



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

TIPOS DE ERRORES ORTOGRÁFICOS QUE PRESENTAN EN EL
DICTADO DE ORACIONES LOS ESCOLARES DEL SEXTO GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS
Y ESTATALES DE LA UGEL 02

Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Dificultades
de Aprendizaje

AUTORES

ANICAMA RETUERTO, Erika Lizeth

CURI PONCE, Annalee Katty

ASESORES

ALIAGA TOVAR, Jaime

XAVIER AMPUERO, Patricia

LIMA – PERÚ

2015

AGRADECIMIENTOS

Una de las principales satisfacciones que esperamos obtener al desarrollar el presente trabajo de investigación es la de reflejar los conocimientos adquiridos durante los años de estudio de postgrado; además, que los resultados que se obtengan de este estudio serán de futuro provecho en la educación de nuestra sociedad. Sin embargo, como muchas otras actividades, a las que se dedica esfuerzo, los resultados suelen reportar otro tipo de satisfacciones que van más allá de los académicos. En este caso, nos referimos a las oportunidades que hemos tenidos de estudiar, trabajar y/o socializar con personas que han dejado su huella en nuestra formación tanto profesional como personal. Por eso, quisiéramos dedicarles estas líneas para resaltar que su apoyo y ejemplo han sido muy valiosos para nosotras.

En primer lugar, queremos agradecer a nuestros padres por brindarnos la posibilidad de recibir la mejor educación posible y por ser el mejor ejemplo de vida, respeto, honestidad y cariño. Así como también, a nuestros esposos, que sin su apoyo, paciencia y comprensión no hubiéramos logrado alcanzar esta meta. Gracias a ellos, nos fue posible mantenernos firmes en el ideal de culminar provechosamente este trabajo de investigación.

En segundo lugar, agradecemos a nuestros profesores de CPAL quienes con sus vastos conocimientos nos han orientado por el camino más útil y eficaz a seguir.

Finalmente, a nuestros asesores, quienes con su paciencia y entrega nos guiaron y motivaron en el desarrollo de este trabajo.



DEDICATORIA

A Dios, por su infinito amor y bondad; a mis padres, por ser ejemplo constante de progreso y perseverancia, pero en especial por el inmenso amor brindado durante todas las etapas de mi vida; y a mi esposo, por ser mi eterno compañero, por apoyarme incondicionalmente e impulsarme en los momentos más difíciles de mi carrera.

A mis padres, que gracias a su apoyo, tolerancia y comprensión han sido una fuente de inspiración en el desarrollo de este trabajo; también a Nitzi y a Zeiri, mis queridas y siempre recordadas hermanas, quienes motivaron mis ganas de perseverar y salir adelante.

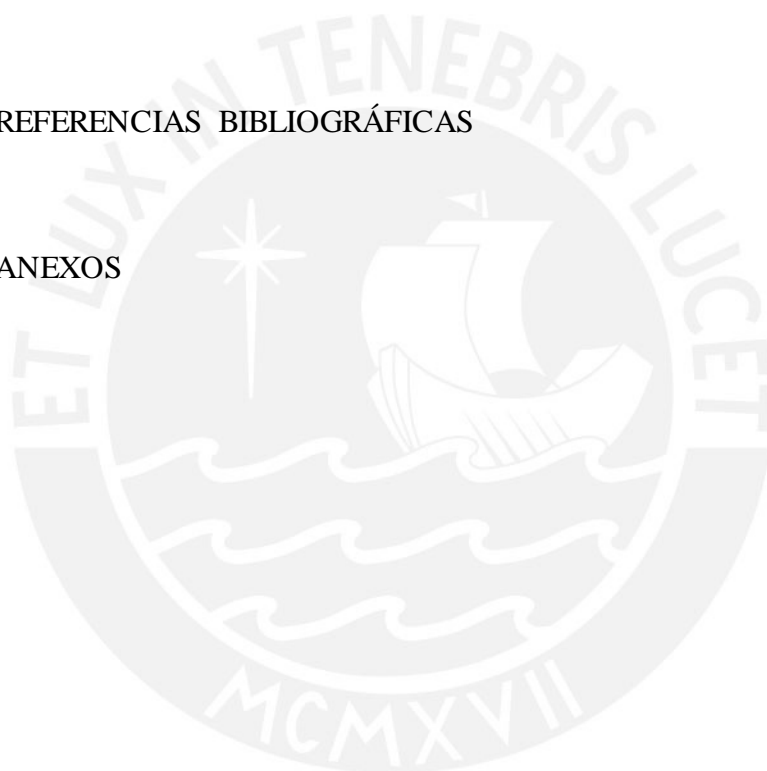
TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	17
1.1. Planteamiento del problema	17
1.2. Formulación del problema	20
1.3. Formulación de objetivos	21
1.3.1. Objetivo general	21
1.3.2. Objetivos específicos	21
1.3.3. Objetivo metodológico	22
1.4. Justificación	22
1.5. Limitaciones	22
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	24
2.1. Antecedentes de la investigación	24
2.2. Bases teóricas científicas	32
2.2.1. Sistema ortográfico del español	32
2.2.1.1. Fonemas del español	32
2.2.1.2. Grafemas del español	33
2.2.1.3. Correspondencias entre fonemas y grafemas	34

2.2.2.	Principios ortográficos	35
2.2.2.1.	La pronunciación de las letras, sílabas y palabras	35
2.2.2.2.	La etimología u origen de las voces	35
2.2.2.3.	El uso de los que mejor han escrito	36
2.2.3.	Factores influyentes en el aprendizaje de la ortografía	36
2.2.4.	Procesos que intervienen en el dictado	36
2.2.4.1.	La vía fonológica	37
2.2.4.2.	La vía ortográfica	39
2.2.5.	Tipos de ortografía	41
2.2.5.1.	Ortografía fonética	41
2.2.5.2.	Ortografía de reglas contextuales	45
2.2.5.3.	Ortografía de reglas categóricas	45
2.2.5.4.	Ortografía arbitraria	46
2.2.6.	Errores ortográficos	47
2.3.	Elaboración de una prueba para medir los errores ortográficos	48
2.3.1.	Medición	48
2.3.2.	Test	48
2.3.3.	Validez	48
2.3.4.	Confiabilidad	50
2.4.	Definición de términos básicos	51
	 CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	 55
3.1.	Método de investigación	55
3.2.	Tipo y diseño de investigación	55

3.3.	Sujetos de investigación	56
3.4.	Instrumentos de investigación	57
3.4.1.	Ficha técnica	58
3.4.2.	Descripción	58
3.4.3.	Instrucciones para la aplicación de la prueba	61
3.4.3.1.	Instrucciones para el administrador de la prueba	61
3.4.3.2.	Instrucciones para el niño	62
3.4.4.	Confiabilidad y validez	62
3.4.4.1.	Validez	62
3.4.4.2.	Confiabilidad de consistencia interna	63
3.5.	Variables de estudio	64
3.5.1.	Tipos de errores ortográficos	64
3.5.2.	Sexo	64
3.5.3.	Institución educativa	65
3.5.4.	Variable controlada	65
3.6.	Procedimiento de recolección de datos	65
3.7.	Análisis de datos	66
 CAPÍTULO IV: RESULTADOS		 67
4.1.	Presentación y análisis de datos	67
4.1.1.	Incidencia de los tipos de errores ortográficos	67
4.1.2.	Incidencia de errores ortográficos según las letras	75
4.1.3.	Incidencia de errores ortográficos según el tipo	

de gestión	85
4.1.4. Incidencia de errores ortográficos según el sexo	96
4.2. Discusión de resultados	104
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	107
5.1. Conclusiones	107
5.2. Sugerencias	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	117



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 01: Muestra según género y tipo de gestión educativa	57
Tabla 02: Listado de oraciones de la Prueba de Detección de Errores Ortográficos en el Dictado de Oraciones	59
Tabla 03: Distribución de las palabras según los tipos de ortografía en la Prueba de Detección de Errores Ortográficos en el Dictado de Oraciones	60
Tabla 04: Confiabilidad de la Prueba de Detección de Errores Ortográficos Referidos a la Letra en el Dictado de Oraciones	64
Tabla 05: Incidencia de la ortografía fonética en el dictado de oraciones	68
Tabla 06: Incidencia de la ortografía contextual en el dictado de oraciones	70
Tabla 07: Incidencia de la ortografía categórica en el dictado de oraciones	72
Tabla 08: Incidencia de la ortografía arbitraria en el dictado de oraciones	73
Tabla 09: Ranking de ortografía fonética	76
Tabla 10: Ranking de ortografía contextual	79
Tabla 11: Ranking de ortografía categórica	81
Tabla 12: Ranking de ortografía arbitraria	83
Tabla 13: Ortografía fonética según la institución educativa	86

Tabla 14:	Prueba del chi –cuadrado para la ortografía fonética según institución educativa	87
Tabla 15:	Ortografía contextual según la institución educativa	89
Tabla 16:	Prueba del chi –cuadrado para la ortografía contextual según institución educativa	90
Tabla 17:	Ortografía categórica según la institución educativa	92
Tabla 18:	Prueba del chi –cuadrado para la ortografía categórica según institución educativa	93
Tabla 19:	Ortografía arbitraria según la institución educativa	94
Tabla 20:	Prueba del chi –cuadrado para la ortografía arbitraria según institución educativa	95
Tabla 21:	Ortografía fonética según el sexo	96
Tabla 22:	Prueba del chi – cuadrado para la ortografía fonética según el sexo	97
Tabla 23:	Ortografía contextual según el sexo	98
Tabla 24:	Prueba del chi – cuadrado para la ortografía contextual según el sexo	99
Tabla 25:	Ortografía categórica según el sexo	100
Tabla 26:	Prueba del chi – cuadrado para la ortografía categórica según el sexo	101
Tabla 27:	Ortografía arbitraria según el sexo	102
Tabla 28:	Prueba del chi – cuadrado para la ortografía arbitraria según el sexo	103

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 01: Relaciones entre las consonantes del castellano	33
Gráfico 02: Escritura al dictado de una palabra por la “ruta indirecta” (Opción 01)	38
Gráfico 03: Escritura al dictado de una palabra por la “ruta indirecta”	39
Gráfico 04: Escritura al dictado de una palabra por la “ruta directa”	40
Gráfico 05: Porcentaje de incidencia de la ortografía fonética	69
Gráfico 06: Porcentaje de incidencia de la ortografía contextual	71
Gráfico 07: Porcentaje de incidencia de la ortografía categórica	72
Gráfico 08: Porcentaje de incidencia de la ortografía arbitraria	74
Gráfico 09: Porcentaje de errores según grafías de la ortografía fonética	77
Gráfico 10: Porcentaje de errores según grafías de la ortografía contextual	80
Gráfico 11: Porcentaje de errores según grafías de la ortografía categórica	82
Gráfico 12: Porcentaje de errores según grafías de la ortografía arbitraria	84

RESUMEN

El objetivo de la presente tesis es determinar los errores ortográficos que se presentan en el dictado de oraciones, así como su incidencia en tipos de errores ortográficos referidos a la letra en relación a las instituciones educativas y sexo, mediante la elaboración de la Prueba de Detección de Errores Ortográficos Referidos a la Letra. La muestra estuvo conformada por 360 estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la UGEL 02. Se trata de una investigación descriptiva y correlacional de diseño transversal, con enfoque cuantitativo. Su validación se realizó a través del análisis de juicio de expertos, lo cual confirmó el constructo. El análisis de confiabilidad del constructo alcanzó un alfa de Cronbach de 0.801. Los resultados demuestran que en el tipo de ortografía contextual se evidenció ligeramente mayor incidencia de errores ortográficos. Así también, se muestran las letras que presentaron mayor incidencia de error, como son la letra “t” en la ortografía fonética, la letra “s” en la ortografía contextual, la letra “s” dentro de la ortografía categórica y la letra “v” fue la que presentó mayor porcentaje de error en la ortografía arbitraria. Además, tanto los niños como las niñas en su mayoría se encuentran en el nivel bajo. Por otra parte, se indica que son las mujeres las que cometen mayores errores, ubicándolas ligeramente por debajo del rendimiento de los niños en lo que corresponde al uso correcto de la ortografía en el dictado de oraciones con relación a la letra. También se observa que los niños de instituciones educativas privadas presentan un mejor rendimiento en comparación con las instituciones educativas estatales.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to determine the spelling mistakes that occur in issuing sentences and their impact on misspellings types the letter referred to in relation to sex and educational institutions, by developing Screening Test spelling errors referred to the letter. The sample consisted of 360 students of the 6th. Elementary Education degree from Ugel 02. This is a descriptive and cross-sectional correlational design with a quantitative approach. Its validation was performed by analyzing expert judgment, confirming the construct. Reliability analysis of the construct reached a Cronbach's alpha of 0.801. The results show that the type of contextual spelling evidenced slightly higher incidence of misspellings. Also, the letters shown a higher incidence of error, such as the letter "t" in phonetic spelling, the letter "s" in the contextual spelling, the letter "s" in the categorical and letter spelling "v" was the one with more errors in spelling arbitrary. In addition, both boys and girls are mostly in the low level. Moreover, it indicates that it is women who commit major errors, placing slightly below the performance of children in what corresponds to the correct use of spelling in issuing sentences in relation to the letter. It is also noted that children in private educational institutions have a better performance compared to state educational institutions.

INTRODUCCIÓN

La ortografía es uno de los aprendizajes instrumentales que siempre ha estado presente en el currículo escolar, aunque en los últimos tiempos parece haber perdido importancia (Bárcena Diego & Calzón Álvarez, 1994). Además, según el DCN el área de Comunicación tiene como propósito desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes, para el cual la lengua escrita es un vehículo importante con el que los niños podrán comunicarse, relacionarse con otros y expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, etc.; presentándose así la necesidad del aprendizaje de aspectos más formales como es el caso de la ortografía. Por eso, cabe mencionar que El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) aplicó en el 2013 pruebas que incluyeron la evaluación de la escritura a estudiantes de 3° y 6° grado. Por estas razones, desde un punto de vista cognitivo, este trabajo de investigación pretende centrar su interés en detectar las incidencias más frecuentes de los tipos de errores relacionados con la ortografía de la letra que emplean los alumnos de sexto grado de Educación Primaria, ya que en este nivel es donde se culmina el aprendizaje básico que hasta el momento le ha permitido al niño acceder y manipular las habilidades y competencias programadas según el Diseño Curricular Nacional.

Para lograr el objetivo mencionado, se tendrá que reconocer cuáles son los tipos de ortografía existentes - fonética, contextual, arbitraria y/o categórica – que se reflejan en la ortografía de los alumnos de sexto grado, según pertenezcan estos a instituciones educativas públicas y/o privadas, o sean varones o mujeres. Para

ello, es importante destacar la elaboración de una Prueba de Detección de Errores Ortográficos Referidos Específicamente a la Ortografía de la Letra en el dictado de oraciones que servirá de instrumento primordial en la medición de faltas ortográficas, con relación a la letra. La aplicación de esta prueba será una muestra indiscutible de la situación actual que presenta nuestra educación peruana, en relación al uso inadecuado de la ortografía como herramienta de aprendizaje en la escritura al dictado de nuestros niños.

Esperamos que esta investigación cubra las expectativas planteadas al inicio y nos aproxime al desempeño de los alumnos desde las aulas; de este modo, se podrá acceder a más experiencias de investigación que ayudará a especialistas de la materia a usar las herramientas adecuadas para reconocer los problemas más saltantes que manifiesten los niños en este campo de aprendizaje.

En el Capítulo I, se fundamenta la necesidad de elaborar una prueba de detección de errores ortográficos en los niños de instituciones públicas y privadas, que nos lleve a contribuir a la mejora del rendimiento ortográfico mediante la propuesta de estrategias de intervención en los procesos que la conforman; también se presenta la justificación del estudio y algunas limitaciones que se presentaron a lo largo de la investigación.

En el Capítulo II, se menciona los antecedentes internacionales y nacionales del estudio, así como también la fundamentación teórica de los tipos de ortografía y los procesos que intervienen en el dictado.

En el Capítulo III, se especifica el método, tipo y diseño de investigación, así como también a los sujetos que participaron en este estudio. Además, se describe las características de la Prueba de Detección de Errores Ortográficos Referidos Específicamente a la Ortografía de la Letra en el Dictado de Oraciones.

En el Capítulo IV, se presenta los resultados de la investigación, obtenidos del análisis de la validez y confiabilidad adaptadas a la prueba realizada.

En el Capítulo V, se presenta las conclusiones de la investigación; así como las sugerencias para la corrección de la prueba y para la detección y prevención de problemas ortográficos en el dictado de oraciones.

Se concluye la investigación con las fuentes bibliográficas que nos sirvieron de apoyo para la realización de este estudio.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Planteamiento del problema

El lenguaje encuentra su representación gráfica en el sistema de signos. Del empleo correcto de esos signos se ocupa la Ortografía. (Manso Luego, Del Campo Adrián & Rejas Jiménez, 1996).

Según la RAE (2010) la ortografía es entendida como el conjunto de normas que determinan el valor y correcto uso de los constituyentes del sistema de escritura de una lengua. Ahora bien la ortografía de la mayoría de las lenguas incorpora, adicionalmente, varios subsistemas más, que dan cuenta del valor y uso del resto de sus elementos gráficos: como el uso correcto de las grafías cuando existe una correcta correspondencia fonema grafema y/o viceversa, así como también el uso correcto de la tilde y los signos de puntuación.

