente anomalías de pronunciación.
- Escritura lenta e ilegible.
- Defectos visuales.
- Discriminación auditiva insuficiente.
- Bajo rendimiento intelectual.
- Déficit intelectual.
- Deficiencias en la percepción espacio-temporal del sujeto.
- Deficiencias en la percepción visual o en la percepción auditiva.
- Mala articulación de los fonemas, que se traduce en la escritura.
- Bajo nivel de motivación: el sujeto no considera importante en su vida aprender las normas de ortografía.
- Causas de tipo pedagógico: el método enseñado para aprender a escribir no fue el adecuado.

### 1.2.3.3. Cuadro clínico con respecto a la disortografía.

Las principales dificultades en el aprendizaje de la escritura con respecto a la disortografía son

- Déficit en el conocimiento y uso de las reglas ortográficas.
- Déficit lector.
- Déficit en el lenguaje hablado.
- Déficit en mantener representada una palabra en la memoria de trabajo mientras se busca en la memoria a largo plazo.
- Déficit para conocer y realizar correctamente la conversión fonema - grafema.
- Déficit en articular correctamente los sonidos del habla.

### 1.2.3.4. Clasificación de la disortografía.

Es muy importante para el diagnóstico y tratamiento correcto de la disortografía, saber de qué tipo estamos hablando. No obstante, es muy frecuente que se den varios de estos tipos simultáneamente en una misma persona.

Luria y Tsvetkova (1997) Citados por Ramírez Serrano, M<sup>a</sup> Carmen. (2015) distinguen 7 tipos de disortografía, cuyos aspectos fundamentales se describen a continuación:

- **Disortografía temporal:** Se encuentra relacionada con la percepción del tiempo, y más específicamente con la percepción del ritmo, presentando dificultades en la percepción de los aspectos fonémicos de la cadena hablada y su correspondiente transcripción escrita, así como la reparación y unión de sus elementos.
- **Disortografía perceptivo - cinestésica:** Está relacionada con dificultades relativas a la articulación de los fonemas y por tanto también a la discriminación auditiva de estos. Son frecuentes los errores de sustitución de letras “r” por “l”, sustituciones que suelen dar asimismo en el habla.
- **Disortografía disortocinética:** se encuentra alterada la secuenciación fonemática del discurso. Esta dificultad para la ordenación y secuenciación de los elementos gráficos, provocando errores de unión o fragmentación de palabras.
- **Disortografía viso - espacial:** se halla relacionado con la percepción visual y de forma más específica con la orientación espacial, incidiendo en la correcta percepción de determinadas letras o grafemas, pudiéndonos producir errores de rotación de letras como las frecuentes rotaciones de “b” por “d” o de “p” por “q”, también se dan

sustituciones de grafemas con una forma parecida como son “a” por “o” o “m” por “n”. En esta categoría también podríamos encontrar los errores propios de las inversiones de letras en la escritura de determinadas palabras.

- **Disortografía dinámica:** también llamada disgramatismo y se refiere a las dificultades en relación a la expresión escrita desde aspectos como la gramática, el orden de los elementos en la oración, la coordinación entre género y número y demás o la omisión de los elementos relevantes en la oración.
- **Disortografía semántica:** se encuentra alterado el análisis conceptual de las palabras, aspecto que dificulta la percepción de los límites de éstas, pudiéndose producir uniones y fragmentaciones de palabras, así como el uso de señales diacríticas o signos ortográficos.
- **Disortografía cultural:** incapacidad para el aprendizaje de la normativa ortográfica, es decir, las reglas propias de la ortografía arbitraria, como la acentuación, el uso de h, b/v....

Señalar que resulta común que se den diferentes tipos de las disortografía señaladas antes de los 8 años. A partir de esta edad ya se deben ir asentando los procesos básicos de la ortografía.

Otro aspecto a considerar es que la detección de un tipo de disortografía no significa que no pueda haber otro tipo de afectación ortográfica (Jiménez J. M. 1990)

#### **1.2.3.5. Caracterización de la disortografía.**

- La disortografía se diferencia de la disgrafía en que los errores que la definen en ningún caso son de tipo grafomotor, aunque el sujeto pueda tener además una problemática grafomotora implicada.
- Este problema puede asemejarse a una dislexia, pero la asociación de estas no es sistemática. La dislexia es fruto del desarrollo de problemas adquiridos (como, por ejemplo, una lesión cerebral), o bien se presenta en pacientes que de forma inherente presentan dificultades para alcanzar una correcta destreza lectora, sin una razón aparente que lo explique, o se debe a un trastorno lector motivado por causas específicas: lectura superficial, mala escolarización, etc. (Fernández Fernández. 1998)

#### **1.2.3.6. Detección de la disortografía en los niños (as) en edad escolar.**

Las producciones escritas delatarán los errores cometidos por el niño, y para no confundirlo con un error de escritura, el docente deberá tener claro que se manifiesta

como una particular dificultad para la expresión lingüística gráfica, conforme a las reglas del idioma. Es importante detectar, qué clase de disortografía es, para luego articular el tratamiento adecuado (Santos Palma y Otros, 2012)

- a) Observar si se trata de mala ortografía que afecta la articulación del lenguaje. Son niños inteligentes que cometen faltas corrientes y sintácticas, que desconocen en mayor o menor grado la estructura gramatical de la lengua.
- b) Niños que desfiguran la lengua, que parecen no haber aún automatizado la adquisición de la ortografía.
- c) Cuadro disortográfico de niños y niñas con bajo nivel intelectual, concomitante a retraso en la lecto - escritura.

El maestro deberá detectar el origen de las dificultades a fin de orientar correctamente al niño ( y a los padres); en el caso, por ejemplo de hallar deficiencias visuales o auditivas, que por diversos motivos no hayan sido detectadas antes del ingreso a la escuela, para realizar la consulta a especialista. A veces faltas que se arrastran durante años pueden ser corregidas a tiempo y con un buen tratamiento (Santos Palma y Otros, 2012)

#### **1.2.3.7. Diagnóstico de la disortografía en los niños y niñas en edad escolar.**

Tendrá paso luego de realizar la corrección minuciosa de las producciones escritas del niño y confeccionar el registro de errores ortográficos para individualizarlos. Para diagnosticar, las técnicas son:

- Dictado.
- Copia fiel de un texto.
- Copia de un texto con otro tipo de letra (*pasar de imprenta a cursiva*).
- Elaborar redacciones libres.

Estos materiales se pueden usar en reiteradas oportunidades para luego corregir y realizar la clasificación de errores.

#### **1.2.4. La ortografía.**

La palabra ortografía viene del griego *orthos*, que quiere decir correcto, y de *grapho*, que significa escribir. Así, tenemos que ortografía quiere decir escribir correctamente. Tal como debemos hacerlo cuando hablarnos, de escribir, hay que tener en cuenta que existe una manera correcta para utilizar las palabras. A eso nos enseñar la ortografía: a escribir bien, a fin de que podamos comprender mejor, y nuestros receptores comprendan los mensajes.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define la ortografía “como una parte de la gramática que nos enseña a escribir correctamente, por el acertado empleo de las letras y los signos auxiliares de la escritura” (Quintanilla Saínez, 2002)

La ortografía es para muchos escolares una carga pesada y rutinaria que hace particularmente duros los primeros años de escolarización. Son numerosos los niños que, siendo inteligentes, tropiezan, sin embargo, con serias dificultades las cuales, con frecuencia, perduran a lo largo de toda la escolaridad y provocan no pocos fracasos y sentimiento de impotencia. Atender al problema y estar dispuesto y preparado profesionalmente para solucionarlo es uno de los objetivos prioritarios del profesorado del Nivel de Educación Primaria y Secundaria.

Es preciso que el docente tenga un espíritu de constante renovación, de decidida dedicación a sus alumnos; que sea capaz de adecuarse a las características personales de sus alumnos y a sus formas y ritmos de aprendizaje (Quintanilla Saínez, 2002) La ortografía es una parte integrante del acto gráfico e inseparable de él. La diferencia fundamental con éste es que no se consideran los aspectos de calidad gráfica ni la velocidad en que son realizados los trazados.

El proceso de escribir correctamente exige unas capacidades que es preciso abordar:

- Habilidad para el análisis sónico de la palabra hablada y la configuración de fonemas estables.
- Asociación correcta de los procesos gráficos y fónicos.
- Capacidad para el análisis cinestésico de los sonidos: el niño no debe sufrir falsas sensaciones cinestésicas al repetir él mismo los sonidos escuchados.
- Capacidad para la secuenciación y ordenación correcta de los elementos sónicos y gráficos.
- Asociación correcta de los procesos gráficos y fónicos.
- Dotar a la síntesis grafofónica de sentido: estructuración, semántica y gramatical. (Rodríguez Jorrín, D. 1986)

#### **1.2.4.1. Importancia de la ortografía.**

Rodríguez Jorrín, D. (1986), manifiesta que la ortografía es un problema íntimamente relacionado con la escritura de la lengua. Escribir correctamente es importante por diversas razones, entre las que se identifican las siguientes:

- Contribuyen al fortalecimiento de la unidad del idioma.

- Permite comprender con exactitud lo que se lee.
- Facilita la exposición propia de lo que se quiere manifestar.

#### **1.2.4.2. Utilización de la ortografía.**

Concretamente el término ortografía subraya que las letras se usan de acuerdo con unas determinadas convenciones que se expresan a través de un conjunto de normas. Éstas establecen el uso correcto de las letras y los demás signos gráficos en la escritura de una lengua cualquiera en un tiempo concreto. La escritura alfabética es en su origen una escritura fonética, ahora bien, no existe alfabeto alguno que sea una representación exacta de su lengua. Incluso en el caso del español, que es junto al alemán una de las lenguas que mejor representa su fonética, existen 28 letras para representar sus 24 fonemas básicos (García Moreno. 2001)

En otras lenguas el desajuste entre la fonética y la ortografía es mayor, como por ejemplo en el caso del inglés, donde sólo un 25% de las palabras se escriben siguiendo una adecuación fonética. Además, hay que tener en cuenta que la pronunciación de una lengua varía de forma notable tanto en el espacio, por lo que aparecen los dialectos, como en el tiempo (García Moreno. 2001)

Por otro lado, algunas normas ortográficas son de origen gramatical y no fonético como por ejemplo el escribir con mayúscula cualquier nombre propio, o escribir n ante f o v. Esta exigencia gramatical se aplicará incluso a los neologismos que puedan entrar en la lengua. La ortografía no es un mero artificio que pueda cambiarse con facilidad. Un cambio ortográfico representa un cambio importante en una lengua. La ortografía es el elemento que mantiene con mayor firmeza la unidad de una lengua hablada por muchas personas originarias de países muy alejados (Quintanilla Saínz, 2002)

La ortografía no es sólo un hecho estrictamente gramatical, sino que también obedece a motivos claramente extralingüísticos. Como queda demostrado por todos estos hechos, la ortografía en una lengua no es tan arbitraria como parece y responde no sólo a la representación fonética de las lenguas, sino que sobre todo, supone un elemento de cohesión que fija una norma escrita única en las lenguas que son comunes a países diferentes (Quintanilla Saínz, 2002)

#### **1.2.4.3. La ortografía en el aula.**

La enseñanza de la ortografía tiene su origen en el contexto de situaciones de escritura, ya que es al escribir -y sobre todo al revisar un escrito-, cuando los alumnos pueden centrarse más sobre los problemas ortográficos. A partir de estos problemas, surgidos en

el momento de tomar decisiones ("¿con v o con b?", "¿con s o con c?"), es posible crear espacios de reflexión. Progresivamente (*según el contexto, a partir de segundo o tercer año*), los contenidos ortográficos, además de ser objeto de reflexión mientras se está escribiendo y revisando, también dan lugar a situaciones de sistematización. Desde allí, se elaboran conocimientos que permiten controlar la corrección de las nuevas producciones escritas (Quintanilla Saíenz, 2002)

#### **1.2.4.4. Las intervenciones del docente en el mejoramiento de la ortografía en el aula.**

Las intervenciones del docente son, en ortografía, continuas y diversas; se llevan a cabo de manera sistemática e ininterrumpida a lo largo del año, aunque el tipo de propuestas varía según el momento del proceso de producción de un texto en el que se encuentren los alumnos.

Una interesante situación de escritura durante este ciclo es la producción de recomendaciones: con mucha frecuencia, los alumnos leen o escuchan a su maestro leer diversas obras literarias; entonces, una vez por mes, por ejemplo, ellos mismos podrían seleccionar por parejas una de las obras que les interese particularmente para recomendar su lectura a otros chicos (a través del periódico escolar, en una cartelera, en una página fotocopiada que se distribuya alternativamente, siempre de acuerdo con la edad de los posibles destinatarios). No se trata de una toma de apuntes, de un diario íntimo o de una ayuda memoria, donde el destinatario es uno mismo y, por lo tanto, no es necesario dedicarle un tiempo extra a la revisión. Por el contrario, el texto que se produce está destinado a lectores externos y debe expresar claramente lo que el autor quiere decir. El respeto por las convenciones ortográficas predispone favorablemente al lector hacia el autor y es uno de los aspectos que lo ayudará a comprender lo que el texto intenta expresar permitiéndole, incluso, realizar anticipaciones adecuadas, sin que se interponga el error ortográfico como obstáculo.

Durante la situación de escritura, el maestro enfocará principalmente sus intervenciones hacia la producción del texto por ejemplo: "Es interesante la síntesis con que comenzaron, despierta curiosidad... ahora tal vez se podría generalizar más, decir de qué tipo de obra se trata. Si es una novela policial, o una de ciencia ficción, para que los lectores se imaginen mejor cómo sigue la trama...") (Ministerio de Educación, 2010)

Mientras tanto, los alumnos también plantean dudas acerca de la ortografía; en este momento de la producción, sin embargo, el propósito puntual de la actividad es la producción escrita de las recomendaciones.



- a. El docente responde directamente a las consultas de los alumnos para permitirles que centren su atención en el contenido mismo del comentario: *"va sin hache", "te escribo "hacer"* para que decidas cómo se escribe *"hicieron"*, " esa palabra aparece en el título de la obra, fíjense allí...". En todo momento, se trata de no distraer el tiempo destinado al proceso de producción de las recomendaciones.
- b. Las consultas ortográficas de los alumnos mientras escriben, así como la lectura que el maestro va haciendo de los primeros borradores, pueden poner en evidencia algunas dudas o equivocaciones recurrentes de los niños o revelar otras específicas de esta situación de escritura. El maestro alterna entonces sus intervenciones; unas veces propone una instancia de corrección grupal o colectiva de párrafos extraídos de alguno de los textos de sus alumnos; otras, recrea un párrafo que reúna determinados problemas ortográficos detectados en muchas producciones, decidiendo dejar otros para otro momento.

Los alumnos discuten en parejas sobre cuáles son los aspectos ortográficos que será necesario corregir en el párrafo que el maestro copió en el pizarrón (Minedu, 2010)

#### **1.2.4.5. Tratamiento para enseñar la ortografía.**

Para enseñar la ortografía, el maestro deberá tener en cuenta lo siguiente:

- Que el aprendizaje ortográfico es un proceso que requiere una dirección hábil y experta, porque los alumnos aprenden con distinto ritmo y de manera diferente, los métodos deben adaptarse a la variedad.
- Que debe ayudar a cada niño a descubrir métodos que faciliten la fijación y evocación de la forma correcta de escribir las palabras
- Que para asegurar la retención son necesarios los periodos de práctica y ejercitación.
- Que la corrección debe adaptarse a las necesidades de cada niño y a las características de las faltas. Los principales objetivos de la enseñanza de la ortografía son:
  - Facilitar al niño el aprendizaje de la escritura correcta de una palabra de valor y utilidad social.
  - Proporcionar métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras.
  - Habituar al niño al uso del diccionario.
  - Desarrollar una conciencia ortográfica, es decir, el deseo de escribir correctamente y el hábito de revisar sus producciones escritas.
  - Ampliar y enriquecer su vocabulario gráfico.

### 1.2.5. Producción de Textos.

La producción de textos es —y *debe ser en la escuela*— concebida como un proceso de composición en el que el escritor, utilizando ciertas estrategias y recursos del código escrito, produce un texto entendible y eficaz comunicativamente.

Producir un buen texto escrito supone tareas diversas como la elección del tipo de texto adecuado a la situación comunicativa, lo que implica considerar el propósito que persigue el autor en su escrito (informar, convencer, narrar, describir, responder un examen, etc.), el público lector al que se dirige el texto (profesor, amigo, familiar, escuela, comunidad, etc.) y el registro adecuado (formal o informal). Asimismo, supone un desarrollo organizado de las ideas, lo que requiere seleccionar y distribuir adecuadamente las ideas relevantes (coherencia), así como relacionar lógicamente enunciados por medio de conectores y signos de puntuación (cohesión). Por otro lado, un buen texto implica la construcción adecuada de oraciones (adecuación gramatical) y el empleo conveniente de las palabras para transmitir los conceptos que se quiere comunicar (léxico). Por último, un buen texto supone la aplicación de ciertas convenciones normativas como la ortografía si es que la situación comunicativa lo requiere. Para lograr controlar todos estos aspectos que son propios del código escrito (más no necesariamente del código oral), los escritores competentes suelen desarrollar diversas estrategias (Cassany, 2003)

Una de ellas —y *la fundamental*— es escribir siguiendo un proceso de composición que consiste tanto en planificar y escribir borradores (previos a la versión final del texto). Estas características del discurso oral también pueden ser compartidas por algunos textos escritos como las notas informales, las conversaciones por chat y los mensajes de texto.

Con el término “escritor” no nos referimos exclusivamente al autor de textos literarios como cuentos, novelas o poemas. Este término se utilizará a lo largo de este informe para referirse a cualquier individuo que produce textos escritos de cualquier índole —*como, por ejemplo, cartas, resúmenes, artículos de opinión, etc.*—. Por ejemplo, situaciones de escritura muy informales —*como correos electrónicos, notas rápidas, ideas en borrador, etc.*— comúnmente no requieren tanto cuidado en la ortografía como otros textos propios de situaciones más formales como, por ejemplo, un trabajo para el colegio, una carta a un diario, un examen académico, etc. (Cassany, D. 2003)

#### 1.2.5.1. Aspectos básicos en la producción de textos.- Son los siguientes:

- El proceso de composición.

- La adecuación a la consigna.
- El registro.
- La coherencia textual.
- La cohesión textual.
- La adecuación gramatical.
- El léxico.
- La ortografía.

