



Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
Facultad de Educación
Escuela Profesional de Educación Primaria
Especialidad: Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje

**Disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E.
N°20820 “Nuestra Señora de Fátima” - Huacho, durante el año escolar
2022**

Tesis

**Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Nivel
Primaria Especialidad: Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje**

Autoras

Lisbeth Karina Colonia Atencia

Deysi Tina Laveriano Torres

Asesor

M(o). Paul Remy Ríos Macedo

Huacho – Perú

2024



Reconocimiento - No Comercial – Sin Derivadas - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Reconocimiento: Debe otorgar el crédito correspondiente, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso. **No Comercial:** No puede utilizar el material con fines comerciales. **Sin Derivadas:** Si remezcla, transforma o construye sobre el material, no puede distribuir el material modificado. **Sin restricciones adicionales:** No puede aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros de hacer cualquier cosa que permita la licencia.



UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN
LICENCIADA

(Resolución de Consejo Directivo N° 012-2020-SUNEDU/CD de fecha 27/01/2020)

“Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho”

Facultad de Educación

Escuela Profesional de Educación Primaria

Especialidad: Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje

INFORMACIÓN

DATOS DEL AUTOR (ES):		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	FECHA DE SUSTENTACIÓN
Lisbeth Karina Colonia Atencia	74984910	26 de octubre de 2023
Deysi Tina Laveriano Torres	75510952	26 de octubre de 2023
DATOS DEL ASESOR:		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	CÓDIGO ORCID
Dr. Rios Macedo Paul Remy	44448987	0000-0002-3648-2529
DATOS DE LOS MIEMROS DE JURADOS – PREGRADO:		
NOMBRES Y APELLIDOS	DNI	CÓDIGO ORCID
Mg. Arana Rizabal Gladys Victoria	16010726	0000-0002-2854-7978
M(o). Roberto Carlos Loza Landa	15760787	0000-0002-9883-1130
Mg. Mejia Carpio Ronald Basilio	40652142	0000-0002-3362-7673

Disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N°20820 "Nuestra Señora de Fátima"-Huacho, durante el año escolar 2022

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES FORMADAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	8%
2	intellectum.unisabana.edu.co Fuente de Internet	2%
3	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.utc.edu.ec Fuente de Internet	1%
5	dspace.unl.edu.ec Fuente de Internet	1%
6	repositorio.ulvr.edu.ec Fuente de Internet	1%
7	repositorio.ute.edu.ec Fuente de Internet	1%
8	Submitted to Universidad Andina del Cusco Trabajo del estudiante	<1%

DEDICATORIA

A Dios por darme salud, por acompañarme en mis tristezas y alegrías y sobre todo por darme lo más importante que es el tiempo y bienestar para completar este estudio cada día. Gracias a mis padres por formarme en la persona quién soy actualmente, debo muchos de mis logros a ellos, uno de ellos es este. Me criaron con ciertas reglas y libertad, pero al final siempre estuve motivado para lograr mis objetivos.

Lisbeth Karina Colonia Atencia

Gracias a Dios por su gran misericordia y amor, por permitirme llegar hasta aquí y por darme la salud para alcanzar mis metas. Gracias a mis padres por ser mi principal apoyo a lo largo de mis años de universidad, por su incondicional apoyo a lo largo de estos años tanto en lo académico como en la vida.

Deysi Tina Laveriano Torres

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, quisiéramos agradecer a Dios por permitirnos estar presente en este momento tan importante en nuestra vida y por darnos salud y la capacidad intelectual para culminar exitosamente este estudio.

A los docentes, en particular, a todos los que nos enseñaron, que gracias a sus conocimientos pedagógicos hicieron que nos interesamos por la investigación y nos apasionara mejorar cada día.

A mi alma mater, la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, quien nos dio la oportunidad de continuar evolucionando en los estudios de pregrado con el objetivo de conseguir el grado de Lic. en Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje.

En particular un agradecimiento para nuestro asesor de tesis, M(o). Paul Remy Ríos Macedo quien nos ayudó a finalizar de manera satisfactoria nuestro trabajo de tesis.

