UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

ESCUELA DE POSTGRADO

**Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía de la
Infancia**

EL RENDIMIENTO ORTOGRÁFICO EN ESTUDIANTES DEL QUINTO Y SEXTO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con Mención en
Psicopedagogía de la Infancia**

JUAN FÉLIX NAVARRO BENITES

**Asesor:
Mag. Roberto Santiago Bellido García**

**Lima - Perú
2020**

Miembros del Jurado

Dra. Yvonne Cruz Castañeda

Presidente

Mag. Elisa Beatriz Yanac Reynoso

Secretario

Mag. Roberto Santiago Bellido García

Vocal

Mag. Roberto Bellido García

Asesor

Dedicatoria

A mi familia, especialmente a mi hijo, quienes son mi inspiración y fortaleza permanente para seguir adelante.

A todos los que, de una u otra manera, me apoyaron de manera incondicional de distintas maneras para lograr este propósito.

Agradecimiento

A Dios, mi Padre Celestial, por su infinita guía y protección que ha hecho posible que avance en la culminación de este desafío como parte de mi carrera.

A mi asesor, por sus adecuadas y acertadas orientaciones en la estructuración de mi trabajo y el constante apoyo que me ha brindado.

Índice de Contenidos

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Índice de Contenido	v
Índice de Tablas	vii
Índice de Figuras	ix
Resumen	x
<i>Abstract</i>	xi
Introducción	12
Problema de investigación	13
Planteamiento	13
Formulación	15
Justificación	16
Fundamentación teórica	18
Antecedentes	18
Marco teórico	23
Objetivos	45
Marco metodológico	47
Tipo y diseño de investigación	47
Variables	48
Definición conceptual	48
Definición operacional	48
Población y muestra	48
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	49
Procedimientos	51
Resultados	53

Discusión	68
Conclusiones	74
Sugerencias	76
Referencias	78

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

Anexo 3: Certificado de validez

Anexo 4: Matriz de datos

Anexo 5: Otras evidencias

Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensiones de las reglas ortográficas	33
Tabla 2. Composición total de la muestra según género y grado escolar	49
Tabla 3. Puntuaciones generales obtenidas en rendimiento ortográfico según grado de estudios	53
Tabla 4. Resultados de los niveles alcanzados en ortografía total del quinto grado según género	54
Tabla 5. Resultados de los niveles alcanzados en ortografía literal del quinto grado según género	55
Tabla 6. Resultados de los niveles alcanzados en ortografía acentual del quinto grado según género	56
Tabla 7. Resultados de los niveles alcanzados en ortografía puntual del quinto grado según género.	58
Tabla 8. Resultados de los niveles alcanzados en ortografía total del sexto grado	59
Tabla 9. Resultados de los niveles alcanzados en ortografía literal del sexto grado según género	60
Tabla 10. Resultados de los niveles alcanzados en ortografía acentual del sexto grado según género	62
Tabla 11. Resultados de los niveles alcanzados en ortografía puntual del sexto grado según género	63
Tabla 12. Resultados de la Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov distribuida por grupo de estudio	64
Tabla 13. Prueba de Mann-Whitney en el rendimiento ortográfico total entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria	65

Tabla 14. Prueba de Mann-Whitney en la ortografía literal entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria	66
Tabla 15. Prueba de Mann-Whitney en la ortografía acentual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria	67
Tabla 16. Prueba de Mann-Whitney en la ortografía puntual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria	68

Índice de Figuras

Figura 1. Representación de dos rutas de procedimiento léxico	38
Figura 2. Signos de puntuación	44
Figura 3. Signos auxiliares	44
Figura 4. Niveles de rendimiento ortográfico total y género del quinto grado.	53
Figura 5. Niveles de rendimiento en ortografía literal y género del quinto grado.	56
Figura 6. Niveles de rendimiento en ortografía acentual y género del quinto grado.	57
Figura 7. Niveles de rendimiento en ortografía puntual y género del quinto grado.	58
Figura 8. Niveles de rendimiento en ortografía total y género del sexto grado.	60
Figura 9. Niveles de rendimiento en ortografía literal y género del sexto grado.	61
Figura 10. Niveles de rendimiento en ortografía acentual y género del sexto grado.	62
Figura 11. Niveles de rendimiento en ortografía puntual y género del sexto grado.	64

Resumen

El presente estudio titulado “El rendimiento ortográfico en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao” tuvo como propósito establecer las diferencias en cuanto al desempeño ortográfico que presentan los estudiantes del quinto y sexto grado de primaria.

La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo de tipo y diseño descriptivo comparativo, no experimental. Se trabajó con una muestra conformada por 172 estudiantes del quinto y sexto grado de educación primaria, pertenecientes a una institución educativa del distrito de Mi Perú, Región Callao, con edades entre los 9 y 12 años, seleccionados de manera disponible. La recopilación de la información se hizo por medio del Test de Rendimiento Ortográfico de Dioses, Manrique y Segura (2002). Los resultados obtenidos determinaron la existencia de diferencias en el rendimiento ortográfico total, literal, acentual y puntual en los estudiantes de 5° y 6° grado de primaria.

Palabras clave: ortografía, rendimiento ortográfico, escritura.

Abstract

The present study entitled "Spelling performance in students of the fifth and sixth grade of primary school in a Callao educational institution" had the purpose of establishing the differences in spelling performance presented by students in the fifth and sixth grade of primary school.

The methodology used was a quantitative approach of type and comparative descriptive design, not experimental. We worked with a sample made up of 172 students of the fifth and sixth grade of primary education, belonging to an educational institution of the district of My Peru, Callao Region, aged between 9 and 12 years, selected in an available way. The information was collected through the Spelling Performance Test of Dioses, Manrique and Segura (2002). The results obtained determined the existence of differences in the total, literal, accentual and punctual spelling performance in the students of 5th and 6th grade of primary school.

Keywords: orthography, spelling performance, writing.

Introducción

El canal fundamental de la sociedad de la comunicación, además de medio de transmisión cultural, es la lengua escrita. Favorece la construcción del lenguaje y contribuye a mantener su unidad. Como técnica de la escritura y parte de la Gramática, la ortografía es una materia muy importante, un aprendizaje instrumental fundamental en el currículo escolar. Más aún, refleja la historia y la cultura de la lengua que representa. Lamentablemente la persistencia de metodologías tradicionales la redujo a una cantidad enorme de reglas por memorizar que, según García Márquez (2010), era el terror del ser humano desde la cuna. Convertirla en un fin en sí mismo solo trajo aversión por la escritura y una escasa aplicación lograda en los textos. Un problema tan complejo no podría ser resuelto tampoco, siguiendo al aedo de Aracataca, con la jubilación de la ortografía ya que es imprescindible “[...] un respeto a la normativa actual que evite confusiones e interferencias que puedan llevar, incluso, a un caos en la comunicación lingüística en el mundo hispano parlante”. (Luceño, 1998)

Las normas ortográficas tienen un carácter convencional y repetitivo pero su apropiación no representa un proceso pasivo. El aprendizaje de la escritura supone el aprendizaje de la ortografía y el dominio del sistema alfabético, además de la internalización de una determinada intencionalidad social. Nos permiten comunicarnos efectivamente. La elaboración de mensajes de forma correcta y comprensible no puede hacerse a sus espaldas. Una buena ortografía es la base de un texto bien escrito. Si éste contiene faltas ortográficas será inevitable que pierda calidad y el maestro que las cometió perderá prestigio y autoridad. El dominio de la ortografía, nos guste o no, aún es percibido como un signo visible de cultura y merecedor del reconocimiento social. El éxito de un texto como instrumento de comunicación será improbable si contiene errores ortográficos.

Nuestra propuesta de investigación se enmarca en el estudio del aprendizaje de la ortografía al evaluar y describir el rendimiento ortográfico. Se orienta a identificar el rendimiento ortográfico que alcanzan los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria, a partir del reconocimiento de que la escritura correcta tiene una relevancia significativa y amerita una enseñanza correctiva y eficiente. Es notoria la escasa solvencia en las destrezas ortográficas que los estudiantes manifiestan al realizar sus producciones escritas, aunque diversas investigaciones sugieren que el rendimiento ortográfico varía de acuerdo con el nivel de elaboración de las representaciones ortográficas del aprendiz. Por tal motivo, es importante indagar el nivel de destrezas y rendimiento ortográfico obtenido por el estudiante al culminar la etapa escolar de la primaria.

Problema de investigación

Planteamiento del problema.

La Real Academia de la Lengua Española (2010) definió la ortografía como el “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” pero, además establece una segunda acepción, puntualizando que es la “forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía”. En esa perspectiva, la correcta escritura de las palabras y el uso correcto en la escritura, de la puntuación, de acuerdo a las convenciones establecidas, representan un aspecto importante de nuestra lengua. Así se debe comprender en las escuelas y desde el profesorado, para hacer que los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad, en los textos que produzcan y en toda situación de escritura a la que se enfrenten, sean capaces de realizar una correcta escritura de las palabras y el adecuado uso de los signos de puntuación, según las convenciones vigentes. Sin embargo, esta situación no se ve reflejada en los estudiantes a lo largo de su escolaridad básica, y tampoco se observan esfuerzos conscientes

y colegiados para superar esta situación, evidenciada como un problema de serias deficiencias ortográficas en nuestros estudiantes, y que se observan al momento de redactar o analizar un texto e inclusive en una frase u oración, elaborada por estudiantes de diferentes grados de estudio de la educación básica. En esa perspectiva y realidad constatada, los estudiantes al concluir la educación primaria terminan esta etapa con serias dificultades para redactar un texto con propiedad y coherencia.

El análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje en este tema, sigue mostrando resultados nada alentadores, ya que se puede fácilmente comprobar que los estudiantes continúan cometiendo los mismos errores ortográficos. Ante esta situación, para Kaufman (1999), se impone la necesidad de enseñar ortografía, ya no de manera hiperespecializada sino escribiendo. En otras palabras, hay que reflexionar sobre la aplicación de las reglas ortográficas en situaciones de escritura reales puesto que la razón de ser de dichas normas es la comunicabilidad textual. Se puede comprobar que, desde los escritos realizados por los estudiantes hasta los documentos legales producidos, se aprecian “horrores” de ortografía y no escapan a esta realidad las diferentes formas de comunicación que se transmiten a través de afiches, carteles y hasta en los contenidos televisivos (por ejemplo: noticieros), los cuales se convierten en un modelo negativo para la correcta escritura. Esta situación puede deberse entre otras causas, a que la enseñanza de la ortografía en las escuelas, sigue concibiéndose como una cuestión aislada, planteada y trabajada al margen del resto de los aspectos lingüísticos.

La posición en que se fundamenta el presente estudio coincide con la de Baeza y Beuchat (1999), quienes consideran el aprendizaje de la ortografía como un proceso que va desarrollándose gradualmente y que culmina con la escritura correcta del idioma. De esta posición se deduce que la enseñanza de la ortografía tiene que estar ligada necesariamente a

las actividades lingüísticas propias de la lengua materna. En esta misma perspectiva, Monfort y Juárez (2004) afirman que, “la lectura y la escritura son destrezas lingüísticas, son prolongaciones del propio lenguaje” (p. 21). Por todo lo dicho, se considera que el aprendizaje y dominio de la ortografía tiene una significativa importancia en múltiples actividades de nuestra vida, la cual se debe desarrollar de manera adecuada a lo largo de toda la escolaridad.

Formulación del problema.

Pregunta general.

¿Existen diferencias en el rendimiento ortográfico entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao?

Preguntas específicas.

¿Existen diferencias en el rendimiento ortográfico en ortografía literal entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao?

¿Existen diferencias en el rendimiento ortográfico en ortografía acentual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao?

¿Existen diferencias en el rendimiento ortográfico en ortografía puntual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao?

Justificación.

La gran cantidad de errores ortográficos preocupa a los docentes de primaria y secundaria pero también a los padres de familia. Si bien es cierto no es un problema exclusivo de nuestro sistema educativo, eso no impide que se deban tomar medidas a fin de superarlo. Está en juego no solo la corrección idiomática de la expresión escrita sino la autoestima y el reconocimiento social y profesional que los estudiantes obtengan a lo largo de su formación académica. Por tales motivos, el presente trabajo se justifica:

Desde el punto de vista socioeducativo, porque permite identificar los niveles de rendimiento ortográfico en los estudiantes varones y mujeres de los dos últimos grados de estudios del nivel de educación primaria de una institución educativa, perteneciente al ámbito de la región Callao.

Por otro lado, una de las capacidades del Currículo Nacional de la Educación Básica relacionada a la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”, exige a la escuela que el estudiante desarrolle y logre a lo largo de su escolaridad básica, aprendizajes solventes referidos a este tema de la ortografía, siendo capaz progresivamente de “Utilizar convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente”. Esta capacidad implica que el estudiante desde sus primeros años de escolaridad y desde el momento en que inicia su proceso de apropiación de la escritura, debe ir utilizando e incorporando un conjunto de recursos textuales que vayan asegurando la correcta escritura del lenguaje y de la lengua que habla. En otras palabras, el uso adecuado de recursos ortográficos y de puntuación, según las convenciones establecidas, en sus procedimientos de creación y producción de los textos que escribe y así darle impecabilidad como sentido y claridad a las ideas o mensajes que intenta comunicar. En ese sentido, el uso de estos recursos tiene una importancia

significativa para que el estudiante pueda comunicar con propiedad sus ideas, necesidades, intereses, etc. de manera escrita.

Desde una perspectiva científica, permitirá analizar resultados estadísticos y llegar a conclusiones certeras en referencia a la ortografía literal, ortografía acentual y ortografía puntual de los estudiantes y promover la aplicación del instrumento en otras escuelas, dada la efectividad de su uso. En ese sentido, llama la atención que, en las evaluaciones censales realizadas en los últimos años, los esfuerzos gubernamentales e institucionales, se hayan enfocado solo en el tema de la lectura y ninguna medida para conocer cómo están nuestros estudiantes en lo referido a la escritura y que las evaluaciones muestrales más recientes llevadas a cabo por el Ministerio de Educación y, donde sí se incluyó el tema de la escritura, se hayan dado solo en 1996, 1998, 2001 y 2004, en el nivel primario, a nivel nacional.

Desde el punto de vista disciplinario, permite observar los niveles de rendimiento ortográfico entre estudiantes del último ciclo del nivel primario (quinto y sexto grado) y verificar el logro o el retroceso en función a las últimas evaluaciones referentes al tema.

Asimismo, esta investigación contribuye a brindar información pormenorizada y fundamentada de los niveles de rendimiento ortográfico y las dimensiones de la variable ortografía. Por último, invita a reforzar y ampliar las bases teóricas del lenguaje y la ortografía, por lo que permite tomar medidas por parte de las diversas instancias de la comunidad educativa. La finalidad de mejorar la eficacia del sistema educativo y la evaluación de capacidades relacionadas con la escritura correcta, propósitos más amplios enmarcados en la formación integral del educando.

Fundamentación teórica

Antecedentes internacionales.

Cabrera (2017) estudió la escritura de un grupo de estudiantes para analizar cuáles son las causas de los errores de puntuación, para contribuir a la formulación de nuevas metodologías que disminuyan la gravedad del problema, el cual impacta negativamente en la calidad de la escritura de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 2 712 estudiantes del 4º de ESO de siete municipios de Gran Canaria. No se utilizó una prueba estandarizada sino que los estudiantes en dos asignaturas (Historia y Lengua Castellana y Literatura) debían redactar un texto expositivo durante 50 minutos, aproximadamente. Para que la información pueda ser examinada, se eligió al azar siete redacciones por cada centro educativo. Entre los hallazgos más resaltantes se encontró que: (a) la puntuación defectuosa de los textos escritos por estudiantes entorpece gravemente la cohesión de sus enunciados (b) el error más frecuente es el empleo erróneo de coma en lugar de punto y seguido para separar oraciones totalmente independientes, (c) hay diferencias por tipos de centro, en las escuelas privadas se presentan en menor frecuencia pero en los concertados sí es mayor la incidencia de estos errores, (d) la metodología resulta insuficiente e inadecuada para enseñar a puntuar, puesto que los estudiantes colocan signos de puntuación teniendo en cuenta las pausas orales porque así lo transmiten los libros de Lengua castellana y Literatura, y así lo reproducen los docentes.

Pascual y Carril (2017) tuvieron el objetivo de comprobar las relaciones existentes entre comprensión lectora, ortografía y rendimiento académico. La ortografía fue evaluada por medio de un dictado con frases extraídas de libros de texto del 6º grado de primaria con lo que quería conocer el dominio de la conversión fonema-grafema, el dominio de las reglas ortográficas, el dominio de las reglas de acentuación, el uso de mayúsculas y el uso de los

signos de puntuación. En el caso de la comprensión lectora, esta fue evaluada con el test de Ángel Lázaro, el cual consta de 18 textos breves seguidos de una serie de 28 preguntas, en su mayoría con alternativas de elección múltiple y otras de emparejamiento. En este estudio de diseño correlacional, la muestra contó con 252 estudiantes con edades comprendidas entre 11 y 12 años. El resultado más importante fue que se encontraron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y la comprensión lectora, correlaciones débiles y sin significación estadística entre las medidas ortográficas y la comprensión lectora.