Según García Vidal & Gonzáles Manjón, (2000) la ortografía es el conjunto de habilidades que nos permite codificar gráficamente de manera apropiada la palabra hablada y suelen dividirse en ortografía fonética (incluida la ortografía de las reglas contextuales), ortografía reglada (de reglas categóricas) y ortografía arbitraria.

Por otro lado, Galve (2007:54) nos dice que en el dictado no se tiene que planificar el mensaje ni construir las oraciones, solo se transforma los fonemas percibidos en los signos escritos correspondientes. En resumen, el dictado empieza con la percepción acústica del estímulo y acaba con la activación de los procesos motores ejercitando la escritura correspondiente.

Asimismo, cuando se escribe al dictado se establece una correspondencia entre fonemas y grafemas: ya que convertimos unos sonidos (palabras) emitidos por la persona que dicta, a signos gráficos (letras) que se registran en un soporte (físico-papel, magnético-disco,...) (García & Gonzáles, 2000). Por lo tanto, escribir al dictado consiste en pasar de la palabra hablada a la escrita, de igual modo en este proceso resulta fundamental que los estímulos auditivos que el alumno recepcione resulten discriminativos.

En la actualidad, cuando se observa el desarrollo del proceso de la escritura en el dictado de oraciones notamos que muchos niños se enfrentan a diferentes dificultades. Una de estas dificultades se refiere a la ortografía. En efecto, en la experiencia pedagógica se observa que los niños presentan diferentes

errores ortográficos en la elaboración de sus escritos, convirtiéndose este aspecto en un factor incidental en la calidad de la escritura de oraciones.



1.2. Formulación del problema

En este contexto, creemos que el sistematizar estas observaciones en referencia a una taxonomía de errores ortográficos es una tarea necesaria pues a través de ello lograremos una información básica para proponer estrategias de intervención en la ortografía y contribuir a que nuestros niños tengan un mejor rendimiento en el área de la lectura y de la comprensión.

En este sentido, planteamos la realización de una investigación que dé respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los errores ortográficos más comunes en cuanto al uso correcto de las letras que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02? Para responder a esta interrogante hemos seleccionado el sexto grado de primaria pues es el año final de este nivel educativo y los hallazgos a los que lleguemos pudieran servir como especie de balance en cuanto a la ortografía en el dictado de oraciones. Además, analizamos si el nivel socioeconómico expresado en el indicador tipo de colegio – estatal/particular – influye en la escritura al dictado, pues esta variable ha demostrado su influencia en el desarrollo del aspecto oral en diversos estudios. Por otro lado, la variable sexo también tiene una participación activa, ya que en investigaciones realizadas se ha podido demostrar que son las niñas las que mostraron un mejor rendimiento en cuanto a la ortografía (Manrique Millones, 2011).

1.3. Formulación de objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar los errores ortográficos más comunes que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Identificar la incidencia de los tipos de errores ortográficos que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02.
2. Identificar las grafías involucradas de los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía fonética, contextual, categórica y arbitraria que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de la UGEL 02.
3. Identificar los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía fonética, contextual, categórica y arbitraria según el tipo de colegio estatal o privado que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de la UGEL 02.

4. Identificar los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía fonética, contextual, categórica y arbitraria según el sexo que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de la UGEL 02.

1.3.3. Objetivo metodológico

Elaborar una Prueba de Detección de Errores Ortográficos Referidos a la Letra en el Dictado de Oraciones.

1.4. Justificación

Esta tesis intenta convertirse en una de las primeras investigaciones en la línea de elaboración de un marco de referencia sobre errores ortográficos en el dictado de oraciones en alumnos de nuestro país. Propósito que nos llevó a explorar exhaustivamente uno de los aspectos más intrínsecos de la misma, porque su perfeccionamiento es necesario para un mejor desempeño en la vida social ya que sirve de base en el desarrollo integral de la persona. Entonces, el estudio se justifica en aportar información que es útil para conocer el estado de los niños en la ortografía y planificar mejor las medidas educativas necesarias en el proceso de mejorar el rendimiento ortográfico por una correcta escritura.

1.5. Limitaciones

Este estudio está limitado a medir la ortografía de la letra en lo correspondiente a la relación fonema – grafema, a lo que la RAE menciona como ortografía de la letra, no incorporando a nuestra investigación los sistemas que dan

cuenta al uso de las tildes, de los signos de puntuación, de las letras mayúsculas o minúsculas ni el que describe el uso de los tipos de abreviaturas, siendo ellos factores de probables futuras investigaciones y/o estudios que nos ayuden a reflejar la situación de nuestros estudiantes en otros aspectos de la ortografía.

Durante el desarrollo de la tesis se evidenció la escasa bibliografía que centre su atención en la ortografía y su incidencia en el dictado, siendo esto también una limitación constante durante el desarrollo de nuestro trabajo de investigación.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes del estudio

La mayor parte de los estudios en este campo se han dirigido a la lectura, mas no a la escritura, lo que se refleja en la escasa literatura, investigaciones y estudios, sobre la modalidad de la lengua escrita; además, se ha observado que resulta más fácil controlar experimentalmente los materiales relacionados con la lectura. Sin embargo, considerando que tanto la lectura y la escritura se suelen presentar como unidades inseparables, pues mantienen una relación cognitiva en la que los procesos que intervienen en la primera son en parte los mismos que intervienen en la segunda, se han desarrollado estudios, investigaciones y adaptaciones de pruebas que miden la escritura, y con ella a la ortografía en sus diferentes aspectos. Teniendo en cuenta este aspecto, hemos encontrado

evaluaciones e investigaciones relacionadas a nuestro tema, tanto en el ámbito internacional como nacional.

a. Antecedentes internacionales

Aproximadamente a partir de los años 70 se inició la adaptación de la Prueba de Canals, que en un primer momento trabajó solo pruebas de lenguaje, pero que después se centró en la comprensión lectora, la rapidez lectora y la prueba de ortografía, pero en catalán y en castellano (Canals, 1987). Más adelante, se crearon algunas herramientas como el PROLEC, para niños de 6 a 10 años o el PROLEC – SE, para estudiantes de 10 a 16 años, que evalúan cada uno de los componentes de lectura, pero nada correspondiente a escritura. Posteriormente, se elaboró el PROESC cuya finalidad es suministrar una herramienta, con enfoque cognitivo, que permita detectar dificultades mediante la evaluación de los aspectos que constituyen el sistema de escritura, desde los más complejos, como la planificación de las ideas, hasta los más simples, como la escritura de sílabas (Cuetos, Ramos & Ruano, 2004). Otro aporte en lo relacionado a evaluación de escritura, ha sido la Prueba de Rendimiento Ortográfico (PRO), cuyo objetivo es ayudar a los profesionales de la educación a determinar el nivel de desarrollo ortográfico alcanzado por los alumnos en estos aspectos fundamentales (Galve Manzano, Trallero Sanz, Martínez Arias & Dioses Chocano, 2010).

En Buenos Aires – Argentina, se exploró las estrategias de lectura y escritura en español, atendiendo a la incidencia de la información fonológica e información ortográfica. Por una parte se investigó la recodificación fonológica a través del efecto de la complejidad ortográfica y por otra, se estudió el avance de los conocimientos de tipo ortográfico a través del análisis de la escritura de palabras complejas. Participaron de la experiencia 51 niños de segundo año del Nivel de Enseñanza General Básica (EGB) de una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). Las tareas consistieron en la lectura de palabras ortográficamente simples y complejas y en la escritura de palabras complejas. Los resultados mostraron un alto desempeño en la lectura. Se observó un efecto de complejidad ortográfica cuando la variable independiente fue el tiempo de lectura. Ello se interpreta como el uso de estrategias como evidencia del uso de estrategias fonológicas. Asimismo, los niños mostraron dificultades para escribir en forma ortográficamente correcta. El análisis de errores reveló que el conocimiento ortográfico es incompleto y que los niños recurren a una estrategia fonológica para escribir. Para explicar estos resultados se proponen dos tipos de conocimiento ortográfico: amplio o grafo – fonémico y restringido o convencional (Signorini & Borzone de Manrique, 2003).

Igualmente, se realizó una investigación en la que se exploró la adquisición de conocimiento ortográfico en base al análisis de la escritura de palabras, en niños argentinos de primer a tercer año de educación

básica. Se analizó también la relación entre el conocimiento fonológico y el ortográfico. Se administraron dos pruebas de escritura: una prueba con palabras que variaban en su complejidad fonológica y otra con palabras de distinta complejidad ortográfica, que incluían correspondencias consistentes independientes del contexto, correspondencias consistentes dependientes del contexto y correspondencias inconsistentes. Se observó que las correspondencias consistentes independientes del contexto fueron mejor escritas en todos los grados, seguidas de las inconsistentes dominantes, las dependientes del contexto y las inconsistentes no dominantes. Los niños de grados superiores se desempeñaron mejor que aquellos en grados inferiores (Diuk, Borzone de Manrique, Sanchez & Ferroni, 2009)

b. Antecedentes nacionales

A nivel nacional, también son escasas las fuentes que han centrado su interés en el estudio exclusivo de la ortografía y su incidencia en el dictado de oraciones, lo cual demuestra que el campo de acción sobre los procesos de escritura todavía sigue siendo reducido. Sin embargo, hay estudios que han enfocado su atención en los métodos y técnicas de la enseñanza – aprendizaje de la ortografía utilizada por los docentes y estudiantes; y en el diseño, la aplicación y la evaluación de un programa de intervención psicopedagógico para alumnos con dificultades ortográficas.

Por ejemplo, un resultado de lo antes mencionado es la reciente adaptación de la Batería de los Procesos de Escritura PROESC (Cuetos et al., 2004) en estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria de instituciones educativas estatales y particulares de Lima Metropolitana. El tipo de muestreo fue de tipo probabilístico, estando conformada la muestra por 560 estudiantes de 14 instituciones educativas. Los colegios fueron seleccionados de las diferentes Unidades de Gestión Educativa de Lima Metropolitana y posteriormente se empleó una estratificación uniforme por grado y tipo de colegio a fin de precisar la selección de los sujetos. Los resultados indican que la estandarización del PROESC ha demostrado tener confiabilidad y validez, habiendo corroborado el modelo teórico de los procesos de escritura, bajo el enfoque cognitivo. Asimismo, se obtuvieron los baremos correspondientes que permiten valorar el funcionamiento en cuanto a los procesos de escritura de los estudiantes de educación primaria de Lima Metropolitana, contribuyendo de este modo, en la prevención y detección de dificultades, para un eficaz diagnóstico (Cayhualla Acharte & Mendoza Martínez, 2012).

Otro estudio, investigó la relación significativa entre el rendimiento en memoria auditiva inmediata y las dificultades en el aprendizaje de la ortografía en alumnos que cursaban el quinto y sexto grado de educación primaria en colegios públicos y privados de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 707 alumnos del quinto y sexto grado de

primaria pertenecientes a colegios públicos y privados de diferente nivel socioeconómico, cuyas edades oscilaban entre 9 y 12 años. Los resultados fueron que los alumnos de colegios privados se desempeñan mejor en memoria auditiva inmediata y rendimiento ortográfico con respecto a los alumnos de colegios públicos. Además, independientemente del colegio proveniente, las alumnas tienen un mejor desempeño en memoria auditiva inmediata con relación a los varones. También se comprobó la existencia de una relación significativa e inversa entre las memoria auditiva inmediata y la cantidad de errores ortográficos cometidos (Dioses Chocano, 2003).

También se investigó el rendimiento académico en diversas áreas del aprendizaje tales como aritmética, lectura y ortografía relacionados con el género, edad e inteligencia; así como también con las variables distales como estatus socioeconómico y tipo de colegio. En el estudio participaron 1.129 niños que cursaban 6^{to} grado de educación primaria en Lima Metropolitana (Perú). Los resultados revelaron un gran impacto en primer lugar del tipo de escuela: los alumnos de escuelas privadas rindieron mejor que los de escuelas públicas en todas las áreas académicas; en segundo lugar, la variable inteligencia juega un rol esencial, cuanto mayor es el coeficiente intelectual del estudiante, mejor es el rendimiento académico, y parcialmente del género; las niñas mostraron un mejor desempeño en comparación con los niños en el área de ortografía (Manrique Millones, Van Leeuwen & Ghesquiere, 2011). Probablemente

este hecho se deba a que este aprendizaje no fue interiorizado en las etapas previas de su educación primaria. Asimismo, es importante tener presente que existe una alta correlación entre el leer bien y con frecuencia, y el tener una buena ortografía; al respecto según los resultados de la aplicación del PISA (2001, 2009) el Perú se encuentra entre los más bajos en la escala de competencia lectora y de no tomar medidas que logren sacar a nuestro país de entre los últimos lugares será considerando como un analfabeto mundial (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2004).

Asimismo, se comparó el nivel de dominio de la escritura léxico visual y el nivel de dominio de la escritura léxico fonológico, así como, diseñar y elaborar el Test de Escritura Fonológico Visual (TEFOVI). La muestra estuvo conformada por 225 estudiantes del 3er. grado de educación primaria, provenientes de instituciones educativas estatales del centro poblado el Ermitaño del distrito de Independencia. Los resultados muestran que existe mayor rendimiento en la escritura fonológica en comparación a la visual, debido a que permite, de manera más sencilla, la escritura de palabras que presentan relación uno a uno entre sus fonemas y grafemas, en cambio, en la escritura visual, donde la relación fonema – grafema es dígrafa, la escritura es más complicada (Fernández Garriazo, 2011).

De igual manera, es importante señalar los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004, realizada por la

Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación, donde se aplicó una prueba de comprensión y producción de textos a estudiantes de segundo grado y sexto grado de primaria para evaluar su rendimiento en el área de Comunicación. Los resultados de esta prueba, relacionados específicamente con la ortografía de los niños de sexto grado, se centraron en las dificultades del léxico que para pronunciar palabras debido a la variedad de castellano hablada por los estudiantes. Algunas palabras que son “correctas” en ciertas variedades, no lo son en el castellano estándar —por ejemplo, “segundaria” por “secundaria o “dentrar” por “entrar”—. En otros casos, los errores se deben a que el estudiante escribe ciertas palabras como le suenan —por ejemplo, “rodia” por “rodilla”, “pasiar” por “pasear”, “guelta” por “vuelta”—. Posiblemente, en estos casos, la escritura pretenda transcribir esas palabras desde su pronunciación. Es probable que, si estos estudiantes tuvieran una mayor experiencia lectora, no tendrían problemas para escribirlas, porque ya conocerían su representación gráfica. En muchos otros casos, la necesidad de adecuarse al registro formal del texto lleva a los estudiantes a utilizar palabras difíciles y rebuscadas sin necesariamente conocer su significado, lo que los lleva a cometer imprecisiones (Ministerio de Educación, 2006).

2.2. Bases teóricas científicas

a. Sistema ortográfico del español

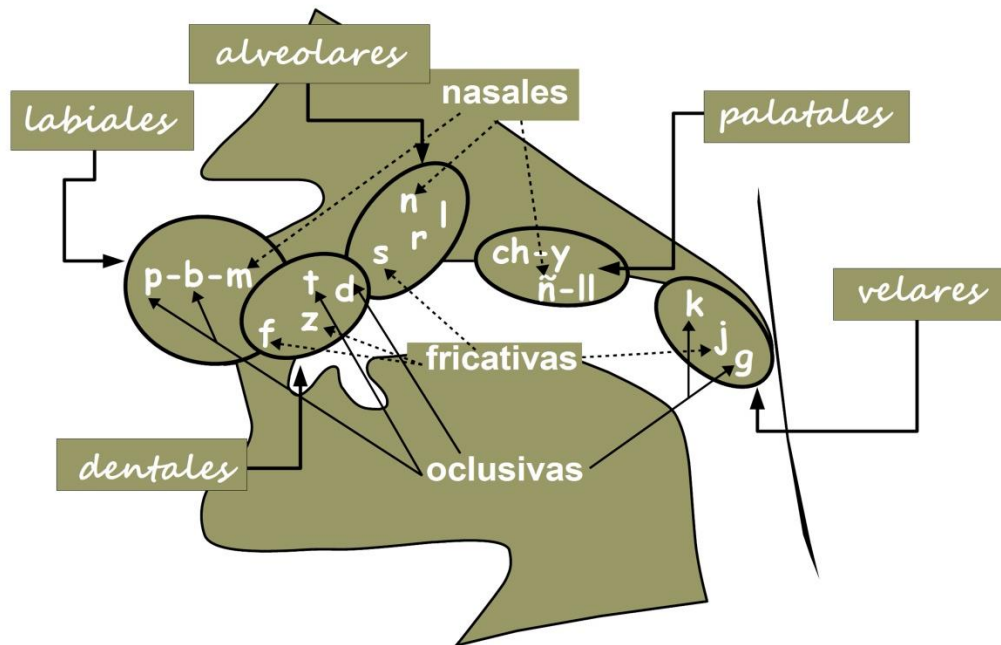
2.2.1.1. Fonemas del español

Los fonemas son las unidades mínimas distintivas de la lengua. Son mínimas, porque no pueden descomponerse en unidades menores. Son distintivas, porque son capaces de diferenciar un signo lingüístico de otro.