**A.- El proceso de composición.** - Los escritores competentes desarrollan diversas estrategias que les permiten expresar por escrito, de forma coherente y precisa, sus ideas. Algunas de estas estrategias implican que se tenga la noción de que la escritura de un texto tiene un proceso, que consiste en desarrollar fases previas —*hacer esquemas, borradores*— y posteriores a la redacción del texto definitivo —*releer lo escrito, revisarlo, reeditar*—. En ese sentido, escribir la versión final de un texto es fruto de un proceso largo y complejo, proceso del cual un escritor competente ha tomado conciencia. Sin embargo, los escritores inexpertos o aprendices no llegan a dominar esas estrategias previas y posteriores porque, en general, suponen que escribir un texto consiste simplemente. Este proceso no es un proceso lineal y ordenado en el que primero se planifiquen las ideas, luego se escriba un borrador y después se redacte el texto definitivo. Se trata, más bien, de un proceso recursivo en el que el escritor puede interrumpirse en cualquier punto para comenzar por una u otra etapa reformulando y creando ideas nuevas (Cassany, D. 1999)

**B.- Adecuación a la consigna.**- Todo texto se lee y se escribe en una situación comunicativa particular, en la que se utiliza cierto tipo de lenguaje. No siempre los miembros de una comunidad lingüística escriben o hablan entre sí de la misma manera: no es lo mismo escribirle a un amigo una carta contándole una anécdota que escribir una carta a un diario para hacer una denuncia; no es lo mismo escribir una solicitud para un trabajo que escribir el resumen de un libro que necesitamos leer para un examen; tampoco es lo mismo escribir una columna periodística que una invitación de cumpleaños. La adecuación a la situación comunicativa, en ese sentido, requiere de una selección del tipo de texto que se va a producir, del estilo que se va a utilizar y del vocabulario que se va a emplear, entre otros aspectos. Por ello, es importante que el escritor siempre se plantee preguntas como las siguientes: ¿qué es lo que voy a escribir?,

¿con qué propósito escribo en este caso?, ¿cuál es el lector al que me dirijo?, ¿qué efecto quiero provocar en él?, ¿cuál es el tipo de texto adecuado para lograr mi propósito?, etc (Cassany, D. 1999)

En el caso del Tercero y Quinto Grado de Secundaria, este aspecto ha sido evaluado considerando dos criterios:

- Si el estudiante escribe sobre el tema solicitado en la consigna.
- Si el estudiante se ha adecuado al tipo de texto requerido.

Se espera que el estudiante comprenda lo que debe escribir a partir de la lectura de la instrucción y que escriba un texto que concuerde con ella, fundamentalmente en los dos criterios anteriores. El estudiante debía producir un texto sobre si es mejor trabajar en grupo o de manera individual y, además, debía dar su opinión acerca del tema, es decir, debía escribir. Debido a las características de esta prueba, que evalúa a una gran cantidad de estudiantes simultáneamente, no se ha podido observar el proceso mismo de construcción del borrador y del texto definitivo; sino solo el producto de este proceso. En aula, el docente tiene la posibilidad de acompañar a sus estudiantes en la construcción de las versiones previas, en su revisión y en la redacción de la versión definitiva, es decir, puede ser testigo del proceso de escritura. La evaluación del rendimiento estudiantil un texto argumentativo sobre el tema solicitado. Como sabemos, la función de un texto argumentativo es convencer a alguien de algo. En ese sentido, el estudiante debía adoptar una postura y sustentarla con razones, debidamente justificadas, a favor o en contra de dichos modos de trabajo (Ministerio de Educación, 2010)

### **C.- El registro.**

El registro es el tipo de lenguaje apropiado en función al nivel de formalidad utilizado para cada situación comunicativa. Los escritores competentes no solo son capaces de reconocer que cada situación comunicativa exige un tipo de texto adecuado a ella, sino que también conocen el registro apropiado para cada situación, por lo que pueden cambiar de registro de acuerdo con el grado de formalidad requerido (Cuetos y Ramos. 2002)

Una publicación académica, una solicitud escrita, una respuesta en una prueba o una monografía requieren ser redactadas en un registro formal, mientras que cartas o correos electrónicos a amigos y familiares, apuntes en clase, borradores y listas de compras,

invitan al uso de un registro informal. Este último registro implica recurrir en mayor o menor medida a la utilización de recursos cercanos a la oralidad como tuteos, jergas, modismos, así como abreviaturas o marcas gráficas ajenas a una escritura convencional (Cuetos y Ramos. 2002)

El contexto en el que se escribe, en este caso, es un contexto de evaluación, es decir una prueba escrita que va a ser leída por los representantes del Ministerio de Educación; por tal motivo, se espera que se utilice un registro formal, concordante con la naturaleza de la situación comunicativa en la que se enmarca la prueba.

Concretamente, hemos recogido información acerca de tres posibles errores de registro frecuentes en los escritos de los estudiantes:

- Errores en el plano del vocabulario.
- Uso de abreviaturas.
- Uso de construcciones típicas del discurso informal.

El primer tipo de error consiste en el uso de palabras o frases que no se ajustan a un vocabulario formal, es decir, palabras propias de un lenguaje informal o coloquial, como jergas, por ejemplo. El segundo tipo de error consiste en la intromisión de abreviaturas típicas de los textos informales, como “q”, “k” y “xq”, por ejemplo. El tercer tipo de error no se puede detectar en la intromisión de una pieza de vocabulario concreta que es inadecuada a la situación comunicativa, como en el caso de los casos anteriores. Estos errores se encuentran, más bien, en el tipo de estructura utilizado, como por ejemplo, el empleo de la segunda persona, en el que el autor “tutea” al lector; ciertos marcadores de discurso propios de contextos orales, como por ejemplo “bueno” al comenzar un párrafo o “chau” para cerrar el texto (Cuetos y Ramos. 2002)

Es importante tomar en cuenta que la prueba de producción de textos fue una de las tres pruebas de rendimiento que debía responder cada estudiante durante la semana de evaluación de la Evaluación Nacional 2004. Cada una de las veces en que resolvieron una prueba, los aplicadores les hicieron explícita la información de que venían de parte del Ministerio de Educación y que debían hacer su mejor esfuerzo, puesto que estaban participando de un estudio para mejorar la calidad de la Educación en el Perú. En el caso de Quinto Grado de Educación Secundaria, los dos primeros tipos de error han sido considerados dentro de una misma categoría (errores en el plano del vocabulario), por lo que los resultados no son comparables con los del Tercer Grado de Educación Secundaria (Ministerio de Educ. 2010)

**D.- La coherencia textual.-** Para que un texto sea entendible por un público lector amplio, es necesario que las ideas estén agrupadas y organizadas lógicamente en torno a un tema central. Para lograr la organización de las ideas, se requiere de habilidades y conocimientos acerca de los principios de coherencia propios del código escrito.

La coherencia es definida por Van Dijk como “una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases” En otras palabras, en el caso del texto escrito, la coherencia sería una propiedad del texto según la cual el significado de cada parte del escrito se relaciona con el significado global del texto, entendido como una unidad verbal comunicativa organizada. De esta manera, la organización y la construcción de las ideas implican un desarrollo jerárquico de la información en torno al tema o tópico central del texto; a este desarrollo se le denomina progresión temática (Van Dijk y Teun, A. 1993: 147)

Según Cassany, “la coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada [...]” (Cassany 1999 A: 30). En ese sentido, la progresión temática controla la selección (información relevante / irrelevante), la organización, la repetición, la progresión y la continuidad de la información global del texto.

En la Evaluación Nacional 2004, se evaluó la coherencia a partir de tres características específicas que se encuentran en un texto coherente:

- La distribución adecuada de la información.
- La ausencia de repetición innecesaria de ideas.
- La ausencia de contradicción entre las ideas, de vacíos de información y de intromisión de ideas irrelevantes.

Una adecuada distribución de información significa que un texto se encuentre bien organizado en el sentido de que se agrupen las ideas que estén relacionadas entre sí por subtemas, sin digresiones ni interrupciones o incrustaciones de ideas irrelevantes. Una inadecuada distribución de la información puede hacer que el lector interprete las ideas de una manera que no coincida con la intención del emisor del mensaje. La repetición innecesaria de información consiste en duplicar ideas varias veces de forma consecutiva o alternada a lo largo del texto. Ello refleja desorganización en las ideas (Ministerio de Educación, 2004)

El lector cuando se enfrenta a un texto asume que cada idea presentada es relevante, en el sentido de que aporta información nueva al texto en su conjunto. Si el autor del texto repite ideas innecesariamente, puede ocurrir que el lector se desoriente, es decir que no entienda “a qué viene” la información que está leyendo, y haga interpretaciones que no coinciden con el propósito del autor. (Ministerio de Educación, 2004)

Con respecto a la contradicción de las ideas y los vacíos de información, muchas veces los errores de este tipo se deben a falsos sobreentendidos, es decir, el escritor asume de manera equivocada que comparte cierta información con el receptor del mensaje. Es decir, el emisor no es capaz de leer su propio texto desde el punto de vista del receptor y, por lo tanto, no es capaz de calcular qué tanta información comparte con él. Asimismo, la intromisión de información irrelevante hace que el autor del texto se “desvíe” del tema, lo que hace que su texto se haga confuso y desarticulado. Los errores de estos tipos son los que más afectan la coherencia del texto y en muchos casos llevan al lector a interpretar erróneamente el mensaje del autor.

La cohesión textual —llamada también coherencia superficial— es una propiedad de los textos según la cual las frases y oraciones están interconectadas entre sí por medio de referentes (pronombres, elipsis, adverbios, sinónimos), conectores (conjunciones, enlaces, frases adverbiales) y signos de puntuación. En principio, se considera que esta propiedad está íntimamente relacionada con la coherencia y se puede decir que está a su servicio (Cuetos y Ramos. 2002)

En ese sentido, la cohesión compacta la superficie textual y hace posible que un texto sea eficiente desde el punto de vista del receptor, pues orienta y facilita la tarea interpretativa del lector. La cohesión, entonces, parece ser el esfuerzo del escritor para dar pistas y marcas que guíen al lector hacia la construcción de la coherencia textual. Así, el texto podrá ser interpretado por el lector como el escritor quiere que se lo interprete. Sin elementos de cohesión, el texto sería un listado inconexo de frases y el lector tendría grandes dificultades para interpretar las relaciones entre las frases y oraciones por sí solo (Cassany, D. 2003)

En la Evaluación Nacional 2004, se evaluó la cohesión a través de dos elementos:

- Los conectores lógicos.
- El punto y seguido.

Los conectores son elementos de enlace cuya función es guiar las relaciones inferenciales que establece el lector; estas relaciones pueden estar determinadas por justificaciones de razonamientos, contrariedad de enunciados, secuencias temporales, secuencias lógicas, etc. Los nexos más utilizados en los textos argumentativos son las conjunciones causales (porque, por ello), concesivas (aunque, a pesar de), de adición (y, además, también), de contraste (pero, sin embargo) y de orden (en primer lugar, por último, por otra parte, etc.) Se eligió evaluar los conectores porque son las marcas visibles, concretas y frecuentes que hacen que los distintos enunciados se relacionen entre sí. Considerando tanto las relaciones entre esas oraciones como las relaciones internas en la oración, se contaron como errores en el uso de conectores los casos en que el estudiante empleaba como nexo inter o intraoracional un conector inadecuado y los casos en que el estudiante empleaba incorrectamente nexos coordinantes y subordinantes. El punto y seguido, al igual que los otros signos de puntuación, es un mecanismo de cohesión textual cuya función es delimitar y articular los diversos enunciados que intervienen en la composición del escrito. Se trata, entonces, de un organizador textual que guía y orienta eficazmente la tarea interpretativa del lector (Ministerio de Educación, 2004)

Con respecto a la prueba de producción, se ha elegido evaluar solamente el uso del punto y seguido, pues se considera un signo de puntuación indispensable para delimitar las oraciones y explicitar los cambios de tema y, (Lozano y otros 1997). Si bien existen otros signos de puntuación que permiten explicitar los límites entre las oraciones, como el punto y coma, y los dos puntos, su uso es menos habitual y no fue considerado como un requisito para escribir un texto, puesto que un estudiante podría escribir un texto perfectamente cohesionado sin la necesidad de conocer el uso correcto de estos signos de puntuación. En el caso de la coma, este por lo tanto, organizar de una manera adecuada la información textual.

Así, pues, el punto y seguido indica al lector que está separando unas ideas de otras, pero siempre considerando el desarrollo progresivo de subtemas relacionados entre sí. En esta evaluación, se consideraron errores de uso del punto aquellos casos en los que había ausencia del signo de puntuación —*cuando el estudiante no colocaba un punto y seguido que era obligatorio*— y cuando se presentaba el signo de puntuación en un lugar que cortaba la estructura de la oración como, por ejemplo entre sujeto y predicado o entre un artículo y un sustantivo, entre el verbo y su objeto directo, etc (Ministerio de Educación, 2004)



**E.- La adecuación gramatical.-** Cuando un individuo quiere comunicarse verbalmente, tiene como punto de partida, para construir sus enunciados, un conocimiento gramatical de su propia lengua. Este conocimiento gramatical va más allá de la mera explicitación de ciertas reglas sintácticas (como saber qué es un sujeto y qué, un predicado; o distinguir un complemento directo de uno indirecto), sino que implica saber aplicar tales reglas en un momento determinado, es decir, en una situación comunicativa específica. El mismo proceso ocurre cuando se trata de producir enunciados orales o textos escritos. Un escritor competente tiene un conocimiento de la gramática que no consiste tanto en los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y sus reglas de funcionamiento, sino más bien en la habilidad para construir textos escritos apropiados desde el punto de vista sintáctico a la situación comunicativa.

Si consideramos a la gramática como si fuera un juego cualquiera —*como el ajedrez, por ejemplo*—, para decir que uno sabe jugar ajedrez no bastará con que uno conozca los nombres de las distintas piezas y las reglas del juego —*no es suficiente conocer cómo se mueven las distintas piezas*—, sino que lo crucial es saber jugar, es decir, establecer estrategias de juego o movidas en una situación concreta. Siguiendo esta analogía, se puede afirmar que los escritores competentes son escritores que saben hacer y no necesariamente poseen los saberes teóricos sobre lo que hacen, y ese saber hacer dependerá de la situación en la que se encuentra dicho escritor. No se pretende desdeñar el conocimiento de las principales reglas gramaticales y el papel que cumplen dentro de la oración como unidad de sentido, ni mucho menos restar su importancia al momento de enseñarlas en el área de Comunicación, sino que se pretende mostrar que la Evaluación Nacional (EN) 2004 ha considerado más trascendental el saber utilizar comunicativamente las mencionadas reglas en construcciones que puedan ser entendibles.

En esta evaluación, hemos considerado, entonces, que, para que el escritor sea competente en el aspecto gramatical, debe tener los conocimientos y dominar las estrategias necesarias para que su texto final esté compuesto por estructuras gramaticales correctas, bien construidas y adecuadas conforme a la variedad estándar del castellano, es un signo de puntuación que delimita frases, que son enunciados de menor jerarquía que la oración y en ese sentido, su uso adecuado no es indispensable para enlazar las oraciones entre sí, sino más bien, para organizar las frases dentro de la oración. Así como también el DCN. La variedad estándar es una variedad lingüística particular o dialecto que es tomado como modelo en contextos académicos y públicos. La variedad estándar se

define por la selección de ciertos rasgos sociolingüísticos basados generalmente en la variedad utilizada en los contextos públicos y académicos (Ministerio de Educación, 2004)

La variedad estándar es el dialecto cuyas normas ortográficas, léxicas y gramaticales siguen la mayoría de los textos escritos en la lengua, y que se enseña a quienes la aprenden como lengua extranjera. Si bien es cierto que la variedad estándar convive en nuestro país con otras muchas variedades del castellano —por ejemplo, el castellano andino, el castellano de la selva, etc, que poseen reglas particulares utilizadas en las regiones en las que se hablan— ha sido necesario elegir una sola variedad como punto de referencia, de manera que se evalúe a todos los estudiantes con un mismo parámetro. Si bien en los contextos orales e informales, las variedades no estándar pueden funcionar con suma eficacia, para desenvolverse en contextos académicos y públicos es necesario tener conocimientos de la variedad estándar a nivel escrito.

La primera acción que se tomó para evaluar la adecuación gramatical fue delimitar o segmentar las oraciones. Una vez delimitadas las oraciones, se procedió a revisar si estas presentaban errores en su construcción sintáctica. Se consideraron oraciones con errores de construcción aquellas que presentaban errores de concordancia, ausencia de correlación verbal en el marco de la oración y entre oraciones, repeticiones de componentes de la oración como sujetos u objetos en el interior de la misma, incorrecta inserción de subordinaciones, alteraciones del orden normal de la frase, presencia de anacolutos y frases u oraciones confusas. No fueron considerados errores de construcción el empleo inadecuado de gerundios, el queísmo, el dequeísmo y, en general, los errores de régimen preposicional, es decir, el uso normativamente incorrecto de las preposiciones, por considerarse errores que no interfieren tanto en la comprensión de los enunciados y que, más bien, podrían considerarse como errores de estilo (Ministerio de Educación, 2004)

**F.- El léxico.-** El léxico es el repertorio de palabras que posee un hablante. Dicho conjunto de palabras o lexemas será diferente dependiendo de la región en la que haya nacido o en la que viva dicha persona, según la actividad que desempeñe, según el tema del que quiera hablar en un momento dado, según el grado de formalidad de la situación, etc. Es decir, el léxico actúa como una especie de archivo al cual, por un lado, uno puede acceder —*como si se tratara de buscar libros en una biblioteca*—, y el que también, por otro lado, se puede enriquecer aprendiendo nuevas palabras, es decir, como si se comprara nuevos libros para la biblioteca.

Refiere Cassany, D. (2003: 379): La competencia léxica, en tanto que dominio de todas las características y funciones del vocabulario, no puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino como manifestación y condición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales.

El dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación. Eso quiere decir que, además de la naturaleza dinámica del léxico, desde el enfoque comunicativo, se esperará que un estudiante emplee un determinado vocabulario de acuerdo con el tipo textual que se le exija, y de acuerdo con la situación comunicativa en la que se enmarque el mencionado tipo de texto. Por ello, la elección del léxico resulta un hecho crucial en nuestra evaluación, ya que evidenciará la adecuación del estudiante al tipo de texto escrito requerido y a la situación comunicativa dada. Se consideraron dos tipos de errores de léxico: aquellos semánticos, es decir, los que tienen que ver con el conocimiento del significado de las palabras, como, por ejemplo, el empleo de un lexema por otro dada cierta afinidad entre sus formas (“temerario” por “temeroso”); el reemplazo de un lexema por otro que es su sinónimo en otro contexto o que está emparentado semánticamente con él (por ejemplo, “Él tiene costumbres parejas a nosotros”); la inadecuada representación formal de las palabras como, por ejemplo, el desconocimiento de la forma estándar de un lexema (escribir “octar” por “optar”); o los errores de segmentación, es decir, los problemas de identificación de los límites de las palabras (“a ser” por “hacer”, “tevoya” por “te voy a”) (Cassany, D. 2003: 379)

Es importante mencionar que se asumió que los errores de ortografía no siempre son evidencia de un error de léxico. No se consideraron como errores de léxico el uso incorrecto de nexos coordinantes o artículos antes de vocal similar (por ejemplo, la agua o la hacha); la incorrecta separación en sílabas al final del renglón, las tildes y, en general, cualquier empleo erróneo de la escritura de palabras que no correspondiera al léxico.