Lisbeth Karina Colonia Atencia

Deysi Tina Laveriano Torres

INDICE

DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTO	VI
INDICE	VII
RESUMEN	IX
ABSTRACT	X
INTRODUCCIÓN	XI
CAPÍTULO I	XI
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. Descripción de la realidad problemática	1
1.2. Formulación del problema	2
1.2.1. Problema general	2
1.2.2. Problemas específicos	2
1.3. Objetivos de la investigación	2
1.3.1. Objetivo general	2
1.3.2. Objetivos específicos	2
1.4. Justificación de la investigación	3
1.5. Delimitación del estudio	4
1.6. Viabilidad de estudio	4
CAPITULO II	5
MARCO TEÓRICO	5
2.1. Antecedentes de investigación	5
2.1.1. Antecedentes Internacionales	5
2.1.2. Antecedentes Nacionales	7
2.2. Bases teóricas	9
2.2.1. Disortografía	9
2.2.2. Comprensión Lectora	11
2.3. Bases filosóficas	14
2.3.1. Disortografía	14
2.3.2. Comprensión Lectora	22
2.4. Definición de términos básicos	37
2.5. Hipótesis de la investigación	38
2.5.1. Hipótesis general	38
2.5.2. Hipótesis específicas	38

2.6. Operacionalización de las variables	38
CAPÍTULO III	40
METODOLOGIA.....	40
3.1. Diseño metodológico	40
3.2. Población y muestra.....	40
3.2.1. Población.....	40
3.2.2. Muestra	40
3.3. Técnicas de recolección de datos.....	40
3.3.1. Técnicas a emplear.....	40
3.3.2. Descripción de los instrumentos.....	40
3.4. Técnicas para el procesamiento de la información.....	40
CAPITULO IV	41
RESULTADOS	41
4.1. Análisis de resultados.....	41
4.2. Contratación de hipótesis	71
CAPÍTULO V	72
DISCUSIÓN.....	72
5.1. Discusión de resultados.....	72
CAPITULO VI	73
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	73
6.1. Conclusiones.....	73
6.2. Recomendaciones	74
CAPITULO VII	75
FUENTE DE INFORMACIÓN	75
7.1. Fuentes bibliográficas	75

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulada “*Disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N°20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, durante el año escolar 2022*”, tuvo como objetivo general determinar la relación que existe entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022, para lo cual se citaron diferentes autores que definieran las variables y sus dimensiones.

Para llevar a cabo este estudio se planteó una investigación no experimental de tipo transeccional o transversal, los resultados del mismo se obtuvieron a través de un programa estadístico SPSS versión 25. La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”.

La pregunta de investigación se responde a través de lista de cotejo la disortografía en la comprensión lectora, la misma que fue aplicada por el equipo de apoyo de la investigadora; para este caso la lista de cotejo consta de 30 ítems con 5 alternativas para evaluar a los estudiantes, se analizaron las siguientes dimensiones; percepción visual auditiva, percepción visual espacial, articulación de fonemas de la variable disortografía y las dimensiones, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica de la variable comprensión lectora.

Se comprobó que existe relación entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”, ya que las palabras que siguen las reglas rigen de sonidos homófonos y la confusión entre sílabas que suenan igual pueden conceptualizarse y representarse visualmente de diversas formas, asimismo la disortografía tiene diversos grados de gravedad desde leves hasta graves.

Palabras clave: percepción visual auditiva, percepción visual espacial, articulación de fonemas, disortografía, comprensión lectora.

ABSTRACT

The present research work entitled “Dysorthography in the reading comprehension of I.E.E. students.” N°20820 “Our Lady of Fátima”-Huacho, during the 2022 school year”, had the general objective of determining the relationship that exists between dysorthography in the reading comprehension of I.E.E. students. N° 20820 “Our Lady of Fátima”-Huacho, 2022, for which different authors were cited who defined the variables and their dimensions.

To carry out this study, a non-experimental research of a transectional or transversal type was proposed, the results of which were obtained through a statistical program SPSS version 25. The sample was made up of 50 students from the I.E.E. No. 20820 “Our Lady of Fatima”.

The research question is answered through the dysorthography checklist in reading comprehension, which was applied by the researcher's support team; In this case, the checklist consists of 30 items with 5 alternatives to evaluate the students, the following dimensions were analyzed; auditory visual perception, visual spatial perception, articulation of phonemes of the dysorthography variable and the dimensions, literal comprehension, inferential comprehension, critical comprehension of the reading comprehension variable.

It was proven that there is a relationship between dysorthography in the reading comprehension of I.E.E. students. N° 20820 “Our Lady of Fátima”, since the words that follow the rules are governed by homophonous sounds and the confusion between syllables that sound the same can be conceptualized and visually represented in various ways, likewise dysorthography has different degrees of severity from mild to severe.

Keywords: auditory visual perception, visual spatial perception, articulation of phonemes, dysorthography, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, entre los casos de disortografía, existen diversas condiciones en las que, a pesar de una educación adecuada, existe una importante dificultad de aprendizaje para adquirir habilidades de ortografía, escritura y lectura. La adquisición de habilidades cognitivas básicas en planificación motora se considera crucial y debe adquirirse en el primer año de educación ya que es el apoyo para el pleno desarrollo.