Según la RAE (2010:54) El sistema fonológico del español cuenta, en total, con veinticuatro fonemas, cada uno de los cuales se define por la suma de rasgos distintivos mediante los que se opone al resto de las unidades del sistema. Estas oposiciones se manifiestan en el interior de dos subconjuntos, que agrupan, por un lado, a las vocales y, por otro, a las consonantes.

GRÁFICO 01

RELACIÓN ENTRE LAS CONSONANTES DEL CASTELLANO



Fuente: García Vidal & González Manjón: Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica Vol. 2. Lectura y Escritura. Madrid, 2000: 227.

2.2.1.2. Grafemas del español

Del mismo modo que los fonemas, estos son las unidades mínimas distintivas en el plano de la escritura.

El término grafema, creado en el ámbito de la lingüística por analogía con el fonema, es el nombre especializado que reciben los signos gráficos que comúnmente denominamos letras. Por lo tanto, en rigor, solo pueden considerarse letras los signos gráficos simples, los constituidos por un solo grafema. Desde esta

perspectiva quedan excluidas de las categorías de letras las secuencias de varios grafemas que representan un solo fonemas; es decir, los dígrafos, RAE (2010).

2.2.1.3. Correspondencias entre fonemas y grafemas en el español

En el español, como en todas las lenguas de escritura alfabética, los grafemas tienen como función representar gráficamente los fonemas.

Idealmente, cada fonema debería estar representado por un solo grafema y cada grafema debería servir para representar un solo fonema. Este ideal de correspondencia biunívoca entre fonemas y grafemas no se da prácticamente en ninguna de las lenguas que han contado desde sus orígenes con sistemas de representación gráfica, debido esencialmente al gran peso que suele tener en la escritura la tradición gráfica heredada, RAE (2010:72).

Así también la RAE (2010), nos dice que el español presenta, no obstante, algunas desviaciones del ideal de correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas, debidas fundamentalmente a razones históricas o etimológicas. Así, nuestro sistema gráfico, cuenta con veintisiete grafemas y cinco dígrafos para representar veinticuatro unidades fonológicas.

b. Principios ortográficos

Manso Luengo et al. (1996) cita a la Real Academia, y nos dice, que la ortografía española se fundamenta en tres principios: la pronunciación de las letras, sílabas y palabras; la etimología u origen de las voces y el uso de los que mejor han escrito. De cada uno de estos principios se derivan reglas que requieren de procesos psicológicos como la memoria, la atención o el razonamiento que afectan de forma transversal a dichos principios.

2.2.2.1. La pronunciación de las letras, sílabas y palabras

Cada palabra puede estar sometida a un doble análisis: el gramatical y el cognitivo.

Cuando, desde la óptica gramatical, la Fonología estudia los sonidos y los fonemas, desde la cognitiva se implica específicamente todo el sistema perceptivo en el que juegan un papel relevante la discriminación auditiva, la codificación fonética, la percepción temporal y secuencial así como la cinétesico – articularia (Manso Luengo, 1996).

2.2.2.2. La etimología u origen de las voces

El origen de las voces, es decir, el pilar etimológico da lugar a un sin número de reglas ortográficas cuyo aprendizaje exige

buenas dosis de memoria verbal, semántica y de razonamiento (Manso Luengo, 1996).

2.2.2.3. El uso de los que mejor han escrito

El uso de los que mejor han escrito afecta a un gran número de vocablos que se escribe con b, v, x, g, j, h, porque tradicionalmente así lo hicieron los cultos. Su aprendizaje se realiza poniendo en marcha procesos perceptivo-visuales, cinestésicos y de orientación espacial (Manso Luengo, 1996).

c. Factores influyentes en el aprendizaje de la ortografía

En el uso y la comprensión del lenguaje escrito están implicados con carácter general todos los procesos cognitivos, emocionales, y contextuales ya referidos; lo están de forma más específica los perceptivos, de memoria, atencionales, lingüísticos, de representación mental y de razonamiento. Para nosotros, su correcto funcionamiento y un cierto grado de adiestramiento son las claves fundamentales del éxito o del fracaso ortográfico (Manso Luengo, 1996).

d. Procesos que intervienen en el dictado

García y González (2000) citan a Ellis (1984) quien menciona que a comparación de las diversas investigaciones que se han llevado a cabo sobre lectura, la psicología de la escritura ha estado realmente descuidada posiblemente porque es extremadamente difícil manipular las condiciones de producción escrita. Por tal motivo, a raíz de los trabajos experimentales

sobre procesos psicológicos implicados en la lectura, ha surgido una descripción estimable de escritura experta, que nos será útil en la comprensión de las dificultades específicas de este ámbito.

Como ya se explicó anteriormente, el dictado consiste en pasar de la palabra oída a la escrita, en el cual intervienen los mecanismos específicos de la escritura para obtener la forma ortográfica correspondiente. De tal modo, asumiremos que, al igual que en la lectura, existen dos rutas intervinientes en este proceso, que según García y González (2000) definen como fonológica y ortográfica.

2.2.4.1. La vía fonológica

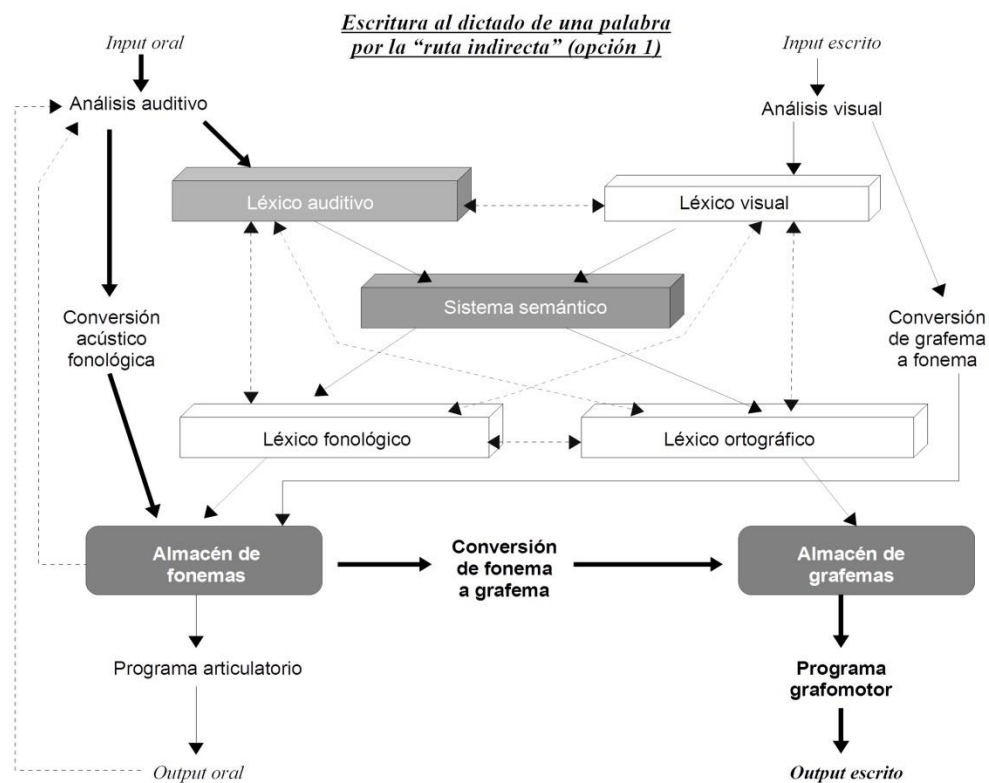
También llamada ruta indirecta o no léxica. Esta ruta permite escribir las palabras poco familiares, incluso aun no estando representadas en la memoria (aunque existe la posibilidad de que sean escritas de forma incorrecta) (Galve Manzano, Trallero Sanz, Martínez Arias & Dioses Chocano, 2012).

Según García & González (2000) la vía fonológica emplea los mecanismos de conversión o reglas de correspondencia fonema – grafema (RFG) para obtener la palabra escrita. El uso de esta vía implica un análisis auditivo inicial de la palabra hablada, la habilidad para separar después esa palabra hablada en las unidades fonológicas que la componen, el conocimiento práctico de las

reglas de conversión que permiten asignar a cada fonema hallado un grafema en particular y, finalmente, la habilidad de sintetizar de nuevo la palabra, a partir de las unidades constituyentes.

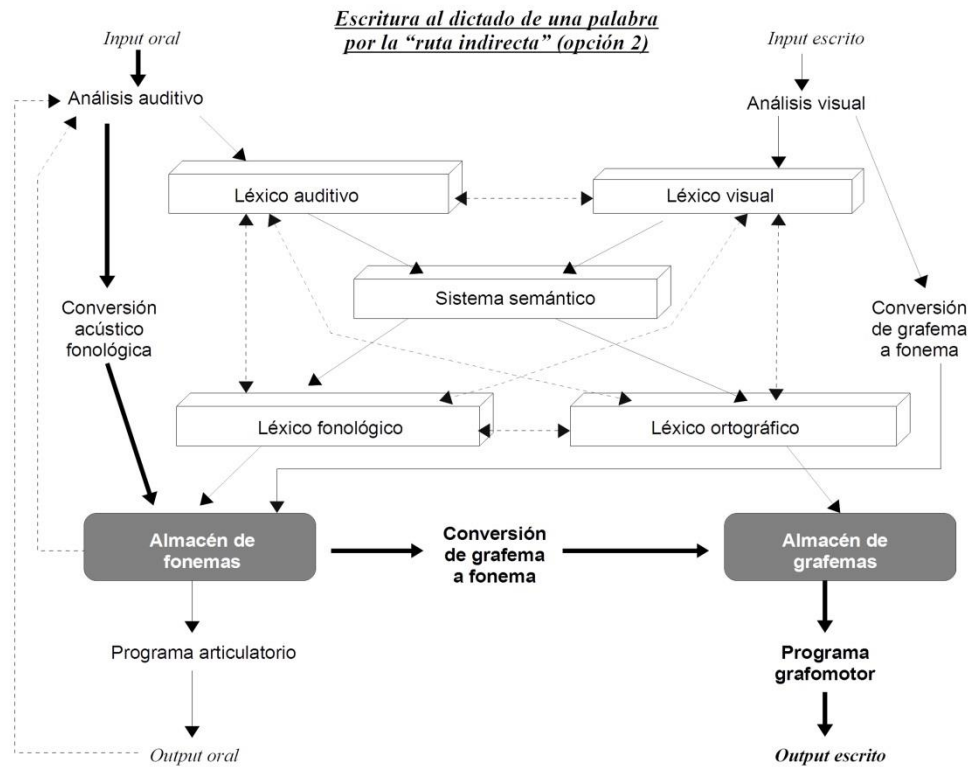
GRÁFICO 02

ESCRITURA AL DICTADO DE UNA PALABRA POR LA “RUTA INDIRECTA” (OPCIÓN 1)



Fuente: García Vidal & González Manjón: Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica Vol. 2. Lectura y Escritura. Madrid, 2000: 95.

GRÁFICO 03
ESCRITURA AL DICTADO DE UNA PALABRA POR LA “RUTA
INDIRECTA”



Fuente: García Vidal & González Manjón: Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica Vol. 2. Lectura y Escritura. Madrid, 2000: 97.

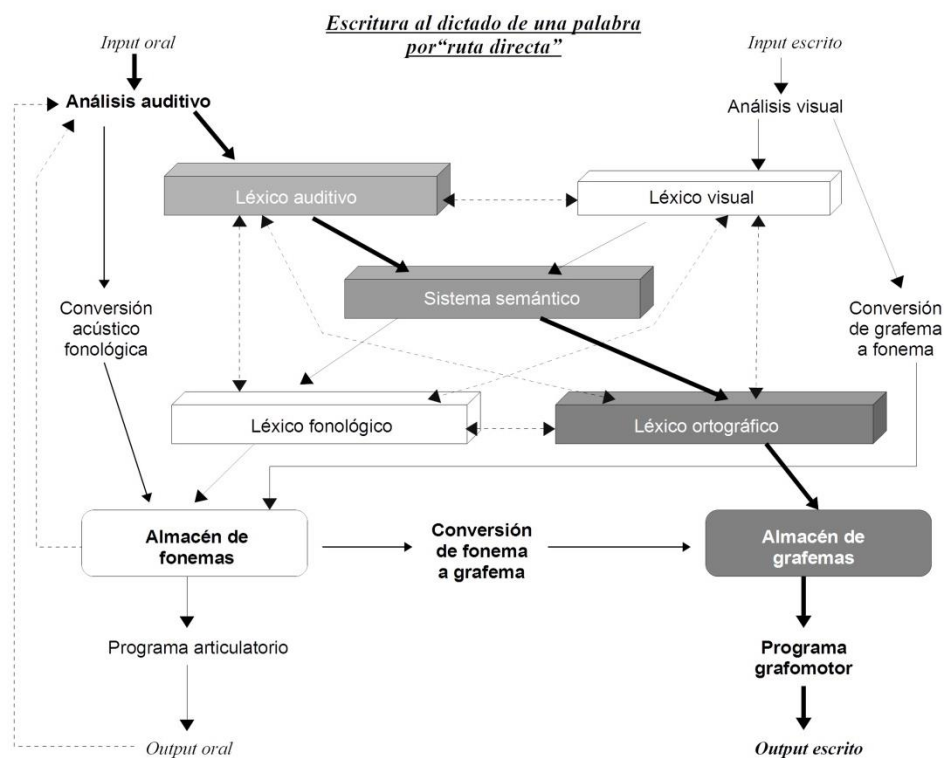
2.2.4.2. La vía ortográfica

También llamada ruta directa, visual o léxica. Esta ruta permite escribir las palabras con la ortografía adecuada, pero solo aquellas que están representadas en el almacén de memoria de palabras o léxico grafémico. (Galve Manzano, 2010).

Se recurre a un almacén en donde están almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que ya han sido procesadas con anterioridad. Resulta necesario para escribir palabras que contienen sonidos que se pueden representar por más de un grafema, palabras homófonas y palabras irregulares o excepcionales; en estos casos, aunque la representación de la palabra sea fonológicamente adecuada, se puede originar errores ortográficos puesto que no existe una regla precisa de correspondencia fonema – grafema (García & Gonzáles, 2000).

GRÁFICO 04

ESCRITURA AL DICTADO DE UNA PALABRA POR “RUTA DIRECTA”



Fuente: García Vidal & González Manjón: Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica Vol. 2. Lectura y Escritura. Madrid, 2000: 96.

e. Tipos de ortografía.

Como ya ha sido mencionado líneas arriba, la ortografía suele dividirse en ortografía fonética (incluida la ortografía de reglas contextuales), ortografía reglada (de reglas categóricas) y ortografía arbitraria (García & Gonzáles, 2000).

Manso Luengo et al. (1996:112) nos dice que no son pocos los autores que al hablar de la ortografía discriminan los aspectos fonéticos, visuales o reglados como si de tres ortografías diferentes se tratara. La ventaja de esta diferenciación, por artificial que parezca es que obliga a proponer entrenamientos cognitivos específicos para cada una de las categorías establecidas en momentos puntuales del proceso (prevención, enseñanza o rehabilitación).

2.2.5.1. Ortografía fonética

También denominada ortografía natural o de reglas 1-1 es aquella en la que existe una regla que establece una relación clara e inequívoca entre un fonema y el grafema que lo representa en la escritura, de modo que el análisis de los errores en este ámbito nos lleva de manera inequívoca al conocimiento de la escritura por vía indirecta (García & Gonzáles, 2000).

García & González (2000) hacen la siguiente categorización para los tipos de errores de ortografía fonética.

- Omisiones de letras

Las omisiones de letras pueden producirse a consecuencia de las fallas en los procesos de repaso articulatorio de los fonemas, especialmente cuando estos se unen en la memoria de corto plazo (MCP) para formar de nuevo la sílaba; no obstante, es incluso más probable que las omisiones se produzcan por fallas en el proceso de conversión acústico – fonológico (CAF).

De hecho, si analizamos las omisiones de letras más frecuentes en escritura podremos ver cómo suelen afectar principalmente a las que representan fonemas que resultan especialmente difíciles de percibir como unidades independientes (por su carácter de semivocales o semiconsonantes), como le ocurre a /i/ y a /u/ en las sílabas de tipo /pie/, /ue/,/ei/; por efecto de su asimilación a otro sonido inmediato, como en el caso de /t/en /atlético/ o de /a/ en /estaba(a)bierta/ ; por tratarse de archifonemas, como le ocurre a /d/ en /madrid/; etc. Asimismo, veremos que las omisiones suelen ser frecuentes en estructuras silábicas complejas.

Las omisiones también pueden producirse más tarde en la ruta de procesamiento, en el momento en que los

grafemas rescatados del almacén correspondiente son repasados visoespacialmente en la memoria de trabajo durante un período demasiado largo.

- Inversiones de orden

En las inversiones de orden parece ocurrir algo similar que en las omisiones, pero se da tan solo al repasar articulatoriamente los fonemas ya obtenidos en la memoria de trabajo, en el repaso visoespacial de los grafemas cuando, como pasa con las omisiones, la producción de la escritura es demasiado lenta y se va acumulando muchas unidades (grafemas) en la memoria de trabajo, a la espera de ser enviadas al programa grafomotor.