Sotomayor, Ávila, Bedwell, Domínguez, Gómez y Jéldrez (2017) se propusieron describir exhaustivamente la calidad del desempeño ortográfico de niños chilenos durante un conjunto de exámenes a cargo del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Se analizó una muestra estratificada proporcional de 269 textos escritos por 101 alumnos del cuarto grado para poder arribar a una caracterización en la que se relacionen variables textuales (número de palabras de cada escrito y su calidad global), variables del contexto situacional (por ejemplo, el género que se escribe) y variables sociales (nivel socioeconómico y el sexo de los estudiantes). El principal hallazgo fue que estos niños alcanzaron un alto porcentaje de palabras correctamente escritas, la concentración de los errores en unos pocos tipos y un mejor desempeño en el género carta de solicitud por sobre el cuento y la noticia. También cabe la posibilidad de que al tratarse de una prueba que concita el interés nacional, los estudiantes lo hayan asumido con mayor cuidado y prolijidad, inclusive sus docentes y las escuelas no serían ajenos a la presión y a la expectativa del sistema educativo nacional. Los resultados deben ser interpretados desde perspectivas cognitivas y comunicativas. Se sugiere focalizar la instrucción en los errores encontrados e insertarla en el desarrollo de textos en situaciones comunicativas.

Cánovas (2017) analizó los errores más frecuentes en la enseñanza de la ortografía en 113 estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 2º de Bachillerato del Instituto Juan de la Cierva y Codorníu (Murcia). A los estudiantes de secundaria se les encargó redactar a partir de una imagen, mientras que a los estudiantes de bachillerato se les solicitó un comentario crítico, por escrito, sobre un texto periodístico. Los resultados indicaron que los métodos didácticos y la enseñanza de la ortografía no alcanzan a despejar las dudas en los hablantes, por lo que es de esperar que dichos errores se presenten en mayor o menor medida en la escritura.

Fernández (2015) se propuso conocer el modo en el que se realiza la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, valorando la información brindada por los docentes de Educación Primaria del área de Lengua y Literatura. A través de una investigación no experimental descriptiva en las aulas de Almería (España), participaron 125 profesores pertenecientes a 25 centros educativos, la técnica fue la encuesta y el instrumento fue un cuestionario de 20 preguntas abiertas y cerradas, en donde se incluyó tópicos tales como tratamiento de la ortografía en el aula, enfoques y nuevas estrategias e inclusión de las TIC. El 66% del profesorado se mostró insatisfecho con los niveles ortográficos obtenidos por los estudiantes, el 76% de los encuestados reconoció la existencia de un fracaso generalizado al respecto, y el 99% percibió que la ortografía es tan importante para la comunicación escrita que dejárselo como tarea únicamente a Lenguaje y Literatura no es la mejor decisión. Tan inobjetable como las limitaciones ya conocidas del horario y el número de estudiantes por aula, es que la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía continúa siendo una actividad descontextualizada, con poca relación con la composición escrita.

Antecedentes nacionales.

Varas (2017) realizó un estudio descriptivo correlacional con dos variables, la inteligencia y el aprendizaje de las reglas ortográficas, el cual tuvo como finalidad determinar la relación entre inteligencia y el aprendizaje de las reglas ortográficas en estudiantes del sexto grado de primaria, incidiendo en el aprendizaje de tres tipos de ortografía: Literal, acentual y puntual. La muestra estuvo conformada por 113 estudiantes del sexto grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de San Juan de Lurigancho. Los instrumentos utilizados fueron: Test de inteligencia, sin parcialidad cultural de Catell y Catell (1992) y el Test de Rendimiento Ortográfico (TRO) de Dioses (2002). Los resultados más significativos encontrados en la investigación señalan que no existe relación estadísticamente significativa entre la inteligencia y el aprendizaje de la ortografía literal, pero sí con la ortografía acentual y puntual.

Cabrejos (2015) realizó un estudio comparativo acerca del rendimiento ortográfico de tipo literal en función al sexo en 256 estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas del sexto grado de primaria de Lima Metropolitana, elegidos al azar y procedentes de contextos sociales diversos. El instrumento utilizado fue la lista de cotejo “Ortografiando” conformada por 34 palabras para evaluar el nivel ortográfico de tipo literal en la copia, el dictado y la producción de textos, dando como resultado, errores de agregado, sustitución y omisión de grafemas al escribir las palabras de la prueba. Asimismo, hubo una mayor incidencia de errores en los varones en lo concerniente al nivel ortográfico. Por último, los estudiantes de instituciones públicas registraron mayor cantidad de errores en el rendimiento ortográfico que los estudiantes de instituciones privadas.

Cáceres (2014) buscó determinar la relación entre la memoria no verbal y el rendimiento ortográfico en una población conformada por 123 estudiantes del 6° grado de

primaria de una institución educativa del distrito de San Luis. Su investigación se enmarcó en el enfoque cuantitativo y tuvo un diseño descriptivo correlacional, con dos instrumentos como el Test de memoria y aprendizaje para evaluar la memoria no verbal ideado por Reynolds y Bigler (1994) y el test de rendimiento ortográfico de Dioses, Manrique y Segura (2002). Una de sus premisas fue que el aprendizaje de las reglas ortográficas es un asunto complejo en el que intervienen otros aspectos mucho más amplios que los estudiados en esta tesis, en donde solo se ha tomado en cuenta habilidades cognitivas básicas. Se concluyó que entre las variables existe una correlación estadísticamente significativa, pero con un efecto débil en la práctica, también se encontraron correlaciones significativas entre el recuerdo selectivo visual con la ortografía literal y acentual, así como entre la memoria secuencial visual con la ortografía literal.

De La Cruz (2014) llevó a cabo un estudio descriptivo y correlacional de la ortografía eficiente y el rendimiento académico en 30 estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa pública. El instrumento utilizado fue una encuesta conformada por 20 ítems. Se obtuvo que la mayoría de los estudiantes comete errores ortográficos al momento de escribir, por diversos factores tales como la falta de percepción para diferenciar las letras en el dictado, confundiéndolas con otras letras por el sonido casi igual que estas tienen. Muchos de los estudiantes no respetan las reglas ortográficas y las pasan por alto, quizás por desconocimiento o por causas de tipo intelectual. Por último, los errores ortográficos afectan el rendimiento escolar.

Dioses (2014) realizó un estudio descriptivo del proceso léxico, sintáctico y semántico del lenguaje y el rendimiento ortográfico en 387 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana. El diseño de dicho estudio fue no experimental transeccional y el instrumento utilizado fue la Prueba de

Rendimiento Ortográfico (PRO), niveles 1–2. Los resultados obtenidos indicaron que varones y mujeres de manera general, en su desempeño ortográfico, no manifiestan diferencias significativas. Sin embargo, las niñas evidenciaron en las pruebas de signos de puntuación y signos de exclamación e interrogación, un desempeño significativamente mejor; mientras que los varones, en la prueba de signos de acentuación, lograron un desempeño significativamente mejor. Por otro lado, los estudiantes de sexto grado, en comparación a los estudiantes del quinto grado, mostraron únicamente diferencias significativas en la prueba de signos de puntuación, ocurriendo lo contrario en la prueba de dictado de homófonos.

Marco teórico.

Rendimiento ortográfico.

Es el desempeño que el sujeto demuestra en el aspecto ortográfico tras la aplicación de una prueba normalizada y cuyo resultado puede estar por encima y/o debajo de lo esperado para su edad y grado. También puede ser definido como “el dominio real del empleo adecuado de las normas ortográficas” (Hoyos, 2009, p.82). Según Dioses, Matalinares, Velásquez, Cuzcano, Chávez, Guevara, Echavarría, Díaz y Salas (2014, pp. 125-126), se expresa como la puntuación obtenida por un alumno al resolver el test de ortografía en donde se consideren aspectos tales como “dictado de palabras, dictado de pseudopalabras, uso de signos de acentuación (proceso léxico); uso de signos de puntuación, uso de signos de exclamación e interrogación (proceso sintáctico) y dictado de homófonos (proceso semántico)”.

El rendimiento ortográfico es uno de los indicadores más utilizados en el ámbito educativo para obtener rápidamente información acerca del desempeño en pruebas estandarizadas. Sin embargo, no constituye el único indicador ni es necesariamente el más

fiable para establecer cómo se encuentran los estudiantes al respecto. Al igual que todo instrumento de medición, no debe ser sobreestimado. Más aún, si el mayor o menor desempeño ortográfico solo puede ser comprendido cabalmente en relación a las oportunidades de escolarización y exposición al lenguaje escrito que tenga el estudiante, a lo que se suma su capacidad metalingüística o reflexiva, de esta última depende la reelaboración de las restricciones establecidas por la norma ortográfica.

Todos los maestros saben que es muy distinto el rendimiento ortográfico de un alumno según el tipo de ejercicios que se realicen. En el dictado se cometen menos faltas que en la redacción, seguramente porque el dictado tradicional es un ejercicio esencialmente encaminado a la ortografía, mientras que la redacción pretende la expresión adecuada del mundo interior, lo que obliga a concentrar la atención del alumno sobre otros aspectos más importantes que los meramente ortográficos. Este hecho nos descubre lo artificioso del aprendizaje de la ortografía desconectado del amplio contexto de la expresión escrita: solo mediante la expresión escrita, en ella y para ella tiene sentido la ortografía. (Iglesias, 1972, citado por Adrianzén, 2014, p. 34)

Ortografía.

Para escribir debe entenderse que no es suficiente con disponer de un conjunto de signos instituidos y consensuados para representar gráficamente el lenguaje oral y el pensamiento, sino que se tiene que considerar la existencia de normas igualmente consensuadas. Estas determinan cuándo deben utilizarse aquellas que representan una similitud fonética, con la finalidad de lograr una correcta escritura de las palabras, a partir del uso correcto de los

signos gráficos, llamados grafías en el plano de la escritura. Esto no es todo, para lograr la debida coherencia en lo que se escribe, también se debe considerar y utilizar los llamados signos auxiliares de la escritura, entre ellos; el punto, la coma, los dos puntos, etc. En consecuencia, esto es lo que posibilita la ortografía; lograr una adecuada coherencia en lo que se escribe y una correcta escritura de las palabras.

De acuerdo con su etimología, la palabra ortografía proviene del latín y consta de dos voces: “**orto**” cuyo significado es recto, correcto y erguido, y “**grafía**” que significa escritura. En ese sentido, ortografía significa e involucra la correcta escritura de las palabras. Para la Real Academia de la Lengua Española (2010), la ortografía es “el conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua” por lo que “el conocimiento y el dominio de la ortografía resultan imprescindibles para asegurar la correcta comunicación escrita entre los hablantes de una misma lengua, al garantizar la adecuada creación e interpretación de textos escritos” (2010, p. 28). Una valoración similar es compartida por Martínez de Sousa, citado por Gómez (2006), quien consideró que la ortografía es “parte de la gramática que establece los principios normativos para la correcta escritura de las palabras de una lengua, su división al final de línea y el empleo de los signos de puntuación, la tildación, las mayúsculas”. Es evidente que la ortografía es un aspecto fundamental para la producción de textos escritos, puesto que las normas ortográficas permiten la estandarización gráfica de las palabras y el mantenimiento de los aspectos distintivos y explícitos inseparables a cualquier sistema de signos (Pujol, 1999; Dioses, 2002; Gómez, 2006). No obstante, no es el único ni el más importante, tampoco tendría que ser enseñado y/o aprendido con las mismas estrategias didácticas de hace 30 años.

Gabarro y Puigarnau (2010) destacaron la importancia de que la persona escriba bien y sin errores, sin importar el conocimiento de la regla o excepción que encierra la escritura

de las palabras. Esta definición de ortografía, como se puede observar, se limita única y exclusivamente a la escritura de palabras, no incluyendo los aspectos referidos a la puntuación. Estos expertos enfatizaron que, al momento de hacer uso de la escritura, el conocimiento de la regla ortográfica no representa ninguna utilidad, agregando que esto es muy evidente en la práctica en la escuela, por lo que ni el conocimiento, ni la enseñanza de la normativa ortográfica es garantía de correcta escritura.

El origen de la percepción negativa de la ortografía ha radicado en el modo en que ha sido enfocada por el sistema educativo a lo largo del tiempo, puesto que han predominado prácticas tradicionalistas, las que no iban más allá de dictados ordenados y corregidos por el docente. La situación no era distinta al impartir y explicar las normas ortográficas a través de actividades propuestas en libros de textos y fichas de refuerzo, elaboradas por el docente o igualmente extraídas de algún texto. Cassany, Luna y Sanz (2007) manifestaron que cuando la enseñanza de la ortografía, enfocada en el aprendizaje de sus reglas, pasa a ser la obsesión de maestros y estudiantes, la consecuencia final es catastrófica, ya que pierde su esencia dentro de la lengua, que es la comunicación. Para Díaz y Cabeza (2010), los planteamientos didácticos actuales en el ámbito ortográfico no han cambiado mucho con respecto al enfoque tradicional, se sigue exponiendo la norma y ejercitándola parcialmente, por lo que es urgente que “el maestro reoriente la enseñanza de la ortografía y se ajuste a las necesidades específicas de los alumnos” (Camps et al., 1990 citado por Díaz y Cabeza, 2010). En esa perspectiva, la ortografía no puede seguir como una materia o un conocimiento descontextualizado:

La enseñanza de la ortografía tiene que contextualizarse dentro de los aprendizajes del alumnado a través de unos métodos y unos procedimientos que el profesor, previamente, ha establecido y se encargará de poner a

disposición situaciones reales de escritura que proporcionan una conexión con la escritura (Sánchez, citado por Fernández, 2010, p. 9).

En ese sentido, la enseñanza de la ortografía debe estar circunscrita a todas las producciones escritas de los estudiantes, así como en los procesos lectores, en un contexto de aprendizaje significativo.

Relación entre lenguaje y ortografía.

Desde su nacimiento el niño enfrenta una serie de aprendizajes, a los cuales se van agregando otros gracias a la vida escolar. Uno de esos aprendizajes adquiridos en la escuela es el de la lectura y la escritura, medios fundamentales que le brindarán la oportunidad de abrirse a nuevas posibilidades vitales. La educación desempeña un papel determinante en el logro de las capacidades lingüísticas de los estudiantes, los niños y niñas llegan a la escuela comprendiendo y utilizando el lenguaje oral y, sobre este, van adquiriendo paulatinamente el proceso de la lectura, y, casi en forma paralela el de la escritura. Este último constituye un aprendizaje de gran complejidad. Hugues, citado por Baeza y Beuchat (1999), resaltó la complejidad del proceso de la escritura:

(...) escribir obliga a mantener la idea en nuestra mente (...), la ordenación de ideas en una secuencia y relación (...), un planteamiento y diseño para la ubicación correcta de la palabra en la hoja de papel. Luego, requiere la selección y utilización de formas aceptables para cada una de las letras en una combinación correcta para la palabra. La discriminación fina, las integraciones, la memoria y la coordinación de la mano, mente y ojo requeridos para el acto de escribir son infinitamente complejas. (p.15)

El aprendizaje ortográfico habrá que considerarlo dentro del campo verbal. Motivo suficiente para que la ortografía deje de ser considerada como el aprendizaje de un contenido o materia, sino como un proceso que va desarrollándose gradualmente y que culmina con la escritura correcta del idioma en forma permanente, de allí que se propugna una “enseñanza de la ortografía integrada a las actividades lingüísticas propias de la lengua materna, y en ningún caso como una materia aparte”. (Baeza & Beuchat, 1999, p.16)

La ortografía en el Currículo Nacional.

En el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016), el tratamiento de la ortografía se encuentra incorporado en la competencia: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna, la que le posibilita al estudiante desplegar su destreza en el uso del lenguaje escrito, teniendo en consideración el uso alfabético y un conjunto de convenciones sobre la escritura. Esta competencia le permite al estudiante asumir la escritura como una práctica social en donde participa de la construcción del conocimiento, del uso estético del lenguaje, y su uso de manera creativa y responsable. La capacidad de esta competencia relacionada al tema de la ortografía, es aquella definida como: Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente, con ella se busca que el estudiante use de forma adecuada recursos textuales con la finalidad de garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito.