**G.- La ortografía.** - La ortografía es la parte de la normativa que se encarga de regir la manera correcta de escribir las palabras. Refieren Cassany, D. (2003): “A menudo se identifica el saber escribir bien con hacerlo sin errores ortográficos, ya que a la corrección ortográfica se le ha otorgado un valor de prestigio social en detrimento de otros conocimientos y habilidades. Además, la ortografía es altamente arbitraria e irregular [...]” Esto quiere decir que gran parte de las reglas ortográficas no tienen razón

aparente o explicable más allá de la convención o la costumbre. Un ejemplo sencillo es observar cómo escribimos “vaca” con “v” y “burro” con “b”, es decir con dos grafías distintas, a pesar de que su realidad fonética o sonora es la misma. (Cassany, D. 2003)

El valor de la ortografía se encuentra en su calidad de convención establecida, es decir, es una tradición que permite a un individuo manejarse adecuadamente dentro de un ámbito determinado. Y a nosotros evaluadores nos servirá no para saber cuán eficiente es el estudiante en su conocimiento de la correlación entre sonidos y grafías, sino para evidenciar su capacidad de adecuación a situaciones comunicativas específicas que le exijan pulcritud y atención a la ortografía. Es necesario considerar que puede haber contextos escritos en los que la ortografía se puede “relajar” como la comunicación electrónica, los apuntes para uno mismo o, incluso, los borradores. No obstante, como se mencionó anteriormente, en el ámbito escolar se sobrevalora el papel atribuido a la ortografía, pues se le considera como la única meta a lograrse para poner de manifiesto que un escritor es competente, cuando hemos mostrado que entre las características de dicho escritor no se encuentran solamente su corrección ortográfica, sino aspectos más fundamentales que conciben al texto de una manera global, considerando su naturaleza comunicativa. Esta perspectiva promueve una visión del lenguaje más amplia que la meramente normativa o “correctista”. Por ejemplo, en el siguiente ejemplo: “No me gusta colaborar con los otros compañeros porque son unos vibasos irresponsables.”, la palabra “vibasos” presenta errores de ortografía, sin embargo es correcta gramaticalmente y está morfológicamente bien construida. La palabra “irresponsables” (es decir, “irresponsables”) presenta un error de léxico y no de ortografía, según los criterios de evaluación utilizados. En general, hay que considerar que se cometió un error de léxico cuando el error en la elección de la grafía evidencia el desconocimiento de la forma estándar de una palabra determinada y se puede percibir en la utilización de grafías que representan fonemas distintos. Por ejemplo, “alugnos” en vez de “alumnos”, “párrajo” por “párrafo”, “abcidente” por “accidente”. Se ha considerado pertinente evaluar la ortografía en nuestras pruebas, puesto que el tipo de texto exigido, en su versión final o definitiva, implicaba adecuación comunicativa al lenguaje escrito académico, ámbito en el que se considera fundamental tener una ortografía cuidada. Sin embargo, es preciso señalar que ello no constituye el aspecto central de esta evaluación (Cassany, D. 2003)

En la Evaluación Nacional (EN) 2004, se evaluaron específicamente dos tipos de error ortográfico:

- Los errores de tildación.
- Los errores en el uso de grafías, como, por ejemplo el uso de la “v” y la “b”, de la “s”, “c”, “z” y de la “g” y “j”, entre otros.

Cabe señalar que los errores de puntuación no se considerarán aquí como errores ortográficos. Tampoco fueron contados como errores de ortografía los errores en la selección de grafías que revelaban desconocimiento del léxico. Por ejemplo, en la palabra “secundaria”, el uso de la grafía “g” por la grafía “c” corresponde a un error del plano del léxico; es decir, el estudiante piensa que esa es la forma de la palabra y la escribe “correctamente” según su representación mental (Ministerio de Educación. 2004)

De la misma manera, en el caso de la palabra “ensultar” no se contó ningún error de ortografía: si el estudiante hubiera escrito “hinsultar”, sí se hubiera contado (Cassany. 2003). No se ha corregido ortografía en el borrador, pues se considera que, al ser un texto para sí, es admisible desatenderse de la normativa para ponderar la estructuración preliminar de las ideas. Es importante mencionar que, tanto a nivel nacional como internacional, son escasas las experiencias de evaluación a gran escala en producción de textos —*sobre todo si se comparan con la cantidad de estudios realizados sobre la competencia de comprensión de textos escritos*—. La evaluación de la producción es aún un campo poco explorado y, por eso, los resultados de este estudio deben considerarse como una aproximación a las habilidades de escritura de los estudiantes peruanos, que deberá ser complementada tanto por otras evaluaciones a gran escala como por la evaluación propia del aula (Cassany, D. 2003)

### **1.2.6. La escritura.**

La escritura es un proceso complejo. En él intervienen factores de variada naturaleza, los cuales mantienen una interrelación permanente. Los investigadores se han formulado diversas interrogantes: ¿Cuándo se inicia en el niño el proceso de escritura?, ¿Cuándo adquiere el niño sus primeros conocimientos sobre la escritura?, ¿Cuál es el rol del contexto en el desarrollo de la escritura? (Martínez, L. 2002)

Las investigaciones actuales sobre el desarrollo de la escritura demuestran dos cuestiones fundamentales: El desarrollo de la escritura empieza en la etapa preescolar antes de que el niño sea incluso capaz de escribir y el desarrollo de este proceso está determinado por factores cognitivos y socioculturales estrechamente relacionados entre sí. Estas afirmaciones han surgido de investigaciones empíricas en las que se ha

evidenciado la importancia de Factores Psicolingüísticos y Socio - cognitivos (Martínez, L. 2002)

La escritura tiene su definición propia y su procedimiento. Según el Diccionario de la lengua española (2009), "escribir" es: "representar ideas por medio de signos y más especialmente la lengua hablada por medio de letras"; "figurar el pensamiento por medio de signos convencionales"; "la escritura es la pintura de la voz". A partir de éstas definiciones se deduce que la escritura es una forma de expresión y representación prescrita por medio de signos y códigos que sirven para facilitar, y mejorar la comunicación.

Este varía según al grupo social donde se practica, además va ligado juntamente con el lenguaje pertinente, por medio de la diversidad en cuanto al uso de los materiales naturales y artificiales (Martínez, L. 2004)

#### **1.2.6.1. La escritura en los niños y niñas.**

Existen diversas concepciones sobre la escritura. Aplicadas a su desarrollo en el niño, podemos decir que el aprendizaje de la escritura consistiría en el aprendizaje de un sistema de transcripción, es decir, el acto físico de transformar el lenguaje oral en marcas visibles. Consistiría también en aprender a escribir textos correctos: párrafos largos, claros, precisos y con adecuada ortografía. También podría entenderse el proceso como el aprendizaje de habilidades para demostrar conocimiento en forma escrita, por ejemplo, los estudiantes frente a los profesores. Incluso se podría conceptualizar el proceso como el aprendizaje de habilidades escritas para cumplir una función, como persuadir. Finalmente, se podría considerar que el aprendizaje de la escritura consiste en adquirir una herramienta, por ejemplo, como medio para el aprendizaje (Martínez, L. 2002)

Sin duda, algo hay de cierto en todas estas afirmaciones. Sin embargo, no se debe olvidar que la escritura se realiza en un contexto. Por lo tanto, debemos considerar el qué, el quién, el para qué, el dónde, el cuándo al estudiar cómo el niño aprende la escritura. Precisamente, los escritores maduros escriben para una audiencia: escriben teniendo presente al lector eventual, adelantando una posible respuesta de éste (Scott, 1999)

Además, el escritor aprendiz debe aprender el manejo de los distintos géneros de escritura, las convenciones lingüísticas asociadas a estos, el manejo de la puntuación, etc. ¿Cómo lo hace? Existen variados modelos sobre la escritura (Martínez, L. 2004) Otros estudios, identificables con el reduccionismo, se centran en el producto de la escritura. Les interesan textos fluentes. Por lo tanto, se estudia el aprendizaje de la

escritura en niños más grandes capaces de escribir tales textos. La escritura es vista como una habilidad lingüística de adquisición relativamente tardía. El interés por el estudio acabado del aprendizaje, ha sido impulsado por tendencias que enfatizan el carácter constructivo de la escritura en el niño y en el rol de los factores socioculturales en la cognición en general y en la escritura en particular. Tendencias como el constructivismo y el sociocognitismo se incluyen en esta aproximación (Tolchinsky, 1996).

Ambas aproximaciones conceden importancia a factores presentes ya en la etapa preescolar que favorecen el desarrollo de la escritura. Sin embargo, hay diferencias esenciales. El constructivismo enfatiza en la capacidad del niño para formarse tempranamente representaciones sobre distintos aspectos de la escritura, en otras palabras, el desarrollo de variados conocimientos sobre este proceso. El sociocognitismo, en cambio, enfatiza en el rol del contexto y de la interacción del niño con su medio social.

La escritura se desarrolla en contextos en los cuales el niño tiene la posibilidad de interactuar con estímulos escritos y en situaciones en las cuales se realizan actividades que favorecen el proceso, como “contar historias”. Ambas se interesan en las etapas tempranas del desarrollo. Para ello se estudia el surgimiento de la escritura en ambientes naturalistas, como el hogar y el jardín infantil (Pontecorvo y Orsolini, 1996)

De acuerdo con una revisión de Scott (1999) las siguientes conclusiones han surgido sobre el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva sociocognitiva:

- 1) La escritura es una vía para el desarrollo de la alfabetización. La escritura facilita la adquisición de la lectura; incluso sería previa a ésta.
- 2) La escritura es un proceso complejo con influencias psicológicas, culturales, sociales y lingüísticas.
- 3) Los niños escriben para decir algo importante. La escritura está ligada a factores intencionales y motivacionales.

## 1.2.7. SISTEMATIZACION OPERACIONAL DE LA DISORTOGRAFÍA

### FACTORES CAUSALES DE LA DISORTOGRAFÍA

**Ambiente cultural deficiente.**

**Percepción lingüística.**

**Percepción Viso - Auditiva**

**Percepción Viso - Espacial**

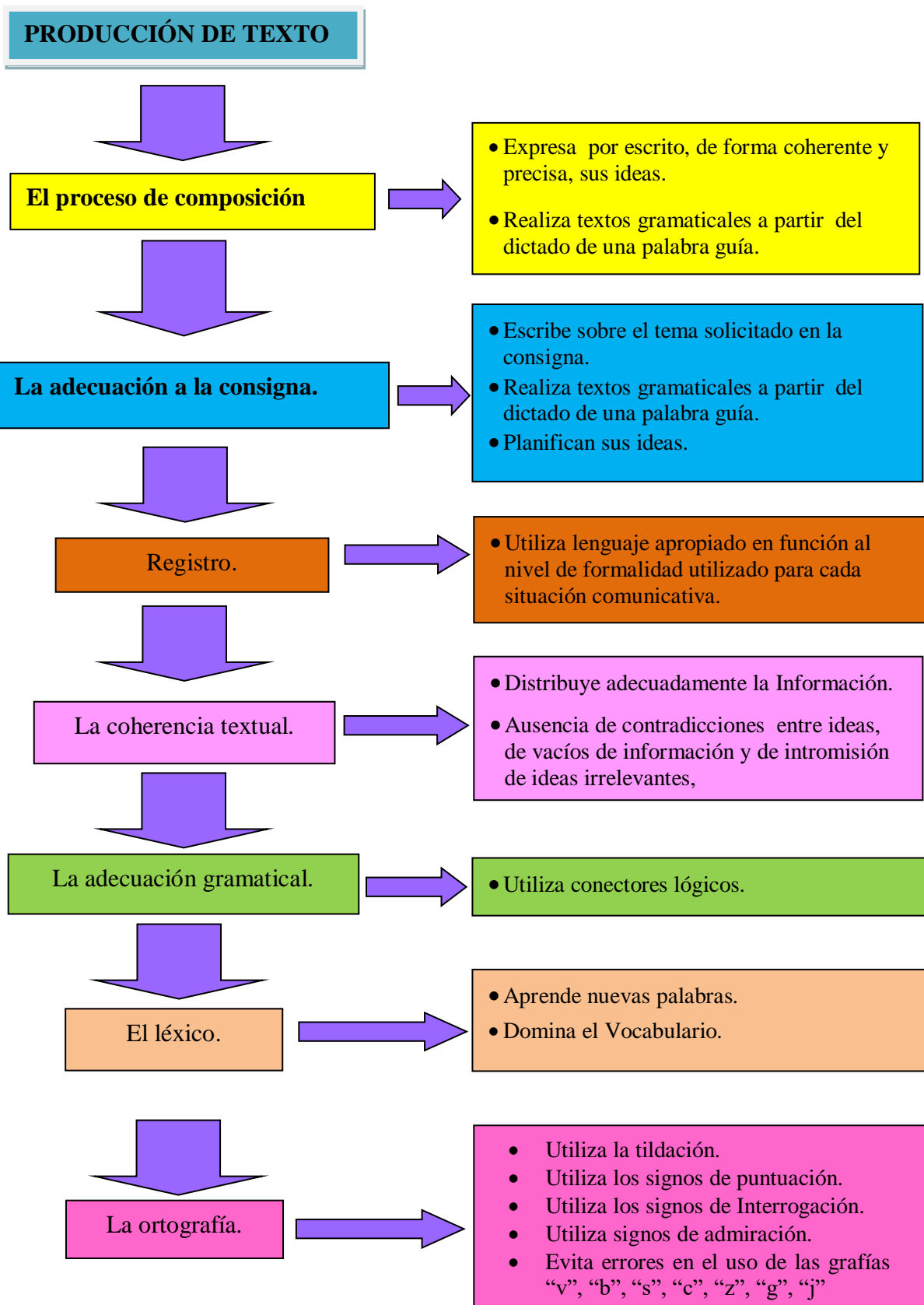
**Articulación de los fonemas**

**Nivel motivacional**

**Métodos inadecuados**



## 1.2.8. SISTEMATIZACION OPERACIONAL EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS



### 1.3. Definición de términos

- **Dificultad específicas de aprendizaje.**

- Es una serie de alteraciones neurobiológicas que conllevan una dificultad en la adquisición de la lectura, la escritura, el habla y/o las matemáticas, en la forma en que habitualmente se producen (Romero y Lavine. 2004)

- **Dificultad específicas de la disortografía.**

- Se trata de una dificultad en la escritura, cuya característica principal es un déficit específico y significativo de la ortografía normalmente asociada los trastornos lectores.

- **Ortografía.**

- La ortografía es una parte integrante del acto gráfico e inseparable de él. La diferencia fundamental con éste es que no se consideran los aspectos de calidad gráfica ni la velocidad en que son realizados los trazados (Rodríguez Jorrín, D. 1986)

- Es el proceso de escribir correctamente las palabras, exige el desarrollo de capacidades como la:

- Habilidad para el análisis sónico de la palabra hablada y la configuración de fonemas estables.
- Asociación correcta de los procesos gráficos y fónicos.
- Capacidad para el análisis cinestésico de los sonidos.
- Capacidad para la secuenciación y ordenación correcta de los elementos sónicos y gráficos.
- Asociación correcta de los procesos gráficos y fónicos.
- Dotar a la síntesis grafofónica de sentido: estructuración, semántica y gramatical.

- La ortografía es el elemento que mantiene con mayor firmeza la unidad de una lengua hablada por muchas personas originarias de países muy alejados. (Quintanilla S, 2002)

- **Disortografía.**

- Es un trastorno del lenguaje que dificulta para escribir las palabras correctamente desde el punto de vista ortográfico, suele ir unida a retrasos en el lenguaje oral y a problemas con la lectura comprensiva. Es conocida con el nombre de disgrafía disléxica (Esteve. 1988)

- **Producción de textos.**

- La producción de textos es concebida como un proceso de composición en el que el escritor, utilizando ciertas estrategias y recursos del código escrito, produce un texto entendible y eficaz comunicativamente (Cassany, D. 2003)
- Es el desarrollo organizado de las ideas, lo cual requiere seleccionar y distribuir adecuadamente las ideas relevantes (coherencia), así como relacionar lógicamente enunciados por medio de conectores y signos de puntuación (cohesión) (Cassany, D. 2003)

- **Escritura.**

- Es un proceso complejo en la cual intervienen factores de variada naturaleza, los cuales mantienen una interrelación permanente (Martínez, L. 2002)

- **Leer.**

- Leer significa reconocer las palabras que se han escrito; escribir, producir palabras que serán leídas”. La una no tiene significado sin la otra (Uta Frith, 1980)
- Leer supone desentrañar unos signos gráficos y abstraer de ellos un pensamiento. Escribir supone expresar por medio de una serie de signos gráficos un pensamiento (Ramírez Serrano. 2015)

- **Trastornos del aprendizaje.**

- Los trastornos del aprendizaje algunas veces se denominan discapacidades del aprendizaje, o discapacidad específica para el aprendizaje. La mayoría de los niños que tienen trastornos del aprendizaje tienen una inteligencia normal.

## CAPÍTULO II

### MATERIAL Y MÉTODOS

#### 2.1. Sistema de variables.

##### 2.1.1. Variable 1: Disortografía.

- a).- **Definición conceptual:** Es un trastorno del lenguaje que dificulta para escribir las palabras correctamente desde el punto de vista ortográfico, suele ir unida a retrasos en el lenguaje oral y a problemas con la lectura comprensiva. También es conocida con el nombre de disgrafía disléxica.
- b).- **Definición operacional:** Se refiere a la dificultad significativa en la transcripción del código escrito de forma inexacta, es decir, a la presencia de grandes dificultades en la asociación entre el código escrito, las normas ortográficas y la escritura de las palabras. De esta forma las dificultades residen en la asociación entre sonido y grafía o bien en la integración de la normativa ortográfica, o en ambos aspectos.

##### 2.1.2. Variable 2: producción de textos.

- a).- **Definición conceptual:** Es el sistema de comunicación, concebida como un proceso de composición en el que el escritor, utilizando ciertas estrategias y recursos del código escrito, produce un texto entendible y eficaz comunicativamente.
- b).- **Definición operacional:** Producir un Texto, supone tareas diversas, como: la elección del tipo de texto, el registro adecuado, el desarrollo organizado de las ideas, relacionar enunciados por medio de conectores y signos de puntuación (cohesión), la construcción adecuada de oración, el empleo conveniente de las palabras y la aplicación de normas ortográficas (Cassany y otros. 2003)

## 2.1.3. Operacionalización de las Variables.

Variable V1	Dimensiones	Indicadores	Escala	
<b>V1 = Disortografía</b>	<b>Ambiente familiar cultural</b>	Falta de interés y actitudes poco favorables hacia un aprendizaje correcto del lenguaje.	Deficiente  Regular  Buena  Satisfactorio	
	<b>Percepción Lingüística</b>	Sustitución de fonemas vocálicos o consonánticos.		Omisiones de sílabas enteras.
		Omisiones de palabras.		Adiciones de fonemas, por insuficiencia o exageración del análisis de la palabra
		Deficiencia en el deletreo de las palabras: Omisión o confusión de los artículos, plurales, acentos.		Sustitución de letras similares por sus características visuales; m / n
		<b>Percepción Visual - Auditiva</b>		Confusión en palabras con fonemas que admiten dos grafías, en función de las vocales. ; /g/, /k/, /z/, /j/,... Omisión de la letra "h" por no tener correspondencia fonética.
	<b>Percepción Visual - Espacial</b>			Problemas de pronunciación.
	<b>Articulación de los fonemas</b>	Inversiones de los sonidos, por falta de habilidad para seguir secuencia de los fonemas.		<b>Nivel motivacional</b>
		No considera aprender normas ortográficas.		<b>Método Inadecuado</b>
	Uso de métodos inadecuados para el aprendizaje de la ortografía.			