- Sustituciones

Las sustituciones pueden estar en tres momentos diferentes de la ruta de procesamiento indirecto: se ha identificado mal el fonema, se desconoce o aplica mal la RCFG, o bien se ha producido el error en el almacén de grafemas, en donde se ha seleccionado una letra parecida en su forma apropiada (este almacén contiene representaciones visoespaciales de las letras).

Identificar los fonemas que componen una palabra es un proceso complejo de categorización fonológica de los rasgos acústicos del habla. Un proceso en el que los problemas pueden provenir de una falla en la CAF o de la existencia de problemas en las representaciones existentes en el almacén de fonemas.

Los problemas en el almacén de fonemas, consiste en que determinados fonemas o no están presentes o están almacenados muy próximos entre sí.

En cuanto a los problemas en la CAF por una parte, derivan del hecho de que la conversión de los rasgos acústicos percibidos no se realiza en el vacío, sino empleando el conocimiento almacenado sobre los fonemas; por otra, de la propia dificultad que muchos individuos experimentan a la hora de discriminar las características acústicas del habla. En cualquier caso, a efectos prácticos ni en la evaluación ni en el tratamiento de la ortografía podemos separar el papel de la CAF del almacén de fonemas.

2.2.5.2. Ortografía de reglas contextuales

García & Gonzáles (2000) nos dicen que al igual que en la ortografía fonética aquí el procesamiento se realiza por vía indirecta codificando la palabra fonema a fonema. Es conveniente considerar de manera separada el caso de aprendizaje de las reglas ortográficas “contextuales”, debido a que la adquisición y consolidación de las reglas contextuales es mucho más compleja que la de las reglas 1-1. De hecho basta con observar como a partir del tercer o cuarto grado de primaria las sustituciones en casos de reglas 1-1 casi desaparecen en la población escolar, mientras que las sustituciones en fonemas regidos por reglas contextuales suelen permanecer hasta edades mucho más avanzadas.

La ortografía de reglas contextuales son aquellas donde el fonema puede ser representado por dos grafemas y la regla indica cuál elegir en función de cuál sea el fonema subsiguiente. Nos referimos a las reglas que rigen la escritura de los fonemas /z/¹, /g/, /j/, /k/, /rr/, además de la escritura de la /n/ en un caso especial (ante las labiales /p/ y /b/).

2.2.5.3. Ortografía de reglas categóricas

Para el aprendizaje de las reglas categóricas, en principio, el aprendiz podría memorizar la regla y luego rescatarla

¹ Salvo en comunidades caracterizadas por el ceceo.

de su memoria cada vez que debiese escribir una palabra de las así reguladas, pero lo cierto es que la experiencia nos dice que, por lo general, procedemos de otro modo: escribimos bien este tipo de palabras cuando las memorizamos visualmente, como si se tratase de casos de ortografía visual (García Vidal, Gonzáles Manjón & Herrera Lara, 2003).

La escritura que se somete a este tipo de reglas puede realizarse tanto por vía indirecta (aplicando la RC categórica) como por vía directa (a partir de una representación visual de la palabra guardada en la memoria).

Al interpretar los errores ortográficos podemos llegar a la conclusión de que el escritor no está procesando la palabra por la vía directa, sino por la vía indirecta. Podemos dar por cierto que la mayor parte de nosotros no utilizamos jamás las reglas categóricas al producir nuestros escritos, sino al revisarlos para corregirlos o en caso de dudas procedemos a buscar en nuestra memoria la existencia de una posible regla categórica (García & Gonzáles, 2000).

2.2.5.4. Ortografía arbitraria

La ortografía arbitraria presenta indicativos de un procesamiento por vía directa, ya que solo podemos escribir bien

estos casos cuando contamos con representaciones apropiadas en nuestra memoria a largo plazo, es decir, en nuestro léxico ortográfico. En el sentido de que sólo habiendo visto la palabra escrita con anterioridad puede el hablante acceder a la forma ortográfica correcta² (García, et al., 2003).

Así pues, debemos aclarar que los errores de ortografía arbitraria, más aún que la no utilización de las reglas categóricas, son indicativos de un procesamiento por vía indirecta.

Finalmente, podemos valorar específicamente el estado de la vía directa de la escritura, teniendo en cuenta tanto los errores de ortografía arbitraria como los errores en la escritura de fonemas que están regulados por reglas de tipo categórico (García & Gonzáles, 2000).

f. Errores ortográficos

Los errores ortográficos fueron considerados un síntoma de deficiencia intelectual o de mal funcionamiento; sin embargo, cuando se escribe una palabra, correcta o incorrectamente escrita, se dice que es el fruto de la transformación sufrida por la información a su paso por el cerebro, es decir, es la radiografía de la actividad representativa que permite localizar de forma aproximada los obstáculos que generan las dificultades. Por eso, se define a los errores ortográficos como uno de los

²Excluimos aquí otros casos aún más complejos como la elección entre “ha” y “a”, basado en el análisis de la categoría gramatical de la palabra.

medios duraderos, observables y contrastables que ayuda a vislumbrar las causas y buscar soluciones en la escritura de la palabra (Manso Luengo et al., 1996).

Por esta razón y para fines de este estudio, enfocaremos la importancia que tienen los errores ortográficos referidos exclusivamente a la ortografía de la letra.

2.3. Elaboración de una prueba para medir los errores ortográficos

a. Medición

La medición según Nunnally (1987) consiste en reglas para la asignación de números a objetos en tal forma que representen cantidades de atributos.

b. Test psicométrico

El test psicométrico es un procedimiento estandarizado compuesto por ítems seleccionados y organizados, concebidos para provocar en el individuo ciertas reacciones registrables; reacciones de toda naturaleza en cuanto a su complejidad, duración, forma, expresión y significado (Rey, 1973, citado por Aliaga, 2007).

c. Validez

Tradicionalmente se definió el término validez como el grado en que una prueba mide lo que dice medir, en otras palabras, nos referimos a

la eficacia de una prueba para representar, describir o pronosticar el atributo que le interesa (Ugarriza Chavez, 1998). Sin embargo, en la actualidad una prueba puede tener muchas fuentes de validez, teniendo en cuenta el propósito del instrumento, la población objetivo, las condiciones de su aplicación y el método para determinar dicha validez (Aiken, 2003). De este modo, según las normas educativas y psicológicas se tienen la validez relacionada con el contenido y el constructo (Brown, 1993, citado por Delgado De Torres, Escurra Mauyate y Torres Acuña, 2006).

En primer lugar, la validez de contenido indica si los ítems de una prueba constituyen una muestra representativa del universo de contenido que se estudia (Delgado et al., 2006). La estrategia básica de este tipo de validez consiste en la comparación sistemática de los ítems estudiados con el dominio o contenido a evaluar. Además, entre las formas para establecer la validez de contenido se utiliza el análisis lógico de los ítems y de la estructura de la prueba, y el análisis por criterio de jueces, empleado en la elaboración de la Prueba de Detección de Errores Ortográficos referidos a la Letra en el Dictado de Oraciones, que supone la evaluación (por parte de expertos) del grado en el cual los ítems o reactivos formulados están relacionados con los planteamientos teóricos propuestos por el constructor de la prueba (Cayhualla Quihui, Chilón Valladares & Espíritu Criales, 2011).

Por otra parte, la validez de constructo es un tipo más general de validez que envuelve una amplia red de investigaciones y otros procedimientos diseñados para establecer si un instrumento de evaluación que teóricamente mide una determinada variable en realidad lo hace.

d. Confiabilidad

La confiabilidad es concebida como el grado de consistencia que existe entre dos medidas de un mismo factor, objeto o constructo (Nunnally, 1991; citado por Delgado, et al., 2006). La mayoría de las estimaciones de la confiabilidad se expresan como coeficientes de correlación referidos al aspecto que se asume causal del error de medición. La confiabilidad se expresa con un número decimal positivo que fluctúa entre .00 y 1.00, la primera indica una falta absoluta de confiabilidad, mientras que la segunda evidencia una confiabilidad perfecta (Cayhualla, et al., 2011).

Los tipos de estimación de la confiabilidad son el coeficiente test retest, el coeficiente de formas paralelas y el coeficiente de consistencia interna. En este caso, para fines de este estudio, coeficiente de consistencia interna, evalúa el grado en que los ítems de un test están relacionados entre sí y con el puntaje total, y si miden el mismo constructo (Campo y Oviedo, 2008 y Brown, 1993, citados por Delgado, et al., 2006). La consistencia interna de un instrumento es calculable para pruebas con patrón de

respuesta dicotómica como para aquellas con opciones de respuesta politómica.

Específicamente, el tipo de estimación de consistencia interna que se empleó en la elaboración de la Prueba de Detección de Errores Ortográficos referidos a la Letra en el Dictado de Oraciones fue el coeficiente Alfa de Cronbach, que mide la fiabilidad del test en función de variables de longitud de la prueba o número de ítems y la proporción de la varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes. La fórmula usada para obtener este coeficiente es la siguiente:

$$\alpha = \frac{N}{(N-1) \left[\frac{1 - \sum s^2(Y_i)}{s^2x} \right]}$$

Donde N es igual al número de ítems de la escala. “ $\sum s^2(Y_i)$ ” es igual a la sumatoria de las varianzas de los ítems y “ s^2x ” es igual a la varianza de toda la escala.

2.4. Definición de términos básicos

a. Ortografía

La palabra ortografía proviene del griego órthos = recto + gráphein = escribir. Se define como el conjunto de normas que prescriben el uso correcto de las letras, la acentuación escrita y la puntuación en la escritura

de la lengua española. En lo que corresponde a las letras, la ortografía dicta normas con el fin de uniformizar gráficamente los sonidos de una lengua dada, Centro Preuniversitario UNMSM (2009:65).

La RAE (2010) dice que es un conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua.

b. Normas ortográficas

Las normas ortográficas indican cómo debe usarse las letras en cualquier lugar donde se escriba la lengua española. Aun cuando parezca que las prescripciones son arbitrarias y hasta reñidas con la realidad lingüística o científica, sus preceptos adquieren valor de ley, sobre todo, en ámbitos académicos: hay que aprenderlas y cumplirlas, Centro Preuniversitario UNMSM (2009:65).

c. Dictado

Según la RAE (2010) el dictado es la acción de dictar para que otro escriba. Consiste en la transformación de unos sonidos (palabras emitidas por un sujeto que dicta) reproducidos mediante signos gráficos (letras). El dictado consiste en transformar la palabra hablada en escritura (Galve, 2007).

d. Fonemas

Son unidades fónicas distintas se denominan técnicamente fonemas y su inventario en cada una de las lenguas naturales constituye el sistema fonológico de estas. Así pues, el fonema es la unidad mínima distintiva en el plano fonológico, RAE (2010:46).

e. Grafemas

Son las unidades mínimas distintivas en el plano de la escritura. Son mínimas, porque no pueden descomponerse en unidades menores. Son distintivas, porque son capaces de diferenciar un signo lingüístico de otro, como se comprueba en la serie basta, vasta, hasta, casta y pasta, donde son los grafemas *b*, *v*, *h*, *c* y *p* los que distinguen entre sí estas palabras de muy diverso significado, RAE (2010:60).

f. Errores ortográficos

La RAE (2010) designa a las faltas de ortografía como el incumplimiento de las reglas ortográficas.

g. Institución Educativa Estatal

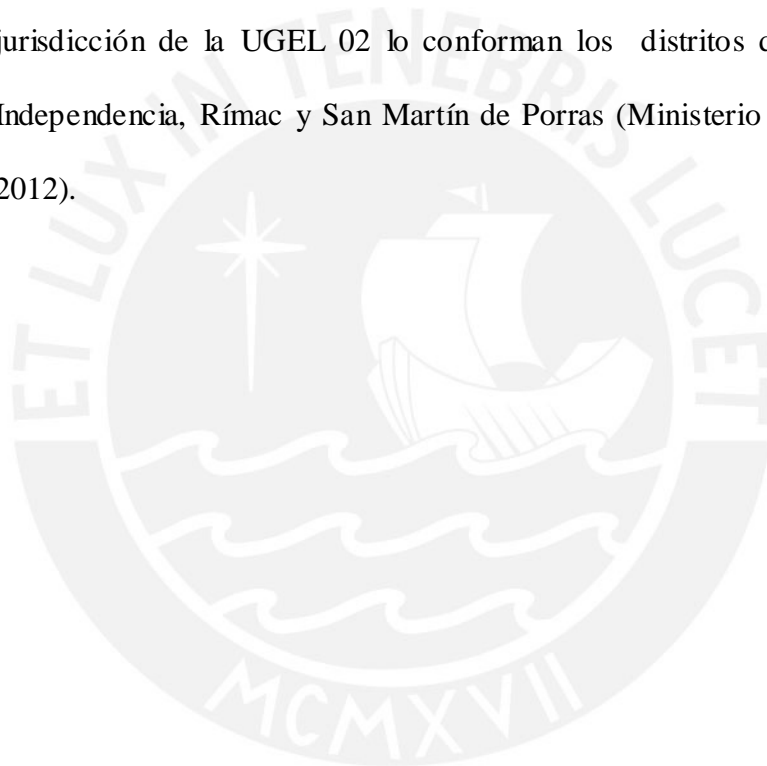
Es el conjunto de personas promovidas por autoridades públicas cuya finalidad es prestar servicios de educación (MINEDU).

h. Institución Educativa Privada

Las Instituciones Educativas Privadas son organismos jurídicos de derecho privado, creados por iniciativa de personas naturales o jurídicas, autorizadas por las instancias descentralizadas del Sector Educación.

i. UGEL 02

UGEL significa Unidades de Gestión Educativa Local, la jurisdicción de la UGEL 02 lo conforman los distritos de Los Olivos, Independencia, Rímac y San Martín de Porras (Ministerio de Educación, 2012).



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Método de investigación

Es un estudio con enfoque cuantitativo, pues el planteamiento del problema, marco teórico, hipótesis y variables fueron determinadas previamente antes del trabajo de campo. Asimismo, porque los datos fueron analizados empleándose la estadística descriptiva e inferencial.

3.2. Tipo y diseño de investigación

El tipo de estudio responde a los tipos de investigación descriptivo y correlacional. Descriptivo, porque busca, como señala Best (1970), describir cómo se presenta, sin intervención del investigador, una determinada variable en una población específica; en este caso, como se manifiestan los tipos de errores ortográficos en los niños de sexto grado de educación primaria de la UGEL 02.

Es correlacional, porque como indican, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) se busca establecer el grado de relación de dos o más variables medidas en una misma población; en este caso los tipos de errores ortográficos correlacionados con el sexo y el tipo de institución educativa. También es correlacional pues se ha elaborado una prueba para medir los tipos de errores ortográficos; según Bustamante Alarcón (2008), la construcción de test o pruebas son estudios psicométricos que configuran un estudio correlacional.

El diseño de investigación es de tipo transversal pues las observación en la muestra investigada de las variables de estudio se realizó en un solo momento en el tiempo (Hernández et al., 2010).

3.3. Sujetos de investigación

Los participantes del estudio fueron 360 niños que cursan el sexto grado de educación primaria en instituciones educativas estatales y privadas en la UGEL 02. La distribución de los sujetos por sexo y tipo de colegio se muestra en las siguientes tablas.

TABLA 01

MUESTRA SEGÚN GÉNERO Y TIPO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Sexo	Institución Educativa	ESTATAL	PRIVADA	Total
	VARONES		85	91
MUJERES		95	89	184
Total		180	180	360

En la Tabla 01, se aprecia la muestra teniendo en cuenta el sexo, observándose que 176 del total de los estudiantes evaluados comprende al género masculino y 184 al género femenino; en cambio, con respecto al tipo de gestión educativa se dividió la muestra total en grupos iguales de 180.

3.4. Instrumento de investigación

En el proceso de la investigación nos vimos en la necesidad elaborar un instrumento que nos permitiera medir los errores ortográficos de la letra. Para ello se elaboró la Prueba de detección de errores ortográficos referidos a la letra en el dictado de oraciones construida de manera expresa para este estudio por las autoras de la presente tesis.

3.4.1. Ficha Técnica

Nombre de la prueba: Prueba de Detección de Errores Ortográficos Referidos a la Letra en el Dictado de Oraciones.

Autoras:	Anicama Retuerto, Erika Lizeth Curi Ponce, Annalee Katty
Aplicación:	Colectiva
Ámbito de aplicación:	6° grado de educación primaria
Duración:	Entre 15 a 20 minutos
Finalidad:	Detectar los errores ortográficos más comunes referidos a la escritura de la letra
Material:	Hoja de dictado

3.4.2. Descripción

Prueba de Detección de Errores Ortográficos Referidos a la Letra en el Dictado de Oraciones, consta de quince oraciones destinadas a evaluar los tipos de errores ortográficos que se presenten en la escritura de la letra.