Por otro lado, en el programa curricular de educación primaria del 2016, se encuentra la descripción del nivel de la competencia al final del quinto ciclo, enfatizando en que el estudiante concluya la etapa final de la educación primaria, utilizando recursos ortográficos para separar expresiones, ideas y párrafos, con la intención de darle claridad y sentido a los textos que escriba, asimismo, se describe el desempeño: “Utiliza recursos gramaticales y

ortográficos que contribuyen a darle sentido a su texto, e incorpora algunos recursos textuales (como uso de negritas o comillas) para reforzar dicho sentido” (Minedu, 2016, pp. 176 - 177). Siguiendo esa línea, son recursos ortográficos básicos “mayúsculas en nombres de personas y al inicio de un texto, punto final, dos puntos, comas, viñetas o guiones en enumeraciones, y signos de interrogación y admiración”. (p. 88)

Como se puede ver, el enfoque dado a la ortografía en el Currículo Nacional de la Educación Básica, pone énfasis en el carácter funcional de la ortografía y no en lo normativo, mucho menos en la enseñanza de reglas para alcanzar un mejor logro en la escritura de sus textos. Esto implica que el docente en la planificación de su sesión de aprendizaje debe considerar estrategias pertinentes y funcionales en la enseñanza de la ortografía y que estas estén ligados a situaciones comunicativas auténticas.

Didáctica de la ortografía.

Actualmente existe una tendencia a aceptar los errores ortográficos como parte de la construcción de los niños que se inician en la escritura. No hay nada que objetarle a este enfoque, siempre y cuando se ofrezca simultáneamente a los estudiantes dos tipos de apoyo: modelos correctos de escritura, y oportunidades de ir analizando progresivamente el sistema gráfico de la lengua. Para Fernández (2015), una de las modificaciones más esperadas en el quehacer de los profesores es que deje de verse a la ortografía como la memorización de reglas:

Como docentes, debemos evitar hacer un tratamiento de la ortografía basado exclusivamente en el aprendizaje de reglas ortográficas; debemos intentar que el alumnado se adueñe de la norma ortográfica y, para ello, es necesario considerar la ortografía como un subproceso en la producción de textos. (p.

Brueckner y Bond (1992) identificaron como principios para la enseñanza de la ortografía la implementación de un programa funcional de lenguaje, que enfatice en la expresión escrita, que provoque en el estudiante el deseo de tomar conciencia de la importancia de escribir con corrección las palabras, la adaptación de los contenidos del programa de aprendizaje ortográfico y los métodos didácticos al ritmo de los estudiantes, por lo que se requiere de una dirección hábil y experta, el docente debe ayudar a cada estudiante a descubrir formas y maneras que le faciliten la fijación de la forma correcta de escribir las palabras y afrontar de manera adecuada la escritura de nuevos vocablos.

Importancia de la ortografía.

La ortografía no es importante porque se trate de una asignatura escolar. Por el contrario, nos referimos a normas establecidas y consensuadas por los miembros de una comunidad lingüística, que nos permiten entender aquello que está escrito. En ese sentido, el dominar estas reglas consolida la pertenencia a un grupo y a la vez es un signo de la cultura del entorno. Sin ortografía, en no mucho tiempo, el idioma se fragmentaría y daría paso al surgimiento de innumerables variables locales, lo que nos haría perder la posibilidad de formar parte de una de las más extensas comunidades de hablantes que actualmente existen en el mundo. Camps, Millán, Montserrat y Cabré (2007), señalaron que las funciones más importantes de un código gráfico pueden analizarse en dos planos: el plano lingüístico y comunicativo, de un lado; el plano sociológico, de otro. En primer lugar, en el plano lingüístico y comunicativo, el sistema ortográfico asegura la transmisión íntegra y no ambigua de los enunciados aclarando el discurso escrito y, en el plano sociológico, la ortografía constituye un convenio necesario para que todos los miembros de una comunidad lingüística puedan asumir como pertenecientes al grupo.

Es fundamental entender que la ortografía, no es un aprendizaje posterior al aprendizaje inicial de la escritura, constituye más bien, un aprendizaje inherente al aprendizaje mismo de la lengua escrita.

Factores para el aprendizaje de la ortografía.

Según Dioses, Manrique y Segura (2002), tradicionalmente el éxito o fracaso ortográfico se ha atribuido a varias causas, entre ellas, los factores intelectuales, las alteraciones sensoriales y oculomotrices, el daño cerebral, las disfunciones neurológicas, la falta de oportunidades de aprendizaje y sobretodo la inadecuada metodología de enseñanza. Sin embargo, anota que muy pocos, son los que se dieron cuenta de la influencia de procesos cognitivos específicos en el lenguaje escrito. Baeza y Beuchat (1999) consideraron que los factores involucrados en el aprendizaje de la ortografía y que hacen posible su éxito o fracaso son: los factores perceptivos, lingüísticos, afectivos y motores.

Factores perceptivos.

La percepción es el proceso por el cual es posible discriminar estímulos e interpretarlos (Baeza & Beuchat, 1999). Usualmente el aprendizaje de la ortografía se relaciona con factores de este tipo. Se sabe que la escritura se fundamenta en estímulos visuales, que a su vez representan los diversos fonemas del idioma, en ese sentido, tanto la percepción visual como la auditiva, juegan un papel importante en la fijación de los patrones. Factores tales como color, tamaño, forma, intensidad, movimiento y contraste en los estímulos inciden en la perceptibilidad de la ortografía.

Factores lingüísticos.

Debido a que el aprendizaje de la ortografía es de tipo verbal, el desarrollo de los aspectos fonológico, semántico y sintáctico tienen incidencia directa en ella. En el plano fonológico es importante la pronunciación de los diferentes fonemas, de ella dependerá la adecuada elección de los grafemas correctos, aun tratándose de un sistema que no sea absolutamente regular en la relación grafo-fonemática (Baeza & Beuchat, 1999). Desde el punto de vista semántico, el significado de la palabra tiene incidencia en su correcta escritura, por ejemplo, en casos concretos como los parónimos, por lo que hay que trabajar la ortografía ligada a contextos y refiriéndose al significado de las palabras (Baeza & Beuchat, 1999). En el nivel sintáctico del lenguaje, el hecho de conocer la naturaleza morfológica de una palabra puede facilitar su escritura, o distinguir el caso frente a determinada regla.

Factores afectivos.

El papel de la motivación juega un papel preponderante en cualquier aprendizaje. Más aún si se trata de la ortografía que, en general, no resulta ser muy atractiva para los niños. Por ello, es importante lograr un mayor interés por el aprendizaje de la escritura, para esto se debe incentivar en el estudiante un auténtico deseo de querer comunicarse y expresarse por escrito. Asimismo, es preciso usar técnicas coherentes a los intereses de los estudiantes, en especial aquellos de naturaleza lúdica. De igual manera, al inicio es recomendable no actuar con exigencia, porque podríamos correr el riesgo de ahuyentar sus intentos de escribir; además, se debe tener siempre en cuenta que cualquier crítica debe darse en un marco constructivo, utilizándose el refuerzo en sus logros (Baeza & Beuchat, 1999).

Factores motrices.

En el proceso de la escritura se involucran un conjunto de destrezas motrices, estas permiten estampar los diferentes signos sobre la página en blanco. Consecuentemente, íntimamente ligada, y como un paso previo, estará la capacidad para realizar la escritura de los distintos grafemas, en una secuencia y ordenamiento determinados (Baeza & Beuchat, 1999).

Tabla 1

Dimensiones de las reglas ortográficas

Tipo de ortografía	Alcances
Ortografía acentual	Es el uso correcto del acento ortográfico en concordancia con lo estipulado por la Real Academia de la Lengua Española.
Ortografía literal	Es la correspondencia entre fonema y grafema de acuerdo a las normas establecidas por la Real Academia de la Lengua Española.
Ortografía puntual	Es el uso adecuado de los signos de puntuación y entonación de acuerdo con lo dispuesto por la Real Academia de la Lengua Española.

Nota. Tomado de “La inteligencia y el aprendizaje de reglas ortográficas en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho” por R. Varas, 2017, p. 31.

Tipos de ortografía.

Las grafías no son el único sistema de signos que utilizamos en la escritura cotidiana o en el ámbito escolar o profesional, existen otros sistemas de signos que nos permiten lograr comunicar mucho mejor aquello que queremos transmitir a través de la escritura y que la complementan, dándole un mejor sentido al mensaje. En esa perspectiva, la ortografía define

la forma correcta de escribir las palabras y de utilizar los signos auxiliares de la escritura. De acuerdo con Pérez (1994), en el estudio de la ortografía se identifican tres aspectos: La ortografía literal, o de uso de las letras en la palabra, la ortografía acentual, o de acentuación de la sílaba, y la ortografía puntual, o de uso de los signos de puntuación en el párrafo.

Ortografía acentual.

Está referida al uso correcto del acento ortográfico, según las normas instituidas por la RAE (Dioses, Manrique & Segura, 2002) aunque los diptongos e hiatos son casos que poseen su propia forma de entender el acento y la tilde, por lo que son casos especiales que no se rigen por las reglas generales de acentuación (Carmona & Carbajal, 2012; Ramírez, 2019). Por su parte, Fundora (2005) enunció a la ortografía acentual como aquella que se preocupa de las reglas generales y especiales del uso del acento gráfico o tilde. Yendo un poco más allá de lo conceptual, afirmamos que la ortografía acentual castellana es complicada y difícil de manejar (Pérez, 1994), pero no por ello imposible de enseñar y aprender: Esto última amerita que el estudiante o aprendiz sea capaz de realizar dos operaciones en simultáneo: por un lado, percibir y discriminar el acento de intensidad; por otro, conocer y aplicar las normas de acentuación propiamente dichas.

El uso de la ortografía acentual representa un problema que no ha recibido la atención debida de la escuela y de los docentes. Es aquí donde se registra el más alto número de errores, sobre todo por la ausencia de tilde acentual (Grompone, citada por Urria, 1988). En Costa Rica, según Chavarría (1988), los casos en los que se omite el acento gráfico son una constante en los textos de estudiantes escolares y universitarios.

Para muchos, este es un asunto de memorización de reglas, pero la aplicación, bastante difícil, por cierto, desmiente por completo esa percepción. Manrique y Signorini

(1988) afirmaron que el problema medular radica en el traslado que el aprendiz hace de las características del código oral al escrito, su falta de conciencia lingüística es una limitación ya que esta se trata de una estrategia que se manifiesta como la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje, separando la forma del significado. Urria (1988) sostuvo que “en la enseñanza de la ortografía acentual, la identificación e internalización de la estructura acústica de las palabras debe estar totalmente afianzada como paso previo al conocimiento y aplicación de las reglas sobre el uso de la tilde” por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje de este tipo de ortografía debería seguir estas etapas:

- a) Análisis de la palabra oral para conseguir una correcta discriminación auditiva del acento de intensidad, del hiato y del diptongo, evitando toda interferencia del fenómeno acústico con su representación gráfica.
- b) Formación de patrones acústicos de los fenómenos discriminados, tan vividos que permitan su reconocimiento de manera global e instantánea.
- c) Tratamiento de las reglas para el uso de la tilde.
- d) Formación de patrones visuales y motrices que permitan tildar automáticamente las palabras de forma correcta. (Urria, 1988, p. 3)

Nos ocuparemos ahora del acento y la tilde. Para Ramírez (2019), “la acentuación, es la sílaba en la cual cargamos la voz. Se conoce como sílaba tónica. Por otro lado, aquellas sílabas de las palabras que no se acentúan, las denominamos sílaba átona”. El acento es la pronunciación más intensa de la sílaba de una palabra en contraste a las otras (RAE, 2010), lo que supone una modificación de los parámetros acústicos en la emisión de las palabras de nuestra lengua. Por ello, Borzi y García (2006) consideraron que el acento es una propiedad

del habla evidenciada por la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales, es decir, a la intensidad de los sonidos que constituyen cada uno de los ítems léxicos de nuestra lengua.

Desde la perspectiva fonética, el acento sería un rasgo prosódico que cumple tres funciones: *contrastativa*, ya que tiene la capacidad de diferenciar entre unidades acentuadas e inacentuadas; *distintiva*, pues permite diferenciar palabras que solo se distinguen fónicamente entre sí por la presencia o ausencia de tonicidad o por la posición que ocupa en ellas la sílaba acentuada; y *culminativa*, porque permite percibir las sílabas tónicas y átonas que se establecen como grupos acentuales dentro de la misma palabra o en palabras diferentes. (Valencia, 2014, p.21)

El signo diacrítico denominado tilde es el que se utiliza para representar el acento en español siendo la RAE quien regula su uso. “La tilde corresponde al acento gráfico que se escribe sobre una letra, se representa con el signo (´), y se utiliza de acuerdo a la regla de acentuación que corresponda al caso de cada palabra” (Ramírez, 2019). La tilde no puede ser representada de forma independiente de los grafemas del español, a diferencia de estos que sí pueden ser representados sin la necesidad del uso de la tilde. En base a lo anterior, los errores de acentuación gráfica son: omisión de tildes, adición incorrecta de tildes, uso erróneo de tilde. La tilde es uno de los elementos del código escrito de la lengua (Valencia, 2014); por lo que lo que la asignación de tilde a una palabra dependerá del acento primario, es decir, a una palabra se le asigna una tilde si y solo ya ha sido formada (Mamani, 2013).

La enseñanza de la ortografía acentual parte de la identificación e internalización de la estructura acústica de las palabras. Ese es el paso previo para el conocimiento y la aplicación de las reglas sobre el uso de la tilde. Sostenemos que los profesores, en particular

los del área curricular de Comunicación, cometen un error al simplificar el problema de la acentuación en sus estudiantes. En líneas anteriores, hemos argumentado que la ortografía acentual de la lengua castellana no es nada sencilla y que, además amerita exigencias cognitivas que no deberían ser exigidas a todos los estudiantes por igual, más aún si se reconoce desde hace varios años en el discurso oficial de las instituciones reguladores del sector Educación, que cada estudiante posee su propio ritmo de aprendizaje. Por lo tanto, se hace necesario que la escuela y los docentes enfaticen en el nivel de percepción auditiva y en la orientación temporal, puesto que la primera se desarrolla progresivamente a medida que el niño consigue discriminar el número de sílabas de una palabra e ir identificando la sílaba tónica.

Ortografía literal.

Es la correspondencia entre fonema y grafema siguiendo las normas establecidas por la RAE (Dioses, Manrique & Segura, 2002), que ha prescrito reglas ortográficas literales para el uso de b-v; c-s-z; g-j; y-ll; h (Ávila, 2003; Carmona & Carbajal, 2012). Estas grafías tienen una dudosa escritura y son las que presentan más de una representación grafémica (Cáceres, 2014). La ortografía literal también se relaciona estrechamente con la correcta escritura morfológica de las palabras con las grafías que correspondan a cada caso (Sánchez, 2006; Santana, 2013), con el empleo correcto de las letras que se rigen de acuerdo a un conjunto de normas para su uso óptimo, ya que si la comunicación escrita no responde a ellas no se conseguirá el entendimiento (Barbera, 1988) entre el emisor y el receptor.

Figura 1. Representación de las dos rutas de procedimiento léxico. Tomado de “Psicología de la escritura” por Fernando Cuetos, 1991 [Citado por Cáceres, 2014, p. 58].

El aprendizaje de la escritura implica tres procesos: (a) procesos sintácticos referidos al modo en que se organizan las palabras dentro de las oraciones y los textos, (b) procesos semánticos referidos a la comprensión de las palabras, frases y textos, (c) procesos léxicos relacionados con el conocimiento de palabras en el léxico mental, el cual es una especie de almacén de información fonológicas, semánticas y ortográficas. A su vez, los sujetos siguen una ruta en especial para leer y escribir. Nos referimos al modelo o ruta directa (visual, léxica, ortográfica) y a la ruta indirecta (fonológica, subléxica o asemántica).

La ruta o vía directa permite el reconocimiento de los signos gráficos y su procesamiento para acceder a su significado. Para que esto se produzca es imperativo que se pase antes a un almacén léxico-ortográfico donde se encuentran todas las palabras aprendidas (Galve, 2007; Cáceres, 2014). En otras palabras, el individuo o sujeto selecciona

la unidad de significado que desea transmitir, por lo que se activa una forma gráfica desde su léxico ortográfico. De esta manera, es posible escribir palabras que presentan más de un grafema como es el caso de las palabras irregulares y homófonas. Sin embargo, la vía léxica no le es útil al sujeto para escribir palabras que él desconozca, solo puede escribir palabras si tiene de ellas una representación en su almacén léxico ortográfico. Esta ruta se caracteriza por no seguir las reglas de conversión de fonema a grafema (Valencia, 2014).

La ruta o vía indirecta supone la búsqueda en el almacén léxico fonológico para que se produzca la conversión de fonema a grafema, luego se analizan las palabras orales, son segmentadas en fonemas y se convierten en grafemas (Cáceres, 2014). Es decir, el significado a transmitir de manera escrita adquiere una forma fonológica que se obtiene desde el almacén léxico fonológico (Valencia, 2014). La ruta fonológica permite la lectura de todas las palabras e incluso de las pseudopalabras, es posible escribir palabras que nunca antes se han visto. Puesto que se ha aludido a la conversión de fonema a grafema, en la presente investigación se ha adoptado la clasificación realizada por Kauffman (1997) en cuatro categorías: (a) biunívoca regular, (b) regular de tipo contextual, (c) regular de tipo morfológico, (d) irregular entre grafemas y fonemas.