Variable V2	Dimensiones	Indicadores	Escala
<b>V2 = Producción de Textos</b>	<b>Proceso de Composición</b>	• Expresa por escrito, de forma coherente y precisa, sus ideas.	Por Niveles: - De Inicio (C) - En Proceso (B) - Logro Previsto (A) - Logro Destacado (AD)
		• Realiza textos gramaticales a partir del dictado de una palabra guía.	
		• Planifican sus ideas.	
	<b>Adecuación a la consigna</b>	• Escribe sobre el tema solicitado en la consigna.	
		• Se adecua al tipo de texto requerido.	
	<b>El Registro</b>	• Utiliza lenguaje apropiado en función al nivel de formalidad utilizado para cada situación comunicativa.	
	<b>Coherencia Textual</b>	• Distribuye adecuadamente la Información.	
		• Ausencia de la repetición innecesaria de las ideas.	
		• Ausencia de contradicciones entre ideas, de vacíos de información y de intromisión de ideas irrelevantes.	
	<b>Coherencia Gramatical</b>	• Utiliza conectores lógicos.	
	<b>Léxico</b>	• Aprende nuevas palabras.	
		• Domina el vocabulario.	
<b>Ortografía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza la tildación.</li> <li>• Utiliza los signos de puntuación.</li> <li>• Utiliza los signos de Interrogación.</li> <li>• Utiliza signos de admiración.</li> </ul>		
	• Errores en el uso de las grafías “v”, “b”, “s”, “c”, “z”, “g”, “j”		

## 2.2. Tipo y nivel de investigación.

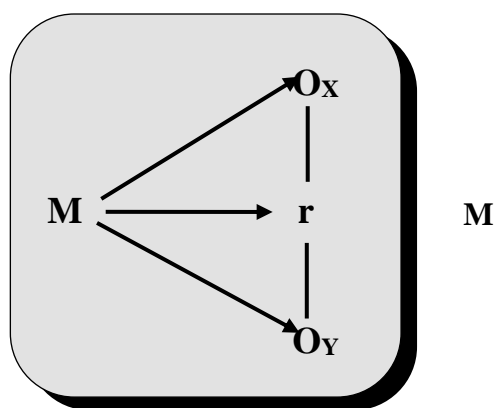
**2.2.1. Tipo de investigación:** El presente estudio a realizar es de tipo: **No Experimental** porque va enriquecer las teorías y el conocimiento científico.

**2.2.2. Nivel de investigación.** El nivel de investigación a emplear en el presente estudio será Descriptivo; porque permitirá describir el nivel de relación entre la V1 y la V2.

### 2.3. Diseño de la investigación.

La presente investigación es del tipo Correlacional; porque permite seleccionar un grupo de estudio y luego asimilar la información actualizada con respecto a una determinada situación; es decir observar ciertas características del objeto de estudio (Campos, Marroquín y otros. 2009, p. 97)

Esquema:



		<b>V1= Dificultad Específica de Aprendizaje de la Disortografía</b>						
<b>V2 = Producción de Textos</b>	Ox1	Ox1	Ox1	Ox1	Ox1	Ox1	Ox1	Ox1
	-	-	-	-	-	-	-	-
	Oy1	Oy2	Oy3	Oy4	Oy5	Oy6	Oy7	
	Ox2	Ox2	Ox2	Ox2	Ox2	Ox2	Ox2	Ox2
	-	-	-	-	-	-	-	-
	Oy1	Oy2	Oy3	Oy4	Oy5	Oy6	Oy7	
	Ox3	Ox3	Ox3	Ox3	Ox3	Ox3	Ox3	Ox3
	-	-	-	-	-	-	-	-
	Oy1	Oy2	Oy3	Oy4	Oy5	Oy5	Oy7	
	Ox4	Ox4	Ox4	Ox4	Ox4	Ox4	Ox4	Ox4
	-	-	-	-	-	-	-	-
	Oy1	Oy2	Oy3	Oy4	Oy1	Oy2	Oy3	
	Ox5	Ox5	Ox5	Ox5	Ox5	Ox5	Ox5	Ox5
	-	-	-	-	-	-	-	-
Oy1	Oy2	Oy3	Oy4	Oy5	Oy6	Oy7		
Ox6	Ox6	Ox6	Ox6	Ox6	Ox6	Ox6	Ox	
-	-	-	-	-	-	-	-	
Oy1	Oy2	Oy3	Oy4	Oy5	Oy6	Oy7		
Ox7	Ox7	Ox7	Ox7	Ox7	Ox7	Ox7	Ox7	
-	-	-	-	-	-	-	-	
Oy1	Oy2	Oy3	Oy4	Oy5	Oy6	Oy7		

Donde:

**M** = Grupo experimental (Estudiantes del Quinto Grado de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo”)

**Ox** = Medición del Nivel de Disortografía que poseen los estudiantes del Quinto Grado

**r** = La relación existente entre la V1 y la V2

**Oy** = Medición de la Producción Textual.

### 2.4. Población y muestra.

#### 2.4.1. Población.

Para ejecutar la investigación se focalizó la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo”, que está ubicada en la ciudad de Tarapoto; cuenta con 4 secciones y 111

estudiantes del Sexto Grado, matriculados en el año 2016 y que consta en Nóminas de Matrícula distribuidos como se muestra en el siguiente cuadro.

Nº	Sección / Grado	Hombres	%	Mujeres	%	Sub Total	%
01	Quinto "A"	13	11,71	15	13,52	28	25,23
02	Quinto "B"	13	11,71	14	13,61	26	24,32
03	Quinto "C"	17	15,31	10	9,01	27	24,32
04	Quinto "D"	13	11,71	16	14,42	29	26,13
<b>Total</b>						<b>111</b>	<b>100%</b>

Fuente: Dirección de la I.E "José Antonio Ramírez Arévalo". Nóminas de matrícula.

#### 2.4.2. Muestra.

Para obtener la muestra que se utilizó el tipo de Muestra por Cuotas. Para ello se aplicó fórmulas estadísticas como se muestra:

$$\text{Tamaño provisional de la muestra} = \frac{\text{Varianza de la muestra}}{\text{Varianza de la población}}$$

$$n^1 = \frac{S^2}{V^2} = n^1 = \frac{(0,5) (0,5)}{(0,05)^2} = \frac{0,25}{0,0025} = 100$$

$$\text{Muestra definitiva} = \frac{n^1}{1 + 100} = \frac{100}{1,900} = 52,63 = 52$$

-----  
111

Quedó evidenciada que la muestra definitiva para la presente investigación, es de 52 estudiantes del Quinto Grado, que dividida entre las 4 secciones, se tomarán 13 muestras de cada sección.

#### 2.5. Técnicas e instrumentos de investigación.

##### 2.5.1. Técnicas de investigación.

Para el recojo de información se consideró la siguiente técnica:



- a).- **Técnicas de campo.**- Se utilizó como instrumento para medir la V1: Disortografía; mediante un Cuestionario, la cual se aplicó a 13 estudiantes de cada una de las 4 secciones del Quinto Grado. La elección de los estudiantes se realizó mediante un sorteo al azar entre todos los estudiantes el día programado para la aplicación del cuestionario.
- b).- **Técnicas de gabinete.**- Se elaboró una lista de Cotejos para medir en cada sesión de aprendizaje desarrollada; además de guías de aprendizaje para medir la Producción de Textos a 13 estudiantes de cada sección del Quinto Grado como son: La hoja del tema de consigna (elaboración de una redacción narración) y la hoja de transcripción. Todas ellas con su respectiva escala de medición.

<b>Variables</b>	<b>Instrumentos</b>
V <sub>1</sub> = O <sub>X</sub> Disortografía	Cuestionario (Aplicar a los estudiantes)
V <sub>2</sub> = O <sub>Y</sub> Producción de Textos	Lista de Cotejos (Aplicar a los estudiantes)

### 2.5.2. Instrumento de investigación.

El instrumento que se utilizó para recoger información de la V1: “Disortografía” contuvo 7 dimensiones:

- La dimensión: **Ambiente cultural deficiente** contiene 4 ítems.
- La dimensión: **Percepción lingüística** posee 3 ítems.
- La dimensión: **Percepción Visual - Auditivo**, posee 3 ítems.
- La dimensión: **La Percepción Viso – Espacial**, posee 3 ítems.
- La dimensión: **Articulación de los fonemas** poseen 2 ítems.
- La dimensión: **Nivel Motivacional** posee 2 ítems y
- La dimensión: **Métodos inadecuados** tendrán 1 ítems.

En total el instrumento el instrumento que fue aplicado para medir la V1 contuvo 18 Interrogantes. Además tuvo 4 opciones o alternativas de respuesta: Nunca (1), Pocas Veces (2), Muchas Veces (3), Siempre (4).

El instrumento que se utilizó para recoger información de la V2: “Producción de Textos” tuvo 7 dimensiones:

- La capacidad: **Proceso de composición** contiene 2 indicadores.
- La capacidad: **Adecuación a la consigna** posee 2 indicadores.

- La capacidad: **Registro** posee 2 indicadores.
- La capacidad: **Coherencia textual** posee 2 indicadores.
- La capacidad: **Coherencia gramatical** contendrá 6 indicadores.
- La capacidad: **Léxico** tendrá 4 indicadores
- La capacidad: **Ortografía** tendrá 2 indicadores

Para la evaluación de la V2, el instrumento para recabar la información fue la Lista de Cotejos, cuyas escala de valoración fue por niveles con su respectivo calificativo como son:

- Nivel de Inicio (C)
- Nivel de Proceso (B)
- Nivel de Logro (A)
- Nivel de Logro Destacado (AD)

## 2.6. Procesamiento de datos.

### 2.6.1. Presentación de datos.

Para el procesamiento y presentación de datos estadísticos, se realizó de acuerdo a los siguientes procedimientos:

- a. Tabulación general de las frecuencias obtenidas como producto de las respuestas al cuestionario aplicado.
- b. Extracción del rango de las frecuencias obtenidas en el cuestionario. Para extraer el rango se utilizó la siguiente fórmula:

$$r = XM - xm$$

Donde:

**r** = rango

**X M** = Es el puntaje mayor obtenido

**X m** = Es el puntaje menor obtenido.

- c. **Cálculo de la media aritmética.**- Para establecer en forma general la tendencia de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario. La media aritmética se obtuvo con la siguiente fórmula:

$$\bar{X} = \frac{\sum X_1}{n}$$

Donde:

$\bar{x}$  = Es el promedio de las puntuaciones.

$x$  = Representa una de las puntuaciones.

$\sum x$  = Es la sumatoria de todas las puntuaciones.

$N$  = Es el número total de las puntuaciones.

d. **Cálculo de la desviación estándar.**- A fin de determinar el comportamiento de las puntuaciones registradas en todo el cuestionario.

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X_1 - \bar{X})^2}{n - 1}}$$

Donde:

**S:** Es la desviación estándar.

$x$  = Representa una de las puntuaciones.

$\bar{x}$  = Es el promedio de las puntuaciones.

$(x - \bar{x})$  = Es cada puntuación obtenida restada el promedio.

$\sum(x - \bar{x})^2$  = Es la sumatoria total de cada puntuación obtenida restada el promedio y elevada al cuadrado.

$N$  = Es el número total de las puntuaciones.

### 2.6.2. Análisis e interpretación de datos.

Para el análisis y la interpretación de los resultados, se presentó en cuadros tablas estadísticas y se ajustó a los siguientes procedimientos:

- a. Análisis del rango de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario.
- b. Interpretación del rango de acuerdo a la comparación de los valores calculados.
- c. Análisis del promedio de los puntajes obtenidos en el cuestionario.
- d. Determinación de los recursos y estilos, según la interpretación media aritmética calculada.
- e. Análisis e interpretación de la desviación estándar de los puntajes obtenidos en el cuestionario para determinar la distribución de las frecuencias obtenidas.

Además, los datos recolectados siguieron el siguiente tratamiento estadístico:

- Primeramente, se acopió la Información sobre los diferentes procesos.
- Segundo: Se estableció el nivel de influencia del Ambiente Cultural en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016
- Tercero: Se obtuvo la información sobre el nivel de Repercusión Lingüística con relación a la Producción de Textos en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016
- Cuarto: Se identificó el nivel Viso – Auditivo con relación a la Producción de Textos en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016
- Quinto: Se identificó el nivel de Articulación de los Fonemas con relación a la Producción de Textos los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016
- Sexto: Se identificó el nivel Motivacional con relación a la Producción de Textos con relación a la Producción de Textos en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto.
- Séptimo: Se identificó el nivel del empleo de Métodos Inadecuados por parte de los docentes con relación a la Producción de Textos en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016
- Octavo: Se obtuvo la relación significativa existente entre el nivel de Dificultad Específica de la Disortografía y el nivel de Producción de Texto en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016

El análisis y la interpretación de datos y resultados se realizarán mediante las frecuencias porcentuales y el coeficiente de correlación de Pearson; utilizando los siguientes parámetros de correlación:

<b>Parámetros de correlación de Pearson</b>	
1	Correlación positiva perfecta
0,76 a 0,99	Correlación positiva muy fuerte
0,51 a 0,75	Correlación positiva considerable
0,11 a 0,50	Correlación positiva media
0,01 a 0,10	Correlación positiva débil
0	No existe correlación
-0,01 a -0,10	Correlación negativa débil
-0,11 a -0,50	Correlación negativa media
-0,51 a -0,75	Correlación negativa considerable
-0,76 a -0,99	Correlación negativa muy fuerte
-1	Correlación negativa perfecta

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2003). Modificado  
Por la autora del Proyecto de la tesis.

Además, se aplicó fórmulas respectivas de acuerdo a los resultados y se interpretó teniendo en cuenta criterios estadísticos. Los datos recolectados fueron sometidos al siguiente tratamiento estadístico:

**a).- Hipótesis Estadística:**

$$H_0 : \mu_d = 0$$

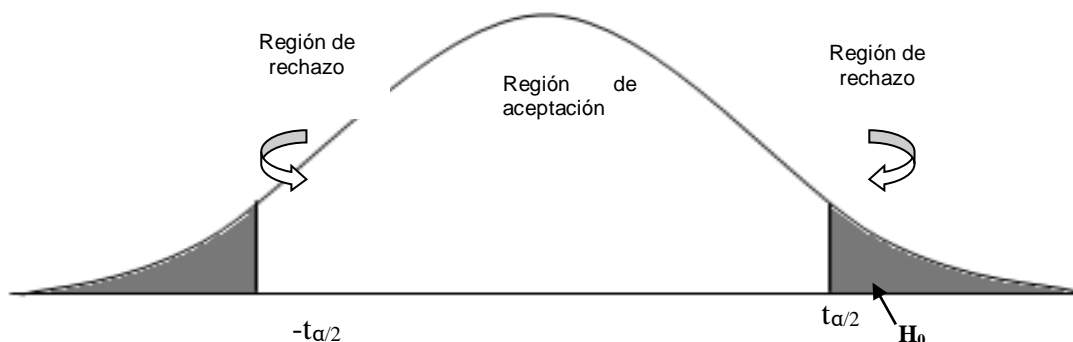
$$H_1 : \mu_d < 0$$

Dónde:

$\mu_d = \mu_1 - \mu_2$ : Es la diferencia promedio de los puntajes producto de la aplicación de la Variable  $V_1$  y la Variable  $V_2$

- Se estableció que el nivel de confianza del  $\beta = 95\%$ , es decir un error estadístico del 5% ( $\alpha$ )
- La hipótesis fue sometida a contraste mediante la prueba t-Student utilizando la diferencia pareada para los test del grupo en estudio.
- Se estableció un nivel de confianza para la investigación del 95%, es decir un error estadístico del 5% ( $\alpha$ )

- o La hipótesis estuvo contrastada mediante el estadístico de prueba correspondiente a la distribución t – Student y para la utilización de este estadístico se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. La prueba t será bilateral como se muestra en la curva de Gauss.



Cuya fórmula es la siguiente:

$$t_c = \gamma_s \sqrt{\frac{n-2}{1-\gamma_s^2}} \quad \text{Con } (n-2) \text{ grados de libertad,}$$

Donde:

$t_c$ : Valor calculado, producto de desarrollar la fórmula t de Student.

n: Tamaño de muestra.

$\gamma_s$ : Correlación entre la Gestión de los Procesos Dinámicos y el Desempeño Docente.

Se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson, mediante la siguiente fórmula:

$$\gamma_s = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n \sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{n \sum y^2 - (\sum y)^2}}$$

- e. Se analizó el coeficiente de correlación de Pearson, mediante los siguientes niveles criterios:

#### b).- Prueba de verificación de hipótesis.

Para la verificación de hipótesis que se utilizó cálculos estadísticos de tendencia central como son la moda, el promedio, la desviación estándar para luego proceder a tomar la decisión estadística según los siguientes criterios:

- Si  $p < 0.005$ , entonces se rechazará la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) y se aceptará la Hipótesis de Investigación ( $H_1$ ) lo cual implica que la Dificultad Específica de la Disortografía si está relacionada con la Producción de Textos en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “ José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto - 2016
- Si  $p > 0.005$ , entonces se aceptará la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) y se rechazará la Hipótesis de Investigación ( $H_1$ ) lo cual implica que la Dificultad Específica de la Disortografía no está relacionada con la Producción de Textos en los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “ José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 3.1. Resultados

**Tabla 1**

*Nivel de influencia del Ambiente Familiar Cultural en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016*

Producción de Textos		Nivel de Ambiente familiar				Total
		Deficiente	Regular	Buena	Satisfactorio	
Deficiente	N°	2	7	1	0	10
	% del total	3,8%	13,4%	1,9%	0,0%	19,3%
Regular	N°	3	6	5	0	14
	% del total	5,7%	11,5%	9,6%	0,0%	26,9%
Buena	N°	4	4	9	3	20
	% del total	7,7%	7,7%	17,3%	5,7%	38,4%
Satisfactorio	N°	2	3	2	1	8
	% del total	3,8%	5,7%	3,8%	1,9%	15,4%
Total	N°	11	20	17	4	52
	% del total	21,2%	38,5%	32,7%	7,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta.

La tabla 1, muestra que el 13,4% (7) de los estudiantes en estudio tienen un nivel deficiente de producción de textos por el nivel regular del ambiente familiar; asimismo el 17,3% (9) de los estudiantes tienen un nivel bueno de producción de textos frente a un nivel bueno de ambiente familiar que poseen. La evidencia de una posible relación, se contrasta con la prueba estadística de la distribución de probabilidades de la Ji-cuadrado ( $X^2$ ); ésta se ejecutó con el software estadístico SPSS. Versión 22; resultando que a un nivel de significación del 5%, la  $X^2 = 0,924$  con un grado de libertad ( $g.l. = 1$ ) y  $p = 0,336$  (Si  $p < 0,05$ , se acepta la relación significativa). Entonces se concluye que No existe una relación significativa al 5% entre el ambiente familiar con la producción de textos; es decir, no hay una influencia del ambiente familiar en la producción de textos.