TABLA N° 2

LISTADO DE ORACIONES DE LA PRUEBA DE DETECCIÓN DE ERRORES
ORTOGRÁFICOS REFERIDOS A LA LETRA EN EL DICTADO DE
ORACIONES

1. Los colmillos del mamut/ me causaban temor.
2. El guiso de quinua / es nutritivo.
3. En febrero / visitaré la ciudad de Tacna.
4. Enrique y yo /compramos treinta almohadas.
5. David / le prestó un casco al albañil.
6. Preparamos /un pastel de kiwicha/ para trescientos comensales.
7. El elefante y la cebra / tomaban agüita del valle.
8. A la doncella / le gustaba tejer en primavera.
9. El hijo de la princesa / organizó un banquete.
10. El pasajero / se ha olvidado un kilo de yuca/ en el taxi.
11. El feroz león /empezó a rugir exageradamente.
12. El sobrino de Luis / cambió los pañales al bebé.
13. El rey/ pasea en su carruaje/ por la plaza del pueblo.
14. Las fanáticas/ aclaman a su artista con emoción.
15. El comerciante /busca chocolates con pasas.

En la Tabla 02, se observan las quince oraciones empleadas en el dictado.

TABLA 03
DISTRIBUCIÓN DE LAS PALABRAS SEGÚN LOS TIPOS DE
ORTOGRAFÍA DE LA PRUEBA DE DETECCIÓN DE ERRORES
ORTOGRÁFICOS REFERIDOS A LA LETRA EN EL DICTADO DE
ORACIONES

FONÉTICA	CONTEXTUAL	CATEGÓRICA	ARBITRARIA
colmillos	guiso	colmillos	visitaré
mamut	quinua	causaban	valle
temor	ciudad	nutritivo	primavera
febrero	enrique	tomaban	olvidado
tacna	comparamos	valle	yo
treinta	kiwicha	doncella	yuca
david	cebra	gustaba	almohadas
prestó	agüita	tejer	hijo
preparamos	doncella	pasajero	albañil
pastel	princesa	rugir	banquete
elefante	banquete	carruaje	bebé
león	kilo	rey	kiwicha
sobrino	empezó	y	exageradamente
pañales	rugir		busca
pueblo	cambió		
aclaman	carruaje		
artista	fanáticas		
taxi	emoción		
exageradamente	comerciante		
los	causaban		
del	visitaré		
me	comensales		
el	pasea		
de	pasas		
en	casco		
la	luis		
le	busca		
un	chocolates		
al	organizó		
para	feroz		
del	plaza		
ha ³	trescientos		
por	se		
con	su		
las	es		

³Se excluye la evaluación de “ha” por someterse a un análisis gramatical.

En la Tabla 03, se muestra la ubicación de las palabras del dictado de oraciones distribuidas según el tipo de ortografía a la que pertenecen.

3.4.3. Instrucciones para la aplicación de la prueba

3.4.3.1. Instrucciones para el administrador de la prueba

- Establecer las pausas cuando se dicte en todos los puntos señalados en cada oración (/).
- Repetir dos veces cada fragmento separado por la señal (/), y comprobar si todos siguen el ritmo señalado.
- Si se observa que un niño realiza el dictado demasiado lento, entonces se le dice que pare y después se continúa el dictado individualmente con él.
- Una vez finalizado el dictado se sugerirá a los niños que lean las oraciones y efectúen las correcciones que crean oportunas.

3.4.3.2. Instrucciones para el niño

- Escribir en el encabezamiento de la hoja su nombre y dos apellidos, edad, sexo, escuela y nivel en que se encuentra.
- Escribir las oraciones haciendo cada vez punto y aparte.
- Procurar escribir lo mejor que puedan.

3.4.4. Confiabilidad y validez

3.4.4.1. Validez

Fue obtenido a través de juicio de expertos quienes evaluaron los reactivos de la prueba en cuanto a su relevancia y suficiencia para medir los errores ortográficos, sus apreciaciones se expresaron en dos categorías, a través de dos valores: uno, si se consideraba que el ítem era relevante, o cero si consideraban que no.

Se realizaron tres bandas de apreciaciones en tanto que según las observaciones recibidas de los expertos la prueba se iba depurando. Al final quedaron quince reactivos según la

concordancia de las apreciaciones de los jueces medida por el coeficiente V de Aiken, obteniéndose un B promedio de 0,95, lo que indica una adecuada validez de contenido.

Los jueces que realizaron la validación del contenido fueron los siguientes:

- Cannock Sala, Jennifer
- Esquivel Villafana, Jorge
- Stuva Silva, María Elena
- Olivera Chávez, Lourdes
- Bayro Nieves, Aylin Eleonora

3.4.4.2. Confiabilidad de consistencia interna

Para determinar el nivel de confiabilidad del instrumento construido, se hizo una prueba piloto y se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach (cuyos valores van de 0 a 1) para estimar la consistencia interna.

TABLA 04
CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA DE DETECCIÓN DE ERRORES
ORTOGRÁFICOS REFERIDOS A LA LETRA EN EL DICTADO DE
ORACIONES

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
,801	15

En la Tabla 04 se observa que el coeficiente de consistencia interna es de 0,80, valor que es tipificado como elevado (Nunnally, 1987) por lo que, puede sostenerse que la prueba construida arroja puntuaciones con un elevado nivel de confiabilidad.

3.5. Variables de estudio

Las variables del estudio son las siguientes:

3.5.1. Tipos de errores ortográficos

Variable en escala nominal con las siguientes categorías: errores fonéticos, errores contextuales, categóricos y arbitrarios. Al interior de cada categoría se genera una variable de tipo cuantitativo.

3.5.2. Sexo

Variable en escala nominal con dos categorías: varones y mujeres.

3.5.3. Institución Educativa

Variable medida en escala nominal: estatal y privada.

3.5.4. Variable controlada

Grado educativo, pues todos los sujetos cursan el sexto grado de primaria.

3.6. Procedimientos de recolección de datos

Una vez concluida la elaboración de la Prueba de Detección de Errores Ortográficos Referidos a la Letra se establecieron los contactos para la selección de la muestra de estudio, atendiendo las variables de sexo y tipo de institución educativa.

Para la recolección de datos, se solicitó la autorización respectiva a los directores de las diferentes instituciones educativas particulares y públicas a través de una carta. Luego, se conversó con los directores de cada institución para que nos proporcionen las aulas y así, coordinar con los profesores para que nos faciliten el acceso a sus aulas según el horario disponible.

Se asistió en las horas planteadas por los profesores, y se procedió a aplicar grupalmente la Prueba de Detección de Errores Ortográficos Referidos Específicamente a la Ortografía de la Letra en el Dictado de Oraciones; para ello

se explicó a los alumnos el objetivo del dictado y se les proporcionó el material necesario para la evaluación.

Finalmente, se corrigieron las hojas de dictado de forma manual en un proceso arduo, y se elaboró una base de datos en Excel para el análisis e interpretación de resultados.

3.7. Análisis de datos

El análisis de datos fue de tipo estadístico, empleándose en primer lugar la estadística descriptiva, donde se calculó frecuencias, porcentajes, medias, desviación estándar, varianzas, gráficas estadísticas. Se empleó también la estadística inferencial, donde se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach y se empleó la prueba χ^2 (chi – cuadrado) de independencia.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación y análisis de datos

Los datos fueron analizados y reducidos a tablas para mejorar su presentación, análisis e interpretación, los mismos que se presentan en función a los objetivos de estudio.

4.1.1. Incidencia de los tipos de errores ortográficos.

En vista que los tipos de errores ortográficos tenían diferente número de ítems, se calculó la media aritmética y la desviación estándar por cada tipo de error y se le transformó en tres niveles de número de errores: alto, medio y bajo. El procedimiento básico fue calcular la media aritmética y la desviación estándar; y tres cuartos del valor de desviación cuyo valor fue sumado y restado a la media aritmética para precisar el nivel normal. Las puntuaciones por debajo de este nivel fueron

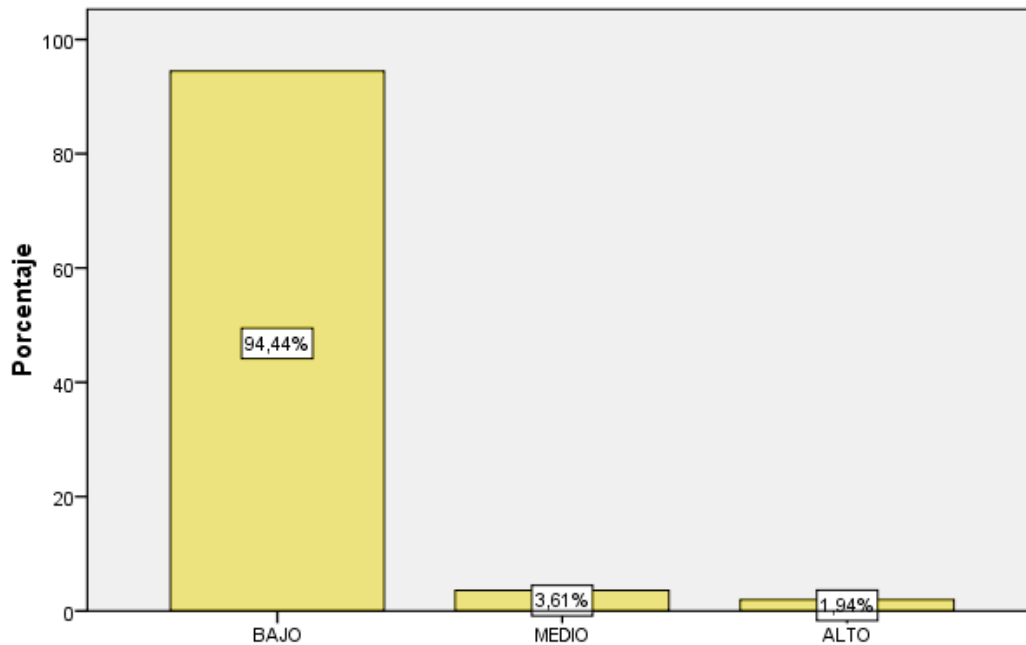
consideradas como bajas y las que estuvieron por encima, fueron consideradas como alta.

TABLA 05
INCIDENCIA DE LA ORTOGRAFÍA FONÉTICA EN EL
DICTADO DE ORACIONES

Escala	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	340	94,4 %
MEDIO	13	3,6 %
ALTO	7	1,9 %
Total	360	100,0

GRÁFICO 05

PORCENTAJE DE INCIDENCIA DE LA ORTOGRAFÍA FONÉTICA



En la Tabla 05 y Gráfico 05; se observa que el 94.44% se encuentra en un nivel bajo, seguido del 3.61% que se encuentra en un nivel medio y el 1.94% en un nivel alto en referencia a la ortografía fonética, aplicada a estudiantes del 6to grado primaria de las Instituciones Educativas Estatales y Privadas de la UGEL 02.

En este punto notamos que el mayor porcentaje de los estudiantes evaluados se ubicaron dentro de una escala en nivel bajo, reflejando esto un resultado alarmante en el rendimiento ortográfico de los mismos, ya que el aprendizaje de este tipo de ortografía amerita la codificación de la palabra que establece una relación clara e inequívoca entre fonema y

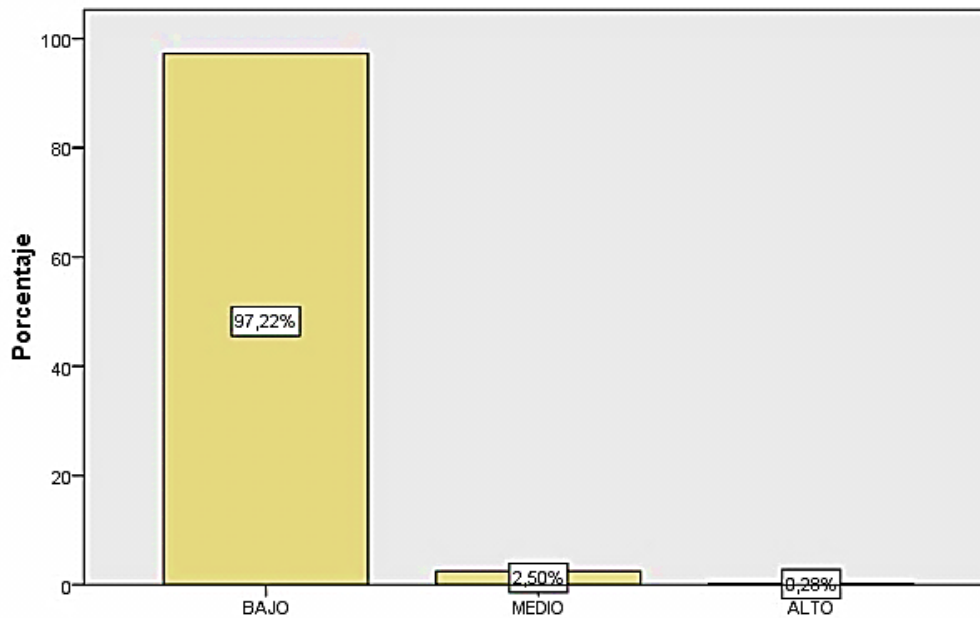
grafema, debiendo haberse consolidado durante los ciclos III y IV de la Educación Básica Regular (García y Manjón, 2000).

TABLA 06
INCIDENCIA DE LA ORTOGRAFÍA CONTEXTUAL EN EL DICTADO
DE ORACIONES

Escala	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	350	97,2 %
MEDIO	9	2,5 %
ALTO	1	,3 %
Total	360	100,0 %

GRÁFICO 06

PORCENTAJE DE INCIDENCIA DE LA ORTOGRAFÍA CONTEXTUAL



En la Tabla 06 y Gráfico 06; se observa que el 97.22% se encuentra en un nivel bajo, seguido del 2.5% se encuentra en un nivel medio y el 0.3% se encuentra en un nivel alto, en referencia a la ortografía contextual, aplicada a estudiantes del sexto grado de primaria de las Instituciones Educativas Estatales y Privadas de la UGEL 02.

Este resultado nos demuestra que la ortografía contextual, a comparación de los demás tipos de ortografía, alcanzó el mayor porcentaje de incidencias en la escala de nivel bajo, siendo esto posible porque el aprendizaje de esta ortografía es mucho más complejo que la de reglas uno a uno (ortografía fonética), pues la asociación deja de ser simple, debido a

que el estudiante deberá elegir a dos grafemas en función al fonema subsiguiente (García y Manjón, 2000).

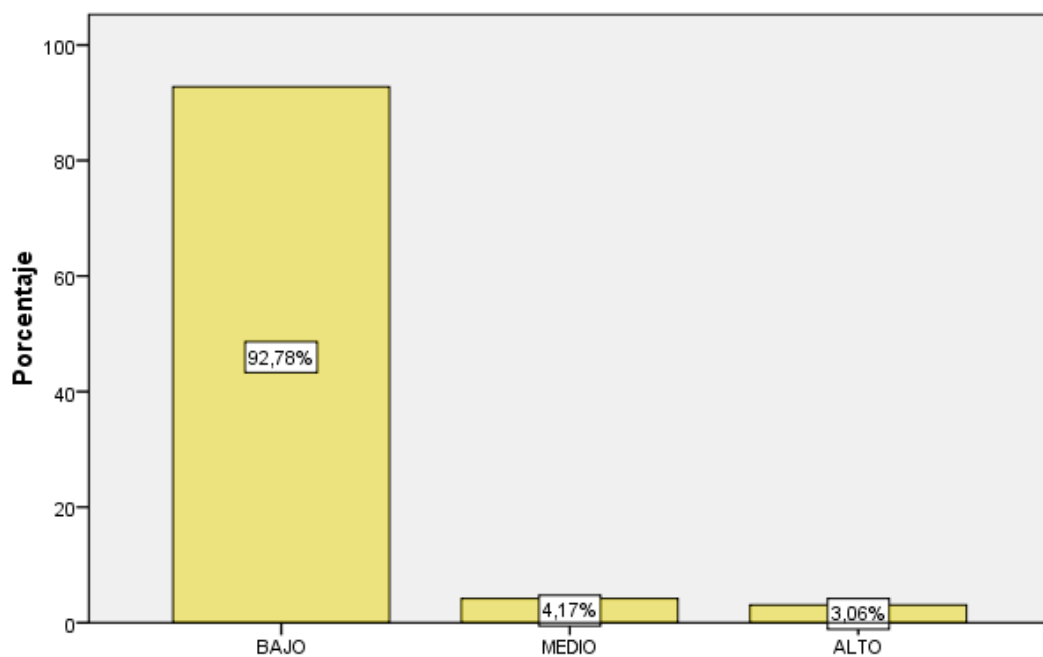
TABLA 07

INCIDENCIA DE LA ORTOGRAFÍA CATEGÓRICA EN EL DICTADO
DE ORACIONES

Escala	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	334	92,8 %
MEDIO	15	4,2 %
ALTO	11	3,1 %
Total	360	100,0 %

GRÁFICO 07

PORCENTAJE DE INCIDENCIA DE LA ORTOGRAFÍA CATEGÓRICA



En la Tabla 07 y Gráfico 07; se observa que el 92.78% se encuentra en un nivel bajo, seguido del 4.17% se encuentra en un nivel medio y el 3.06% se encuentra en un nivel alto, en referencia a la ortografía categórica aplicada a estudiantes del sexto grado de primaria de las Instituciones Educativas Estatales y Privadas de la UGEL 02.