El desajuste fonemático-grafemático es uno de los factores que explicaría la ocurrencia de errores ortográficos (Baeza & Beuchat, 1999). Otros factores serían las deficiencias en las conductas cognitivas y las dificultades procedentes de situaciones motivacionales y emocionales, aunque también debería reconocerse a la naturaleza del idioma español en el que solo el 30% es absolutamente fonético, es decir, a un fonema le corresponde un grafema y viceversa (Carbonell, 1980). Súmese a lo anterior, su tildación, puntuación y signos auxiliares.

Un segundo punto relacionado con la naturaleza del idioma es el que se refiere a la tildación. En español todas las palabras se acentúan, pero no todas llevan el signo diacrítico, por lo que existen reglas, las cuales no solo destacan la fuerza de voz y entonación, sino también cumplen otra misión como diferenciar el hiato. Un último aspecto del idioma español está referido a la puntuación y los signos auxiliares, es decir a lo que se denomina ortografía puntual, debido a que el uso de estos elementos se rige a una serie de reglas, que dependen de condiciones subjetivas, como el énfasis que pone la persona al escribir algo y las construcciones emocionales que quiera destacar. (Gallardo, 2015, p. 25)

Ortografía puntual.

Es el componente de la ortografía encargado de brindar las normas referidas a los signos de puntuación, al igual que a las pausas y curvas de entonación que se producen al hablar (Dioses, Manrique & Segura, 2002). En la ortografía puntual, el desarrollo sintáctico del idioma es de gran importancia, por lo que muchas veces el orden en que se estructuran las oraciones obliga a emplear otra forma de puntuación (Baeza & Beuchat, 1999). Su conocimiento ayuda a que el pensamiento escrito o hablado tenga la lógica necesaria para alcanzar la eficacia comunicativa (Fundora, 2005; Santana, 2013). La correcta puntuación de un texto indica la madurez en la escritura (Figueras, 2001), la puntuación es el termómetro que da cuenta de la calidad de la escritura. Si ocurriese lo contrario, una de las primeras impresiones sería que el autor del texto, aprendiz o profesional, tiene que trabajar mucho mejor la organización de sus ideas. Según Adell y Sánchez de Enciso (1993), “una puntuación deficiente puede llegar a hacer casi ilegible un texto y revela a menudo falta de conciencia en la elaboración de sus ideas”.

La puntuación es un sistema de signos gráficos cuya función es articular y distribuir la información en el texto. Las marcas de puntuación delimitan las distintas unidades lingüísticas que conforman el discurso escrito. Así, el punto final establece el límite de la unidad *texto*; el punto y aparte define la unidad *párrafo*; el punto y seguido, la unidad *enunciado*, etc. (Figueras, 2001, p. 15).

El sistema de puntuación que se utiliza en la actualidad también es producto de la evolución histórica. La lógica y la gramática han sido sus influencias más poderosas en las últimas décadas. Su origen se remonta a la civilización griega (siglo II a.C.), con Aristófanes de Bizancio quien fue el primero en utilizar la puntuación clara y precisa (Linares, 1973). Hasta el siglo XV su uso era escaso e irregular (RAE, 2010; Cabrera, 2017) pero un hito en su historia fue la invención de la imprenta, con la que se generalizó el uso de la coma, el punto, los dos puntos y la interrogación.

A partir del Renacimiento coexisten dos tendencias: la *puntuación prosódica o retórica*, heredera de la tradición grecolatina y medieval, que privilegia el aspecto fónico del lenguaje y entiende que en el texto escrito los signos de puntuación deben indicar las pausas y la entonación; y la *puntuación lógico-semántica*, surgida en el siglo XVI con el auge de la lectura silenciosa, que da protagonismo al texto escrito y a la información que proporciona, por lo que trata de facilitar en él la identificación de las unidades sintáctico semánticas. Esta última es la tendencia que prevalece en la puntuación moderna y es la defendida en la *Ortografía* de 1741. Sin embargo, el peso de

la tradición grecolatina queda patente a partir de la edición inmediatamente posterior, la de 1754, que retoma la vinculación clásica de los signos de puntuación con la entonación. (Cabrera, 2017, p. 38)

La puntuación surgió como un conjunto sencillo de pausas respiratorias y delimitación de unidades básicas de sentido. Su complejización, seguramente, ha sido producto de las exigencias culturales y sociales relacionadas con el aumento del hábito lector, gracias a la invención de la imprenta. Esta evolución también ha registrado tensiones entre dos tradiciones opuestas como lo son la tradición prosódica y la lógico-semántica. Llama la atención que la mayoría de los usuarios de la escritura perciba a la puntuación como un conocimiento ajeno, distante o al margen de las reglas ortográficas cuando en realidad su relación es muy estrecha. No obstante, una desvinculación que sí se hace necesaria es entre puntuación y entonación: la primera no tiene por qué estar subordinada a la segunda, puesto que tiene autonomía y sus respectivas peculiaridades.

(...) y entender que entre estos dos modos hay algún tipo de correspondencia unívoca, entre sonidos y letras y entre puntemas y prosodemas. Esta visión entronca con la tradición saussuriana de primacía de lo oral y parece tener presente el desarrollo histórico de la puntuación. En cambio, desvincular puntuación y entonación significa adoptar la vía de la autonomía plena de lo escrito, entender que el significado de un texto pasa directamente del ojo al cerebro sin (sub)vocalizaciones. (Cassany, 1999: 28)

Los signos de puntuación, al igual que los signos auxiliares, son signos ortográficos. Se define a los signos ortográficos como las marcas gráficas que aparecen en los textos

escritos cuya función es contribuir al óptimo entendimiento del mensaje oral o escrito (RAE, 2005). Como signos de puntuación, la Real Academia Española (2010) ha prescrito al punto, la coma, dos puntos, el punto y coma y los puntos suspensivos. En esta sección del marco teórico se asume a los signos de puntuación como mecanismos de cohesión textual, que también podrían ser equiparados a las señales de tránsito; es decir, evitan que las palabras se atropellen o que las ideas sean formuladas de manera confusa. Por lo tanto, la puntuación está ligada a la morfosintaxis y la redacción.

Figura 2. Signos de puntuación. Tomado de “Conoce la lengua española: signos ortográficos” por Junta de Andalucía.

Figura 3. Signos auxiliares. Tomado de “Conoce la lengua española: signos ortográficos” por Junta de Andalucía.

La puntuación, a pesar de su complejidad, es uno de los contenidos temáticos menos abordados en la educación básica y objeto aún de metodologías ya superadas. No le faltaba razón a Cassany (1999) cuando afirmó que “la puntuación es la pariente pobre de la enseñanza del sistema de escritura”. Este olvido o postergación es una de los obstáculos más grandes para afrontar de una vez las prácticas tradicionales y obsoletas que todavía tienen cabida en la didáctica de la ortografía, sea en la educación básica o en la educación superior. El aprendizaje de la puntuación solo adquiere significatividad, si se enmarca en el aprendizaje de los procesos de creación y composición escritas. Los tradicionales ejercicios descontextualizados —con los que se evalúa únicamente la memorización y la aplicación de las reglas ortográficas— son completamente ineficaces para enseñar la ortografía de la puntuación. La única alternativa posible es la producción y revisión en el aula de textos escritos. Según Torres, Castellano y Quevedo (2011), la metodología a aplicar en el aula debe ser gradual (la enseñanza de la normativa ortográfica tiene que estar secuenciada de menor a mayor dificultad), racional (evitar a toda costa que se aprendan de memoria las reglas ortográficas) y constante (el aprendizaje de la ortografía debe ser periódico, todos los días o nada).

Objetivos e hipótesis

Objetivo general.

Determinar la existencia de diferencias en el rendimiento ortográfico entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Objetivos específicos.

Establecer si existen diferencias en la ortografía literal entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Establecer si existen diferencias en la ortografía acentual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Establecer si existen diferencias en la ortografía puntual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Hipótesis general.

Existen diferencias significativas en el rendimiento ortográfico total entre estudiantes del 5° y 6° grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Hipótesis específicas.

H1: Existen diferencias significativas en la ortografía literal entre estudiantes del 5° y 6° grado de primaria en una institución educativa del Callao.

H2: Existen diferencias significativas en la ortografía acentual entre estudiantes del 5° y 6° grado de primaria en una institución educativa del Callao.

H3: Existen diferencias significativas en la ortografía puntual entre estudiantes del 5° y 6° grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Marco metodológico

Tipo y diseño de investigación

La presente investigación tuvo un diseño no experimental, de tipo descriptivo comparativo, es de tipo descriptiva porque en base a los resultados obtenidos se describe tendencias de la población objeto de estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014; Sánchez & Reyes, 2009). Por ello, se buscó describir las tendencias en cuanto a diferencias entre niños y niñas pertenecientes a cada grado específico (quinto y sexto grado de educación primaria).

El diagrama representativo del diseño descriptivo comparativo es el siguiente:

Donde

M = Muestra

O = Observación de las muestras

Variables

Definición conceptual.

Según RAE (2010), es el “conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua”. También se refiere a “forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía”.

Definición operacional.

Dimensiones	Indicadores
Ortografía literal	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la b - v. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la s - c - z. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la ll - y. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la h. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la j - g.
Ortografía acentual	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica correctamente la norma ortográfica para la escritura de palabras agudas. • Aplica correctamente la norma ortográfica para la escritura de palabras graves o llanas. • Aplica correctamente la norma ortográfica para la escritura de palabras esdrújulas. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la tildación diacrítica en monosílabos. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la tildación diacrítica en polisílabos. • Aplica correctamente la norma ortográfica para la escritura de palabras compuestas.
Ortografía puntual	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la coma. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de los dos puntos. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de los signos de interrogación. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de los signos de exclamación.

Población y muestra

El presente estudio se circunscribe al distrito de Mi Perú perteneciente a la región Callao. La población total fue de 470 estudiantes del quinto y sexto grado de primaria pertenecientes a

la institución educativa Manuel Seoane Corrales. La muestra estuvo conformada por 172 estudiantes, de los cuales 101 fueron del quinto grado y 71 del sexto grado de primaria, respectivamente. El rango de edad de los participantes osciló entre los nueve y doce años de edad (ver tabla 2).

Tabla 2

Composición total de la muestra según género y grado escolar (N= 172).

Variable de estudio		N	%
Sexo			
	Femenino	80	46.5
	Masculino	92	53.5
Grado			
	Quinto	101	58.7
	Sexto	71	41.3
N = 172			

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El acopio de la información se realizó mediante la aplicación del Test de Rendimiento Ortográfico (TRO) de Dioses, Manrique y Segura (2002), elaborado con la finalidad de determinar el dominio actual que los estudiantes tienen de las normas establecidas por la RAE. En lo concerniente al uso de las letras y signos auxiliares de la escritura, es aplicable a partir de los 9 años de edad a estudiantes del quinto y sexto grado de educación primaria.

El test consta de tres áreas: ortografía literal, ortografía acentual y ortografía puntual y con su aplicación se pretende identificar las dificultades que los estudiantes tienen en el manejo de las normas ortográficas, así como precisarlas (Dioses, Manrique & Segura, 2002).

En la presente investigación la validación del instrumento se realizó en base al marco teórico a través de la “validez de contenido”, utilizando el procedimiento de juicio de expertos calificados que determinaron la aplicabilidad del instrumento.

La confiabilidad del instrumento se basó en dos aspectos: la calidad individual de los ítems y la fiabilidad. En cuanto a la calidad individual de los ítems, fue valorada estimando el poder discriminativo de cada reactivo. Se realizó el análisis de ítems con la técnica correlación ítem – total (ítem – sub test, ya que la prueba contiene sub test e ítem – test.). En cuanto a la fiabilidad, el objetivo de este fue estimar el coeficiente de confiabilidad, el cual se efectuó con la técnica de consistencia interna, entendida como intercorrelación entre los ítems, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, calculado en el grupo de participantes en el estudio, obteniéndose un alfa promedio de 0.86, que permite asumir que la prueba proporciona puntajes confiables (Dioses, Manrique & Segura, 2002).

Ficha técnica del instrumento Test de Rendimiento Ortográfico

Nombre	:	Test de rendimiento ortográfico (TRO).
Autor	:	A. Dioses Chocano
Colaboradores	:	S. Manrique Céspedes, K. Segura Sosa
Procedencia	:	CPAL – Centro de Investigaciones y Publicaciones, 2002
Año de elaboración	:	2001
Administración	:	Individual y colectiva.
Duración	:	Variable, sin tiempo fijo de ejecución en ninguna de sus partes.

Como promedio, 25 minutos, incluyendo el tiempo dedicado a brindar las instrucciones.

Ámbito de aplicación :	Alumnos de quinto y sexto grado de primaria.
Tipificación :	Muestra de escolares clasificados por curso y edad.
Significación :	Apreciación del rendimiento en ortografía literal, acentual y puntual.
Validez :	Método de criterio de jueces y análisis factorial expresado de 64.30 % de varianza total.
Confiabilidad :	Por consistencia interna, coeficiente alfa promedio de 0.88.

Procedimientos (de recolección, procesamiento y análisis de datos)

El procedimiento aplicado en la recolección de los datos transcurrió por las siguientes etapas: Primero, se solicitó la correspondiente autorización de la investigación a la institución educativa a través de su director, seguidamente se coordinó con los docentes de las diferentes secciones para establecer los horarios de la evaluación. La aplicación del test se realizó en una única sesión por cada sección evaluada de manera colectiva. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 20 a 25 minutos.

El protocolo de respuestas fue impreso y fueron distribuidos en el grupo de estudiantes, quienes debían consignar sus datos y luego proceder a desarrollarlos, en ese sentido, para su administración se siguió las normas establecidas en su respectivo manual,

cuidando aspectos tales como el volumen de voz, la velocidad de lectura de las instrucciones, la velocidad del dictado de palabras y la ubicación del examinador en el aula.

Además de las normas del manual, se consideró aquellas medidas que serían necesarias para establecer las mejores condiciones de la aplicación del test, entre ellas, aulas libres de ruidos desde la parte externa, etc. Asimismo, no se estableció un tiempo límite, así que se aceptó las pruebas de todos los estudiantes aún si alguno tardaba más que el resto de sus compañeros. Las respuestas fueron calificadas en forma manual y después de obtener los puntajes parciales y totales, se procedió al vaciado de los resultados utilizando el paquete estadístico SPSS versión 24.0 para luego ser procesados.

Resultados

En este apartado se analizan los resultados orientados a comprobar las interrogantes de la investigación. En primer lugar, se presenta las características de los puntajes y su distribución, luego se realiza una descripción de los niveles de rendimiento alcanzados. Finalmente, se procede a la verificación de hipótesis.

Tabla 3

Puntuaciones generales obtenidas en rendimiento ortográfico según grado de estudios.

Dimensiones	Quinto		Sexto	
	M	DE	M	DE
Ortografía Total	14.14	4.56	16.92	4.74
Ortografía Literal	6.02	1.81	7.01	1.91
Ortografía Acentual	4.93	2.93	5.92	2.92
Ortografía Puntual	3.18	1.64	3.98	1.60

N = 172

La primera etapa consistió en examinar los resultados obtenidos por el total de participantes, según grado de estudios. Para esto se procedió a establecer la media y la desviación estándar de cada una de las variables estudiadas (ver tabla 3). Como se puede apreciar, el promedio de rendimiento en ortografía total del quinto grado es 14.14 que corresponde a un nivel promedio. Para el sexto grado, el promedio de rendimiento es de 16.92, correspondiendo igualmente al nivel promedio.

Tabla 4

Resultados de los niveles alcanzados en ortografía total del quinto grado según género.

Rendimiento Ortográfico Total	Hombres	Mujeres
Bajo	23 (22,77%)	8 (7,92%)
Promedio Bajo	8 (7,92%)	15 (14,85%)
Promedio	22 (21,78%)	10 (9,90%)
Promedio Alto	4 (3,96%)	7 (6,93%)
Alto	0 (0,00%)	4 (3,96%)
Total	57 (56,44%)	44 (43,56%)

N=101

En la tabla 4 se observa que en el nivel promedio de rendimiento en Ortografía total destacan los hombres; sin embargo, son las mujeres las que muestran un mejor desempeño en ortografía total en el nivel promedio alto y alto. Asimismo, se observa que son los hombres quienes presentan el mayor porcentaje en el nivel bajo de rendimiento ortográfico total respecto a la mujeres.

Figura 4. Niveles de rendimiento ortográfico total y género del quinto grado.

El género masculino destaca en el nivel promedio de rendimiento en ortografía total, a diferencia del género femenino. Sin embargo, también es el que muestra el mayor porcentaje en el nivel bajo.