#### Pruebas de chi-cuadrado. SPSS.v. 22

Ambiente Familiar - Disortografía	Valor	gl	Significancia (0,05)
Chi-cuadrado de Pearson	$X^2 = 0,924$	1	$p = 0,336$
N de casos válidos	52		



**Tabla 2**

*Establecer el nivel de Percepción Lingüística de la disortografía en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016*

Producción de Textos		Percepción Lingüística				Total
		Deficiente	Regular	Buena	Satisfactorio	
Deficiente	N°	1	4	1	2	8
	% del total	1,9%	7,7%	1,9%	3,8%	15,4%
Regular	N°	3	7	2	2	14
	% del total	5,7%	13,4%	3,8%	3,8%	26,9%
Buena	N°	12	7	3	1	23
	% del total	23,1%	13,4%	5,7%	1,9%	44,3%
Satisfactorio	N°	2	2	2	1	7
	% del total	3,8%	3,8%	3,8%	1,9%	13,4%
Total	N°	18	20	8	6	52
	% del total	34,6%	38,4%	15,3%	11,5%	100,0%

Fuente: Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta.

La tabla 2, nos muestra que el 13,4% (7) de los estudiantes en estudio tienen un nivel regular de producción de textos por el nivel regular de la percepción lingüística de la disortografía; asimismo el 5,7% (3) de los estudiantes tienen un nivel bueno de producción de textos frente a un nivel bueno de percepción lingüística de la disortografía que poseen. Evidenciando una posible relación, contrastándola con la prueba estadística de la distribución de probabilidades de la Ji-cuadrado ( $X^2$ ); ésta al ejecutarse con el software estadístico SPSS. Versión 22; resultó que a un nivel de significación del 5%, la  $X^2 = 1,997$  con un grado de libertad (g.l. = 1) y  $p = 0,158$  (Si  $p < 0,05$ , se acepta la relación significativa). Entonces se concluye que No existe una relación significativa al 5% entre la percepción lingüística de la disortografía con la producción de textos.

#### Pruebas de chi-cuadrado. SPSS.v. 22

Ambiente Familiar - Disortografía	Valor	gl	Significancia (0,05)
Chi-cuadrado de Pearson	$X^2 = 1,997$	1	$p = 0,158$
N de casos válidos	52		

**Tabla 3**

*Establecer el nivel de Percepción Visual - Auditiva en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016*

Producción de Textos		Percepción Visual - Auditiva				Total
		Deficiente	Regular	Buena	Satisfactorio	
Deficiente	N°	5	3	1	0	9
	% del total	9,6%	5,7%	1,9%	0,0%	15,4%
Regular	N°	3	6	4	2	15
	% del total	5,7%	11,5%	7,6%	3,8%	26,9%
Buena	N°	10	9	3	0	22
	% del total	19,2%	17,5%	5,7%	0,0%	44,3%
Satisfactorio	N°	2	1	2	1	6
	% del total	3,8%	1,9%	3,8%	1,9%	13,4%
Total	N°	20	19	10	3	52
	% del total	38,4%	38,4%	19,2%	5,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta.

La tabla 3, nos muestra que el 17,5% (9) de los estudiantes en estudio tienen un nivel bueno de producción de textos por el nivel regular de la percepción visual - auditiva de la disortografía; asimismo el 7,6% (4) de los estudiantes tienen un nivel regular de Producción de textos por un nivel bueno de percepción visual - auditiva de la disortografía que poseen. Evidenciando una posible relación, contrastándola con la prueba estadística de la distribución de probabilidades de la Ji-cuadrado ( $X^2$ ); ésta al ejecutarse con el software estadístico SPSS. Versión 22; resultó que a un nivel de significación del 5%, la  $X^2 = 3,525$  con un grado de libertad (g.l. = 1) y  $p = 0,060$  (Si  $p < 0,05$ , se acepta la relación significativa). Entonces se concluye que No existe una relación significativa al 5% entre la percepción visual - auditiva con la producción de textos.

**Pruebas de chi-cuadrado. SPSS.v. 22**

<b>Ambiente Familiar - Disortografía</b>	Valor	gl	Significancia (0,05)
Chi-cuadrado de Pearson	$X^2 = 3,525$	1	$p = 0,060$
N de casos válidos	52		

**Tabla 4**

*Establecer el nivel de Percepción Visual - Espacial en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016*

Producción de Textos		Percepción Visual - Espacial				Total
		Deficiente	Regular	Buena	Satisfactorio	
Deficiente	N°	1	2	3	0	6
	% del total	1,9%	3,8%	5,7%	0,0%	11,5%
Regular	N°	4	8	2	2	16
	% del total	7,7%	15,3%	3,8%	3,8%	30,9%
Buena	N°	8	10	2	0	20
	% del total	15,3%	19,2%	3,8%	0,0%	38,4%
Satisfactorio	N°	4	3	2	1	10
	% del total	7,7%	5,7%	3,8%	1,9%	19,2%
Total	N°	17	23	9	3	52
	% del total	32,7%	44,2%	17,4%	5,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta.

La tabla 4, muestra que el 19,2% (10) de los estudiantes en estudio tienen un nivel bueno de producción de textos frente a un nivel regular de la percepción visual - espacial de la disortografía; asimismo el 5,7% (3) de los estudiantes tienen un nivel deficiente en la producción de textos por un nivel bueno de percepción visual - auditiva de la disortografía que poseen. Evidenciando una posible relación, contrastándola con la prueba estadística de la distribución de probabilidades de la Ji-cuadrado ( $X^2$ ); ésta al ejecutarse con el software estadístico SPSS. Versión 22; resultó que a un nivel de significación del 5%, la  $X^2 = 2,149$  con un grado de libertad (g.l. = 1) y  $p = 0,143$  (Si  $p < 0,05$ , se acepta la relación significativa). Entonces se concluye que No existe una relación significativa al 5% entre la percepción visual - espacial con la producción de textos.

#### Pruebas de chi-cuadrado. SPSS.v. 22

Ambiente Familiar - Disortografía	Valor	gl	Significancia (0,05)
Chi-cuadrado de Pearson	$X^2 = 2,149$	1	$p = 0,143$
N de casos válidos	52		

**Tabla 5**

*Establecer el nivel de Articulación de los fonemas en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016*

Producción de Textos		Articulación de los fonemas				Total
		Deficiente	Regular	Buena	Satisfactorio	
Deficiente	N°	1	1	2	0	4
	% del total	1,9%	1,9%	3,8%	0,0%	7,6%
Regular	N°	6	6	6	2	20
	% del total	11,5%	11,5%	11,5%	3,8%	38,5%
Buena	N°	4	6	4	2	16
	% del total	7,6%	11,5%	7,6%	3,8%	30,9%
Satisfactorio	N°	6	2	3	1	12
	% del total	11,5%	3,8%	5,7%	1,9%	23,0%
Total	N°	17	15	15	5	52
	% del total	32,7%	28,8%	28,8%	9,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta.

La tabla 5, muestra que el 11,5% (6) de los estudiantes en estudio tienen un nivel regular de producción de textos frente a un nivel regular de la articulación de fonemas de la disortografía; asimismo el 11,5 (6) % de los estudiantes tienen un nivel regular en la producción de textos por un nivel bueno de articulación de los fonemas en la disortografía que poseen. Evidenciando una posible relación, contrastándola con la prueba estadística de la distribución de probabilidades de la Ji-cuadrado ( $X^2$ ); ésta, al ejecutarse con el software estadístico SPSS. Versión 22; resultó que a un nivel de significación del 5%, la  $X^2 = 4,510$  con un grado de libertad (g.l. = 1) y  $p = 0,034$  (Si  $p < 0,05$ , se acepta la relación significativa). Entonces se concluye que Sí, existe una relación significativa al 5% entre la articulación de los fonemas con la producción de textos.

#### Pruebas de chi-cuadrado. SPSS.v. 22

Ambiente Familiar - Disortografía	Valor	gl	Significancia (0,05)
Chi-cuadrado de Pearson	$X^2 = 4,510$	1	$p = 0,034$
N de casos válidos	52		

**Tabla 6**

*Establecer el nivel Motivacional en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016*

Producción de Textos		Motivacional				Total
		Deficiente	Regular	Buena	Satisfactorio	
Deficiente	N°	2	1	0	0	3
	% del total	3,8%	1,9%	0,0%	0,0%	5,8%
Regular	N°	3	5	8	2	18
	% del total	5,7%	9,6%	15,3%	3,8%	34,6%
Buena	N°	3	5	4	3	15
	% del total	5,7%	9,6%	7,6%	5,7%	28,8%
Satisfactorio	N°	4	3	4	5	16
	% del total	7,6%	3,8%	7,6%	9,6%	30,8%
Total	N°	12	14	16	10	52
	% del total	23,0%	26,9%	30,8%	19,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta.

La tabla 6, muestra que el 9,6% (5) de los estudiantes en estudio tienen un nivel bueno de producción de textos frente a un nivel motivacional regular de la disortografía; asimismo el 15,3% (8) de los estudiantes tienen un nivel regular en la producción de textos por un nivel motivacional bueno en la disortografía que poseen. Esta evidencia observada de relación entre las dos variables, se contrasta con la prueba estadística de probabilidades de la Ji-cuadrado ( $X^2$ ); ésta al ejecutarse con el software estadístico SPSS. Versión 22; resultó que a un nivel de significación del 5%, la  $X^2 = 6,422$  con un grado de libertad (g.l. = 1) y  $p = 0,011$  (Si  $p < 0,05$ , se acepta la relación significativa). Entonces se concluye que Sí existe una relación significativa al 5% entre el nivel motivacional con la producción de textos.

#### Pruebas de chi-cuadrado. SPSS.v. 22

Ambiente Familiar - Disortografía	Valor	gl	Significancia (0,05)
Chi-cuadrado de Pearson	$X^2 = 6,422$	1	$p = 0,011$
N de casos válidos	52		

**Tabla 7**

*Influencia de un método inadecuado aplicado en el área de Comunicación en relación con la Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016*

Producción de Textos		Método inadecuado				Total
		Deficiente	Regular	Buena	Satisfactorio	
Deficiente	N°	5	4	3	2	14
	% del total	9,6%	7,6%	5,7%	3,8%	27,0%
Regular	N°	7	4	3	2	16
	% del total	13,4%	7,6%	5,7%	3,8%	30,7%
Buena	N°	3	6	4	1	14
	% del total	5,7%	11,5%	7,6%	1,9%	27,0%
Satisfactorio	N°	4	3	1	0	8
	% del total	7,6%	5,7%	1,9%	0,0%	15,3%
Total	N°	19	17	11	5	52
	% del total	36,5%	32,7%	21,2%	9,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta.

La tabla 7, muestra que el 11,5% (6) de los estudiantes en estudio tienen un nivel bueno de producción de textos frente a un nivel regular de un método inadecuado en la disortografía; asimismo el 7,6 % (4) de los estudiantes tienen un nivel bueno en la producción de textos por un nivel bueno de Método inadecuado en la disortografía que poseen. Esta evidencia observada de relación entre las dos variables, se contrasta con la prueba estadística de probabilidades de la Ji-cuadrado ( $X^2$ ); ésta al ejecutarse con el software estadístico SPSS. Versión 22; resultó que a un nivel de significación del 5%, la  $X^2 = 5,054$  con un grado de libertad (g.l. = 1) y  $p = 0,025$  (Si  $p < 0,05$ , se acepta la relación significativa). Entonces se concluye que Sí existe una relación significativa al 5% entre el nivel de influencia de un método inadecuado aplicado en el área de Comunicación con la producción de textos.

**Pruebas de chi-cuadrado. SPSS.v. 22**

Ambiente Familiar - Disortografía	Valor	gl	Significancia (0,05)
Chi-cuadrado de Pearson	$X^2 = 5,054$	1	$p = 0,025$
N de casos válidos	52		

**Tabla 8**

*Nivel de relación entre los Procesos de Composición y la dificultad específica de aprendizaje de la Disortografía en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. "José Antonio Ramírez Arévalo" distrito de Tarapoto – 2016*

Producción de Textos		Procesos de composición				Total
		Deficiente	Regular	Buena	Satisfactorio	
Deficiente	N°	3	3	2	1	9
	% del total	5,7%	5,7%	3,8%	1,9%	17,4%
Regular	N°	5	4	5	3	17
	% del total	9,6%	7,6%	9,6%	5,7%	32,7%
Buena	N°	3	2	4	3	12
	% del total	5,7%	3,8%	7,6%	5,7%	23,0%
Satisfactorio	N°	3	5	4	2	14
	% del total	5,7%	9,6%	7,6%	3,8%	26,9%
Total	N°	14	14	15	9	52
	% del total	27%	27%	28,7%	17,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta.

La tabla 8, muestra que el 9,6% (5) de los estudiantes en estudio tienen un nivel satisfactorio de producción de textos frente a un nivel regular en los procesos de composición; asimismo el 9,6 % (5) de los estudiantes tienen un nivel regular en la producción de textos por un nivel bueno en los procesos de composición que poseen. Esta evidencia observada de relación entre las dos variables, se contrasta con la prueba estadística de probabilidades de la Ji-cuadrado ( $X^2$ ); ésta al ejecutarse con el software estadístico SPSS. Versión 22; resultó que a un nivel de significación del 5%, la  $X^2 = 0,060$  con un grado de libertad (g.l. = 1) y  $p = 0,807$  (Si  $p < 0,05$ , se acepta la relación significativa). Entonces se concluye que No existe una relación significativa al 5% entre los procesos de composición y la dificultad específica de aprendizaje de la disortografía.

#### Pruebas de chi-cuadrado. SPSS.v. 22

Ambiente Familiar - Disortografía	Valor	gl	Significancia (0,05)
Chi-cuadrado de Pearson	$X^2 = 0,060$	1	$p = 0,807$
N de casos válidos	52		

**Tabla 9**

*Nivel de relación entre la Adecuación a la Consigna y la dificultad específica de aprendizaje de la Disortografía en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. "José Antonio Ramírez Arévalo" distrito de Tarapoto – 2016*

Producción de Textos		Adecuación a la consigna				Total
		Deficiente	Regular	Buena	Satisfactorio	
Deficiente	N°	4	2	2	2	10
	% del total	7,6%	3,8%	3,8%	3,8%	19,2%
Regular	N°	4	5	3	2	14
	% del total	7,6%	9,6%	5,7%	3,8%	26,9%
Buena	N°	3	4	4	4	15
	% del total	5,7%	7,6%	7,6%	7,6%	28,9%
Satisfactorio	N°	2	5	4	2	13
	% del total	3,8%	9,6%	7,6%	3,8%	25%
Total	N°	13	16	13	10	52
	% del total	25%	30,8%	25%	19,2%	100,0%

*Fuente:* Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta.

<p>La tabla 9, muestra que el 7,6% (4) de los estudiantes en estudio tienen un nivel satisfactorio de producción de textos frente a un nivel bueno a la adecuación y la consigna en la disortografía; asimismo el 7,6 % (4) de los estudiantes tienen un nivel bueno en la producción de textos por un nivel bueno a la adecuación a la consigna en la disortografía que poseen. Esta evidencia observada de relación entre las dos variables, se contrasta con la prueba estadística de probabilidades de la Ji</p>	<p>cuadrado (<math>X^2</math>); ésta al ejecutarse con el software estadístico SPSS. Versión 22; resultó que a un nivel de significación del 5%, la <math>X^2 = 6,885</math> con un grado de libertad (g.l. = 1) y <math>p = 0,009</math> (Si <math>p &lt; 0,05</math>, se acepta la relación significativa). Entonces se concluye que Sí existe una relación significativa al 5% entre la producción de textos y la dificultad específica de la disortografía.</p>
--	---

#### Pruebas de chi-cuadrado. SPSS.v. 22

Ambiente Familiar - Disortografía	Valor	gl	Significancia (0,05)
Chi-cuadrado de Pearson	$X^2 = 6,885$	1	$p = 0,009$
N de casos válidos	52		



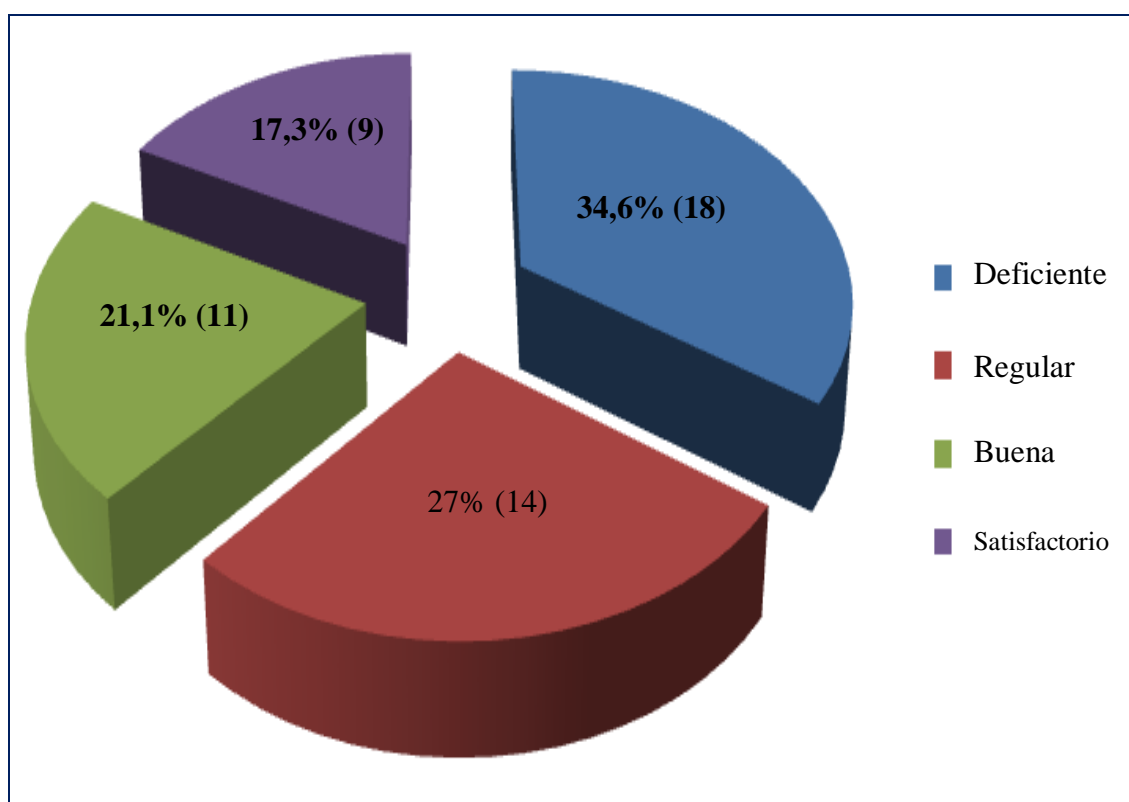
**Tabla 10**

*Nivel de Disortografía en estudiantes del Quinto Grado de los estudiantes de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016.*

Nivel de Disortografía	N°	%
Deficiente	18	34,6%
Regular	14	27,0%
Buena	11	21,1%
Satisfactorio	09	17,3%
Total	52	100,0

*Fuente:* Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta.

La tabla 10, nos muestra que el 34,6% (18) de los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” tienen a nivel deficiente de disortografía; frente a un 27% (14) que poseen un nivel regular, seguido del 21,1% (11) que tienen un nivel bueno y un 17,3% (09) que poseen un nivel satisfactorio.