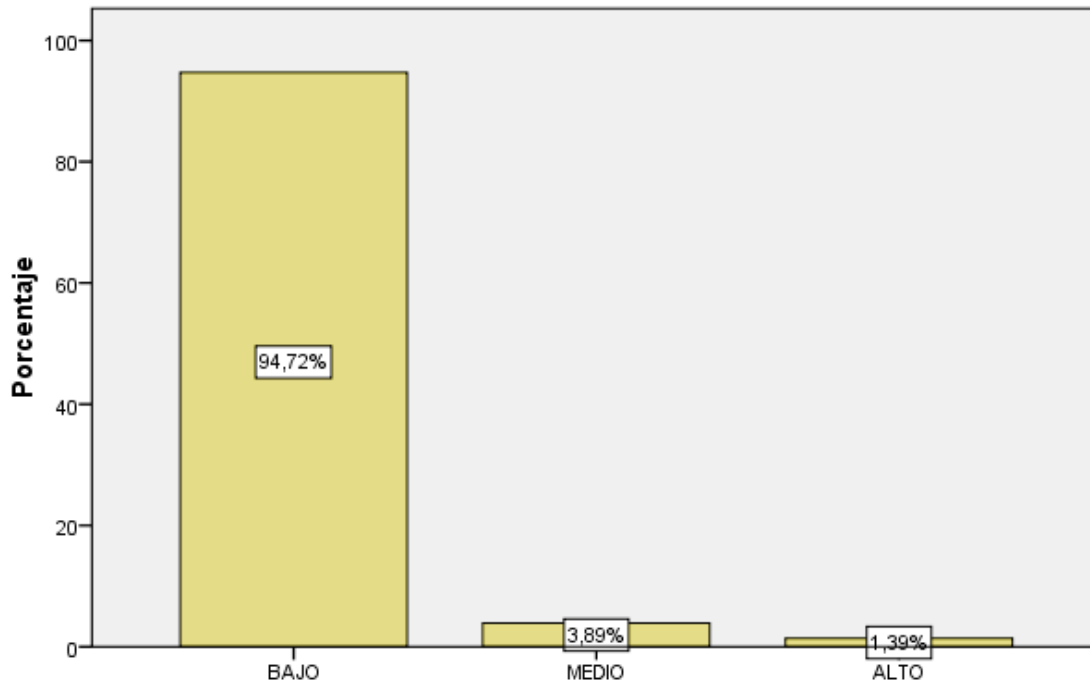
En este tipo de ortografía también se pudo evidenciar que el mayor porcentaje de error se reflejó en la escala de nivel bajo, pudiendo ser esto a causa de que la mayor parte de nosotros no utilizamos la memoria para rescatar la palabra que necesite ser escrita, nos referimos a que la escritura de los fonemas no fueron sometidos a un tipo de regla, realizando su escritura por la vía indirecta y no por la directa (García, Manjón & Herrera, 2003).

TABLA 08
INCIDENCIA DE LA ORTOGRAFÍA ARBITRARIA EN EL DICTADO
DE ORACIONES

Escala	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	341	94,7 %
MEDIO	14	3,9 %
ALTO	5	1,4 %
Total	360	100,0 %

GRÁFICO 08

PORCENTAJE DE INCIDENCIA DE LA ORTOGRAFÍA ARBITRARIA



En la Tabla 08 y Gráfico 08 se observa que el 94.72% se encuentra en un nivel bajo, seguido del 3.89% se encuentra en un nivel medio y el 1.39% se encuentra en un nivel alto, en referencia a la ortografía arbitraria aplicada a estudiantes del sexto grado de primaria de las Instituciones Educativas Estatales y Privadas de la UGEL 02.

De la misma manera, se demuestra una vez más, que existe mayor porcentaje de estudiantes ubicados dentro de un nivel bajo en el rendimiento ortográfico, siendo esto un indicador de que los alumnos no cuentan con representaciones apropiadas de un procesamiento por vía

directa, lo cual determina que no pudieron acceder a su léxico ortográfico pues no almacenaron la palabra escrita de forma correcta (García & Manjón, 2010)

4.1.2. Incidencia de errores ortográficas según las letras involucradas

Por cada tipo de ortografía se conformó un ranking o tabla de orden según los errores cometidos en cada una de las letras involucradas en el test.

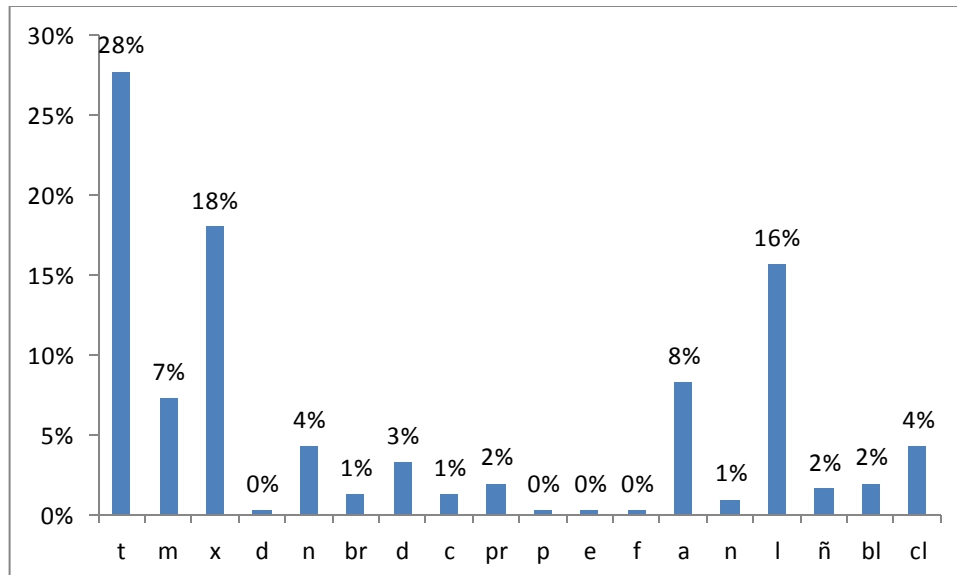
Cabe recalcar, que debido a la heterogeneidad en la cantidad de palabras según tipos de ortografía, los errores han pasado a porcentaje (%) para que se encuentren en la misma unidad de medición.

TABLA 09

RANKING DE ORTOGRAFÍA FONÉTICA

Letras	Frecuencia	Porcentaje
t	83	28%
m	22	7%
x	54	18%
d	1	0%
n	13	4%
br	4	1%
d	10	3%
c	4	1%
pr	6	2%
p	1	0%
e	1	0%
f	1	0%
a	25	8%
n	3	1%
l	47	16%
ñ	5	2%
bl	6	2%
cl	13	4%
Total	299	100%

GRÁFICO 09

 PORCENTAJE DE ERRORES SEGÚN GRAFÍAS DE LA
ORTOGRAFÍA FONÉTICA


Se observa en la Tabla 09 y Gráfico 09 que dentro del ranking de letras en el área de ortografía fonética prevalece por un 28%(83) la letra “t”, seguido del 18% (54) la letra “x”, el 16% (47) la letra “l” y el 8% la letra “a”, siendo estas las letras las que evidencian mayor error dentro de las 15 oraciones dictadas a los estudiantes del sexto grado de primaria de la Instituciones Educativas Estatales y Privadas de la Ugel 02.

Se demuestra que las letras “t”, “x” y “l” presentaron mayor incidencia de error en lo que corresponde.

En primer lugar, la letra “t” presentó mayor incidencia de error en la mayoría de los casos, debido a un típico caso de sustitución de oclusivas entre “t”

por “d”, que comparten el mismo punto de articulación pero presentan diferente sonoridad. Asimismo, en algunos casos, se presentó el tipo error fonético denominado omisión de la letra.

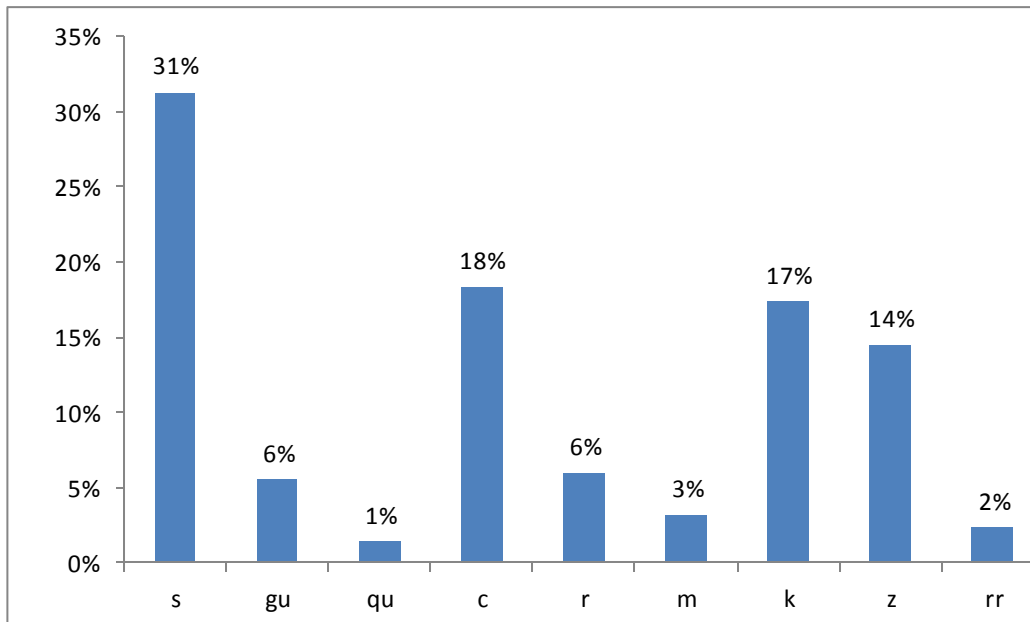
En segundo lugar, la letra que tuvo mayor incidencia de errores fue la “x”, pues se presentó un caso de omisión de /k/ debido a que “x” representa el grupo /ks/. García & Manjón (2000) denominan a esto como un caso especial de error fonético.

En tercer lugar, otra letra que incidió en mayor porcentaje con sus errores fue “l”, porque en la mayoría de los casos se manifestó la omisión de la letra que puede producirse a consecuencia de las fallas en los procesos de repaso articulatorio de los fonemas (García y Manjón, 2000).

TABLA 10
RANKING DE ORTOGRAFÍA CONTEXTUAL

Letras	Frecuencia	Porcentaje
s	378	31%
gu	67	6%
qu	17	1%
c	222	18%
r	72	6%
m	39	3%
k	210	17%
z	175	14%
rr	28	2%
Total	1208	100%

GRÁFICO 10
PORCENTAJE DE ERRORES SEGÚN GRAFÍAS DE LA
ORTOGRAFÍA CONTEXTUAL



En la Tabla 10 y Gráfico 10 se observa que dentro de la Ortografía Contextual la letra “s” presencia un 31% de error, seguido del 18% con la letra “c”, el 17% con la letra “k”, el 14% con la letra “z” y otros se encuentran dentro del 6% del grupo de estudiantes evaluados, de acuerdo a las 15 oraciones de dictados realizados.

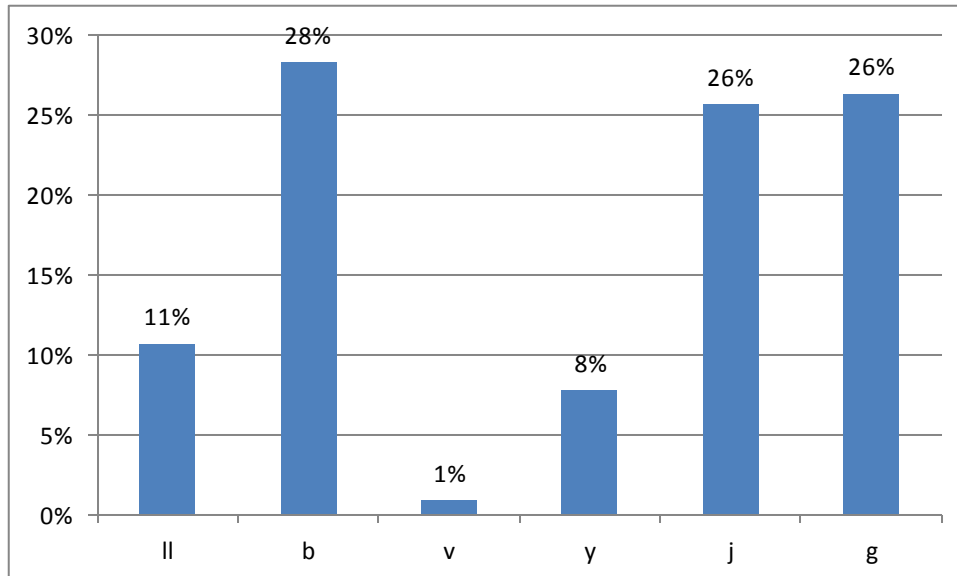
Con este resultado podemos decir que las letras “s” y “c” presentaron mayor incidencia de error debido a que dichos grafemas comparten una misma representación fonológica, siendo esto una manifestación de que los estudiantes no logran discriminar el grafema correcto en relación al fonema subsiguiente. Lo mismo podemos indicar sobre el error cometido en la escritura de la letra “k”,

porque los estudiantes no logran diferenciar el grafema correcto en función a cual sea el fonema siguiente, evidenciándose esto en la escritura incorrecta de la letra “k” por “qu”.

TABLA 11
RANKING DE ORTOGRAFÍA CATEGÓRICA

Letras	Frecuencia	Porcentaje
ll	33	11%
b	87	28%
v	3	1%
y	24	8%
j	79	26%
g	81	26%
Total	307	100%

GRÁFICO 11
PORCENTAJE DE ERRORES SEGÚN GRAFÍAS DE LA
ORTOGRAFÍA CATEGÓRICA



En la Tabla 11 y Gráfico 11, se observa que el 28% de los estudiantes evaluados dentro de las 15 oraciones dictadas, presenta en la grafía “b” mayor incidencia de error, seguido del 26% con la letra “j” al igual que la letra “g” que presenta el mismo porcentaje.

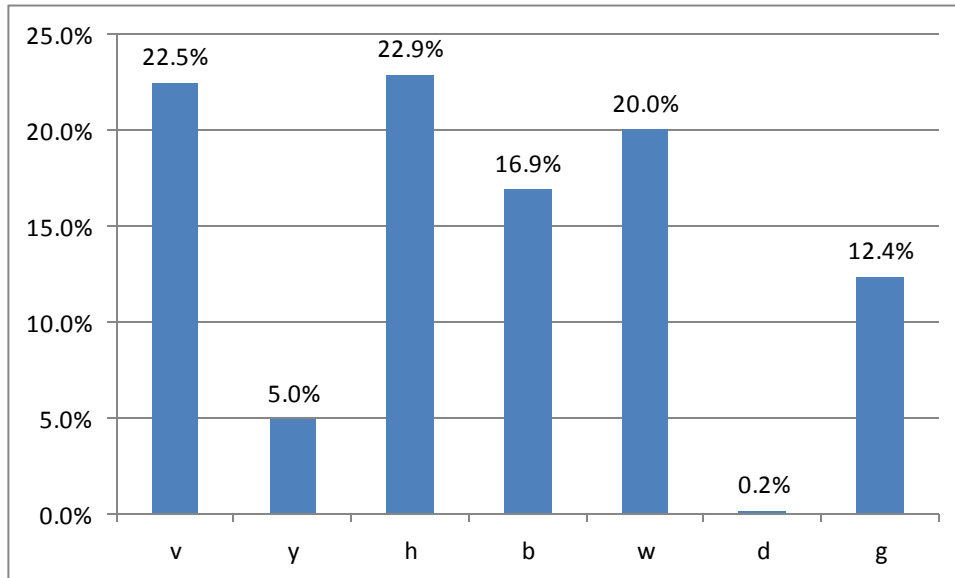
Con este resultado se observa que el mayor porcentaje de errores se centra en la letra “b”, porque la mayoría de los estudiantes no utiliza la memoria para rescatar las palabras que debieron ser almacenadas, por lo que no procesaron la palabra por la vía directa, sino por la indirecta.

Sucesivamente, los resultados recayeron en mayor porcentaje de errores en las letras “g” y “j”, porque no se aplicó correctamente el uso adecuado de las reglas categóricas como se mencionó en líneas arriba.

TABLA 12
RANKING DE ORTOGRAFÍA ARBITRARIA

Letras	Frecuencia	Porcentaje
v	109	23%
y	24	5%
h	111	23%
b	82	17%
w	97	20%
d	1	0%
g	60	12%
Total	484	100%

GRÁFICO 12
PORCENTAJE DE ERRORES SEGÚN GRAFÍAS DE LA
ORTOGRAFÍA ARBITRARIA



En Tabla 12 y Gráfico 12; se observa que entre las letras “v” y “h” no existen diferencia en cuanto a la incidencia de error en donde se refleja que el 22.5% lo presenta la letra “v” y el 22.9% la letra h; asimismo se observa que la letra “w” presenta un 20% de error, seguida de la letra “b” con el 16.9%.