El presente estudio ha considerado con VII capítulos desarrollados de la siguiente manera:

En el primer capítulo se hace una exposición clara y precisa del “**Planteamiento del problema**” como: la situación problemática, formulación del problema, objetivos de la investigación, justificación, delimitaciones y viabilidades.

En el segundo capítulo se hace un análisis del “**Marco teórico**” acerca de las variables de la investigación, que comprende desde los antecedentes de investigación con cada variable, bases teóricas, base filosófica, definición conceptual, la hipótesis tanto general como específicos y por último la operacionalización de variables con sus respectivos indicadores.

En el tercer capítulo se hace referente a la “**Metodología**” de la investigación, indicando el tipo, diseño, población de estudio, tipo de muestra, técnicas e instrumentos y procesamiento aplicados durante la investigación.

El capítulo cuatro presenta los “**resultados**” del estudio, tablas estadísticas y gráficos que muestran la contracción de hipótesis.

El quinto capítulo presenta la “**Discusión**” de la investigación con referencia a los estudios sustentados en el proceso.

El sexto capítulo proporciona las “**Conclusiones**” sobre los resultados y también se presenta las “**Recomendaciones**” para el tratamiento en el proceso de la conclusión. Finalmente, en el séptimo capítulo se considera las “**Bibliografías**”.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

En Latinoamérica, esta realidad muestra que la disortografía afecta las palabras y sus definiciones una vez que alcanzan un nivel aceptable de escritura; este trastorno es difícil de detectar debido a las condiciones en las que se inicia el aprendizaje. Los niños de hoy en día cometen con frecuencia errores en su escritura por diversas razones, además de su mala pronunciación, que provoca que las letras se confundan, es necesario corregir las características de las mismas.

La disortografía es una condición que afecta la capacidad de escribir, se manifiesta en los niños cuando sustituyen letras con sonidos similares o confunden sílabas similares como c, s, z y b, v; estos errores impiden la internalización y aplicación de reglas ortográficas, limitando su capacidad de adquirir nuevos conocimientos. Escribir correctamente es una habilidad que se debe dominar para aumentar el rendimiento académico y está estrechamente relacionada con el aprendizaje significativo. Los estudiantes que dominan las reglas ortográficas tienen una mayor comprensión y desarrollo intelectual porque son más sensibles y conscientes a la realidad educativa.

La disortografía es un trastorno del aprendizaje en el que un estudiante utiliza incorrectamente las reglas ortográficas y que es común en la sociedad actual. Los estudiantes de diferentes instituciones educativas sufren graves deficiencias en el uso de reglas ortográficas para producir una escritura precisa.

La disortografía es un problema de aprendizaje más prevalentes que presentan los estudiantes de la I.E.E. N°20820 “Nuestra Señora de Fátima”, demostrando dificultades en la identificación de las reglas de la lengua y confundiéndose en la manera de escribir las letras, esto tiene una influencia en la conversación y afecta el progreso de su conocimiento en las áreas de estudio que se ejecutan diariamente.

Por lo tanto, es importante entender que una de las posibles razones de la disortografía, es la complicación en la escritura de los códigos, es decir, la existencia de problemas en la manera en que se escribe, las reglas de la ortografía y la escritura.

Los problemas de comprensión lectora y ortografía pueden indicar que algunos estudiantes tienen un trastorno de aprendizaje particular como la disortografía. En consecuencia, es necesario realizar un estudio para identificar las causas y consecuencias de estas dificultades, determinar la correlación entre estos dos obstáculos y evaluar el alcance del problema. De esta manera, se pueden desarrollar soluciones alternativas para abordar el problema de manera efectiva.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre la percepción visual auditiva en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022?
- ¿Qué relación existe entre la percepción visual espacial en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022?
- ¿Qué relación existe entre la articulación de fonemas en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.

1.3.2. Objetivos específicos

- Conocer la relación que existe entre la percepción visual auditiva en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.

- Conocer la relación que existe entre la percepción visual espacial en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.
- Conocer la relación que existe entre la articulación de fonemas en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.

1.4. Justificación de la investigación

El propósito de este estudio es investigar los diferentes tipos de disortografía que se pueden encontrar tanto en niñas como en niños, la manera en la que se debe progresar para aprender una correcta escritura, Los niños de hoy cometen numerosos errores de escritura, lo que provocó investigaciones sobre los distintos tipos de disortografía y el proceso de aprendizaje, los textos y libros frecuentemente contienen palabras que no se entienden bien y están escritas sin acento lo que provoca que los estudiantes a menudo tengan dificultades para escribir. Es por esta razón que inicié este estudio para saber cuál es el problema, saber qué hay que hacer y consolidarme para aplicar y utilizar los estándares o reglas ortográficas correctas y esperar que con el tiempo los errores ortográficos ya no se presenten como un factor en el proceso de aprendizaje.