Tabla 5

Resultados de los niveles alcanzados en Ortografía Literal del quinto grado según género.

Rendimiento ortográfico literal	Hombres	Mujeres
Bajo	28 (27,72%)	17 (16,83%)
Promedio Bajo	18 (17,82%)	9 (8,91%)
Promedio	6 (5,94)	12 (11,88%)
Promedio Alto	4 (3,96%)	4 (3,96%)
Alto	1 (0,99%)	2 (1,98%)
Total	57 (56,44%)	44 (43,56%)

Nota: N=101

En la tabla 5 se puede observar que en el nivel promedio de rendimiento ortográfico literal destacan las mujeres con un 11,88%, en promedio alto tanto hombres como mujeres están emparejados con el mismo rendimiento; sin embargo en el nivel alto son las mujeres que demuestran mejor rendimiento en ortografía literal. Por otro lado, en el nivel bajo son los hombres los que presentan el mayor porcentaje.

Figura 5. Niveles de rendimiento en ortografía literal y género del quinto grado.

El género femenino muestra un mejor desempeño en el nivel promedio de rendimiento en Ortografía literal, a diferencia del género masculino.

Tabla 6

Resultados de los niveles alcanzados en Ortografía Acentual del quinto grado según género.

Rendimiento ortográfico Acentual	Hombres	Mujeres
Bajo	14 (13,86%)	12 (11,88%)
Promedio Bajo	6 (5,94%)	4 (3,96%)
Promedio	15 (14,85%)	7 (6,93%)
Promedio Alto	16 (15,84%)	5 (4,95%)
Alto	6 (5,94%)	16 (15,84%)
Total	57 (56,44%)	44 (43,56%)

Nota: N=101

En la tabla 6 se observa que en los niveles promedio y promedio alto alcanzado en ortografía acentual destacan los hombres con un 14, 85% y 15, 84% respectivamente. Sin embargo, en el nivel alto son las mujeres las que destacan de manera muy clara con un 15,84%. Asimismo, se observa que son los hombres los que presentan el mayor porcentaje de nivel bajo.

Figura 6. Niveles de rendimiento en ortografía acentual y género del quinto grado.

El género masculino destaca en el nivel promedio y promedio alto de rendimiento en ortografía acentual a diferencia del género femenino; sin embargo, es el género femenino el que destaca en el nivel alto de rendimiento en ortografía acentual.

Tabla 7

Resultados de los niveles alcanzados en Ortografía Puntual del quinto grado según género

Rendimiento ortográfico Puntual	Hombres	Mujeres
Bajo	36 (35,64%)	11 (10,89%)
Promedio Bajo	13 (12,87%)	20 (19,80%)
Promedio	3 (2,97%)	9 (8,91%)
Promedio Alto	5 (4,95%)	3 (2,97%)
Alto	0 (0,00%)	1 (0,99%)
Total	57 (56,44%)	44 (43,56%)

Nota: N=101

En la tabla 7 se observa que del nivel promedio hacia arriba, es decir, promedio alto y alto, en ortografía puntual, son las mujeres las que muestran un mejor desempeño. Asimismo, se observa que son los hombres los que muestran un desempeño muy pobre en esta dimensión, mostrando el mayor porcentaje en el nivel bajo.

Figura 7. Niveles de rendimiento en ortografía puntual y género del quinto grado.

El género femenino presenta un mejor desenvolvimiento en el nivel promedio a diferencia del género masculino.

Tabla 8

Resultados de los niveles alcanzados en Ortografía Total del sexto grado según género.

Rendimiento ortográfico total	Hombres	Mujeres
Bajo	1 (1,41%)	10 (14,08%)
Promedio Bajo	13 (18,31%)	2 (2,82%)
Promedio	7 (9,86%)	11 (15,49%)
Promedio Alto	10 (14,08%)	10 (14,08%)
Alto	4 (5,63%)	3 (4,23%)
Total	35 (49,30%)	36 (50,70%)

Nota: N=71

En la tabla 8 correspondiente al sexto grado, se observa que en el nivel promedio de rendimiento en ortografía total, son las mujeres las que destacan con un 15,49%. En el nivel promedio alto, tanto hombres como mujeres se muestran parejos en su rendimiento y en el nivel alto, son los hombres que muestran un mejor rendimiento; Por otro lado, sin embargo, se observa que son las mujeres las que presentan el mayor porcentaje en nivel bajo.

Figura 8. Niveles de rendimiento en ortografía total y género del sexto grado.

El género femenino muestra un mejor desempeño en el nivel promedio de rendimiento en ortografía total a diferencia del género masculino. En el nivel promedio alto ambos géneros presentan el mismo nivel de desempeño.

Tabla 9

Resultados de los niveles alcanzados en Ortografía Literal del sexto grado según género.

Rendimiento ortográfico literal	Hombres	Mujeres
Bajo	12 (16,90%)	12 (16,90%)
Promedio Bajo	11 (15,49%)	9 (12,68%)
Promedio	4 (5,63%)	4 (5,63%)
Promedio Alto	6 (8,45%)	5 (7,04%)
Alto	2 (2,82%)	6 (8,45%)
Total	35 (49,30%)	36 (50,70%)

N=71

En la tabla 9, se observa que en el nivel promedio de rendimiento en ortografía literal tanto hombres como mujeres muestran un desempeño muy parejo con un 5,63 %, mientras que en el nivel promedio alto los hombres muestran un mejor desempeño con un 8,45 % y en el nivel alto son las mujeres que demuestran un mejor rendimiento con un 8,45 %. Por otro lado, en el nivel bajo tanto hombres como mujeres presentan el mismo porcentaje (16,90%).

Figura 9. Niveles de rendimiento en ortografía literal y género del sexto grado.

El género masculino y femenino muestran un desempeño muy parejo en el nivel promedio de rendimiento en ortografía literal; asimismo, se observa que el género masculino muestra mejor desempeño en el nivel promedio alto, mientras que las mujeres lo hacen en el nivel alto de rendimiento en ortografía literal.

Tabla 10

Resultados de los niveles alcanzados en Ortografía Acentual del sexto grado según género.

Rendimiento ortográfico literal	Hombres	Mujeres
Bajo	3 (4,23%)	3 (4,23%)
Promedio Bajo	3 (4,23%)	3 (4,23%)
Promedio	8 (11,27%)	9 (12,68%)
Promedio Alto	6 (8,45%)	10 (14,08%)
Alto	15 (21,13%)	11 (15,49%)
Total	35 (49,30%)	36 (50,70%)

N=71

En la tabla 10, se observa que en el nivel promedio y promedio alto alcanzado en ortografía acentual las mujeres muestran un mejor desempeño con un 12,68% y 14,08% respectivamente; sin embargo, en el nivel alto son los hombres los que destacan con un 21,13%. Asimismo, se observa que en los niveles promedio bajo y bajo tanto hombres como mujeres presentan un desempeño muy parejo con 4,23% en ambos niveles.

Figura 10. Niveles de rendimiento en ortografía acentual y género del sexto grado.

El género femenino muestra un mejor desempeño en el nivel promedio y promedio alto de rendimiento en ortografía acentual a diferencia del género masculino. Sin embargo, es el género masculino el que destaca en el nivel alto de rendimiento en ortografía acentual.

Tabla 11

Resultados de los niveles alcanzados en Ortografía Puntual del sexto grado según género.

Rendimiento ortográfico puntual	Hombres	Mujeres
Bajo	11 (15,49%)	17 (23,94%)
Promedio Bajo	9 (12,68%)	15 (21,13%)
Promedio	6 (8,45%)	1 (1,41%)
Promedio Alto	8 (11,27%)	2 (2,82%)
Alto	1 (1,41%)	1 (1,41%)
Total	35 (49,30%)	36 (50,70%)

N=71

En la tabla 11, se observa que en el nivel promedio y promedio alto el rendimiento en ortografía puntual, favorece a los hombres mostrando un mejor desempeño. Asimismo, se observa que en el nivel alto tanto hombres como mujeres muestran un desempeño parejo. Por otro lado, en el nivel promedio bajo y bajo, se observa que las mujeres muestran el mayor porcentaje.

Figura 11. Niveles de rendimiento en ortografía puntual y género del sexto grado.

El género masculino destaca en el nivel promedio y promedio alto de rendimiento en ortografía puntual a diferencia del género femenino.

Contrastación de hipótesis

Tabla 12

Resultados de la Prueba de Normalidad de Kolgomorov-Smirnov distribuida por grupo de estudio.

Variable y dimensiones	gl	Quinto grado ^a		gl	Sexto grado ^a	
		Estadístico	Sig.		Estadístico	Sig.
Ortografía Total	101	0.074	0.199	71	0.120	0.013*
Ortografía Literal	101	0.160	0.000*	71	0.123	0.010*
Ortografía Acentual	101	0.101	0.013*	71	0.126	0.007*
Ortografía Puntual	101	0.141	0.000*	71	0.144	0.001*

a. Corrección de significación de Lilliefors. * $p < 0.05$

Las muestras fueron de 172 participantes, entre 5to y 6to grado, entonces para la prueba de normalidad se hizo uso de la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov (> 50 datos), el valor de la significancia para las variables ortografía total y sus dimensiones del quinto grado de primaria fueron $p > 0.05$, indicando que existe distribución normal de sus datos. En cambio, el valor de la ortografía total y sus dimensiones del sexto grado de primaria fueron $p < 0.050$, indicando que no existe distribución normal en sus datos. A partir del análisis de esta prueba de normalidad, se comprueba que no hay normalidad en ambos grupos, por lo tanto, para hallar si existen diferencias significativas entre estudiantes del 5to y 6to grado de primaria se utilizó la prueba estadística U de Mann Whitney.

Hipótesis general

Ho: No existen diferencias significativas en el rendimiento ortográfico total entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Ha: Existen diferencias significativas en el rendimiento ortográfico total entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Tabla 13

Prueba de Mann-Whitney en el rendimiento ortográfico total entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Grado	N	Rango promedio	U Mann-Whitney ^a	Sig. asintótica (bilateral)
Quinto	101	75,61	2486,000	,001
Sexto	71	101,99		
Total	172			

a. Variable de agrupación: Grado

Interpretación

Como puede apreciarse el estadígrafo de U de Mann-Whitney fue de 2486,000 y el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) es 0,001 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el rendimiento ortográfico total difiere entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao, con un nivel de significación del 5%.

Hipótesis específica 1

Ho: No existen diferencias significativas en la ortografía literal entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Ha: Existen diferencias significativas en la ortografía literal entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Tabla 14

Prueba de Mann-Whitney en la ortografía literal entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Grado	N	Rango promedio	U Mann-Whitney ^a	Sig. asintótica (bilateral)
Quinto	101	76,25	2550,000	,001
Sexto	71	101,08		
Total	172			

a. Variable de agrupación: Grado

Interpretación

Como puede apreciarse el estadígrafo de U de Mann-Whitney fue de 2550,500 y el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) es 0,001 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la ortografía literal difiere entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao, con un nivel de significación del 5%.

Hipótesis específica 2

Ho: No existen diferencias significativas en la ortografía acentual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Ha: Existen diferencias significativas en la ortografía acentual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Tabla 15

Prueba de Mann-Whitney en la ortografía acentual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Grado	N	Rango promedio	U Mann-Whitney ^a	Sig. asintótica (bilateral)
Quinto	101	79,94	2922,500	,038
Sexto	71	95,84		
Total	172			

a. Variable de agrupación: Grado

Interpretación

Como puede apreciarse el estadígrafo de U de Mann-Whitney fue de 2922,500 y el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) es 0,038 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que en la ortografía acentual difiere entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao, con un nivel de significación del 5%.

Hipótesis específica 3

Ho: No existen diferencias significativas en la ortografía puntual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Ha: Existen diferencias significativas en la ortografía puntual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Tabla 16

Prueba de Mann-Whitney en la ortografía puntual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Grado	N	Rango promedio	U Mann-Whitney ^a	Sig. asintótica (bilateral)
Quinto	101	77,01	2627,500	,002
Sexto	71	99,99		
Total	172			

a. Variable de agrupación: Grado

Interpretación

Como puede apreciarse el estadígrafo de U de Mann-Whitney fue de 2627,500 y el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) es 0,002 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que en la ortografía puntual difiere entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao, con un nivel de significación del 5%.

Discusión, Conclusiones y Sugerencias

Discusión

En relación a la hipótesis general, esta fue confirmada porque se ha encontrado que existen diferencias significativas en el rendimiento ortográfico total entre estudiantes del 5° y 6° grado de primaria, verificándose que estas diferencias favorecen de manera positiva a los estudiantes del 6to grado con un resultado que muestra un porcentaje medianamente alto de estudiantes que se encuentran en el nivel promedio a superior. Esto significaría que, la mayoría de los estudiantes alcanzan un nivel satisfactorio en el rendimiento ortográfico total. Estos resultados coinciden en cierta medida con Dioses (2003) quien, en un estudio realizado entre estudiantes de 5to y 6to grado, encontró que, tanto en los colegios públicos, como en privados, el número de errores ortográficos disminuye progresivamente conforme se avanza en edad y grado escolar. Por otro lado, en un estudio más reciente, Dioses (2014) encontró que los estudiantes de sexto grado, en comparación a los estudiantes del quinto grado, mostraron únicamente diferencias significativas en la prueba de signos de puntuación, no coincidiendo con los resultados obtenidos en la presente investigación, en lo referente a la ortografía total.

En un estudio de mayor envergadura que el nuestro, Cabrera (2017) demostró que no necesariamente se debe utilizar una prueba estandarizada para evaluar la ortografía de los estudiantes, Sin ningún problema se pueden acopiar siete muestras por cada centro educativo comprendido en la muestra, en vez de dictado se les pide a los estudiantes que redacten un texto expositivo durante 50 minutos. Un caso similar fue el de Sotomayor et. al (2017) quien halló un alto rendimiento de los niños chilenos, pero en el contexto de una evaluación nacional. Por ello, él mismo advirtió que esto no debe ser sobredimensionado, puesto que las expectativas de sus padres y de sus escuelas los pueden haber inducido a mostrar un mayor cuidado por las convenciones ortográficas.

Si bien es cierto, la presente investigación solo describió y comparó a los estudiantes de 5° y 6° grado en una sola institución educativa, con la finalidad de indagar la existencia de diferencias en el rendimiento ortográfico, así como a cuál de los dos grupos de estudio favorece esta, no de deja de ser inquietante que solo se alcance en el nivel promedio porcentajes no tan satisfactorios. Habría que mencionar que el Ministerio de Educación (2016) ha establecido en la descripción del nivel de la competencia: *Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna*, esperado al final del ciclo V, que el estudiante utilice recursos ortográficos para separar expresiones, ideas y párrafos con la intención de darle claridad y sentido a su texto. Así como reflexionar y evaluar de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, ya que se trata del final del ciclo intermedio de la educación básica. Más aún, en el currículo nacional, esta competencia establece en una de sus capacidades “Utilizar convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente, la cual pretende que: el estudiante use de forma apropiada recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito” (Minedu, 2016, p. 86). Dichas convenciones son útiles para separar expresiones, ideas y párrafos; en suma, contribuir a la claridad del texto escrito de manera que se facilite la comprensión de lo que se desea comunicar.

Este primer resultado llama a reflexionar acerca de la complejidad del aprendizaje ortográfico (Cáceres, 2014), y de lo imprescindible que es repensar la enseñanza de dicha capacidad, mitigando consecuencias para los siguientes ciclos de la educación básica. Cassany, Luna y Sanz (2007) manifestaron que, si la enseñanza de la ortografía persiste en enfocarse exclusivamente en la memorización de reglas, la consecuencia final seguirá siendo muy mala, ya que pierde su esencia dentro de la lengua, que es contribuir a la comunicación y no subordinar a esta. Díaz y Cabeza (2010) coincidieron con lo anterior, al afirmar que los planteamientos didácticos actuales en el ámbito ortográfico no han cambiado mucho con

respecto al enfoque tradicional, se sigue exponiendo la norma y ejercitándola parcialmente, por lo que es urgente que “el maestro reoriente la enseñanza de la ortografía y se ajuste a las necesidades específicas de los alumnos” (Camps et al., 1990 citado por Díaz & Cabeza, 2010). En esa perspectiva, la ortografía no puede seguir como una materia o un conocimiento descontextualizado.