Con respecto a estos resultados, podemos confirmar que las letras “v”, “h” y “w”, mostraron mayor incidencia de error, lo que determina que los estudiantes no almacenan correctamente las palabras en su memoria visual, por lo que recurrieron al funcionamiento de las reglas de conversión fonema – grafema que los llevaron a la escritura incorrecta de la palabra.

4.1.3. Incidencia de errores ortográficos según el tipo de gestión educativa

Por cada tipo de error se determinó la frecuencia y el porcentaje de alumnos en cada nivel (alto, medio, alto); luego se explicó la prueba X^2 (chi cuadrado) de independencia, calculándose además los residuos estandarizados.



TABLA 13

ORTOGRAFÍA FONÉTICA SEGÚN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

			INSTITUCION EDUCATIVA		Total
			ESTATAL	PARTICULAR	
FONÉTICA	BAJO	Recuento	180	160	340
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	100,0%	88,9%	94,4%
		Residuos tipificados	,8	-,8	
	MEDIO	Recuento	0	13	13
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	,0%	7,2%	3,6%
		Residuos tipificados	-2,5	2,5	
	ALTO	Recuento	0	7	7
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	,0%	3,9%	1,9%
		Residuos tipificados	-1,9	1,9	
	Total	Recuento	180	180	360
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	100,0%	100,0%	100,0%

TABLA 14

PRUEBA DEL CHI – CUADRADO PARA LA ORTOGRAFÍA FONÉTICA
SEGÚN INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,176 ^a	2	,000
Razón de verosimilitudes	28,903	2	,000
Asociación lineal por lineal	18,652	1	,000
N° de casos válidos	360		
2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.50.			

Con $X^2 = 21,176$ $gl = 2$, $p = 0.000$ como la significancia es menor que 0.05 se rechaza H_0 . (Hipótesis Nula).

En las Tablas 13 y 14 el resultado nos denota que dentro de la Ortografía Fonética, según el tipo de instituciones, los colegios particulares se desempeñan mejor con respecto a los estatales, diferenciándose por un mínimo porcentaje. Esto se manifiesta cuando observamos que los colegios privados, dentro de la escala media, reflejan su buen desempeño con un 7,2% mientras y, dentro de la escala alta, con

un 3,9%, mientras que los colegios estatales no expresan desempeño en estas escalas pues todos se encuentran en la escala baja con un 100%. Cabe resaltar, que si bien es cierto, hay una ligera diferencia de buen desempeño de las instituciones privadas a comparación de la públicas, dentro de las escalas media y alta, esto no es indicador que estén mejor en desempeño en este tipo de ortografía, ya que el 89,9 % se encuentra dentro de la escala baja, lo que nos demuestra que tanto los colegios particulares y estatales no tienen rendimiento sobresaliente en el manejo de la Ortografía Fonética.



TABLA 15

ORTOGRAFÍA CONTEXTUAL SEGÚN INSTITUCIÓN EDUCATIVA

			INSTITUCIÓN EDUCATIVA		Total
			ESTATAL	PARTICULAR	
CONTEXTUAL	BAJO	Recuento	180	170	350
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	100,0%	94,4%	97,2%
		Residuos tipificados	,4	-,4	
	MEDIO	Recuento	0	9	9
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	,0%	5,0%	2,5%
		Residuos tipificados	-2,1	2,1	
	ALTO	Recuento	0	1	1
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	,0%	,6%	,3%
		Residuos tipificados	-,7	,7	
	Total	Recuento	180	180	360
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	100,0%	100,0%	100,0%

TABLA 16

PRUEBA DEL CHI – CUADRADO PARA LA ORTOGRAFÍA CONTEXTUAL
SEGÚN INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,286a	2	,006
Razón de verosimilitudes	14,149	2	,001
Asociación lineal por lineal	9,528	1	,002
N° de casos válidos	360		
4 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .50.			

Con $X^2 = 1,433$, $gl = 2$, $p = 0.006$ como la significancia es menor que 0.05 se rechaza H_0 . (Hipótesis Nula).

En las tablas 15 y 16, dentro de la Ortografía Contextual los resultados son similares a los de la Ortografía Fonética, porque los colegios privados tienen un ligero mejor desempeño dentro de las escalas: media con un 5,0% y alta con 0,6%, mientras que los colegios estatales no se manifiestan en ningún porcentaje. Esto evidencia una vez más, que aunque los colegios particulares destacan por una escasa minoría en porcentaje dentro de las escalas media y alta, no es idóneo sustentar que

son mejores en este tipo de ortografía, que los colegios estatales, ya que los primeros se encuentran en el nivel bajo con un 94,4% y los últimos con un 100%.



TABLA 17

ORTOGRAFÍA CATEGÓRICA SEGÚN INSTITUCIÓN EDUCATIVA

			INSTITUCION EDUCATIVA		Total
			ESTATAL	PARTICULAR	
CATEGÓRICA	BAJO	Recuento	178	156	334
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	98,9%	86,7%	92,8%
		Residuos tipificados	,9	-,9	
	MEDIO	Recuento	2	13	15
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	1,1%	7,2%	4,2%
		Residuos tipificados	-2,0	2,0	
	ALTO	Recuento	0	11	11
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	,0%	6,1%	3,1%
		Residuos tipificados	-2,3	2,3	
	Total	Recuento	180	180	360
		% dentro de INSTITUCION EDUCATIVA	100,0%	100,0%	100,0%

TABLA 18

PRUEBA DEL CHI – CUADRADO PARA LA ORTOGRAFÍA CATEGÓRICA
SEGÚN INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,516a	2	,000
Razón de verosimilitudes	25,714	2	,000
Asociación lineal por lineal	19,674	1	,000
N° de casos válidos	360		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.50.			

Con $X^2 = 20,516$, $gl = 2$, $p = 0.000$ como la significancia es menor que 0.05 se rechaza H_0 . (Hipótesis Nula) .

En las Tablas 17 y 18, a comparación de los resultados anteriores, en la ortografía categórica, la ubicación con buen rendimiento de los colegios particulares sigue expreso, con un 7,2% en la escala media y con un 6,1% en la escala alta; sin embargo, los colegios estatales se manifiestan solo en la escala media con un 1,1%, mientras que en la escala alta su rendimiento se encuentra ausente. Este resultado, nos confirma una vez más el bajo rendimiento que tienen los alumnos de colegios estatales y privados dentro de las escalas media y alta, ya que su mayor porcentaje se

concentra en el nivel bajo: colegios estatales con 98,9% y particulares con 86,7%.

TABLA 19
ORTOGRAFÍA ARBITRARIA SEGÚN INSTITUCIÓN EDUCATIVA

			INSTITUCION EDUCATIVA		Total
			ESTATAL	PARTICULAR	
ARBITRARIA	BAJO	Recuento	180	161	341
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	100,0%	89,4%	94,7%
		Residuos tipificados	,7	-,7	
	MEDIO	Recuento	0	14	14
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	,0%	7,8%	3,9%
		Residuos tipificados	-2,6	2,6	
	ALTO	Recuento	0	5	5
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	,0%	2,8%	1,4%
		Residuos tipificados	-1,6	1,6	
	Total	Recuento	180	180	360
		% dentro de INSTITUCIÓN EDUCATIVA	100,0%	100,0%	100,0%

TABLA 20

PRUEBA DEL CHI – CUADRADO PARA LA ORTOGRAFÍA ARBITRARIA
SEGÚN INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,059a	2	,000
Razón de verosimilitudes	27,399	2	,000
Asociación lineal por lineal	17,728	1	,000
N° de casos válidos	360		
2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.50.			

Con $X^2 = 20,059$ $gl = 2$, $p = 0.000$ como la significancia es menor que 0.05 se rechaza H_0 . (Hipótesis Nula).

En las Tablas 19 y 20, en la ortografía arbitraria, los resultados son los mismos, porque la escala baja sigue siendo la ubicación preponderante para los colegios estatales con un 100% y los particulares con 89,4% en su mayoría. Los colegios particulares continúan destacando con una mínima diferencia dentro de las escalas: media con 7,8% y baja con 2,8%, lo que demuestra que ambas gestiones educativas no alcanzan el máximo porcentaje de rendimiento ortográfico.

4.1.4. Incidencia de errores ortográficas según el sexo

También se aplicó la prueba X^2 (chi cuadrado) de independencia, calculándose además los residuos estandarizados.

Hay que tener en cuenta, que la cantidad entre varones y mujeres se diferencia significativamente, por eso, se ha convertido se ha convertido a la misma unidad de medición para que los resultados sean equitativos.

TABLA 21
ORTOGRAFÍA FONÉTICA SEGÚN EL SEXO

			SEXO		Total
			HOMBRE	MUJER	
FONÉTICA	BAJO	Recuento	164	176	340
		% dentro de SEXO	93,2%	95,7%	94,4%
		Residuos tipificados	-,2	,2	
	MEDIO	Recuento	5	8	13
		% dentro de SEXO	2,8%	4,3%	3,6%
		Residuos tipificados	-,5	,5	
	ALTO	Recuento	7	0	7
		% dentro de SEXO	4,0%	,0%	1,9%
		Residuos tipificados	1,9	-1,9	
	Total	Recuento	176	184	360
		% dentro de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

TABLA 22
PRUEBA DEL CHI – CUADRADO PARA LA ORTOGRAFÍA FONÉTICA
SEGÚN EL SEXO

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,942 ^a	2	,019
Razón de verosimilitudes	10,648	2	,005
Asociación lineal por lineal	3,445	1	,063
N de casos válidos	360		
2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.42.			

Con $X^2 = 7.942$, $gl = 2$, $p = 0.019$ como la significancia es menor que 0.05 se rechaza H_0 .

Según las Tablas 21 y 22, los resultados en la Ortografía Fonética encontramos que son los varones los que destacan en la escala alta con 4,0%, mientras que las mujeres se encuentran ausentes en porcentaje. En la escala media, las mujeres sobresalen ligeramente con un 4,3% en comparación a los varones que tienen un 2,8%. Sin embargo, los porcentajes se concentran en la escala de nivel bajo, donde varones con 93% y mujeres, con 95,7% confirman que no tienen buen desempeño en el manejo de este tipo de ortografía.

TABLA 23
 ORTOGRAFÍA CONTEXTUAL SEGÚN EL SEXO

			SEXO		Total
			HOMBRE	MUJER	
CONTEXTUAL	BAJO	Recuento	176	174	350
		% dentro de SEXO	100,0%	94,6%	97,2%
		Residuos tipificados	,4	-,4	
	MEDIO	Recuento	0	9	9
		% dentro de SEXO	,0%	4,9%	2,5%
		Residuos tipificados	-2,1	2,1	
	ALTO	Recuento	0	1	1
		% dentro de SEXO	,0%	,5%	,3%
		Residuos tipificados	-,7	,7	
	Total	Recuento	176	184	360
		% dentro de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

TABLA 24

PRUEBA DEL CHI – CUADRADO PARA LA ORTOGRAFÍA CONTEXTUAL
SEGÚN EL SEXO

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,839 ^a	2	,007
Razón de verosimilitudes	13,697	2	,001
Asociación lineal por lineal	9,114	1	,003
N de casos válidos	360		
4 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .49.			

Con $X^2 = 1,433$, $gl = 2$, $p = 0.007$ como la significancia es menor que 0.05 se rechaza H_0 . (Hipótesis Nula).

En las tablas 23 y 24, en lo que corresponde a la ortografía contextual, podemos notar que según la variable sexo, solo una mujer se encontró dentro de la escala alta con el menor porcentaje de 0,5%, siendo nula la presencia de los varones. Asimismo, solo las mujeres lograron ubicarse dentro de la escala media con un 4,9%. En la escala baja, los varones se ubicaron en su totalidad con un 100 % y las mujeres con un 94,6%, siendo aquí donde se ubica el mayor porcentaje de estudiantes evaluados. De este modo, confirmamos que ambos grupos no presentan un buen desempeño en lo que corresponde a este tipo de ortografía.

TABLA 25
ORTOGRAFÍA CATEGÓRICA SEGÚN EL SEXO

			SEXO		Total
			HOMBRE	MUJER	
CATEGORICA	BAJO	Recuento	163	171	334
		% dentro de SEXO	92,6%	92,9%	92,8%
		Residuos tipificados	,0	,0	
	MEDIO	Recuento	6	9	15
		% dentro de SEXO	3,4%	4,9%	4,2%
		Residuos tipificados	-,5	,5	
	ALTO	Recuento	7	4	11
		% dentro de SEXO	4,0%	2,2%	3,1%
		Residuos tipificados	,7	-,7	
	Total	Recuento	176	184	360
		% dentro de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

TABLA 26
PRUEBA DEL CHI – CUADRADO PARA LA ORTOGRAFÍA CATEGÓRICA
SEGÚN EL SEXO

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,433 ^a	2	,489
Razón de verosimilitudes	1,447	2	,485
Asociación lineal por lineal	,264	1	,607
N de casos válidos	360		
0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.38.			

Con $X^2 = 1,433$, $gl = 2$, $p = 0.489$ como la significancia es mayor que 0.05 se acepta H_0 . (Hipótesis Nula).

En las Tablas 25 y 26, en la ortografía Categórica, encontramos que son los varones los que destacan en la escala alta con 4,0%, siendo mínima la ventaja a comparación de las mujeres que alcanzaron un 2,2%. En la escala media, las mujeres sobresalen ligeramente con un 4,9% en comparación a los varones que tienen un 3,4%. Sin embargo, los porcentajes se concentran en la escala de nivel bajo, donde varones con 92,6% y mujeres, con 92,9% confirman que no tienen buen desempeño en el manejo de este tipo de ortografía.

TABLA 27
 ORTOGRAFÍA ARBITRARIA SEGÚN EL SEXO

			SEXO		Total
			HOMBRE	MUJER	
ARBITRARIA	BAJO	Recuento	165	176	341
		% dentro de SEXO	93,8%	95,7%	94,7%
		Residuos tipificados	-,1	,1	
	MEDIO	Recuento	10	4	14
		% dentro de SEXO	5,7%	2,2%	3,9%
		Residuos tipificados	1,2	-1,2	
	ALTO	Recuento	1	4	5
		% dentro de SEXO	,6%	2,2%	1,4%
		Residuos tipificados	-,9	,9	
	Total	Recuento	176	184	360
		% dentro de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%

TABLA 28

 PRUEBA DEL CHI – CUADRADO PARA LA ORTOGRAFÍA ARBITRARIA
 SEGÚN EL SEXO

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,551 ^a	2	,103
Razón de verosimilitudes	4,761	2	,092
Asociación lineal por lineal	,009	1	,925
N de casos válidos	360		
2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.44.			

Con $X^2 = 4.551$, $gl = 2$, $p = 0.019$ como la significancia es menor que 0.05 se rechaza H_0 . (Hipótesis Nula).

En las Tablas 27 y 28, en lo que corresponde a la Ortografía Arbitraria encontramos que son las mujeres las que destacan en la escala alta con 2,2%, siendo mínima la ventaja a comparación de los varones que alcanzaron un 0,6%. En la escala media, los varones sobresalen ligeramente con un 5,7% en comparación a las mujeres que tienen un 2,2%. De igual manera, como en los otros tipos de ortografía, los porcentajes se concentran en la escala de nivel bajo, donde varones con 93,8% y mujeres, con 95,7% confirman nuevamente el pobre

rendimiento de niños y niñas en lo que corresponde al uso correcto de este tipo de ortografía.

4.2. Discusión de resultados

El sexo no influye en la interpretación ortográfica de los niños debido a que tanto varones como mujeres de los estudiantes evaluados presentaron un rendimiento bajo aunque los varones mostraron una ligera diferencia entre ambos, este resultado no está en la misma línea que los alcanzados por una investigación (Manrique Millones, Van Leeuwen y Ghesquiere, 2011) que evaluó a niños que cursaban el sexto grado de educación primaria en Lima Metropolitana y hallaron consistentemente que las niñas presentan un mejor desempeño en la ortografía. Probablemente los resultados alcanzados no son semejantes debido a que los grupos evaluados no pertenecen al mismo nivel socioeconómico.

Los escolares de instituciones educativas privadas presentan significativamente menos errores ortográficos que los estudiantes de instituciones educativas estatales de la UGEL 02, este resultado concuerda con hallazgos de la investigación (Manrique Millones, Van Leeuwen y Ghesquiere, 2011) que con referencia a la ortografía encuentran que los niños procedentes de instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana cometen menos errores ortográficos.

Existen grafías involucradas en los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía arbitraria, siendo las grafías “v”, “h” y “w” las que presentaron mayor incidencia de error en el dictado de oraciones de los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02 este resultado concuerda con hallazgos encontrados (Bárcena Diego, & Calzón Álvarez, 1994) que con referencia a la ortografía de los escolares del sexto grado de Educación Primaria centraron sus errores en las grafías /v//y/, así mismo ellos encontraron que el uso de la h al inicio de la palabra no mostró mayor error, lo que no sucede con la h en el interior de la palabra ya que si presentó mayor porcentaje de error, llegando a situarse en la categoría “insuficiente” de dominio.

Existen grafías involucradas en los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía categórica, siendo las grafías “b”, “g” y “j” las que presentaron mayor incidencia de error en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02. Este resultado concuerda con hallazgos encontrados (Bárcena Diego, & Calzón Álvarez, 1994) que con referencia a la ortografía de los escolares del sexto grado de Educación Primaria obtuvieron un elevado porcentaje de error en el uso de la grafía /b/ cuando su empleo es necesario en las terminaciones –aba, así mismo encontraron como insuficiente el uso correcto de la grafía /j/ en palabras terminadas en –aje, -eje.