Esta investigación se planteó porque los estudiantes de instituciones educativas necesitan aprender nuevos conocimientos sobre la escritura, ya que esto desarrollará sus capacidades intelectuales que los convertirán en estudiantes con intereses y perfiles competitivos.

El impacto significativo en la institución educativa ayudará a reafirmar el compromiso por parte del director, personal docente y estudiantes que están dispuestos a cambiar para mejorar el problema de disortografía que persiste en dicha institución a través de una alternativa de solución, para mejorar la comunidad educativa.

Los beneficios que ofrecerá esta investigación como recurso para profesores de niños con disortografía reflejarán su utilidad práctica e investigadora, al hacerlo, podrán reafirmar la validez de los modelos durante todo el proceso de formación general.

Esta investigación es importante porque los niños enfrentan muchos desafíos todos los días en el aula y no pueden superarlos sin la ayuda de sus docentes; por lo tanto, es importante que los docentes estén actualizados y capacitados para poder

identificar y adaptarse en el tiempo, lo que asegurará que los niños tengan éxito académico a largo plazo.

Por ello, se espera que esta investigación genere novedosas maneras de innovar el procedimiento de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes, que también enfatizan la atención a sus necesidades, habilidades, talentos y valores personales.

1.5. Delimitación del estudio

- **Delimitación espacial**

Este trabajo se realizó en la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima” del Distrito de Huacho.

- **Delimitación temporal**

El presente trabajo de investigación se lo realizó aproximadamente durante el lapso del año 2022.

1.6. Viabilidad de estudio

- Este estudio fue factible porque los investigadores trabajaron en instituciones educativas donde se analizó el proceso de evaluación y por lo tanto tuvieron acceso al campo.
- A nivel institucional, los Directores brindan oportunidades y apoyo para el desarrollo de la investigación en la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”, por el suministro de las estadísticas de falla por tema y la documentación requerida para el análisis, para lo cual recibió el apoyo de los sujetos de investigación por su disposición a colaborar en este proyecto.
- La información sobre el tema de investigación proviene de Internet, libros, revistas, repositorios, etc.
- Los profesores están dispuestos a ser entrevistados, observados o investigados, proporcionan planes de lecciones, exámenes, para los estudiantes, cooperan ofreciendo tiempo para entrevistas, proporcionando cuadernos y exámenes.
- Se tiene los recursos económicos para hacer frente a los costos como: copias, pasajes, viáticos para trasladarse al campo de investigación y por esta manera ejecutar el proyecto.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Herrera (2020), en su tesis titulada *“La disgrafía y el rendimiento académico en la asignatura de lenguaje y literatura de los estudiantes de los segundos años de educación básica de la escuela 12 de Octubre de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha”*, aprobada por la Universidad Técnica de Ambato-Ecuador, donde el investigador planteo determinar el vínculo entre la disgrafía y el desempeño en las clases de lengua y literatura de los estudiantes del segundo grado de la escuela 12 de octubre de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha. Desarrollo una investigación de campo tipo descriptivo enfoque cuantitativo y nivel exploratorio, la población estuvo constituida por 9 docentes y 61 estudiantes. Los resultados del estudio muestran que la disgrafía incide en el rendimiento académico en la asignatura de lengua y literatura de los estudiantes. Finalmente, el investigador concluyo que:

Gran parte de los estudiantes de segundo año de educación básica de la Escuela 12 de octubre tenían dificultades o síntomas de disgrafía. Presentan problemas de escritura, mezcla de letras mayúsculas y minúsculas, omisión de palabras en ciertos diagramas, falta de respeto por los espacios en blanco, dificultad para presentar bien, vinculación inexacta y fragmentación de oraciones, además de no utilizar oraciones completas.

Barraquel y Palate (2018), en su tesis titulada *“La disortografía en el proceso de enseñanza y aprendizaje”*, aprobada por la Universidad Técnica de Cotopaxi-Ecuador, donde los investigadores plantearon estudiar las causas de la disortografía en la sección de lengua y literatura de los estudiantes del cuarto grado en la Educativa “Huayna Cápac” durante el período 2016-2017. Desarrollaron una investigación de campo tipo bibliográfico documental, enfoque cualitativo, nivel exploratorio y método inductivo-deductivo, la población estuvo conformada por 2 docentes y 40 estudiantes. Finalmente, concluyeron que:

La disortografía es un problema del aprendizaje que genera una deficiente comprensión y aplicación de las reglas ortográficas. En el cuarto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Huayna Capac los estudiantes presentan problemas de disortografía, principalmente de tipo cultural que es la no discriminación del fonema en la escritura especialmente de las letras s, c, z, b, v, d, p, q, el uso de tildes y la aplicación correcta de los espaciados.