En relación a la primera hipótesis específica, esta fue confirmada ya que se encontró que sí existen diferencias significativas en el rendimiento ortográfico literal entre estudiantes del 5° y 6° grado de primaria. Este resultado, sin embargo, muestra un porcentaje bajo de estudiantes que se encuentran en el nivel promedio a superior en ambos grados del estudio, favoreciendo estas diferencias a los estudiantes del 6to grado. De esto se deduce que, a pesar de encontrarse diferencias significativas entre ambos grupos de estudio, la mayoría de los estudiantes no alcanzan un nivel satisfactorio en el rendimiento ortográfico literal. La ortografía literal consiste en la correspondencia entre fonema y grafema siguiendo las normas establecidas por la RAE (Dioses, Manrique & Segura, 2002), que ha prescrito reglas ortográficas literales para el uso de b-v; c-s-z; g-j; y-ll; h (Ávila, 2003; Carmona & Carbajal, 2012). Lo que caracteriza a estas grafías es su dudosa escritura y, a su vez, son las que presentan más de una representación grafémica (Cáceres, 2014). Tiene una estrecha relación con la correcta escritura morfológica de las palabras, en base a las grafías que correspondan a cada caso (Sánchez, 2006; Santana, 2013), con el empleo correcto de las letras que se rigen de acuerdo a un conjunto de normas para su uso óptimo, ya que si la comunicación escrita no responde a ellas no se conseguirá el entendimiento entre el emisor y el receptor (Barbera, 1988).

De la ortografía literal también se han ocupado otras investigaciones como las de Varas (2017) y Cabrejos (2015). El primero se propuso determinar, en una muestra de 113

estudiantes de una escuela de San Juan de Lurigancho, la relación entre inteligencia y el aprendizaje de las reglas ortográficas en el 6° de primaria. Lo realizado es interesante porque atañe a una de las dimensiones enunciadas en esta investigación como lo es la ortografía literal, para la que no se halló relación estadísticamente significativa entre la inteligencia y el aprendizaje de la ortografía literal. El segundo se trazó como propósito un estudio comparativo entre 256 estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas del 6° grado de primaria de Lima Metropolitana, elegidos al azar y procedentes de contextos sociales diversos. Sus hallazgos fueron, por un lado, una mayor incidencia de errores en los varones en lo concerniente al nivel ortográfico y, por otro, que los estudiantes de instituciones públicas registraron mayor cantidad de errores en el rendimiento ortográfico que los estudiantes de instituciones privadas.

Respecto a lo anterior, esto no debe ser sobrestimado. No hay razón alguna para creer que forzosamente todo estudiante de escuela privada tendrá un mejor rendimiento ortográfico literal que otro procedente de la escuela pública. La existencia de diferencias al respecto es observable y medible, por lo que uno de los factores podría ser la atención personalizada que habría en una escuela privada, dado el menor número de estudiantes por aula. Tampoco habría que suponer la superioridad mental general o global de las niñas sobre los niños o viceversa. Según García (2003), lo más sensato es entenderlas a la luz de diferencias de carácter modular. Gil-Verona et al., citado por Dioses (2014, p.133), señaló que “las diferencias sexuales inciden en las diferencias anatómicas y funcionales existentes entre los hemisferios cerebrales y, a su vez, estas últimas impactan en las diferencias neuropsicológicas y cognitivas observadas entre hombres y mujeres”.

Lo último quiere decir que las capacidades de orden lingüístico y espacial son, solo al inicio, asimétricas en los varones y en las mujeres. La causa radicaría en que las mujeres

maduran física y cerebralmente en menor tiempo, por lo que la fluidez y la articulación verbal de estas son mejores y se les facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura. No obstante, estas diferencias en las capacidades lingüísticas solo son más notorias en los primeros años de vida (García, Madrazo & Viñals, 2002, García, 2003; Sánchez, 2006). La tendencia es que se atenúen al término de la niñez y el inicio de la adolescencia.

En relación a la segunda hipótesis específica, esta fue confirmada encontrándose la existencia de diferencias significativas en el rendimiento ortográfico acentual entre estudiantes del 5° y 6° grado de primaria, Este resultado muestra un porcentaje alto de estudiantes que se encuentran en el nivel promedio a superior en ambos grados del estudio, favoreciendo estas diferencias significativamente a los estudiantes del 6to grado. Esto quiere decir que, la mayoría de los estudiantes alcanzan un nivel satisfactorio en el rendimiento ortográfico acentual. La ortografía acentual consiste en el uso correcto del acento ortográfico, según las normas instituidas por la RAE (Dioses, Manrique & Segura, 2002) aunque los diptongos e hiatos son casos que poseen su propia forma de entender el acento y la tilde, por lo que son casos especiales que no se rigen por las reglas generales de acentuación (Carmona & Carbajal, 2012; Ramírez, 2019). Aunque no se trató de investigaciones descriptivo comparativas propiamente dichas, los hallazgos de Varas (2017) y Cáceres (2014) son útiles a nuestros propósitos. El primero de los mencionados encontró una relación estadísticamente significativa entre inteligencia y ortografía acentual, el segundo halló una correlación significativa entre el recuerdo selectivo visual y la ortografía acentual.

Cabe indicar, sin embargo, que el uso de la ortografía acentual continúa representando un problema que no ha recibido la atención debida de la escuela y de los docentes. Es aquí donde se registra el más alto número de errores, sobre todo por la ausencia

de tilde acentual (Grompone, citada por Urria, 1988). En Costa Rica, según Chavarría (1988), los casos en los que se omite el acento gráfico son una constante en los textos de estudiantes escolares y universitarios. Para muchos, este es un asunto de memorización de reglas, que en la práctica se presenta bastante difícil, desmiente por completo esa percepción. Manrique y Signorini (1988) afirmaron que el problema medular radica en el traslado que el aprendiz hace de las características del código oral al escrito, su falta de conciencia lingüística es una limitación ya que esta se trata de una estrategia que se manifiesta como la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje, separando la forma del significado. Por último, a este respecto sería decisivo que la escuela y los docentes entiendan que el proceso es mucho más valioso que la mera aplicación de normas que no respondan a un propósito mayor:

Recuerde que los niños no aprenden ortografía en el vacío, sino en un ambiente letrado. Cuanto más lean o tengan contacto con palabras impresas, más rápidamente su ortografía aproximada alcanzará su nivel convencional. Las experiencias frecuentes de redacción, entre ellas los diarios, ofrecen excelentes oportunidades de practicar y de recibir retroalimentación. Además, un buen programa de ortografía imparte las estrategias que ayudan a fijarse en las generalidades y en los patrones intrínsecos de la lengua (Meece, 2001, p. 240).

En relación a la tercera hipótesis específica, esta fue confirmada porque sí existen diferencias significativas en el rendimiento ortográfico puntual entre estudiantes del 5° y 6° grado de primaria. Este resultado, sin embargo, muestra un porcentaje bajo de estudiantes que se encuentran en el nivel promedio a superior en ambos grados del estudio, favoreciendo estas diferencias ligeramente a los estudiantes del 6to grado. De esto se deduce que, a pesar de encontrarse diferencias significativas entre ambos grupos de estudio, la mayoría de los

estudiantes no alcanzan un nivel satisfactorio en el rendimiento ortográfico puntual. Esto puede deberse a que la puntuación, a pesar de su complejidad, es uno de los contenidos temáticos menos abordados en la educación básica. No son pocos los docentes que aún ponen en práctica metodologías obsoletas. Según Torres, Castellano y Quevedo (2011), la metodología a aplicar en el aula debe ser gradual, es decir que, la enseñanza de la normativa ortográfica tiene que estar secuenciada de menor a mayor dificultad; racional, mediante la cual se evite que se aprendan de memoria las reglas ortográficas y constante, es decir, el aprendizaje de la ortografía debe ser periódico, todos los días o nada.

Su postergación como objeto de estudio para la didáctica de la escritura es uno de los obstáculos más grandes para afrontar de una vez las prácticas tradicionales y ya superadas que todavía tienen cabida en la didáctica de la ortografía, sea en la educación básica o en la educación superior. El aprendizaje de la puntuación solo adquiere significatividad, si se enmarca en el aprendizaje de los procesos de creación y composición escritas. Los tradicionales ejercicios descontextualizados —con los que se evalúa únicamente la memorización y la aplicación de las reglas ortográficas— son completamente ineficaces para enseñar la ortografía de la puntuación. La única alternativa posible es la producción y revisión en el aula de textos escritos.

Los niños aplican estrategias sistemáticas cuando aprenden a deletrear [...]

La mayoría de ellos domina la mecánica de escribir con lentitud y sin uniformidad. Como empiezan escribir coordinadamente los procesos cognoscitivos y físicos, su progreso puede fluctuar. La mejor forma de alentarlos es concentrarse en el significado de lo que escriben, sin preocuparse demasiado por la mecánica [...] Para escribir se requieren el desarrollo y el control físico (sostener un lápiz y formar letras y palabras), lo mismo que las

convenciones del aprendizaje como la ortografía y la puntuación. Pero la esencia del desarrollo de la escritura es aprender a componer, a crear significado por medio del texto impreso (Meece, 2001, p. 240).

En la presente investigación, han sido varios los casos en donde las niñas obtuvieron un mejor rendimiento ortográfico que los niños. Hoyos (2009) tuvo un hallazgo similar pero que no fue compartido por Dioses (2003). Es posible afirmar que las diferencias encontradas en ortografía puntual, a nivel promedio —que favorecen a las mujeres— pueden deberse a una madurez más temprana de estas en aquellos factores neuropsicológicos que se vinculan directamente con las tareas que facilitarían la asimilación e integración de los aprendizajes, tanto los de orden lingüístico, como los de tipo instrumental (Molina, citado por Dioses 2003).

Conclusiones

Primera: El rendimiento ortográfico total difiere entre los estudiantes del 5° y 6° grado de primaria de una institución educativa del Callao, favoreciendo estas diferencias de manera positiva a los estudiantes del 6to grado, estas diferencias permiten deducir que la mayoría de los estudiantes alcanzan un nivel satisfactorio en el rendimiento ortográfico total.

Segunda: El rendimiento ortográfico literal difiere entre los estudiantes del 5° y 6° grado de primaria de una institución educativa del Callao, favoreciendo a los estudiantes del 6to grado. Se deduce que, a pesar de encontrarse diferencias significativas

entre ambos grupos de estudio, la mayoría de los estudiantes no alcanzan un nivel satisfactorio en el rendimiento ortográfico literal.

Tercera: El rendimiento ortográfico acentual difiere entre los estudiantes del 5° y 6° grado de primaria de una institución educativa del Callao, favoreciendo significativamente a los estudiantes del 6to grado. Se deduce que la mayoría de los estudiantes alcanzan un nivel satisfactorio en el rendimiento ortográfico acentual.

Cuarta: El rendimiento ortográfico puntual difiere entre los estudiantes del 5° y 6° grado de primaria de una institución educativa del Callao. Estas diferencias favorecen ligeramente a los estudiantes del 6to grado. Se deduce que, a pesar de encontrarse diferencias significativas entre ambos grupos de estudio, la mayoría de los estudiantes no alcanzan un nivel satisfactorio en el rendimiento ortográfico puntual.

Sugerencias

Primera: Para mejorar el rendimiento ortográfico en los estudiantes, se podría insertar de manera definitiva en todos los aprendizajes de los estudiantes, integrándola en lo posible a todas las áreas curriculares y con el compromiso de todos los docentes. Asimismo, el dictado puede convertirse en una herramienta eficaz para identificar problemas ortográficos en los niños, siempre y cuando se le hagan determinados ajustes metodológicos. Por ejemplo, el docente podría realizar la lectura expresiva de un texto motivador del que luego se seleccionarían fragmentos a ser dictados,

este dictado sería corregido en parejas o colectivamente en la pizarra. Esto último mantendría la atención en clase y ahorraría tiempo para el docente.

Segunda: La enseñanza de la ortografía literal, al igual que la acentual y puntual, debe partir de las características psicopedagógicas de los estudiantes. Es fundamental hacerlos participar activamente para que alcancen un aprendizaje significativo, relacionado a la ortografía. Para ello, ciertas estrategias inductivas podrían permitir, bajo el acompañamiento del docente, que los niños se apropien de las reglas ortográficas descubriéndolas por sí mismos.

Tercera: El reconocimiento de la sílaba tónica debe ser es el paso posterior a la separación de la palabra en sílabas. Lo primero se podría alcanzar relacionando la temática abordada con la dificultad ortográfica, asimismo habría que buscar estrategias que le permitan a los niños representar gráficamente las palabras más dificultosas.

Cuarta: El uso de los signos de puntuación podría ser enseñado a través de símbolos, los que permitirían a los niños entender progresivamente la función de cada uno de ellos. Por ejemplo, el punto final podría tener el símbolo de llegada a la meta en una carrera de atletismo o de automóviles, el punto seguido podría ser graficado con una breve parada en el recorrido de un viaje, como para abastecerse de combustible o de agua.

Referencias

- Adell, P. & Sánchez de Enciso, J. (1993). *¡Puntería!: propuestas para aprender a puntuar*. Barcelona: Octaedro.
- Adrianzén, Z. (2014). *Percepción valorativa de la ortografía y su incidencia en el ejercicio ortográfico de los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria de las II.EE. de la zona La Zanja-Cajamarca* (Tesis de maestría). Universidad de Piura, Piura, Perú.
- Ávila, F. (2003). *Ortografía española*. Bogotá: Editorial Norma.
- Baeza, P. & Beuchat, C. (1999). *La enseñanza de la ortografía en la educación básica*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Barbera, V. (1988). *Cómo enseñar la ortografía (a partir del vocabulario básico)*. Barcelona: Centro de Estudios CEAC.
- Borzi, C. & García, M. (2006). Errores ortográficos como recursos comunicativos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 93-111.
- Brueckner, L. & Bond, G. (1992). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Realp S.A.
- Cabrera, C. (2017). *Ortografía puntual. Estudio de los errores de puntuación en las redacciones de estudiantes grancarianos de Enseñanza Secundaria Obligatoria* (tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Cabrejos, C. (2015). *Rendimiento ortográfico de tipo literal en función al sexo y al tipo de institución educativa en los estudiantes de 6° grado en centros educativos de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú.
- Cáceres, C. (2014). *Relación entre la memoria no verbal con el rendimiento ortográfico en estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa San Juan Macías*

del distrito de San Luis (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Camps, A., Milian, M., Camps, M. & Cabré, P. (2007). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.

Cánovas, M. (2017). La Ortografía en Secundaria y Bachillerato: Análisis de los errores más frecuentes en Letras. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (26), 5-40. Recuperado de <https://bit.ly/2Of06T5>

Carmona, J. & Carvajal, O. (2012). *Apuntes de ortografía*. Santiago de Chile: Universidad Nacional Andrés Bello.

Carbonell de Grompone, M. (1980). Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 1(4).

Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didácticas. *Letras*, 58, 21-54.

Chavarría, O. (1988). *La Ortografía en Perspectiva*. Cartago (Costa Rica): Editorial Tecnológico de Costa Rica.

De la Cruz, J. (2014). *La ortografía y su influencia en el rendimiento académico de los educandos del IV ciclo del nivel primario: I.E. N° 20318-Huacho en el 2012* (Tesis de maestría). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú.

Díaz, M. & Cabeza, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 87-124. Recuperado de: <https://bit.ly/2oy4OmE>

- Dioses, A., Manrique, S. & Segura, K. (2002). *Manual de instrucciones y calificación. Test de Rendimiento Ortográfico*. Lima: Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje-CPAL.
- Dioses, 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*, 6 (2), 48-57. Recuperado de <https://bit.ly/2YQL9vr>
- Dioses, A.; Matalinares, M.; Velásquez, C.; Cuzcano, A.; Chávez, J.; Guevara, C; Echevarría, L.; Díaz, D.; & Salas, D. (2014). Proceso léxico, sintáctico y semántico del lenguaje y rendimiento ortográfico de 5° y 6° grado de primaria: enfoque neuropsicológico cognitivo. *Revista de Investigación en Psicología*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 17(1), 121-138. DOI: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8975>
- Fernández, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre lectura*, 4, 7-24. ISSN: 2340-8685.
- Figueras, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.
- Fundora, C. (2005). *La prevención de los errores ortográficos en la enseñanza-aprendizaje de la lectura-escritura en la etapa de adquisición en primer grado* (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello, Matanzas, Cuba.
- Gabarró, D. & Pigarnau, G. (2010). *Buena ortografía sin esfuerzo con PNL*. Barcelona: Boira.
- Gallardo, M. (2015). *Programa de Ortografía basado en la Programación Neurolingüística en alumnos de sexto grado de educación primaria de una institución educativa parroquial del distrito de San Juan de Miraflores* (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

- Galve, J. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de lectura y escritura*. Madrid: EOS.
- García, J.; Madrazo, M., & Viñals, F. (2002). Alteraciones del procesamiento de la escritura: la disgrafía superficial. *Revista Española de Neuropsicología*, 4(4), 283-300. Recuperado de <https://bit.ly/2UutURp>
- García, E. (2003). Neuropsicología y género. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XXIII (86), 7-19. Recuperado de <https://bit.ly/2UISKnh>
- García Márquez, G. (2010). Botella al mar para el dios de las palabras. En: *Yo no vengo a decir un discurso* (pp.119-122). Uruguay: Sudamericana.
- Gómez, A. (2006). Los inventarios cacográficos en ortografía. *Escuela Abierta*, 16, 63 - 74.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A.
- Hoyos, E. (2009), *Relación entre el rendimiento ortográfico y la comprensión de lectura en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria de la ciudad de Lima* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Junta de Andalucía (n.d.). *Signos ortográficos*. Recuperado de: <https://bit.ly/2PtYMyC>
- Kauffman, M. (1997). ¿Es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista? Colombia.
- Kaufman, M. (1999). *Alfabetización temprana... ¿Y después?* Buenos Aires: Santillana.
- Linares, M. (1973). *Estilística. Teoría de la puntuación*. Ciencia del estilo lógico. Madrid: Paraninfo.
- Luceño, J. (1998). *Didáctica de la Lengua Española*. Alcoy: Marfil.
- Mamani, L. (2013). Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde. *Signos*, 308-407.