Existen grafías involucradas en los tipos de errores ortográficos referentes a la ortografía fonética, siendo las grafías “t”, “x” y ”m” las que presentaron mayor incidencia de error en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02. Este resultado se encuentra en la misma línea de los hallazgos encontrados (Bárcena Diego, & Calzón Álvarez, 1994) que al evaluar el rendimiento ortográfico de los alumnos a la salida de la escuela primaria y sus implicaciones tuvieron a la grafía /x/ entre las tres grafías con más errores ortográficos en la escritura de los escolares de España.

Existen grafías involucradas en los tipos de errores ortográficos referentes a la ortografía contextual, siendo las grafías “s”, “c” y ”k” las que presentaron mayor incidencia de error en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02. Este resultado no concuerda con hallazgos encontrados (Manrique Millones, Van Leeuwen y Ghesquiere, 2011) que al evaluar el rendimiento ortográfico de los alumnos a la salida de la escuela primaria y sus implicaciones no encontraron porcentaje de error considerable en el uso correcto de las grafías /s/ /z/ y los sitúan en la categoría de “dominado” siendo esto posible debido a que la población evaluada tiene un dominio lingüístico diferente en estas grafías.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1. Conclusiones

- La elaboración de la Prueba de Detección de Errores Ortográficos Referidos a la Letra en el Dictado de Oraciones para niños de sexto grado de educación primaria nos ha permitido identificar la incidencia de los tipos errores ortográficos en el dictado de oraciones.
- El análisis psicométrico realizado con el método de consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach nos confirma la fiabilidad de la Prueba de detección de errores ortográficos referidos a la letra en el dictado de oraciones.
- Los errores ortográficos que se presentan con mayor incidencia en los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02 son los concernientes a los

de ortografía contextual con una 97,2% de estudiantes ubicados en la escala baja, seguidos de la ortografía arbitraria con un 94,7%, luego encontramos a la ortografía fonética con un 94.4%, y por último se encuentran los referidos a la ortografía categórica, con 92,8%.

- Existen grafías involucradas en los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía fonética, siendo las grafías “t”, “x” y ”m” las que presentaron mayor incidencia de error en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02.

- Existen grafías involucradas en los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía contextual, siendo las grafías “s”, “c” y ”k” las que presentaron mayor incidencia de error en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02.

- Existen grafías involucradas en los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía categórica, siendo las grafías “b”, “g” y ”j” las que presentaron mayor incidencia de error en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02.

- Existen grafías involucradas en los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía arbitraria, siendo las grafías “v”, “h” y ”w”

las que presentaron mayor incidencia de error en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la UGEL 02.

- Los escolares de instituciones educativas privadas presentan significativamente menos errores ortográficos que los estudiantes de instituciones educativas estatales de la UGEL 02.

- Tanto varones como mujeres de los estudiantes evaluados presentaron un alto porcentaje errores dentro de una escala baja, demostrando la no consolidación de la correcta escritura de las palabras, y evidenciándose también, una ligera diferencia entre ambos que pueden llevarnos a la conclusión de que los varones cometen menos errores ortográficos que las mujeres.

5.2. Sugerencias

- Difundir los resultados de este estudio con los profesionales del área, para rescatar la importancia que tiene la ortografía de la letra en nuestra interacción con la sociedad dentro de los márgenes comunicativos.

- Crear estrategias metodológicas que permitan al docente, identificar el tipo de error ortográfico que cometen los alumnos en el dictado de oraciones.

- Realizar la baremación de la prueba de detección de errores ortográficos referidos a la letra en el dictado de oraciones, para emplearla

en nuestra realidad como fuente de ayuda para los docentes en el campo de la ortografía.

- Promover la elaboración de otras modalidades de pruebas ortográficas que permitan distinguir los errores ortográficos de la letra en la escritura espontánea y en la copia de textos.

- Proponer estrategias de intervención en la ortografía que a su vez contribuyan a que nuestros niños tengan un mejor rendimiento en el área de Comunicación.



BIBLIOGRAFÍA

AIKEN, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México D.F. Editorial Pearson.

BUSTAMANTE ALARCÓN, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria Universidad Ricardo Palma.

ALIAGA TOVAR, J. (2007). *Psicometría: Test Psicométricos, Confiabilidad y Validez*. Perú. Recuperado de <http://www.uigv.edu.pe/facultades/psicologia/recursos/05LibroEAPAliaga.pdf>

BÁRCENA DIEGO, M., & CALZÓN ÁLVAREZ, J. (1994). *El Rendimiento Ortográfico de los alumnos a la salida de la escuela primaria y sus implicaciones*. Recuperado de www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1994_00_04.pdf

CANALS.R & COLABORADORES. (1987). *Pruebas Psicopedagógicas de Aprendizaje Instrumental*. España. Editorial Onda, S.A.

CAYHUALLA ACHARTE, R. & MENDOZA MARTÍNEZ, V. (2012). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura - PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima metropolitana*. Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1642>

CAYHUALLA QUIHUI, N. & CHILÓN VALLADARES, D. & ESPIRITU CRIALES, R. (2011). *Adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores revisada PROLEC-R en escritura de Primaria de Lima Metropolitana*. (Tesis inédita de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú Escuela de Posgrado, Lima-Perú.

Centro Preuniversitario UNMSM. (2009). *Lenguaje 4ta. Edición*. Lima. Fondo Editorial.

CUETOS VEGA, F. & RAMOS SÁNCHEZ, J.L. & RUANO HERNÁNDEZ, E. (2004). *PROESC. Evaluación de los Procesos de Escritura: Manual*. (2° Edición) Madrid: TEA Ediciones, S.A.

DELGADO DE TORRES, A.E. & ESCURRA MAUYATE, L.M. & TORRES ACUÑA, W.(2006). *La medición en psicología y educación*. Perú: Ediciones Hozlo S.R.L.

DIOSES CHOCANO, A. (2003). *Relación entre memoria auditiva inmediata y dificultades en el aprendizaje de la ortografía en niños que cursan el quinto y sexto grado de educación primaria en colegios públicos y privados de Lima Metropolitana* / Revista de investigación en psicología .Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Vol. 6, No. 2

DIUK, B. & BORZONE, A.M. & SÁNCHEZ ABCHI, V. & FERRONI, M. (2009). *La Adquisición del conocimiento Ortográfico en Niños de 1° a 3° Año de Educación Básica*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282009000100006&script=sci_arttext

FERNÁNDEZ GARRIAZO, N. (2011). (Tesis inédita de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú Escuela de Posgrado, Lima-Perú.

GALVE MANZANO, J.L. (2007). *Evaluación e Intervención en los Procesos de la Lectura y la Escritura*. Madrid: Editorial EOS.

GALVE MANZANO, J. L. & TRALLERO SANZ, M. & MARTINEZ ARIAS, R. & DIOSES CHOCANO, A.S. (2010). *Pro 1-2. Prueba de Rendimiento Ortográfico: Manual Técnico*. MADRID. EDITORIAL CEPE, S.L.

GARCÍA VIDAL, J. & GONZALEZ MANJÓN, D. (2000). “*Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*” Vol. II: *Lectura y escritura*. Madrid, España. Editorial EOS.

GARCÍA VIDAL, J. & GONZÁLES MANJÓN, D. & HERRERA LARA, J. A. (2003). *Programa de refuerzo de la Ortografía Contextual*. Madrid. Editorial EOS.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. & FERNÁNDEZ COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana Editores, S.A. de C.V.

MANRIQUE MILLONES, D.L.& VAN LEEUWEN, K.& GHESQUIERE, P.(2011) *Academic Performance Of Peruvian Elementary School Children: The Case Of Schools In Lima At The 6th Grade. Leuven – Belgium*. Recuperado de <http://www.Scielo.Org.Ar/Pdf/Interd/V28n2/V28n2a10.Pdf>

MANSO LUEGO, M., & DEL CAMPO ADRIÁN, M.E., & REJAS JIMÉNEZ, P. (1996). *Dificultades de Aprendizaje (Escritura, Ortografía y Cálculo)*. Madrid: Editorial Centro De Estudios Ramón Areces, S.A.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (DCN)*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ: UNIDAD DE LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (UMC). (2012). *El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) 2013*. Lima. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/?cat=12>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ: UNIDAD DE LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (UMC). (2006). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004*. Lima. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_19.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ: UNIDAD DE LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (UMC). (2004). *Una Aproximación a la Alfabetización Lectora de los Estudiantes Peruanos de 15 Años: Resultados del Perú en la Evaluación Internacional PISA*. Lima. Número 6. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/PISA.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2012) Unidades de Gestión Educativa Local Lima Metropolitana, Lima Provincias y Callao. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/institucional/ugeles.php>

Psicometría. (2012). Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Psicometria/3553315.html>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.

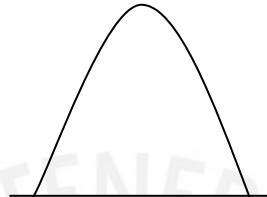
SIGNORINI, A. & BORZONE DE MANRIQUE, A.M. (2003). *Aprendizaje de la Lectura y Escritura en español. El predominio de las Estrategias Fonológicas*. Argentina. Volumen 20. Número1. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/180/18020102.pdf>

UGARRIZA CHÁVEZ, N. (1998). *Instrumentos para la investigación educacional*. Perú: Facultad de Educación - UNMSM.



ESCALA DE ESTANONES: ORTOGRAFIA FONÉTICA

Para establecer los intervalos se aplicó la Escala de Estanones en la Curva de Gauss.



a x b

Desviación Estándar: $S = \sqrt{s^2_t}$

Promedio:
$$X = \frac{\sum x}{n}$$

$a = x - 0.75 (S)$

$b = x + 0.75 (S)$

Media	65,1611
Desviación Estándar	1.24

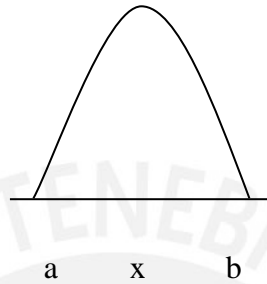
$a = 65.1611 - 0.75 (1.385) = 89$

$b = 65.1611 + 0.75 (1.385) = 104$

Bajo	<89
Medio	89 a 104
Alto	>104

ESCALA DE ESTANONES: ORTOGRAFIA CONTEXTUAL

Para establecer los intervalos se aplicó la Escala de Estanones en la Curva de Gauss.



Desviación Estándar: $S = \sqrt{s^2}$

Promedio: $\bar{X} = \frac{\sum x}{n}$

$a = x - 0.75 (S)$

$b = x + 0.75 (S)$

Media	15,5778
Desviación Estándar	1.66

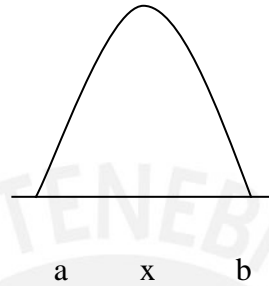
$a = 15.57 - 0.75 (1.66) = 25$

$b = 15.57 + 0.75 (1.66) = 27$

Bajo	<25
Medio	25 a 27
Alto	>27

ESCALA DE ESTANONES: ORTOGRAFIA CATEGÓRICA

Para establecer los intervalos se aplicó la Escala de Estanones en la Curva de Gauss.



Desviación Estándar: $S = \sqrt{s^2_t}$

Promedio:
$$\bar{X} = \frac{\sum x}{n}$$

$a = x - 0.75 (S)$

$b = x + 0.75 (S)$

Media	12,2083
Desviación Estándar	1.02

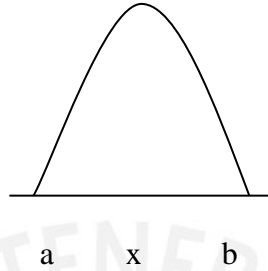
$a = 12.208 - 0.75 (1.133) = 13$

$b = 12.208 + 0.75 (1.133) = 15.$

Bajo	<13
Medio	13 a 15
Alto	>15

ESCALA DE ESTANONES: ORTOGRAFIA ARBITRARIA

Para establecer los intervalos se aplicó la Escala de Estanones en la Curva de Gauss.



Desviación Estándar: $S = \sqrt{s^2_t}$

Promedio:
$$\bar{X} = \frac{\sum x}{n}$$

$a = x - 0.75 (S)$

$b = x + 0.75 (S)$

Media	34,2611
Desviación Estándar	3.09

$a = 34.26 - 0.75 (3.16) = 106$

$b = 34.26 + 0.75 (3.16) = 111$

Bajo	<106
Medio	106 a 111
Alto	>111

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Pregunta	Objetivos	Hipótesis	Variables/Dimensiones	Diseño Metodológico
<p><i>Pregunta general:</i></p> <p><i>¿Cuáles son los errores ortográficos más comunes que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la Ugel 02?</i></p> <p><i>2. Problemas específicos:</i></p> <p><i>2.1. ¿Cuál es la incidencia de los tipos de errores ortográficos referidos a la letra que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y</i></p>	<p><i>1. Objetivo general:</i></p> <p><i>Determinar los errores ortográficos más comunes que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la Ugel 02.</i></p> <p><i>2. Objetivos específicos:</i></p> <p><i>2.1. Identificar la incidencia de los tipos de errores ortográficos referidos a la letra que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales</i></p>	<p><i>Hipótesis general:</i></p> <p><i>Los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la Ugel 02 presentan errores ortográficos comunes en el dictado de oraciones.</i></p> <p><i>2. Hipótesis específicas:</i></p> <p><i>2.1. Los errores ortográficos referidos a la letra que se presentan con mayor incidencia en los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas y estatales de la Ugel 02 son los concernientes a los de ortografía</i></p>	<p><i>1. Variable</i></p> <p><i>Tipos de errores ortográficos: Fonética, contextual, categórica y arbitraria.</i></p> <p><i>Grafas involucradas en los tipos de errores ortográficos.</i></p> <p><i>2. Variables de comparación:</i></p> <p><i>2.1. Sexo: varón – mujer</i></p> <p><i>2.2. Institución educativa: estatal – privada.</i></p>	<p><i>Tipo de estudio: Descriptivo-Correlacional</i></p> <p><i>Población</i></p> <p><i>Niños que cursan el sexto grado de primaria de instituciones educativas estatales y privadas del ámbito de la UGEL 02.</i></p> <p><i>Muestra</i></p> <p><i>360 niños, estratificados por afijación uniforme según el sexo y tipo de colegio.</i></p>

<p><i>estatales de la Ugel 02?</i></p> <p>2.2. <i>¿Cuáles son las grafías involucradas en los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía fonética, contextual, categórica y arbitraria que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de la Ugel 02.?</i></p> <p>2.3. <i>¿Existirán diferencias en los tipos de errores ortográficos referidos a la letra en el dictado de oraciones entre los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas</i></p>	<p><i>de la Ugel 02</i></p> <p>2.2. <i>Identificar las grafías involucradas en los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía fonética, contextual, categórica y arbitraria que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de la Ugel 02.</i></p> <p>2.3. <i>Identificar los tipos de errores ortográficos referidos a la letra en el dictado de oraciones concernientes a la ortografía fonética, contextual, categórica y arbitraria según el tipo de colegio estatal o privado</i></p>	<p><i>de reglas categóricas y/o arbitrarias en comparación con los de ortografías contextuales y/o fonéticas.</i></p> <p>2.2. <i>Existen grafías involucradas en los tipos de errores ortográficos concernientes a la ortografía fonética, contextual, categórica y arbitraria que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de la Ugel 02.</i></p> <p>2.3. <i>Los escolares del sexto grado de Educación Primaria de instituciones educativas privadas presentan significativamente menos errores ortográficos referidos a la letra en el dictado de oraciones que los estudiantes de instituciones educativas estatales</i></p>	<p><i>Instrumento</i></p> <p><i>Prueba de Detección de Errores Ortográficos referidos a la letra en el dictado de oraciones</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><i>y estatales de la Ugel 02?</i></p> <p><i>2.4. ¿Existirán diferencias en los tipos de errores ortográficos referidos a la letra en el dictado de oraciones según el sexo que presentan los escolares del sexto grado de Educación Primaria de la Ugel 02?</i></p>	<p><i>que presentan los escolares del sexto grado de Educación Primaria de la Ugel 02.</i></p> <p><i>2.4. Identificar los tipos de errores ortográficos referidos a la letra en el dictado de oraciones concernientes a la ortografía fonética, contextual, categórica y arbitraria según el sexo que presentan en el dictado de oraciones los escolares del sexto grado de Educación Primaria de la Ugel 02.</i></p> <p><i>3. Objetivo metodológico</i></p> <p><i>3.1. Elaborar una Prueba de Detección de Errores Ortográficos referidos a la Letra en el dictado de oraciones.</i></p>	<p><i>pertenecientes a la Ugel 02.</i></p> <p><i>2.4. Las mujeres presentan significativamente menos errores ortográficos referidos a la letra en el dictado de oraciones que los varones del sexto grado de Educación Primaria de la Ugel 02.</i></p>		
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--