Guerra y Martínez (2016), en su tesis titulada *“La disortografía en el bajo rendimiento del área de: Lengua y literatura en los niños y niñas del quinto año de educación básica, de la escuela García Moreno del sector El Batán del cantón Riobamba, provincia de Chimborazo, período lectivo 2015-2016”*, aprobada por la Universidad Nacional de Chimborazo-Ecuador, donde los investigadores plantearon determinar la causa de la disortografía para identificar el bajo rendimiento en lengua y literatura de niños y niñas de 5to grado de primaria, del colegio García Moreno del distrito de El Batán, estado Riobamba, provincia de Chimborazo, año escolar 2014 - 2015. Desarrollaron una investigación de campo tipo aplicada diseño cuasi experimental y método analítico-sintético, la población estuvo constituida por 22 estudiantes. Los resultados del estudio indican que el impacto de los problemas de disortografía identificados a través del diagnóstico realizado entre los estudiantes mediante listas de verificación mejora el desempeño. Finalmente, concluyeron que: Las investigaciones han ayudado a comprender el nivel de los trastornos del lenguaje en los niños, analizar los logros en el campo de la lengua y la literatura, contribuyendo así al proceso de educación y formación.

Neira y Ontaneda (2013), en su tesis titulada *“La disortografía y su incidencia en el aprendizaje escrito de la asignatura lengua y literatura en los/as estudiantes de cuarto año de educación básica de la Unidad Educativa República de Alemania del cantón Naranjal”*, aprobada por la Universidad Estatal de Milagro-Ecuador, donde los investigadores plantearon determinar la prevalencia de la disortografía mediante una prueba de evaluación para evaluar el rendimiento académico en el campo del lenguaje y la comunicación de niños y niñas del 4to grado de educación básica de la Unidad Educativa Cantón Naranjal de la República de Alemania. Desarrollaron una investigación de tipo exploratorio descriptivo correlacional y enfoque cuanti-cualitativo, la población estuvo constituida por 88

estudiantes y 20 docentes. Los resultados del estudio muestran que la disortografía incide en el aprendizaje escrito de la asignatura de Lengua y Literatura los estudiantes. Finalmente, concluyeron que: La disortografía es un problema que afecta al estudiante en su aprendizaje puesto que no puede escribir correctamente debido que al recibir dictado tiende a confundir las letras.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Loayza (2022), en su tesis titulada “*Disortografía y comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Villa El Salvador, 2022*”, aprobada por la Universidad César Vallejo, donde el investigador planteo examinar la relación entre la disortografía y la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de una escuela primaria de una institución educativa de Villa El Salvador, en el año 2022. Desarrollo una investigación de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional, la población estuvo constituida por 110 estudiantes de tercer grado. Los hallazgos muestran que la significancia bilateral es 0.000, por lo tanto, según la regla de decisión, se acepta la hipótesis alternativa (Ha). Finalmente, concluyo que:

Se encontró que existe una fuerte correlación negativa entre el trastorno de ortografía y la comprensión lectora entre los estudiantes de tercer grado de primaria, debido a que el coeficiente de Spearman es -0.777 y el nivel de significancia es 0.000, lo que significa que, a menor dislexia, peor es la comprensión lectora. capacidad. estudiante, es decir, mejores serán sus habilidades de comprensión lectora.

Sulla (2022), en su tesis titulada “*Disgrafía y déficit en comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima*”, aprobada por la Universidad César Vallejo, donde el investigador planteo determinar la manera en la que la disortografía se relaciona con el fallo en el entendimiento de las obras de literatura de los alumnos de quinto grado de educación primaria en una escuela de Lima. Desarrollo una investigación de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y correlaciona, la población estuvo constituida por 60 estudiantes. Los resultados del estudio mostraron que entre el 100% de los evaluadores, el 8,3% tenía disgrafía leve, el 81,7% tenía disgrafía moderada y el 10,0% tenía disgrafía severa. Finalmente, concluyo que:

Se determinó que la hipótesis nula era verdadera y que la hipótesis alternativa no era verdadera porque no existe correlación estadísticamente significativa entre la disortografía y el déficit de comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de un colegio de Lima debido a que el valor p de 0,119 para la prueba de hipótesis fue mayor que el nivel de significancia asumido para el estudio (0,05).