- Manrique, A. & Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, 9(2).
- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: McGraw-Hill – Interamericana.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Monfort, M. & Juárez, A. (2004). *Leer para hablar: La adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o lenguaje*. Madrid: Entha.
- Pascual, I. & Carril, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 7-17. Universidad de Castilla-La Mancha. ISSN: 1885-446X.
- Pérez, F. (1994). *Ortografía actualizada*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Pujol, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: <https://bit.ly/2otgozj>
- Ramírez, C. (2019). *Ortografía acentual: casos especiales*. Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: <https://bit.ly/2BTbnDe>
- Real Academia Española (2005). Diccionario panhispánico de dudas. Recuperado de: <https://bit.ly/33VwS2P>
- Real Academia Española (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Colombia: Editorial Planeta Colombiana.
- Sánchez, N. (2006). Estudio de la Agrafía. Clasificación de las alteraciones de la escritura y su rehabilitación. Recuperado de <https://bit.ly/2I1h0oc>

- Sánchez, H. & Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Santana, A. (2013). *La ortografía, ¿un tema en extinción?* México: Limusa.
- Sotomayor, C., Bedwell, N., Domínguez, A., Gómez, G., & Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, 53(2), 315-332. Universidad Austral de Chile. ISSN: 0716-050X.
- Torres, G., Castellano, A. & Quevedo, F. (2011). *Cuaderno de ortografía. Nivel inicial*. Las Palmas de Gran Canaria: Cam-PDS Editores.
- Urria, A. (1988). Una experiencia pedagógica en el campo de la ortografía. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 9(2).
- Valencia, C. (2014). *Errores de ortografía acentual y literal frecuentes en textos informativos producidos por estudiantes de educación superior técnico profesional en Santiago de Chile* (Tesis de maestría). Universidad de Chile.
- Varas, R. (2017). *La inteligencia y el aprendizaje de reglas ortográficas en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa de San Juan de Lurigancho* (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: El rendimiento ortográfico en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.

Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variables	Diseño	Técnicas y/o Instrumentos
¿Existen diferencias en el rendimiento ortográfico entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao?	Determinar si existen diferencias en el rendimiento ortográfico entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.	Existen diferencias significativas en el rendimiento ortográfico entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.	Variable: Ortografía	Descriptiva - comparativa	<ul style="list-style-type: none">• Observación• Test de Rendimiento Ortográfico (TRO) de Dioses, Manrique y Segura (2002)

Problemas Específicos	Objetivo Específicos	Hipótesis Específicas	Dimensiones	Indicadores
¿Existen diferencias en la ortografía literal entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao?	Establecer si existen diferencias en la ortografía literal entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.	Existen diferencias significativas en la ortografía literal entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.	Ortografía Literal	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la b - v. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la s-c - z. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la ll - y. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la h. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la j - g.
¿Existen diferencias en la ortografía acentual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao?	Establecer si existen diferencias en la ortografía acentual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.	Existen diferencias significativas en la ortografía acentual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.	Ortografía Acentual	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica correctamente la norma ortográfica para la escritura de palabras agudas. • Aplica correctamente la norma ortográfica para la escritura de palabras graves o llanas. • Aplica correctamente la norma ortográfica para la escritura de palabras esdrújulas.

¿Existen diferencias en la ortografía puntual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao?	Establecer si existen diferencias en la ortografía puntual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.	Existen diferencias significativas en la ortografía puntual entre estudiantes del quinto y sexto grado de primaria en una institución educativa del Callao.	Ortografía Puntual	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la tildación diacrítica en monosílabos. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la tildación diacrítica en polisílabos. • Aplica correctamente la norma ortográfica para la escritura de palabras compuestas. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de la coma. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de los dos puntos. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de los signos de interrogación. • Aplica correctamente la norma ortográfica para el uso de los signos de exclamación.
---	--	---	--------------------	---

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

Test de Rendimiento Ortográfico (TRO).

Hoja de Respuestas.

Apellidos y Nombres:..... Sexo: H () M ()

Edad:..... Grado:..... Institución Educativa:
.....

Fecha:/...../..... Repitió 5to o 6to: SÍ ☐ NO ☐

Ocupación del padre: Ocupación de la madre:

¿Tienes diccionario en casa? SÍ ☐ NO ☐ GRANDE ☐ PEQUEÑO ☐

I. ESCRIBE LAS PALABRAS QUE SE DICTARÁN A CONTINUACIÓN:

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

II. ESCRIBE LAS PALABRAS QUE SE DICTARÁN A CONTINUACIÓN:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
PUNTAJE:

III. COLOCA LA COMA DONDE CORRESPONDA:

1. Manuel Pedro y Katia son hermanos.
2. Cervantes Saavedra autor de “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha” nació en España.

IV. COLOCA LOS DOS PUNTOS DONDE CORRESPONDA:

1. Las frutas que más me gustan son plátano, manzana, pera y melocotón.
2. Las estaciones del año son cuatro primavera, verano, otoño e invierno.

V. ESCRIBE LO QUE SE TE DICTARÁ A CONTINUACIÓN:

1.
2.

VI. COLOCA EL SIGNO DE EXCLAMACIÓN DONDE CORRESPONDA:

1. El pobre niño gritó desesperado papá
2. Mami mira como llueve

RESULTADOS				
	Ortografía Literal	Ortografía Acentual	Ortografía Puntual	TOTAL
Puntaje Directo				

Hoja de Evaluación

TEST DE RENDIMIENTO ORTOGRÁFICO	
CARTILLA DE EVALUACIÓN	
<p>I. ESCRIBE LAS PALABRAS QUE SE DICTARÁN A CONTINUACIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. devolver 2. amabilidad 3. revisión 4. pobreza 5. jaboncillo 6. Huandoy 7. tornillo 8. prohibido 9. hexagonal 10. margen 11. aprendizaje 	<p>II. ESCRIBE LAS PALABRAS QUE SE DICTARÁN A CONTINUACIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. japonés 2. murió 3. árbol 4. lápiz 5. cúspide 6. médico 7. Pienso que sí vendrá. 8. Todos pedían más. 9. Aún falta mucho. 10. Sólo te pido que vengas. 11. entregársele 12. dárseles
<p>III. COLOCA LA COMA DONDE CORRESPONDA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 	
<p>IV. COLOCA LOS DOS PUNTOS DONDE CORRESPONDA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 	

V ESCRIBE LO QUE SE DICTARÁ A CONTINUACIÓN

1. ¿Con quién fuiste a la fiesta?
2. ¿Dónde comprarán los zapatos?

VI. COLOCA EL SIGNO DE EXCLAMACIÓN DONDE CORRESPONDA

1.
2.

CARTILLA DE CORRECCIÓN.

**TEST DE RENDIMIENTO ORTOGRÁFICO
CARTILLA DE CORRECCIÓN**

Tipo de ortografía	Regla ortográfica a ser evaluada	Item
LITERAL	Aplicación correcta de la norma ortográfica para el uso de la v-b	1. devolver
		2. amabilidad
	Aplicación correcta de la norma ortográfica para el uso de la s - c - z	3. revisión
		4. pobreza
		5. jaboncillo
	Aplicación correcta de la norma ortográfica para el uso de la ll -y	6. Huandoy
		7. tornillo
	Aplicación correcta de la norma ortográfica para el uso de la h	8. prohibido
		9. hexagonal
	Aplicación correcta de la norma ortográfica para el uso de la j - g	10. margen
		11. aprendizaje
ACENTUAL	Aplicación correcta de la norma ortográfica para la escritura de palabras agudas.	1. japonés
		2. murió
	Aplicación correcta de la norma ortográfica para la escritura de palabras graves o llanas.	3. árbol
		4. Lápiz
	Aplicación correcta de la norma ortográfica para la escritura de palabras esdrújulas.	5. Cúspide
		6. Medico
	Aplicación correcta de la norma ortográfica para el uso de la tildación diacrítica en monosílabos.	7. Pienso que sí vendrá.
		8. Todos pedían más.

	Aplicación correcta de la norma ortográfica para el uso de la tildación diacrítica en polisílabos.	9. Aún falta mucho.
		10. Sólo te pido que vengas.
	Aplicación correcta de la norma ortográfica para la escritura de palabras compuestas.	11. Entregársele
		12. Dárseles
PUNTUAL	Aplicación correcta de la norma ortográfica para el uso de la coma.	1. Manuel, Pedro y Katia son hermanos.
		2. Cervantes Saavedra, autor de "El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha", nació en España.
	Aplicación correcta de la norma ortográfica para el uso de los dos puntos.	3. Las frutas que más me gustan son: plátano, manzana, pera y melocotón.
		4. Las estaciones del año son cuatro: primavera, verano, otoño e invierno.
	Aplicación correcta de la norma ortográfica para el uso de los signos de interrogación.	5. ¿Con quién fuiste a la fiesta?
		6. ¿Dónde comprarán los zapatos?
	Aplicación correcta de la norma ortográfica para el uso de los signos de exclamación.	7. El pobre niño gritó desesperado ¡Papá!
		8. Mami ¡Mira cómo llueve!

Anexo 3: Certificados de validez

ANEXO 4

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL RENDIMIENTO ORTOGRAFICO

Nº	DIMENSIONES/Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1:								
1	devolver	✓		✓		✓		
2	amabilidad	✓		✓		✓		
3	revisión	✓		✓		✓		
4	pobreza	✓		✓		✓		
5	jaboncillo	✓		✓		✓		
6	Huandoy	✓		✓		✓		
7	tornillo	✓		✓		✓		
8	prohibido	✓		✓		✓		
9	hexagonal	✓		✓		✓		
10	margen	✓		✓		✓		
11	aprendizaje	✓		✓		✓		
DIMENSION 2:								
12	japonés	✓		✓		✓		
13	murió	✓		✓		✓		
14	árbol	✓		✓		✓		
15	lápiz	✓		✓		✓		
16	cúspide	✓		✓		✓		
17	médico	✓		✓		✓		
18	Pienso que sí vendrá.	✓		✓		✓		
19	Todos pedían más.	✓		✓		✓		
20	Aún falta mucho.	✓		✓		✓		
21	Sólo te pido que vengas.	✓		✓		✓		
22	entregársele	✓		✓		✓		
23	dárseles	✓		✓		✓		
DIMENSION 3:								
24	Manuel, Pedro y Katia son hermanos.	✓		✓		✓		
25	Cervantes Saavedra, autor de "El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha", nació en España.	✓		✓		✓		
26	Las frutas que más me gustan son: plátano, manzana, pera y melocotón.	✓		✓		✓		
27	Las estaciones del año son cuatro: primavera, verano, otoño e invierno.	✓		✓		✓		
28	¿Con quién fuiste a la fiesta?	✓		✓		✓		
29	¿Dónde comprarán los zapatos?	✓		✓		✓		
30	El pobre niño gritó desesperado ¡Papá!	✓		✓		✓		
31	Mami ¡Mira cómo llueve!	✓		✓		✓		

Observaciones: (Precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (✓) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

13, de Agosto de 2018

Apellidos y Nombres del juez evaluador:

VILCA LEAL J. NICHOLAS

DNI: 19520629

Especialidad del Evaluador: EDUCACIÓN PRIMARIA

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

 Mg. J. NICHOLAS VILCA LEAL
 DIRECTOR

ANEXO 4

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL RENDIMIENTO
ORTOGRAFICO

Nº	DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1:								
1	devolver	/		/		/		
2	amabilidad	/		/		/		
3	revisión	/		/		/		
4	pobreza	/		/		/		
5	jaboncillo	/		/		/		
6	Huandoy	/		/		/		
7	tornillo	/		/		/		
8	prohibido	/		/		/		
9	hexagonal	/		/		/		
10	margen	/		/		/		
11	aprendizaje	/		/		/		
DIMENSION 2:								
12	japonés	/		/		/		
13	murió	/		/		/		
14	árbol	/		/		/		
15	lápiz	/		/		/		
16	cúspide	/		/		/		
17	médico	/		/		/		
18	Pienso que sí vendrá.	/		/		/		
19	Todos pedían más.	/		/		/		
20	Aún falta mucho.	/		/		/		
21	Sólo te pido que vengas.	/		/		/		
22	entregársele	/		/		/		
23	dárseles	/		/		/		
DIMENSION 3:								
24	Manuel, Pedro y Katia son hermanos.	/		/		/		
25	Cervantes Saavedra, autor de "El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha", nació en España.	/		/		/		
26	Las frutas que más me gustan son: plátano, manzana, pera y melocotón.	/		/		/		
27	Las estaciones del año son cuatro: primavera, verano, otoño e invierno.	/		/		/		
28	¿Con quién fuiste a la fiesta?	/		/		/		
29	¿Dónde comprarán los zapatos?	/		/		/		
30	El pobre niño gritó desesperado ¡Papá!	/		/		/		
31	Mami ¡Mira cómo llueve!	/		/		/		

Observaciones: (Precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (✓)

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

15 de Agosto de 2018

Apellidos y Nombres del juez evaluador:

DE LA CRUZ CHIGUALA, TEÓFILO

DNI: 18983780

Especialidad del Evaluador: Educación Primaria

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

 Mg. Teófilo De la Cruz Chiguala

ANEXO 4

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL RENDIMIENTO
ORTOGRAFICO

Nº	DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1:								
1	devolver	X		X		X		
2	amabilidad	X		X		X		
3	revisión	X		X		X		
4	pobreza	X		X		X		
5	jaboncillo	X		X		X		
6	Huandoy	X		X		X		
7	tornillo	X		X		X		
8	prohibido	X		X		X		
9	hexagonal	X		X		X		
10	margen	X		X		X		
11	aprendizaje	X		X		X		
DIMENSION 2:		Si	No	Si	No	Si	No	
12	japonés	X		X		X		
13	murió	X		X		X		
14	árbol	X		X		X		
15	lápiz	X		X		X		
16	cúspide	X		X		X		
17	médico	X		X		X		
18	Pienso que sí vendrá.	X		X		X		
19	Todos pedían más.	X		X		X		
20	Aún falta mucho.	X		X		X		
21	Sólo te pido que vengas.	X		X		X		
22	entregársele	X		X		X		
23	dárseles	X		X		X		
DIMENSION 3:		Si	No	Si	No	Si	No	
24	Manuel, Pedro y Katia son hermanos.	X		X		X		
25	Cervantes Saavedra, autor de "El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha", nació en España.	X		X		X		
26	Las frutas que más me gustan son: plátano, manzana, pera y melocotón.	X		X		X		
27	Las estaciones del año son cuatro: primavera, verano, otoño e invierno.	X		X		X		
28	¿Con quién fuiste a la fiesta?	X		X		X		
29	¿Dónde comprarán los zapatos?	X		X		X		
30	El pobre niño gritó desesperado ¡Papá!	X		X		X		
31	Mami ¡Mira cómo llueve!	X		X		X		

Observaciones: (Precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X)

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

16 de AGOSTO de 2018

Apellidos y Nombres del juez evaluador:

REJAS BORTAS, LUIS GERARDO

DNI: 10805802

Especialidad del Evaluador:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

 Mag. Luis Gerardo REJAS BORTAS

Anexo 4: Matriz de datos

Base de datos 1 (5° grado)

VARIABLE			ORTOGRAFIA																															
DIMENSION			ORTOGRAFIA LITERAL											ORTOGRAFIA ACENTUAL												ORTOGRAFIA PUNTUAL								
SUJET O	Eda d	Géne ro	Lit 1	Lit 2	Lit 3	Lit 4	Lit 5	Lit 6	Lit 7	Lit 8	Lit 9	Lit1 0	Lit1 1	Acen t 1	Acen t2	Acen t3	Acen t4	Acen t5	Acen t6	Acen t7	Acen t8	Acen t9	Acen t10	Acen t11	Acen t12	Punt 1	Pun t2	Pun t3	Pun t4	Pun t5	Pun t6	Pun t7	Pun t8	
1	11	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	
2	12	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	
3	10	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	
4	10	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	
5	10	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	
6	10	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
7	10	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
8	10	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	
9	10	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	
10	11	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	
11	11	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	
12	11	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
13	10	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	
14	10	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	
15	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	
16	10	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
17	12	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	
18	12	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	
19	10	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	
20	11	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	
21	12	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	
22	10	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
23	11	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	