**Gráfico 1:** Nivel de Disortografía en estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016 (Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta)

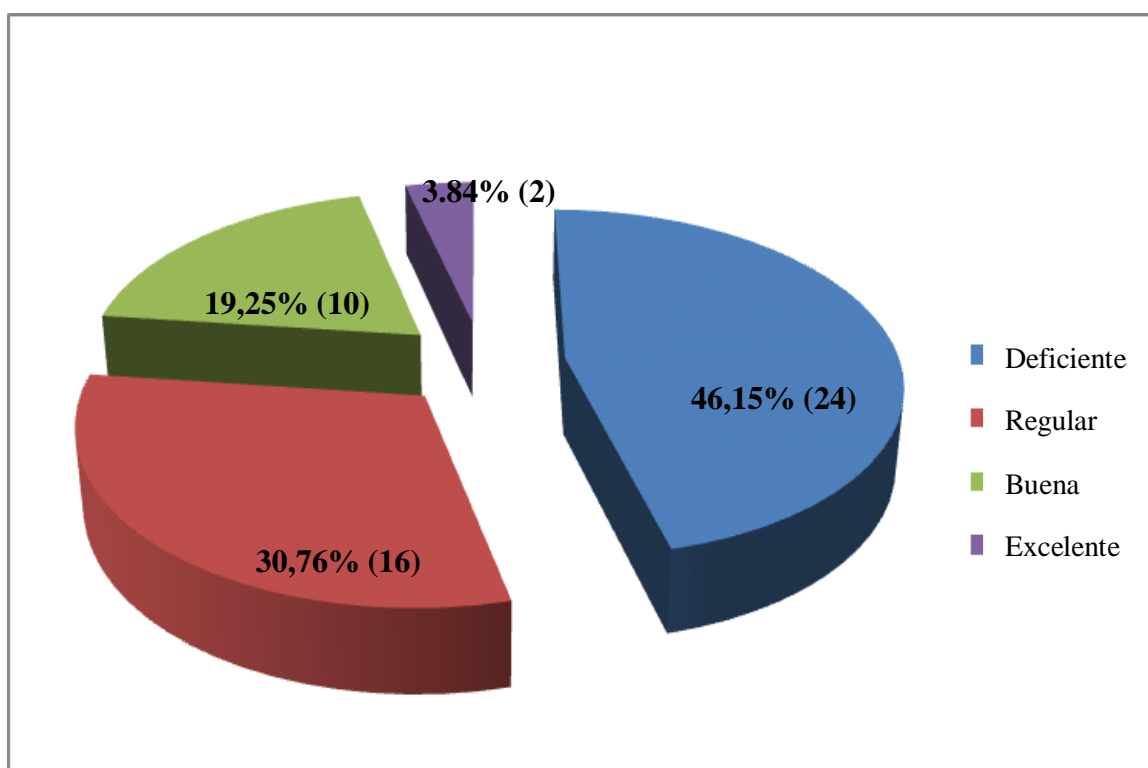
**Tabla 11**

*Nivel de Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de los estudiantes de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016*

Nivel de Producción de Textos	N°	%
Deficiente	24	46,15%
Regular	16	30,76%
Buena	10	19,25%
Satisfactorio	02	3,84%
Total	52	100,00

Fuente: Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta.

La tabla 11, nos muestra que el 46,15% (24) de los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” tienen a nivel deficiente en la producción de textos; frente a un 30,76% (16) que poseen un nivel regular, seguido del 19,25% (10) que tienen un nivel bueno y un 3,84% (02) que poseen un nivel satisfactorio.



**Gráfico 2:** Nivel de Producción de Textos en estudiantes del Quinto Grado de los estudiantes de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016 (Elaboración propia de la investigación con datos recogidos de la propia encuesta)

### 3.2. Discusión de los resultados.

Los resultados del presente estudio permitieron verificar las relaciones entre las Dificultades Específicas de la Disortografía y la producción de textos de los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo” distrito de Tarapoto – 2016 en las cuales pone en tapete las preocupaciones de los conductores del proceso de enseñanza – aprendizaje. Rosas Cisneros, Luisa, (2012), manifiesta que: La mayoría los niños presentan errores en las características del grafismo en la escritura espontánea: el tamaño en las letras no están dentro del promedio normal, no respetan el mantenimiento de las tres zonas, realizan soldaduras o rectificaciones sobre las letras ya escritas. Además presentan irregularidad entre las líneas, arcos distorsionados y cambios de dirección de las letras verticales. En la copia y el dictado de los (as) estudiantes se visualiza un elevado grado de errores específicos especialmente sustituciones, omisiones, adiciones, uniones y fragmentaciones. Mientras tanto Cáceres Villanueva, (2014) manifiesta que: La agenda viso - espacial de la memoria de corto plazo es de suma importancia para el procesamiento de la memoria no verbal, especialmente el almacén visual que contribuye en la adquisición de aspectos ortográficos visuales. También manifiesta que No existe una correlación estadísticamente significativa entre la memoria de caras, la memoria secuencial visual, la memoria de lugares y la imitación manual con la ortografía acentual, excepto entre el recuerdo selectivo visual con la ortografía acentual. Lo cual estamos de acuerdo con las investigadoras; ya que también llegamos a la conclusión en la presente investigación que No existe una relación significativa entre la Percepción Visual - Auditiva con la Producción de Textos. Zelada y Murrugarra . (2002). Manifiesta en sus conclusiones: Que la dificultad ortográfica encontrada en su investigación más común, radica en el empleo de la letra “V”, en la acentuación ortográfica, uso de la coma, de los signos de interrogación y de los signos de admiración, así como presentan dificultades para determinar la estructura del texto. Mientras tanto el coeficiente de correlación total indica que existe una correlación directa baja y de leve significado estadístico entre el dominio ortográfico, la comprensión de lectura y el rendimiento académico. Lo cual indica que el rendimiento académico no está cumpliendo el carácter predictor deseado. Así como Calderón Díaz y Rojas Rubio. (2009), también manifiestan que: Los estudiantes de la población muestral de su investigación, reflejan un bajo nivel de aprendizaje de la ortografía básica antes del estímulo; sin embargo, luego de aplicar el estímulo, según los resultados del pos test, en el grupo experimental el

promedio llega a 14, 46; promedio según el cual se ubican en el nivel bueno. Con la aplicación del tablero ortográfico (estímulo) se logró corregir de manera significativa los constantes errores más frecuentes que cometían los estudiantes tanto en: La aplicación correcta de las reglas de tildación común ubicar correctamente el punto aparte, la coma y la aplicación adecuada de las letras con escritura dudosa (*b, v, c, s*); logrando que los niños y las niñas interioricen las reglas de ortografía básica de manera activa, divertida, dinámica, entretenida; demostrando al momento de producir sus textos y al obtener un buen resultado en la evaluación del pos-test. Lo manifestado con las investigadoras, coincidimos con los resultados de nuestra investigación ya que como resultado de la presente concluimos de que: Existe una relación significativa entre la producción de textos y la Dificultad Específica de la Disortografía. En cuanto a la aplicación de un método inadecuado al proceso de enseñanza aprendizaje en la producción de textos como son: la composición, adecuación a la consigna, registro, coherencia textual y gramatical por el docente, son muy obsoletos, tradicionales; para lo cual Martínez, L. (2002), manifiesta que: “los alumnos con Dificultades Específicas de la Disortografía, se caracterizan por su ineficiencia en el desarrollo espontáneo (*de hecho, a estos alumnos se les conoce también “aprendedores inactivos” por sus dificultades para la elaboración activa, adaptada y espontánea de procedimientos, reglas, heurísticos mentales – estrategias- eficaces para el aprendizaje*) y en la aplicación oportuna y eficaz de procedimientos que facilitan el aprendizaje como son: Estrategias de selección, organización, elaboración, planificación, revisión, transferencia y recuerdo de la información; todo esto por el desconocimiento de una metodología empleada por el docente. Es decir que guarda relación este problema; por lo que coincide nuestra investigación en los resultados obtenidos; por lo que concluimos: La existencia de una relación significativa entre el nivel de influencia de un método inadecuado aplicado en el área de Comunicación con la producción de textos.

## CONCLUSIONES

- El 34,6% (18) de los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” tienen un nivel deficiente de disortografía; seguido por un 27% (14) que poseen un nivel regular, frente al 21,1% (11) que poseen un nivel bueno y un 17,3% (09) que poseen un nivel satisfactorio.
- El 46,15% (24) de los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la I.E. “José Antonio Ramírez Arévalo” tienen a nivel deficiente en la producción de textos; frente a un 30,76% (16) que poseen un nivel regular, seguido del 21,1% (10) que tienen un nivel bueno y un 3,84% (02) que poseen un nivel satisfactorio.
- Se concluye evidenciando de que existe una relación significativa entre la producción de Textos y la Dificultad Específica de la Disortografía, es decir la  $X^2 = 6,885$  con un grado de libertad (g.l. = 1) y  $p = 0,009$  (Si  $p < 0,05$ , en donde se acepta la relación significativa); ya que se observa un nivel de correlación altamente significativa al **1%** de significancia ( $p < 0,01$ ), cuya relación es positiva, moderadamente alta.

## RECOMENDACIONES

A los especialistas de la DRE, UGELs y docentes de todos los niveles educativos.

- Que se debe fomentar en las Instituciones Educativa los Juegos Florales para la Producción de Textos.
- Previo al desarrollo de las sesiones de aprendizaje, por lo menos el docente de aula debe realizar el dictado de oraciones con palabras dudosas. Así como platicar sobre el empleo adecuado de los accidentes gramaticales.
- Los docentes deben realizar prácticas en el hábito de la lectura junto a los estudiantes 2 ó 3 veces a la semana.
- Los docentes deben emplear nuevas metodologías de trabajo.

A los Padres de Familia:

- En casa debemos de apoyar a los niños y niñas haciendo participar en el diálogo, las conversaciones, los comentarios a fin de incrementar su acervo cultural.
- Debemos contestar a sus inquietudes y dudas que nos formulan en cuanto a los accidentes gramaticales.

A los investigadores:

- Emplear en la investigación otros grados o niveles como: Nivel Primario, Secundario y Superior.
- Emplear nuevos tipos de diseños en la investigación y de población muestral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado Oswaldo. (2016)**, Problemas del aprendizaje relacionado con la dificultad específica de la disortografía en estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – Tesis 2017 – Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto.
- Cáceres Villanueva. (2014)**, Relación entre la memoria no verbal con el rendimiento ortográfico en estudiantes del Sexto Grado de Primaria de la Institución Educativa San Juan Macías del distrito de San Luis – Perú. Tesis.
- Calderón Díaz y Rojas Rubio. (2009)**, Elaboración y utilización del tablero ortográfico para el aprendizaje de la ortografía básica con los estudiantes del Quinto Grado de la Escuela Primaria de Menores “Blanca Anduaga de Caro N<sup>o</sup> 00743 del distrito de Calzada. Moyobamba. Tesis, Instituto Superior Pedagógico Público “Generalísimo José de San Martín”.
- Campos; Marroquín y Otros. (2009)**, Constructos teóricos y prácticos para la elaboración de una Tesis de Maestría y Doctorado. Primera Edición, p.97 – Lima. Edit. San Marcos – Perú.
- Cassany, D. (2003)**, Describir el escribir. 3ra Edición. Barcelona: Anagrama. España.
- Cassany, D. (1999)**, Construir la escritura. 1era Edición. Barcelona: Editora: Anagrama. España.
- Cuetos, F y Ramos, J. (2002)** Evaluación de los procesos de escritura. Madrid. Edit. TEA . Madrid – España.
- De Valle Arroyo. (1992)**, Psicolingüística. 1era Edición- Madrid- Editada por Morata S.R. Ltda. España.
- Esteve, M<sup>a</sup>. J. (1988)** La disortografía en el aula: origen, diagnóstico y tratamiento. Alicante. Disgrafos.
- Fernández Fernández. (1998)**, Relevancia de los factores perceptivo-lingüísticos en la explicación de las disortografía: implicaciones para la enseñanza de la ortografía. Revista Gallego - Portuguesa de Psicología e Educación 3 (2): 68

- García Moreno. (2001)**, La enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Cuba”: una historia por hacer. Versión digital. La Habana.
- Jiménez Jaime, M. (1990)**, Disortografía I. Madrid. Edit. CEPE – España.
- Martínez, L. (2002)**, La escritura como instrumento de aprendizaje: Fundamentos y proyecciones. Artículo publicado por la Revista Enfoques Educativos.
- Martínez, L. (2004)**, Memoria de trabajo fonológica y producción del discurso narrativo en niños de cuarto año de enseñanza media. Artículo publicado por la Revista Enfoques Educativos.
- Mozombite Ruiz. (2014)**, Dificultades Específicas de la Escritura relacionada a la Disgrafía en los niños y niñas del Primer Grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela” distrito de Moyobamba” Tesis .Programa de Maestría en Psicopedagogía UNSM.
- Murphy Zanelly y Otra. (1987)**, Las experiencias directas y su influencia en el lenguaje oral de los niños y niñas de Educación Inicial. Tesis – Trujillo. Instituto Superior Pedagógico Santo Tomás de Aquino – La Libertad.
- Ramírez; Palacios y Henao. (2006)**, Qué es la intervención psicopedagógica: Definición, principios y componente. V.6 N.2 – PP . 147-315 – Colombia.
- Ramírez Rojas, Jans. (1998)**, Tecnología del Lenguaje I - Texto Auto instructivo - Iquitos – Programa de Educación Bilingüe - Universidad Nacional de la Amazonía Peruana – UNAP. Perú.
- Ramírez Rojas, Jans. (2014)**, Dificultades de aprendizaje e intervención Psicopedagógica– Texto - Auto instructivo – Programa de Maestría en Psicopedagogía, Tarapoto – Universidad Nacional de San Martín.
- Ramírez Serrano. (2015)**, ¿En qué consiste la disortografía?
- Rodríguez Jorrín. (1986)** La disortografía: Prevención y Corrección – Madrid - CEPE
- Romero Pérez y Lavine cerván. (2004)**, Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios y diagnósticos. Volumen II. Andalucía. Edit. Junta de Andalucía. Dirección General de Educación de España.



**Rosas Cisneros. (2012)**, Incidencia de la dominancia lateral en la disgrafía motriz de los niños/as de tercer año de la escuela “Manuel de Jesús Calle” de la ciudad de Quito, año 2011–2012

**Uta Frith. (1980)**, Las estrategias discursivas de madres y padres con niños con retrasos del lenguaje” Tesis - Barcelona – España.

**Van Dijk y Teun A. (1993)**, Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso). México: Red Editorial Iberoamericana (REI).

**Zelada Mori y Murrugarra Rojas. (2002)**, Relación entre el dominio ortográfico, la comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria del distrito de Rioja, Perú. Tesis. Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

### Protocolo de la investigación

El cuestionario con la V1: “Disortografía” posee 7 dimensiones: La dimensión: **Ambiente cultural** contiene 4 ítems. La dimensión: **Percepción lingüística** posee 3 ítems. La dimensión: **Percepción Visual - Auditivo**, posee 3 ítems. La dimensión: **La Percepción Viso – Espacial**, posee 3 ítems. La dimensión: **Articulación de los fonemas** poseen 2 ítems. La dimensión: **Nivel Motivacional** posee 2 ítems y la dimensión: **Métodos inadecuados** tendrán 1 ítems. En total el instrumento para ser aplicado para medir la Variable Independiente contendrá 18 Interrogantes. Además tendrá 4 opciones o alternativas de respuesta:

- Nunca (1)
- Pocas veces (2)
- Casi Siempre (3)
- Siempre (4)

El nivel de puntaje general de la Variable V1 tiene como:

- Máximo puntaje que puede obtenerse es 72 puntos.
- El puntaje medio que puede obtenerse es 45 puntos.
- El mínimo puntaje que puede obtenerse es menor a 18 puntos.

Escala de Valoración	
Criterio de Evaluación	Intervalos
Deficiente	[ 01 - 18]
Regular	[ 19 - 36]
Bueno	[ 45 - 54]
Satisfactorio	[ 67 - 72]

El cuestionario de la V2: “Producción de Textos” posee 7 capacidades. La capacidad: **Proceso de composición** contiene 2 indicadores. La capacidad: **Adecuación a la consigna** posee 2 indicadores. La capacidad: **Registro** posee 2 indicadores. La capacidad: **Coherencia textual** posee 2 indicadores. La capacidad: **Coherencia gramatical** contendrá 6 indicadores. La capacidad: **Léxico** tendrá 4 indicadores y la capacidad: **Ortografía** tendrá 2 indicadores. La escala de valoración se realizó por niveles de aprendizaje, como son:

- De Inicio.
- De Proceso.

- Logro Previsto
- Logro Destacado

<b>Escala de valoración</b>		
<b>Criterio de Evaluación</b>	<b>Intervalos</b>	
De Inicio	C	[ 01 - 10]
De Proceso	B	[ 11 - 13]
Logro Previsto	A	[ 14 - 17]
Logro Destacado	AD	[ 18 - 20]

Los criterios de suficiencia y adecuación serán definidos por puntuaciones sobre el puntaje medio.

Los criterios de insuficiencia e inadecuación serán definidos por puntuaciones por debajo del puntaje medio. Los estilos de evaluación se definirán por los resultados que se obtengan sobre las etapas, niveles y criterios de evaluación.

*Nota: El tiempo de aplicación del cuestionario es de 1 hora.*

## Anexo 2

## Solicitud de autorización para aplicar instrumento

CARTA SOLICITANDO AUTORIZACION PARA APLICAR INSTRUMENTO.

TARAPOTO, 22 DE AGOSTO DE 2016

CARTA N° 001 – 2016 – Br. GJMM.

SEÑOR : TEDY AREVALO ROJAS

DIRECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA "JOSE ANTONIO RAMIREZ AREVALO"

PRESENTE.

ASUNTO : SOLICITA AUTORIZACION PARA APLICAR INSTRUMENTOS.

Es grato dirigirme a Usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez manifestarle que en la actualidad me encuentro recabando información para complementar mi trabajo de investigación titulada: LA DIFICULTAD ESPECIFICA DE APRENDIZAJE DE LA DISORTOGRAFIA Y SU RELACION CON LA PRODUCCION DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA "JOSE ANTONIO RAMIREZ AREVALO" – DISTRITO DE TARAPOTO – 2016.

Para lo cual recorro a su persona, para solicitarle autorización pertinente para aplicar un cuestionario y una ficha de producción de textos a los niños y niñas de la Institución que Usted dirige, con el fin de medir las variables correspondientes y complementar la información para así responder a las interrogantes de la hipótesis planteada.

Es propicia la oportunidad para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente.

  
Br. Gracia Janett Martell Mudarra

Investigadora.



## Anexo 3

## Solicitud de validación por el Experto N° 1

Tarapoto, Setiembre de 2016

CARTA N° 001-2016- Br.GMM.