Castro (2017), en su tesis titulada “*Disortografía y aprendizaje en el área de comunicación en segundo grado de secundaria, Institución Educativa “Andrés Bello”; San Martín de Porres-2016*”, aprobada por la Universidad César Vallejo, donde el investigador planteo examinar la relación entre los trastornos de disortografía y el aprendizaje de la comunicación en un grupo de estudiantes de secundaria. Desarrollo una investigación básica de nivel correlacional y método hipotético deductivo, la población estuvo constituida por 63 estudiantes. Los resultados del estudio mostraron que entre los estudiantes evaluados hubo una relación significativa entre la disortografía y el aprendizaje en el área de comunicación, porque el coeficiente Rho de Spearman es -0,690**. Finalmente, concluyo que:

La relación que existe es significativa (p-valor = 0,001), negativa y alta (Rho=- 0,690**) entre la disortografía y el aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado del nivel secundario la Institución Educativa Andrés Bello, 2016, por tanto, ello se rechaza el H_0 y se acepta la H_1 , esto quiere decir que a mayores niveles de disortografía, existirán menores niveles de aprendizaje en el área de comunicación en los estudiantes del segundo grado del nivel secundario.

Verde (2017), en su tesis titulada “*Percepción visual y disortografía en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de una institución educativa de Puente Piedra, 2016*”, aprobada por la Universidad César Vallejo, donde el investigador planteo examinar la relación entre la disortografía y la percepción visual en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de la Institución Educativa Puente Piedra, 2016. Desarrollo una investigación de método hipotético-deductivo, tipo

correlacional y diseño no experimental transversal, la población estuvo conformada por 96 estudiantes. Los resultados del estudio muestran que la disortografía y la percepción visual tienen una relación inversa ($r=-0,536$, o se acepta la hipótesis general), según el coeficiente de Spearman. Finalmente, concluyo que:

Hay una correlación importante entre la disortografía y la percepción visual en los niños de cuarto y quinto grado de la escuela Víctor Raúl Haya de la Torre de Puente Piedra, en 2016. En los resultados se detectó una correlación de tipo moderado a una magnitud estadísticamente significativo ($p < .05$). De esta manera se reafirma la hipótesis general y el propósito del estudio.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Disortografía

2.2.1.1. Teorías relacionadas con la disortografía

Según Mac Giner (2010) la disortografía es:

Una gran dificultad para decodificar códigos escritos incorrectamente, es decir, dificultad para correlacionar entre escritura de palabras, reglas ortográficas y códigos escritos. Por lo tanto, la asociación de sonidos con la ortografía, la integración de reglas ortográficas o ambas son las principales dificultades.

Aunque a menudo se asocia con dislexia o disgrafía, la disortografía debe considerarse una afección separada porque puede ocurrir sola o al mismo tiempo, siendo la disortografía la asociación más común.

Para Comes (2005), el término “ortografía” proviene de la palabra griegas “orhtos”, que significa “correcto”, y “grapho”, que significa “escribir”. Por lo tanto, escribir correctamente etimológicamente sería ortografía. Según la Real Academia Española, es una sección de gramática que enseña cómo escribir correctamente utilizando las letras y los caracteres auxiliares adecuados. Por lo tanto, los errores ortográficos tienen un mayor impacto en una palabra que su ortografía (disposición, direccionalidad, proporciones de las letras y forma). La ortografía del español se basa en tres principios rectores: la etimología y el origen de los sonidos, así como la pronunciación de las letras, sílabas y palabras. (pág. 12)

Es importante considerar primero los detalles clave de la relación que se tiene con el aprendizaje de la ortografía:

Realizar correctamente los procesos visuales sobre la información, adquiriendo así especial importancia en el desarrollo de la memoria visual, es decir, la memoria escrita, ya sea mediante copia o lectura.

Se logra la discriminación auditiva y la memoria auditiva al realizar correctamente el proceso de información auditiva. La discriminación auditiva ayuda a distinguir sonidos relacionándolos con la ortografía correspondiente, es decir, utilizando “r” en sustitución de “l”. La capacidad que tenemos cuando recopilamos datos para analizarlos se conoce como memoria auditiva. Le ayudará a preservar el relato por escrito y a conseguir importancia en la reproducción, es decir, de palabras complejas o nuevas.

El sentido de la orientación en el espacio y la habilidad de percepción (la capacidad de distinguir la diferencia entre las simetrías, sea simple o compleja) están relacionados con la manera en que se visualiza la información y son cuestiones que importan. La presencia de complicaciones en esta fase es posible que genere tanto problemas en la rotación de las letras como en la inversión de las mismas, sea en la escritura o en la dictación.