55	11	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0		
56	10	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0			
57	11	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0			
58	11	2	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	
59	10	2	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0		
60	10	2	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	
61	11	2	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	
62	12	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	
63	10	2	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
64	10	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
65	10	2	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	
66	11	2	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	
67	10	2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	
68	11	2	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	
69	11	2	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	
70	9	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	
71	12	2	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
72	10	2	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	
73	12	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	
74	11	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
75	11	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	
76	11	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	
77	10	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	
78	10	2	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	
79	11	2	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
80	10	2	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	
81	10	2	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	
82	11	2	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
83	10	2	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	
84	11	2	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
85	11	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0

86	10	2	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0
87	10	2	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0
88	12	2	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
89	11	2	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
90	10	2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
91	10	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
92	11	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
93	11	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
94	10	2	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1
95	11	2	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0
96	10	2	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1
97	12	2	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1
98	11	2	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
99	10	2	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
100	10	2	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0
101	10	2	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0

TotOrtoLiteral	TotOrtoAcentual	TotOrtoPuntual	OrtTotal	N_OrtoLiteral	N_OrtoAcentual	N_OrtPuntual	N_OrtTotal
8.00	6.00	3.00	17.00	3.00	4.00	1.00	3.00
8.00	7.00	3.00	18.00	3.00	4.00	1.00	3.00
3.00	6.00	1.00	10.00	1.00	4.00	1.00	1.00
5.00	5.00	4.00	14.00	1.00	3.00	2.00	2.00
5.00	4.00	4.00	13.00	1.00	3.00	2.00	2.00
4.00	2.00	3.00	9.00	1.00	1.00	1.00	1.00
4.00	1.00	1.00	6.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.00	1.00	4.00	10.00	1.00	1.00	2.00	1.00
5.00	7.00	4.00	16.00	1.00	4.00	2.00	3.00
6.00	5.00	4.00	15.00	2.00	3.00	2.00	3.00
7.00	5.00	3.00	15.00	2.00	3.00	1.00	3.00
9.00	4.00	3.00	16.00	4.00	3.00	1.00	3.00
7.00	4.00	4.00	15.00	2.00	3.00	2.00	3.00
4.00	6.00	2.00	12.00	1.00	4.00	1.00	1.00
10.00	6.00	2.00	18.00	5.00	4.00	1.00	3.00
6.00	7.00	2.00	15.00	2.00	4.00	1.00	3.00
6.00	3.00	2.00	11.00	2.00	2.00	1.00	1.00
9.00	7.00	6.00	22.00	4.00	4.00	4.00	4.00
4.00	2.00	2.00	8.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.00	6.00	6.00	17.00	1.00	4.00	4.00	3.00
4.00	8.00	1.00	13.00	1.00	5.00	1.00	2.00
5.00	7.00	5.00	17.00	1.00	4.00	3.00	3.00
5.00	9.00	3.00	17.00	1.00	5.00	1.00	3.00
8.00	5.00	2.00	15.00	3.00	3.00	1.00	3.00
8.00	5.00	4.00	17.00	3.00	3.00	2.00	3.00
5.00	7.00	2.00	14.00	1.00	4.00	1.00	2.00
5.00	3.00	1.00	9.00	1.00	2.00	1.00	1.00
7.00	6.00	4.00	17.00	2.00	4.00	2.00	3.00
6.00	6.00	2.00	14.00	2.00	4.00	1.00	2.00

6.00	4.00	1.00	11.00	2.00	3.00	1.00	1.00
6.00	10.00	3.00	19.00	2.00	5.00	1.00	4.00
7.00	3.00	4.00	14.00	2.00	2.00	2.00	2.00
7.00	4.00	5.00	16.00	2.00	3.00	3.00	3.00
7.00	4.00	6.00	17.00	2.00	3.00	4.00	3.00
9.00	6.00	3.00	18.00	4.00	4.00	1.00	3.00
6.00	5.00	4.00	15.00	2.00	3.00	2.00	3.00
8.00	1.00	1.00	10.00	3.00	1.00	1.00	1.00
8.00	10.00	2.00	20.00	3.00	5.00	1.00	4.00
5.00	6.00	6.00	17.00	1.00	4.00	4.00	3.00
5.00	10.00	4.00	19.00	1.00	5.00	2.00	4.00
4.00	2.00	2.00	8.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.00	2.00	1.00	8.00	1.00	1.00	1.00	1.00
3.00	2.00	2.00	7.00	1.00	1.00	1.00	1.00
6.00	2.00	2.00	10.00	2.00	1.00	1.00	1.00
9.00	7.00	2.00	18.00	4.00	4.00	1.00	3.00
4.00	4.00	4.00	12.00	1.00	3.00	2.00	1.00
3.00	2.00	6.00	11.00	1.00	1.00	4.00	1.00
4.00	5.00	5.00	14.00	1.00	3.00	3.00	2.00
5.00	0.00	1.00	6.00	1.00	1.00	1.00	1.00
4.00	3.00	3.00	10.00	1.00	2.00	1.00	1.00
4.00	2.00	0.00	6.00	1.00	1.00	1.00	1.00
7.00	8.00	2.00	17.00	2.00	5.00	1.00	3.00
7.00	3.00	4.00	14.00	2.00	2.00	2.00	2.00
7.00	3.00	0.00	10.00	2.00	2.00	1.00	1.00
7.00	2.00	2.00	11.00	2.00	1.00	1.00	1.00
5.00	0.00	2.00	7.00	1.00	1.00	1.00	1.00
4.00	4.00	2.00	10.00	1.00	3.00	1.00	1.00
7.00	5.00	5.00	17.00	3.00	3.00	3.00	3.00
8.00	8.00	4.00	20.00	3.00	5.00	2.00	4.00

6.00	8.00	3.00	17.00	2.00	5.00	2.00	3.00
5.00	6.00	4.00	15.00	1.00	4.00	2.00	2.00
9.00	2.00	5.00	16.00	4.00	1.00	3.00	3.00
7.00	6.00	1.00	14.00	3.00	4.00	1.00	2.00
9.00	4.00	3.00	16.00	4.00	3.00	2.00	3.00
5.00	4.00	8.00	17.00	1.00	3.00	5.00	3.00
6.00	9.00	6.00	21.00	2.00	5.00	4.00	4.00
5.00	6.00	5.00	16.00	1.00	4.00	3.00	3.00
6.00	10.00	4.00	20.00	2.00	5.00	2.00	4.00
5.00	5.00	4.00	14.00	1.00	3.00	2.00	2.00
3.00	0.00	2.00	5.00	1.00	1.00	1.00	1.00
6.00	1.00	3.00	10.00	2.00	1.00	2.00	1.00
7.00	9.00	4.00	20.00	3.00	5.00	2.00	4.00
10.00	8.00	5.00	23.00	5.00	5.00	3.00	5.00
4.00	8.00	0.00	12.00	1.00	5.00	1.00	2.00
9.00	10.00	5.00	24.00	4.00	5.00	3.00	5.00
3.00	8.00	5.00	16.00	1.00	5.00	3.00	3.00
4.00	5.00	4.00	13.00	1.00	3.00	2.00	2.00
8.00	2.00	3.00	13.00	3.00	1.00	2.00	2.00
5.00	6.00	2.00	13.00	1.00	4.00	1.00	2.00
8.00	11.00	6.00	25.00	3.00	5.00	4.00	5.00
6.00	10.00	4.00	20.00	2.00	5.00	2.00	4.00
5.00	10.00	5.00	20.00	1.00	5.00	3.00	4.00
6.00	9.00	3.00	18.00	2.00	5.00	2.00	3.00
9.00	3.00	1.00	13.00	4.00	2.00	1.00	2.00
4.00	1.00	3.00	8.00	1.00	1.00	2.00	1.00
6.00	7.00	3.00	16.00	2.00	4.00	2.00	3.00
7.00	3.00	3.00	13.00	3.00	2.00	2.00	2.00
5.00	1.00	2.00	8.00	1.00	1.00	1.00	1.00
8.00	3.00	2.00	13.00	3.00	2.00	1.00	2.00

5.00	2.00	1.00	8.00	1.00	1.00	1.00	1.00
2.00	9.00	5.00	16.00	1.00	5.00	3.00	3.00
4.00	2.00	0.00	6.00	1.00	1.00	1.00	1.00
10.00	10.00	6.00	26.00	5.00	5.00	4.00	5.00
8.00	1.00	4.00	13.00	3.00	1.00	2.00	2.00
6.00	3.00	5.00	14.00	2.00	2.00	3.00	2.00
7.00	4.00	4.00	15.00	3.00	3.00	2.00	2.00
7.00	0.00	4.00	11.00	3.00	1.00	2.00	2.00
5.00	0.00	2.00	7.00	1.00	1.00	1.00	1.00
6.00	1.00	1.00	8.00	2.00	1.00	1.00	1.00
8.00	9.00	4.00	21.00	3.00	5.00	2.00	4.00
5.00	5.00	3.00	13.00	1.00	3.00	2.00	2.00

Base de datos 2 (6° grado)

VARIABLE			ORTOGRAFIA																															
DIMENSION			ORTOGRAFIA LITERAL											ORTOGRAFIA ACENTUAL												ORTOGRAFIA PUNTUAL								
SUJE TO	Ed ad	Gén ero	Lit 1	Lit 2	Lit 3	Lit 4	Lit 5	Lit 6	Lit 7	Lit 8	Lit 9	Lit 10	Lit 11	Ace nt1	Ace nt2	Ace nt3	Ace nt4	Ace nt5	Ace nt6	Ace nt7	Ace nt8	Ace nt9	Acen t10	Acen t11	Acen t12	Punt 1	Pun t2	Pun t3	Pun t4	Pun t5	Pun t6	Pun t7	Pun t8	
1	11	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	
2	11	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	
3	12	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	
4	11	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
5	12	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	
6	12	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
7	11	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
8	12	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	
9	11	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	
10	11	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	
11	12	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
12	12	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	
13	11	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
14	12	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	
15	11	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	
16	11	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	
17	11	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	
18	12	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	
19	11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	
20	11	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	
21	11	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	
22	11	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	
23	12	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	
24	11	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	
25	12	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	

26	11	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	
27	11	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	
28	12	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1		
29	11	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	
30	11	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	
31	11	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	
32	12	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1
33	12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0
34	12	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
35	12	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
36	12	2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0
37	11	2	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0
38	11	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0
39	12	2	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
40	11	2	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
41	11	2	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0
42	12	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1
43	12	2	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
44	11	2	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
45	11	2	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0
46	12	2	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0
47	12	2	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0
48	11	2	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0
49	11	2	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1
50	11	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
51	11	2	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0
52	10	2	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0
53	11	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0
54	11	2	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
55	11	2	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0

56	11	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	
57	10	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1
58	10	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0
59	12	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
60	11	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
61	11	2	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
62	11	2	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1
63	11	2	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0
64	12	2	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
65	12	2	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
66	12	2	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
67	12	2	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
68	12	2	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
69	12	2	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
70	12	2	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
71	12	2	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0

TotOrtoLiteral	TotOrtoAcentual	TotOrtoPuntual	OrtTotal	N_OrtoLiteral	N_OrtoAcentual	N_OrtPuntual	N_OrtTotal
9.00	9.00	6.00	24.00	4.00	5.00	4.00	5.00
4.00	9.00	3.00	16.00	1.00	5.00	1.00	3.00
6.00	3.00	4.00	13.00	2.00	3.00	2.00	2.00
5.00	3.00	3.00	11.00	1.00	3.00	1.00	2.00
7.00	3.00	7.00	17.00	2.00	3.00	5.00	3.00
8.00	5.00	3.00	16.00	3.00	4.00	1.00	3.00
8.00	8.00	1.00	17.00	3.00	5.00	1.00	3.00
5.00	1.00	4.00	10.00	1.00	1.00	2.00	1.00
7.00	4.00	2.00	13.00	2.00	3.00	1.00	2.00
6.00	1.00	5.00	12.00	2.00	1.00	3.00	2.00
4.00	5.00	3.00	12.00	1.00	4.00	1.00	2.00
6.00	3.00	4.00	13.00	2.00	3.00	2.00	2.00
7.00	2.00	3.00	12.00	2.00	2.00	1.00	2.00
8.00	1.00	3.00	12.00	3.00	1.00	1.00	2.00
5.00	2.00	6.00	13.00	1.00	2.00	4.00	2.00
7.00	11.00	4.00	22.00	2.00	5.00	2.00	4.00
9.00	6.00	4.00	19.00	4.00	4.00	2.00	4.00
5.00	6.00	5.00	16.00	1.00	4.00	3.00	3.00
10.00	12.00	6.00	28.00	5.00	5.00	4.00	5.00
5.00	2.00	4.00	11.00	1.00	2.00	2.00	2.00
7.00	8.00	5.00	20.00	2.00	5.00	3.00	4.00
8.00	7.00	4.00	19.00	3.00	5.00	2.00	4.00
7.00	10.00	6.00	23.00	2.00	5.00	4.00	5.00
9.00	8.00	5.00	22.00	4.00	5.00	3.00	4.00
9.00	9.00	0.00	18.00	4.00	5.00	1.00	4.00
9.00	9.00	4.00	22.00	4.00	5.00	2.00	4.00
6.00	5.00	6.00	17.00	2.00	4.00	4.00	3.00
5.00	4.00	6.00	15.00	1.00	3.00	4.00	2.00
6.00	7.00	5.00	18.00	2.00	5.00	3.00	4.00

4.00	9.00	3.00	16.00	1.00	5.00	1.00	3.00
9.00	9.00	6.00	24.00	4.00	5.00	4.00	5.00
5.00	3.00	4.00	12.00	1.00	3.00	2.00	2.00
10.00	3.00	6.00	19.00	5.00	3.00	4.00	4.00
4.00	6.00	1.00	11.00	1.00	4.00	1.00	2.00
4.00	10.00	5.00	19.00	1.00	5.00	3.00	4.00
9.00	2.00	5.00	16.00	4.00	1.00	2.00	3.00
8.00	1.00	3.00	12.00	3.00	1.00	1.00	1.00
10.00	6.00	5.00	21.00	5.00	4.00	2.00	4.00
6.00	4.00	3.00	13.00	1.00	3.00	1.00	1.00
7.00	4.00	3.00	14.00	2.00	3.00	1.00	2.00
7.00	4.00	5.00	16.00	2.00	3.00	2.00	3.00
10.00	8.00	3.00	21.00	5.00	5.00	1.00	4.00
6.00	4.00	3.00	13.00	1.00	3.00	1.00	1.00
7.00	6.00	4.00	17.00	2.00	4.00	2.00	3.00
7.00	6.00	4.00	17.00	2.00	4.00	2.00	3.00
6.00	4.00	7.00	17.00	1.00	3.00	4.00	3.00
6.00	7.00	4.00	17.00	1.00	4.00	2.00	3.00
7.00	5.00	4.00	16.00	2.00	3.00	2.00	3.00
9.00	10.00	4.00	23.00	4.00	5.00	2.00	4.00
10.00	7.00	3.00	20.00	5.00	4.00	1.00	4.00
9.00	6.00	4.00	19.00	4.00	4.00	2.00	3.00
8.00	9.00	4.00	21.00	3.00	5.00	2.00	4.00
10.00	10.00	3.00	23.00	5.00	5.00	1.00	4.00
9.00	11.00	5.00	25.00	4.00	5.00	2.00	5.00
7.00	8.00	3.00	18.00	2.00	5.00	1.00	3.00
11.00	9.00	7.00	27.00	5.00	5.00	4.00	5.00
3.00	5.00	3.00	11.00	1.00	3.00	1.00	1.00
10.00	7.00	5.00	22.00	5.00	4.00	2.00	4.00
7.00	12.00	8.00	27.00	2.00	5.00	5.00	5.00

3.00	3.00	1.00	7.00	1.00	2.00	1.00	1.00
6.00	4.00	2.00	12.00	1.00	3.00	1.00	1.00
7.00	8.00	6.00	21.00	2.00	5.00	3.00	4.00
9.00	8.00	4.00	21.00	4.00	5.00	2.00	4.00
7.00	7.00	5.00	19.00	2.00	4.00	2.00	3.00
6.00	4.00	2.00	12.00	1.00	3.00	1.00	1.00
5.00	3.00	3.00	11.00	1.00	2.00	1.00	1.00
6.00	6.00	2.00	14.00	1.00	4.00	1.00	2.00
6.00	7.00	3.00	16.00	1.00	4.00	1.00	3.00
8.00	3.00	2.00	13.00	3.00	2.00	1.00	1.00
5.00	2.00	1.00	8.00	1.00	1.00	1.00	1.00
8.00	8.00	4.00	20.00	3.00	5.00	2.00	4.00