Señor:

Lic. MSc. *Donis Reategui Sánchez*

**Asunto: Solicita Validar Instrumento de Investigación.**


Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez manifestarle que teniendo la necesidad de desarrollar la investigación titulada: el Programa de Maestría de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto me encuentro desarrollando la investigación titulada: **LA DIFICULTAD ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE DE LA DISORTOGRAFÍA Y SU RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JOSE ANTONIO RAMÍREZ ARÉVALO" DISTRITO DE TARAPOTO - 2016** para lo cual se ha construido el instrumento de investigación que se pretende estudiar de manera científica y responder a las interrogantes de la hipótesis.


Para lo cual recorro a su persona, teniendo en cuenta su nivel de profesionalismo para solicitarle la validación del instrumento para recabar la información, a través del juicio del experto, es necesario y oportuno considerar su participación como experto en la materia, por ser usted un profesional de amplia trayectoria y de reconocimiento con relación a la investigación; para lo cual adjunto:

- Ficha de Datos Personales.
- Matriz de evaluación del instrumento de Investigación.

Agradezco por anticipado su participación en la presente, es propicia la oportunidad para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente.







---

Br. Gracia J. Martell Mudarra  
Investigadora

**Anexo 4**  
**Datos de identificación del Experto N° 1**

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO	
1.- Nombre y Apellidos:	Doris Reátegui Sánchez
2.- Título Profesional:	Prof. de Educación Primaria
3.- Especialidad:	
4.- Segunda Especialidad:	
5.- Estudios de Post – Grado:	
a).- Maestría en:	Docencia y Gestión Educativa
b).- Maestría en:	
Doctorado en:	
6.- Institución donde Labora:	UGEL San Martín
7.- Función que desempeña:	Acompañante
8.- Experiencia Profesional:	36 Años
	
	Firma

## Anexo 5

## Instrumento validado por el Experto N° 01: La Variable 1

VARIABLE		DIMENSIONES	N°	Ítems	Existe coherencia entre las variables		Existe Coherencia entre la variable y las dimensiones		Existe Coherencia entre los indicadores y los ítems		La redacción es clara, precisa y comprensiva		La opción de respuesta tiene relación con el ítem		OPCIONES						
					Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Nunca	Pocas	Muchas	Muchas	Nunca		
Dificultades Específicas de la Disortografía	Ambiente cultural deficiente		01	Recibe apoyo en el ambiente familiar, gusta de la lectura.	X		X		X		X		X								
			02	Disfruta de la lectura de los libros, revistas o periódicos en tu casa.	X		X		X		X		X		X						
			03	Posee hábitos e interés por la lectura	X		X		X		X		X		X						
			04	Realiza prácticas de lectura	X		X		X		X		X		X						
	Percepción Lingüística		05	Escribe un texto, Teniendo en cuenta el de no cometer el error de sustituir u omitir las vocales o consonantes.	X		X		X		X		X		X						
			06	Escribe un texto, teniendo en cuenta la adición de vocales o consonantes.	X		X		X		X		X		X						
			07	Escribe un texto, teniendo en cuenta la separación de las palabras.	X		X		X		X		X		X						
	Percepción Visual - Auditiva		08	Escribe un texto, también lo lees para asegurarte si escribiste bien?	X		X		X		X		X		X						
			09	Escribes un texto, con sentido completo, también lee para asegurarse si escribe bien.	X		X		X		X		X		X						
			10	Escribe y lee para ayudarse a escribir bien.	X		X		X		X		X		X						



Percepción Visual - Especial	11	12	13	14	15	16	17	18						
	11	12	13	14	15	16	17	18						
	11	12	13	14	15	16	17	18						
	11	12	13	14	15	16	17	18						
	11	12	13	14	15	16	17	18						
	11	12	13	14	15	16	17	18						
	11	12	13	14	15	16	17	18						
	11	12	13	14	15	16	17	18						
	11	12	13	14	15	16	17	18						

Observaciones:.....

Criterio de Evaluación	ESCALA DE VALORACIÓN		Escala Cuantitativa
	Intervalos	Escala Cualitativa	
Satisfactorio	[ 01 - 18 ]	Leve	[ 18 - 45 ]
Bueno	[ 19 - 37 ]		
Regular	[ 45 - 54 ]	Grave	[ 46 - 72 ]
Deficiente	[ 67 - 72 ]		



Doris Redategui Sanchez  
Nombre y Apellidos del Experto

**Anexo 6**  
**Instrumento validado por el Experto N° 1: La Variable 2.**

INSTRUMENTO PARA SER VALIDADO: VARIABLE DEPENDIENTE: PRODUCCIÓN DE TEXTOS																				
VARIABLE	DIMENSIONES	N°	Dimensiones			Existencia coherencia entre las variables		Existencia Coherencia entre la variable y las dimensiones		Existencia Coherencia entre los indicadores y los ítems		La redacción es clara, precisa y comprensiva		OPCIONES						
			Si	No		Si	No	Si	No	Si	No	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre					
PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Proceso de composición	01	Expresa por escrito, de forma coherente y precisa, sus ideas.	X		X		X		X		X								
		02	Realiza textos gramaticales a partir del dictado de una palabra guía.	X		X		X		X		X		X						
	Adecuación a la consigna	03	Escribe sobre un tema solicitado en la consigna. Tema: alusivo a la "Primavera"	X		X		X		X		X		X						
		04	Se adecua al tipo de texto requerido.	X		X		X		X		X		X						
	Registro	05	Utiliza palabras o frases que se ajustan a un vocabulario formal, es decir, palabras propias de un lenguaje formal ( no coloquial, como jergas).	X		X		X		X		X		X						
		06	Utiliza abreviaturas en la Producción del texto.	X		X		X		X		X		X						



Ortografía										
19	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza la tilde.</li> <li>Utiliza los signos de puntuación.</li> <li>Utiliza los signos de Interrogación.</li> <li>Utiliza signos de admiración.</li> </ul>	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20	<ul style="list-style-type: none"> <li>Errores en el uso de las grafías "v", "b", "s", "c", "z", "g", "j"</li> </ul>	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Observaciones:.....


.....

.....


.....

.....

ESCALA DE VALORACIÓN			
Criterio de Evaluación	Intervalos	Escala Cualitativa	Escala Cuantitativa
Satisfactorio	[ 01 - 20]	Leve	[ 20 - 50]
Buena	[ 21 - 40]		
Regular	[ 41 - 60]	Grave	[ 50 - 80]
Deficiente	[ 61 - 80]		



Doris Redtegui Sanchez  
Nombre y Apellidos del Experto



**Anexo 7**  
Solicitud de validación al Experto N° 2

Tarapoto, Agosto de 2016

CARTA N° 001-2016- Br.GMM.

Señor:

Lic. MSc. *Dra. Aleyda Sánchez Bernal*

**Asunto: Solicita Validar Instrumento de Investigación.**

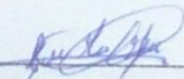
Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez manifestarle que teniendo la necesidad de desarrollar la investigación titulada: el Programa de Maestría de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto me encuentro desarrollando la investigación titulada: **LA DIFICULTAD ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE DE LA DISORTOGRAFÍA Y SU RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JOSE ANTONIO RAMÍREZ ARÉVALO" DISTRITO DE TARAPOTO – 2016** para lo cual se ha construido el instrumento de investigación que se pretende estudiar de manera científica y responder a las interrogantes de la hipótesis.

Para lo cual recorro a su persona, teniendo en cuenta su nivel de profesionalismo para solicitarle la validación del instrumento para recabar la información, a través del juicio del experto, es necesario y oportuno considerar su participación como experto en la materia, por ser usted un profesional de amplia trayectoria y de reconocimiento con relación a la investigación; para lo cual adjunto:

- Ficha de Datos Personales.
- Matriz de evaluación del instrumento de Investigación.

Agradezco por anticipado su participación en la presente, es propicia la oportunidad para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente.

  
Br. Gracia J. Martell Mudarra  
Investigadora

*Recibido*  
*T. 06-07-2016*  
*[Signature]*

**Anexo 8**  
**Datos de identificación del Experto N° 2**

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

1.- Nombre y Apellidos: BRENDA ALEYDA SÁNCHEZ BERNALES

2.- Título Profesional: PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

3.- Especialidad: .....

4.- Segunda Especialidad: .....

5.- Estudios de Post – Grado:

a).- Maestría en: DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

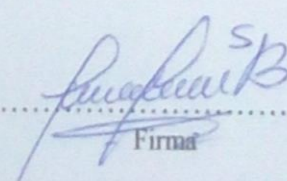

b).- Maestría en: .....

Doctorado en: .....

6.- Institución donde Labora: "JOSE ANTONIO RAMÍREZ AREVALO"

7.- Función que desempeña: PROFESORA DE AULA

8.- Experiencia Profesional: 19 Años

  
Firma 

**Anexo 9**  
**Instrumento validado por el Experto N° 2: La Variable 1**

**INSTRUMENTO PARA SER VALIDADO: VARIABLE INDEPENDIENTE: DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LA DISORTOGRAFIA.**

VARIABLE	DIMENSIONES	N°	Items	Existe coherencia entre las variables		Existe Coherencia entre la variable y las dimensiones		Existe Coherencia entre los indicadores y los ítems		La redacción es clara, precisa y comprensiva		La opción de respuesta tiene relación con el ítem		OPCIONES					
				SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	Nunca	Pocas	Muchas	Siempre		
Dificultades Específicas de la Disortografía	Percepción Lingüística	01	Recibe apoyo en el ambiente familiar, gusta de la lectura.	X		X		X		X		X		4	3	2	1		
		02	Disfruta de la lectura de los libros, revistas o periódicos en tu casa.	X		X		X		X		X							
		03	Posee hábitos e interés por la lectura	X		X		X		X		X							
		04	Realiza prácticas de lectura	X		X		X		X		X							
	Percepción Visual - Auditiva	05	Escribe un texto, Teniendo en cuenta el de no cometer el error de sustituir u omitir las vocales o consonantes.	X		X		X		X		X		X					
		06	Escribe un texto, teniendo en cuenta la adición de vocales o consonantes.	X		X		X		X		X		X					
		07	Escribe un texto, teniendo en cuenta la separación de las palabras.	X		X		X		X		X		X					
	Percepción Visual - Auditiva	08	Escribe un texto, también lo lees para asegurarte si escribiste bien?	X		X		X		X		X		X					
		09	Escribes un texto, con sentido completo, también lee para asegurarse si escribe bien.	X		X		X		X		X		X					
		10	Escribe y lee para ayudarse a escribir bien.	X		X		X		X		X		X					

Percepción Visual - Espacial	11	Escribe un texto, te dándose la posición de las letras en el espacio.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	12	Escribe un texto dándose cuenta de la forma que tienen las letras para no confundirse.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Articulación de los fonemas	13	Tiene en cuenta las formas que tienen las letras para evitar errores textuales.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	14	Articula las palabras cuando conversa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nivel Motivacional	15	Articula palabras teniendo en cuenta los sonidos para ser corregidos en forma oportuna.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	16	Considera importante aprender las Normas Ortográficas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Método Inadecuado	17	Se encuentra motivado en el aprendizaje de aprender las Normas Ortográficas.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	18	Utiliza un método eficiente para la de enseñanza ortografía	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Observaciones:.....

Criterio de Evaluación	ESCALA DE VALORACIÓN		Escala Cuantitativa
	Intervalos	Escala Cualitativa	
Satisfactorio	[ 01 - 18 ]	Leve	[ 18 - 45 ]
Bueno	[ 19 - 37 ]		
Regular	[ 45 - 54 ]	Grave	[ 46 - 72 ]
Deficiente	[ 67 - 72 ]		

  
 Nombre y Apellidos del Experto  




**Anexo 10**  
**Instrumento validado por el Experto N° 2: La Variable 2**

VARIABLE		DIMENSIONES		N°	Dimensiones		Existencia coherencia entre las variables		Existencia Coherencia entre la variable y las dimensiones		Existencia Coherencia entre los indicadores y los ítems		La redacción es clara, precisa y comprensiva		OPCIONES					
							Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre		
PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Proceso de composición	01	Expresa por escrito, de forma coherente y precisa, sus ideas.	X		X		X		X		X		X		5	4	2	1	
				X		X		X		X		X		X		X				
	Adecuación a la consigna	02	Realiza textos gramaticales a partir del dictado de una palabra guía.	X		X		X		X		X		X						
				X		X		X		X		X		X		X				
	03	Escribe sobre un tema solicitado en la consigna. Tema: alusivo a la "Primavera"	X		X		X		X		X		X		X					
			X		X		X		X		X		X		X					
04	Se adecua al tipo de texto requerido.	X		X		X		X		X		X		X						
		X		X		X		X		X		X		X						
Registro	05	Utiliza palabras o frases que se ajustan a un vocabulario formal, es decir, palabras propias de un lenguaje formal ( no coloquial, como jergas).	X		X		X		X		X		X		X					
			X		X		X		X		X		X		X					
06	Utiliza abreviaturas en la Producción del texto.	X		X		X		X		X		X		X						
		X		X		X		X		X		X		X						



Ortografía										
19	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza la tilde.</li> <li>Utiliza los signos de puntuación.</li> <li>Utiliza los signos de Interrogación.</li> <li>Utiliza signos de admiración.</li> </ul>	X			X			X		
20	<ul style="list-style-type: none"> <li>Errores en el uso de las grafías "v", "b", "s", "c", "z", "g", "j"</li> </ul>	X			X			X		

Observaciones:.....



.....

.....

.....

.....

ESCALA DE VALORACIÓN			
Criterio de Evaluación	Intervalos	Escala Cualitativa	Escala Cuantitativa
Satisfactorio	[ 01 - 20 ]	Leve	[ 20 - 50 ]
Buena	[ 21 - 40 ]		
Regular	[ 41 - 60 ]	Grave	[ 51 - 80 ]
Deficiente	[ 61 - 80 ]		

  
  
 Nombre y Apellidos del Experto

**Anexo 11**  
Solicitud de validación al Experto N° 3

Tarapoto, Setiembre de 2016

CARTA N° 001-2016- Br.GMM.

Señor:

Lic. MSc.

*Wildoro Pinche Daza.*

**Asunto: Solicita Validar Instrumento de Investigación.**


Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez manifestarle que teniendo la necesidad de desarrollar la investigación titulada: el Programa de Maestría de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto me encuentro desarrollando la investigación titulada: **LA DIFICULTAD ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE DE LA DISORTOGRAFÍA Y SU RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JOSE ANTONIO RAMÍREZ ARÉVALO" DISTRITO DE TARAPOTO – 2016** para lo cual se ha construido el instrumento de investigación que se pretende estudiar de manera científica y responder a las interrogantes de la hipótesis.

Para lo cual recorro a su persona, teniendo en cuenta su nivel de profesionalismo para solicitarle la validación del instrumento para recabar la información, a través del juicio del experto, es necesario y oportuno considerar su participación como experto en la materia, por ser usted un profesional de amplia trayectoria y de reconocimiento con relación a la investigación; para lo cual adjunto:

- Ficha de Datos Personales.
- Matriz de evaluación del instrumento de Investigación.

Agradezco por anticipado su participación en la presente, es propicia la oportunidad para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente.

  
\_\_\_\_\_  
Br. Gracia J. Martell Mudarra  
Investigadora

*Recibido*  
*T. 07 -09-2016*  
*[Signature]*

## Anexo 12

## Datos de identificación del Experto N° 3

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

1.- Nombre y Apellidos: WILROBO... PINCHI... DAZA.....

2.- Título Profesional: LICENCIADO EN EDUCACION, NIVEL... PRIMARIA.....

3.- Especialidad: .....

4.- Segunda Especialidad:.....

5.- Estudios de Post – Grado:

a).- Maestría en: DOCENCIA... Y... GESTION... EDUCATIVA.....

b).- Maestría en:.....


Doctorado en:.....

6.- Institución donde Labora: "JOSÉ ENRIQUE... CELIS BARDALEZ".....

7.- Función que desempeña: SUB-DIRECTOR.....

8.- Experiencia Profesional: 26..... Años

.....  
Firma



**Anexo 13**  
**Instrumento validado por el Experto N° 3: La Variable 1**

**INSTRUMENTO PARA SER VALIDADO: VARIABLE INDEPENDIENTE: DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LA DISORTOGRAFIA.**

VARIABLE	DIMENSIONES	N°	Items	Existen semejanzas entre las variables		Existen semejanzas entre la variable y las dimensiones		Existen semejanzas entre los indicadores y los ítems		La redacción es clara, precisa y comprensiva		La opción de respuesta tiene relación con el ítem		OPCIONES					
				SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	SI	No	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre		
Dificultades Específicas de la Disortografía	Cultural	01	Recibe apoyo en el ambiente familiar, gusta de la lectura.	X		X		X		X		X							
		02	Disfruta de la lectura de los libros, revistas o periódicos en tu casa.	X		X		X		X		X		X					
		03	Posee hábitos e interés por la lectura	X		X		X		X		X		X					
		04	Realiza prácticas de lectura	X		X		X		X		X		X					
	Lingüística	05	Escribe un texto, Teniendo en cuenta el de no cometer el error de sustituir u omitir las vocales o consonantes.	X		X		X		X		X		X					
		06	Escribe un texto, teniendo en cuenta la adición de vocales o consonantes.	X		X		X		X		X		X					
		07	Escribe un texto, teniendo en cuenta la separación de las palabras.	X		X		X		X		X		X					
	Percepción Visual - Auditiva	08	Escribe un texto, también lo lees para asegurarte si escribiste bien?	X		X		X		X		X		X					
		09	Escribes un texto, con sentido completo, también lee para asegurarse si escribe bien.	X		X		X		X		X		X					
		10	Escribe y lee para ayudarse a escribir bien.	X		X		X		X		X		X					

Percepción Visual - Espacial	11	Escribe un texto, te dándose la posición de las letras en el espacio.	X	X	X	X	X	X	X								
	12	Escribe un texto dándose cuenta de la forma que tienen las letras para no confundirse.	X	X	X	X	X	X	X	X							
Articulación de los fonemas	13	Tiene en cuenta las formas que tienen las letras para evitar errores textuales.	X	X	X	X	X	X	X								
	14	Articula las palabras cuando conversa.	X	X	X	X	X	X	X								
Nivel Motivacio	15	Articula palabras teniendo en cuenta los sonidos para ser corregidos en forma oportuna.	X	X	X	X	X	X	X								
	16	Considera importante aprender las Normas Ortográficas	X	X	X	X	X	X	X								
Método Inadecuado	17	Se encuentra motivado en el aprendizaje de aprender las Normas Ortográficas.	X	X	X	X	X	X	X								
	18	Utiliza un método eficiente para la de enseñanza ortografía	X	X	X	X	X	X	X								

Observaciones:.....

.....