Para comprender el ritmo del lenguaje y valorar las palabras y sus componentes, la integración espacio-temporal es fundamental. A la hora de separar palabras o poder distinguir correctamente las sílabas y así poder enfatizar, el ritmo es fundamental. En ocasiones cuando el tempo no está bien definido tendremos problemas con la ortografía natural, tendremos dificultades para combinar palabras o fragmentos de palabras que sean discretas.

Por otro lado, es fundamental definir una variedad de características que pueden provocar disortografía, entre los que podemos mencionar a continuación:

- **Causas de tipo intelectual:** el entendimiento de las reglas fundamentales de la escritura se vuelve más difícil debido a la aparición de este tipo de problemas, sin embargo, esta no sería la causa principal, sino que otras razones se encuentran claramente involucradas, como la administración de información.

- **Causas lingüísticas:** es una dificultad para entender el idioma, tanto en la manera de hablar como en la cantidad de palabras y su conocimiento. Los problemas de fonación es posible que impidan la correcta identificación de los ruidos y, por ende, generen dificultades en la adaptación a su escritura. En cambio, la comprensión del vocabulario está ligada a la repetición de su forma, es decir, la manera en que se escribe una palabra.
- **Causas de tipo pedagógico:** en algunos casos, los métodos de enseñanza de la ortografía pueden utilizarse menos dependiendo del estilo cognitivo del alumno. La memoria de normas, debido a que tiene poca importancia, es posible que no sea de ayuda para los alumnos.
- **Causas perceptivas:** el desarrollo de la disortografía depende en gran medida del proceso auditivo y visual de la información, como se indicó anteriormente, resultando importante:
 - La memoria auditiva
 - La orientación temporal
 - La memoria visual
 - La orientación espacial

2.2.2. Comprensión Lectora

2.2.2.1. Teorías sobre la comprensión lectora

A fin de entender lo que quiere decirnos la comprensión lectora, primeramente, es necesario hacer una referencia a las ideas de otros autores respecto del asunto.

Pinzás (2001) indica que la comprensión lectora:

Es el proceso de creación, colaboración, toma de decisiones y pensamiento crítico. Es edificante debido a que es un procedimiento pasivo de elaboración de un sentido acerca del texto y sus componentes. Es una interacción, porque el conocimiento previo del lector y la información que se le da al texto se combinan con un progreso significativo. Tiene una naturaleza que se rige por el objetivo, la naturaleza del escrito y el grado en que el lector está familiarizado con el tema. Se trata de un punto de vista metacognitivo debido a que implica el control de la manera en que se piensa para poder comprender algo con fluidez. (pág. 40)

La comprensión lectora es la aptitud de entender lo que se lee, además del sentido de las palabras que lo conforman, sin embargo, además es la aptitud de entender el texto por completo. Desde una perspectiva cognitiva Vallés (1998), indica que:

La comprensión lectora se puede conceptualizar como un procedimiento además del producto; como producto, se deriva de una interrelación entre el lector y el texto. Cuando se le hacen consultas sobre el libro, este último se almacena en el cerebro y luego se retorna. La comprensión de la lectura es un procedimiento que empieza antes de tener el material y solo utiliza el recuerdo a corto plazo. (pág. 98)

De acuerdo con Vallés, (1998) “la comprensión del texto se logra a través de un procedimiento que impulsa el lector, el cual, en palabras de este, tiene una interrelación entre la información que se encuentra alojada en su memoria y la que se le da a conocer a través del texto” (pág. 99).

Según Orrantia y Sánchez (1994), la comprensión lectora:

Implica entender la razón que expresa los conceptos del texto y desvelar el sentido global que tiene la totalidad de sus partes. Además, implica generar una figura de memoria con estructura que tiene los términos en relación con el uno al otro y que diferencia la importancia de los distintos conceptos. (pág. 40)

Un buen lector es aquel que puede decodificar grafemas, así como identificar detalles clave, personalizar el significado de lo que lee y, lo más importante, internalizar las ideas principales del texto.

Al fin y al cabo, se puede afirmar que un lector hábil es el que puede asociar de manera precisa los incentivos del texto; con las reacciones sonoras que se experimentan, entenderlo de manera ágil y en el menor espacio de tiempo. (González, 1984)

Es posible observar que las maneras de los autores de definir la comprensión de la lectura son diversas. En consecuencia, se hace una enumeración de las palabras o de las manifestaciones que tienen un significado, un recuerdo, una intención, un procedimiento psicológico, una variable lingüística, una interrelación con el texto,

una utilización de cifras, una asociación de ideas y una lógica de la disposición de los hechos.