Criterio de Evaluación	ESCALA DE VALORACIÓN		Escala Cuantitativa
	Intervalos	Escala Cualitativa	
Satisfaciono	[ 01 - 18]	Leve	[ 18 - 45]
Bueno	[ 19 - 37]		
Regular	[ 45 - 54]	Grave	[ 46 - 72]
Deficiente	[ 67 - 72]		



WILSON PAREDES DIAZ  
Nombre y Apellidos del Experto

**Anexo 14**  
**Instrumento validado por el Experto N° 03: La Variable 2**

INSTRUMENTO PARA SER VALIDADO: VARIABLE DEPENDIENTE: PRODUCCIÓN DE TEXTOS																			
VARIABLE	DIMENSIONES	N°	Dimensiones		Existe coherencia entre las variables		Existe Coherencia entre la variable y las dimensiones		Existe Coherencia entre los indicadores y los ítems		La redacción es clara, precisa y comprensiva		OPCIONES						
			Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre			
PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Proceso de composición	01	Expresa por escrito, de forma coherente y precisa, sus ideas.	X		X		X		X		X							
		02	Realiza textos gramaticales a partir del dictado de una palabra guía.	X		X		X		X		X							
	Adecuación a la consigna	03	Escribe sobre un tema solicitado en la consigna. <b>Tema: alusivo a la "Primavera"</b>	X		X		X		X		X							
		04	Se adecua al tipo de texto requerido.	X		X		X		X		X							
	Registro	05	Utiliza palabras o frases que se ajustan a un vocabulario formal, es decir, palabras propias de un lenguaje formal ( no coloquial, como jergas).	X		X		X		X		X							
		06	Utiliza abreviaturas en la Producción del texto.	X		X		X		X		X							





11	Percepción Visual - Espacial	Escribe un texto, te dándose la posición de las letras en el espacio.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12		Escribe un texto dándose cuenta de la forma que tienen las letras para no confundirse.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13		Tiene en cuenta las formas que tienen las letras para evitar errores textuales.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14	Articulación de los fonemas	Articula las palabras cuando conversa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15		Articula palabras teniendo en cuenta los sonidos para ser corregidos en forma oportuna.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16	Nivel Motivación	Considera importante aprender las Normas Ortográficas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17		Se encuentra motivado en el aprendizaje de aprender las Normas Ortográficas.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18	Método Inadecuado	Utiliza un método eficiente para la de enseñanza ortografía	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Observaciones:.....

.....

Criterio de Evaluación	ESCALA DE VALORACIÓN		
	Intervalos	Escala Cualitativa	Escala Cuantitativa
Satisfactorio	[ 01 - 18]	Leve	[ 18 - 45]
Bueno	[ 19 - 37]		
Regular	[ 45 - 54]	Grave	[ 46 - 72]
Deficiente	[ 67 - 72]		

  
  
 WILCO ROSARIO JARA  
 Nombre y Apellidos del Experto

**Anexo 15**  
**Instrumento aplicado para medir la Variable 1**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN**  
**ESCUELA DE POS GRADO - TARAPOTO**  
**Programa de Maestría con mención en Psicopedagogía**  
**Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo”**

**Instrumento para medir la V1: Disortografía.**

Nombre y

Apellidos:.....

Grado: **Quinto** Grado..... Sección: ..... Años de edad:

.....años

Sexo Masculino ( ) o Femenina ( )

**INSTRUCCIONES:** Estimado estudiante con el presente cuestionario, deseamos que nos proporciones tu opinión pertinente, verídica, en la cual expreses tu opinión personal. La información que nos proporciones servirá de mucho para complementar nuestra investigación. Agradecemos por anticipado tu colaboración en la presente investigación.

Variable	Dimensiones	N°	Items	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
				1	2	3	4
<b>V1 = Disortografía</b>	<b>Ambiente cultural deficiente</b>	01	¿En el ambiente familiar de tu casa, gustan de la lectura a tus padres y hermanos?				
		02	¿Disfrutas de la lectura de los libros, revistas o periódicos en tu casa?				
		03	¿Posees hábitos e interés por la lectura?				
		04	¿En el aula, realizan prácticas de lectura?				
	<b>Percepción Lingüística</b>	05	¿Cuándo escribes un texto, tienes en cuenta el de no cometer el error de sustituir o omitir las vocales o consonantes?				
		06	¿Cuándo escribes un texto, tienes en cuenta la adición de vocales o consonantes de más en lo que escribiste?				
		07	¿Cuándo escribes un texto, tienes en cuenta la separación de las palabras?				
	<b>Percepción Visual - Auditiva</b>	08	¿Cuándo escribes un texto, también lo lees para asegurarte si escribiste bien?				
		09	¿Tiene sentido cuándo escribes un texto, también lo lees para asegurarte si escribiste bien?				
		10	¿Crees que tal como escribes, también se lee y				

			eso nos ayuda a escribir bien?				
<b>Percepción Visual - Espacial</b>	11		¿Cuándo escribes un texto, te das cuenta de la forma que tienen las letras de su posición en el espacio?				
	12		¿Cuándo escribes un texto, te das cuenta de la forma que tienen las letras para no confundirte?				
	13		¿Crees que es necesario tener en cuenta las formas que tienen las letras para evitar errores textuales?				
<b>Articulación de los fonemas</b>	14		¿Te das cuenta cuando articulas o hablas mal una palabra?				
	15		¿Cuándo articulas o hablas mal, siempre hay alguien en tu entorno quien te corrige?				
<b>Nivel Motivacional</b>	16		¿Consideras importante aprender las Normas Ortográficas?				
	17		¿Te encuentras motivado a querer aprender las Normas Ortográficas?				
<b>Método Inadecuado</b>	18		¿Crees que con el método que te enseña tu profesor (a) aprendes con facilidad a mejorar tu ortografía?				

**Muchas gracias por tu colaboración**

<b>Escala de Valoración</b>	
<b>Criterio de Evaluación</b>	<b>Intervalos</b>
Deficiente	[ 01 - 18]
Regular	[ 19 - 36]
Bueno	[ 45 - 54]
Satisfactorio	[ 67 - 72]

## Anexo 16

## LISTA DE COTEJOS

## 1. Datos informativos:

1.1. Institución Educativa “José Antonio Ramírez Arévalo”

1.2. Grado de Estudios: Quinto Grado Sección..... N° de Estudiantes

1.3. Área: Comunicación

1.4. Actividad Central : PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

N°	Estudiantes	PRODUCCIÓN DE TEXTOS							PROMEDIO
		Capacidades a Lograr							
		Procesos de Composición	Adecuación a la consigna	Registro	Coherencia Textual	Coherencia Gramatical	Léxico	Ortografía	
01									
02									
03									
04									
05									
06									
07									
08									
09									
10									
11									
13									
<b>Resultados totales por Dimensiones</b>									

Escala de valoración		
Criterio de Evaluación	Intervalos	
De Inicio	C	[ 01 - 10]
De Proceso	B	[ 11 - 13]
Logro Previsto	A	[ 14 - 17]
Logro Destacado	AD	[ 18 - 20]

## Anexo 17

**Instrumento para evaluar la Adecuación a la Consigna (Redacción narrativa)**

Nombres y Apellidos:.....Sección.....

Tema de consigna: **Paseo festejando el día de la primavera.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

N°	DIMENSIONES	RESULTADOS DEL ANALISIS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
		Deficiente (1)	Regular (2)	Buena (3)	Excelente (4)
01	<b>Proceso de Composición.</b>				
02	<b>Adecuación a la consigna.</b>				
03	<b>El registro.</b>				
04	<b>Coherencia Textual.</b>				
05	<b>Coherencia Gramatical.</b>				
06	<b>Léxico.</b>				
07	<b>Ortografía</b>				

## Anexo 18

### Instrumento para evaluar la Transcripción Textual.

**INSTRUCCIONES:** En el presente texto deseamos que realices correcciones ortográficas

**había una vez un zapatero llamado renato que para tener que hacer educar a sus 3 hijos, tenía que confeccionar diario una o dos pares de sapatos para bender en la comunidad.**

**La niños bibían lejos a donde quedaba la escuela, pues tenían que caminar para llegar a tiempo a sus clases. El profesora adela, les apreciava mucho porque eran niños muy responsables y puntuales. Ella les preguntó: ustedes tienen mamá. Respondieron muy alegres ¡si**

A

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

Análisis ortográfico	RESULTADOS DEL ANALISIS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
	Deficiente (1)	Regular (2)	Buena (3)	Excelente (4)
Utiliza la tildación.				
Utiliza los signos de puntuación.				
Utiliza los signos de Interrogación.				
Utiliza signos de admiración.				
Errores en el uso de las grafías “v”, “b”, “s”, “c”, “z”, “g”, “j”				
<b>RESULTADOS DEL ANÁLISIS</b>				

**Anexo 19**  
**Constancia del desarrollo de la investigación.**



**GOBIERNO REGIONAL DE SAN MARTÍN**  
**DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACION**  
**UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL - TARAPOTO**  
**INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JOSÉ ANTONIO RAMÍREZ ARÉVALO"**  
Jr. Maynas N°. 214 – Telef. 52-5530 – Tarapoto



*"AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO"*

**EL DIRECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA "JOSE ANTONIO RAMIREZ AREVALO" DE LA REGION Y PROVINCIA DE SAN MARTIN, DISTRITO DE TARAPOTO, QUE SUSCRIBE:**

**HACE CONSTAR**

Que, la **Prof. Gracia Janett MARTELL MUDARRA**, laboró en esta Institución Educativa como docente de Aula durante todo el periodo lectivo 2016; durante su jornada laboral aplicó **INSTRUMENTOS** para su trabajo de Investigación para optar el Grado de Magister con mención en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Martín, denominándose el trabajo de investigación: **La Dificultad Especifica de Aprendizaje de la Disortografía y su relación con la Producción de Textos en Estudiantes de Quinto Grado de Educación primaria.**

*Se expide la presente a solicitud de la parte interesada para los fines convenientes.*

Tarapoto, 20 de setiembre del 2017



GOBIERNO REGIONAL SAN MARTÍN  
Dirección Regional de Educación  
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL - TARAPOTO  
I.E. "José Antonio Ramírez Arevalo"

*[Signature]*  
Lic. Mario Ramírez García  
SUBDIRECTOR



## Anexo 20

## BASE DE DATOS DE LAS DIMENSIONES

N°	Proceso de Composición				Adecuación a la consigna				Registro				Coherencia Textual					
	3	4			5	6			7	8			9	10	11	12	13	14
01	3	4			5	6			7	8			9	10	11	12	13	14
02	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
03	2	3	5	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
04	3	4	7	2	3	4	7	2	3	4	7	2	4	4	4	4	4	4
05	2	2	4	1	3	3	6	2	2	2	4	1	2	2	2	2	2	2
06	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	4	4	4	4
07	2	2	4	1	2	2	4	1	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2
08	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
09	2	2	4	1	2	2	4	1	2	2	4	1	3	3	3	3	3	3
10	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
11	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	4	4	4	4
12	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	4	4	4	4
13	3	3	6	2	2	2	4	1	3	1	4	1	2	2	2	2	2	2
14	2	2	4	1	3	3	6	2	2	2	4	1	3	2	3	2	2	2
15	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
16	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	4	4	4	4
17	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	4	4	4	4
18	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
19	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	4	4	4	4
20	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	4	4	4	4
21	2	2	4	1	1	2	3	1	2	2	4	1	2	2	2	2	2	2
22	2	3	5	2	3	4	7	2	3	3	6	2	2	3	2	3	2	3
23	3	3	6	2	4	4	8	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	4
24	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	4
25	4	4	8	2	4	4	8	2	4	3	7	2	3	3	3	3	4	4
26	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
27	4	4	8	2	4	4	8	2	4	3	7	2	3	3	3	3	4	4
28	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
29	2	2	4	1	3	4	7	2	3	4	7	2	3	3	3	3	3	3
30	2	1	3	1	1	4	5	2	1	2	3	1	2	2	2	2	2	1
31	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	4	4	4	4
32	3	4	7	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	3	3	3	3	3
33	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	4	4	4	4
34	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
35	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	4	4	4	4
36	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
37	3	3	6	2	3	4	7	2	3	3	6	2	4	3	3	4	4	4
38	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
39	2	3	5	2	3	4	7	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	4
40	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
41	2	2	4	1	2	2	4	1	3	3	6	2	2	1	1	2	2	2
42	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3

43	2	2	4	1	2	2	4	1	2	2	4	1	2	2	2	2	2	2
44	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
45	3	4	7	2	2	2	4	1	2	2	4	1	2	2	2	1	2	2
46	2	2	4	1	2	2	4	1	3	2	5	2	2	1	2	1	3	3
47	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
48	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
49	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	8	2	4	4	4	4	4	4
50	2	2	4	1	2	2	4	1	2	2	4	1	2	2	2	2	2	2
51	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
52	2	2	4	1	3	4	7	2	4	3	7	2	3	3	3	3	4	3
53	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	6	2	3	3	3	3	3	3
<b>Promedio = 3,5428</b>				<b>3,7420</b>				<b>4,888</b>				<b>4,7531</b>						
<b>Sumatoria = 744</b>				<b>1175</b>				<b>2063</b>				<b>1502</b>						

### BASE DE DATOS DE LAS DIMENSIONES

N°	Coherencia Gramatical				Léxico				Ortografía					
			15	16	17	18			19	20				
01			15	16	17	18			19	20				
02	18	2	3	3	3	4	13	2	4	4	8	2	55	2
03	18	2	3	3	3	3	12	2	4	4	8	2	54	2
04	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	69	2
05	12	1	2	2	2	2	8	1	4	4	8	2	39	1
06	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	72	2
07	12	1	3	3	3	3	12	2	2	2	4	1	42	2
08	18	2	3	3	3	3	12	2	4	4	8	2	54	2
09	18	2	2	2	2	2	8	1	2	2	4	1	42	2
10	18	2	3	3	3	3	12	2	4	4	8	2	56	2
11	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	72	2
12	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	72	2
13	12	1	2	2	2	2	8	1	2	2	4	1	40	1
14	14	2	2	2	2	2	8	1	2	2	4	1	40	1
15	18	2	3	3	3	3	12	2	3	3	6	2	54	2
16	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	72	2
17	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	72	2
18	18	2	3	3	3	4	13	2	4	4	8	2	55	2
19	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	72	2
20	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	72	2
21	12	1	3	3	3	3	12	2	2	2	4	1	39	1
22	15	2	3	3	3	3	12	2	4	4	8	2	51	2
23	19	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	62	2
24	19	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	59	2
25	20	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	67	2
26	18	2	3	4	4	4	15	2	4	4	8	2	57	2
27	20	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	67	2

28	18	2	3	3	3	4	13	2	4	4	8	2	55	2
29	18	2	3	3	3	4	13	2	4	4	8	2	53	2
30	11	1	2	2	2	2	8	1	1	2	3	1	34	1
31	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	72	2
32	19	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	64	2
33	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	72	2
34	18	2	3	3	3	4	13	2	4	4	8	2	55	2
35	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	72	2
36	18	2	3	3	3	3	12	2	4	4	8	2	54	2
37	22	2	3	3	3	3	12	2	4	3	7	2	61	2
38	18	2	3	3	3	3	12	2	4	4	8	2	54	2
39	19	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	59	2
40	18	2	4	4	4	3	15	2	4	3	7	2	57	2
41	10	1	1	1	2	2	6	1	4	4	8	2	34	1
42	18	2	3	3	3	3	12	2	4	4	8	2	54	2
43	12	1	3	3	3	3	12	2	1	2	3	1	40	1
44	18	2	3	3	3	3	12	2	4	4	8	2	54	2
45	11	1	2	2	2	2	8	1	2	1	3	1	40	1
46	12	1	3	3	3	1	10	2	4	4	8	2	39	1
47	18	2	3	3	3	3	12	2	4	4	8	2	54	2
48	18	2	3	3	3	3	12	2	4	4	8	2	54	2
49	24	2	4	4	4	4	16	2	4	4	8	2	72	2
50	12	1	2	2	1	2	7	1	3	2	5	2	35	1
51	18	2	3	3	3	3	12	2	3	3	6	2	54	2
52	19	2	3	3	3	3	12	2	3	3	6	2	55	2
53	18	2	3	3	3	3	12	2	4	4	8	2	54	2
<b>Promedio = 5,226</b>							<b>5,419</b>			<b>4,1666</b>				
<b>Sumatoria = 1641</b>							<b>1138</b>			<b>875</b>				

## Anexo 21

### Iconografía



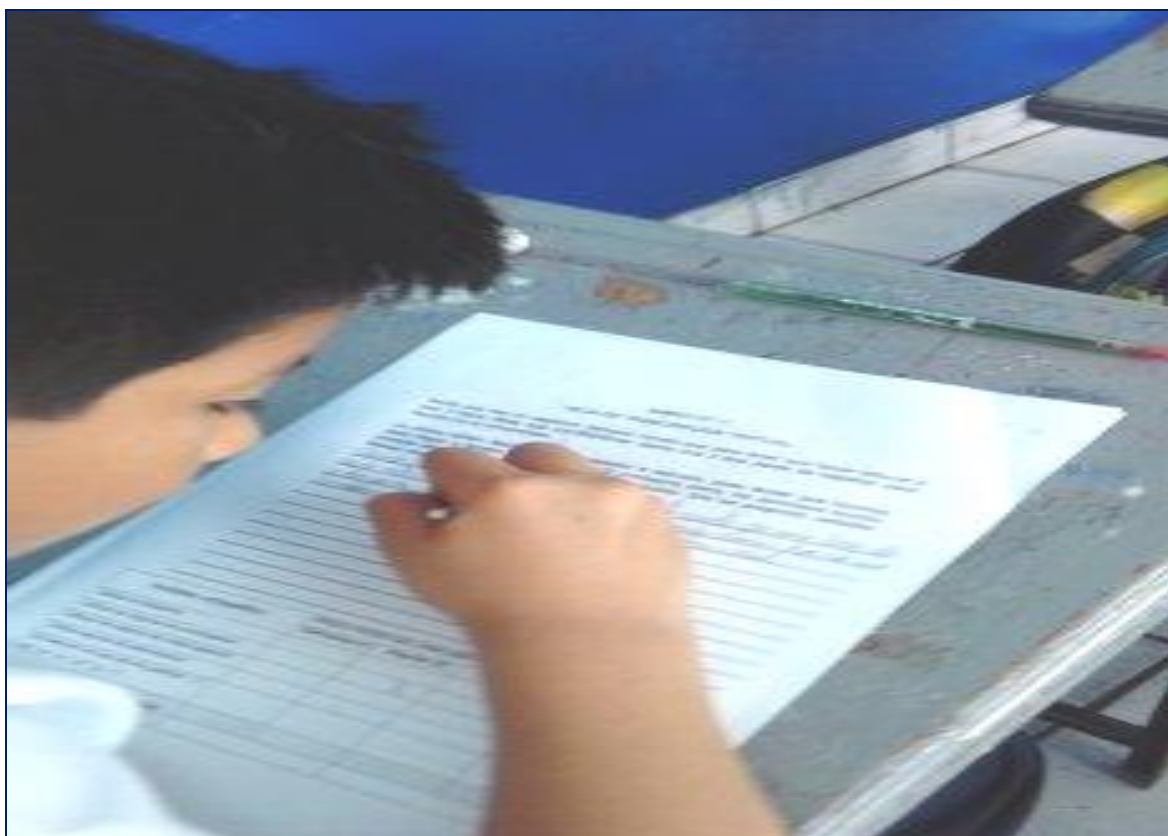
*Foto 1:* Investigadora realizando instrucciones de cómo llenar el cuestionario.



*Foto 2:* Estudiantes del Quinto Grado contestando los ítems del cuestionario.



*Foto 3:* Estudiantes del Quinto Grado realizando la transcripción de texto.



*Foto 4:* Estudiantes del Quinto Grado realizando Producción de Texto alusivo al paseo primaveral.