La comprensión es un vínculo en movimiento en el que el lector asiste al mensaje que se encuentra en el texto y, por su parte, el mensaje interfiere en el asunto y lo amplifica o transforma en su comprensión.

Escoriza (2003) afirma que:

Leer para entenderlo/ leer para aprenderlo, es una conducta complicada que requiere de una determinada habilidad de planeamiento. Los lectores deben conocer y utilizar una variedad de procedimientos que sirven como pautas generales o heurísticas cuando intentan construir un modelo mental de un pasaje escrito para integrar el contenido en sus estructuras de conocimiento existentes. (pág. 15)

La lectura completa requiere no sólo la realización de la propia actividad lectora, sino también la implementación de procesos o procedimientos que nos ayuden a integrar nuevos conocimientos en estructuras cognitivas y, de esta manera, desarrollar el conocimiento.

Cooper (1990), definió la comprensión lectora como “la interacción del lector con el texto, que forma la base de la comprensión porque le permite vincular la información que presenta el autor con la información ya almacenada en la mente” (pág. 28).

La comprensión lectora se puede ver también como el procedimiento mediante el que el lector genera significado a partir de la manera en que interaccionan con el texto y se ejercitan en habilidades de decodificación como la organización y el análisis.

Durante este procedimiento, el papel fundamental se desempeña por los objetivos que se alcanzan, las predicciones, los indicios, las estrategias, las habilidades de pensamiento y, sobretodo, los conocimientos previos.

2.3. Bases filosóficas

2.3.1. Disortografía

2.3.1.1. Definición

Se trata de una dificultad entre la transcripción incorrecta de un código escrito, es decir, errores sistemáticos repetidos en ortografía y gramática, aplicación incorrecta de reglas ortográficas o de escritura, que conduce a dificultades para relacionar la reproducción o la ortografía con el sonido que produce cada palabra.

Para Castro (2011), la disortografía es la incapacidad de los infantes para escribir correctamente porque omiten fonemas, invertir letras y sílabas, sustituir, agregar y separar palabras con sílabas incorrectas. Una palabra afectada por una serie de errores tipográficos, no por su ubicación u ortografía; Por este motivo ignoramos el problema de los gráficos, disposición, forma y dirección de las letras.

El desorden de las órdenes que provienen del cerebro causa la incapacidad de conceptualizar y representar visualmente palabras que siguen las reglas de ortografía de sonidos homófonos, así como la confusión entre sílabas que suenan similares: c, z; s, b, v.

Este problema genera dudas acerca de la manera en la que se debe aprender y que deben ser inmediatamente identificadas y reparadas junto a los expertos para hallar soluciones que beneficien el aprendizaje y la enseñanza en todos los ámbitos del conocimiento.

Según Marino (2010), la disortografía es:

La deficiencia de las órdenes que se reciben del cerebro y que no permiten internalizar las reglas de la lengua. Para encontrar soluciones que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, los especialistas tienen que encontrar y solucionar de manera inmediata los problemas de entendimiento originados por esta complicación. (pág. 53)

Es fundamental entender la esencia y motivos de los trastornos ortográficos, debido a que hay muchos motivos (inteligencias, sentimientos, normas, etc.) para generarlos, de los cuales los más frecuentes son la perceptivo-lingüística y la visoespacial.

La terapia disortográfica no puede limitarse a una simple corrección ortográfica (intuitiva, natural y estándar) mediante el uso de métodos estrictos e irreversibles (copia y ortografía), sino que debe entenderse como un protocolo de tratamiento integral que considere las posibles deficiencias asociadas al error del escrito y debe ser evaluado y considerado como un punto de partida para la terapia.

La disortografía cuenta con diversas intensidades de gravedad, de pequeñas a enormes. La deficiencia o confusiones de palabras, dobles, acentos o faltas de escritura originadas por la carencia de conocimiento o indolencia de las normas de la lengua se llama grado flojo. Cuando surgen errores como la omisión, la interpretación errónea y la alteración de letras, palabras o números, o cuando hay un desequilibrio entre las distintas formas de escritura, se considera grave. (Fernández, 1998, pág. 123)

2.3.1.2. Clasificación de la disortografía

Giner (2009), categoriza la disortografía en 7 tipos distintos, las cuales se identifican de la siguiente manera:

- **Disortografía temporal:** implican la percepción del tiempo o más precisamente la conciencia rítmica, esto hace que sea más complicado entender de manera continua y clara las particularidades de la manera de hablar y la manera en que se transcribe, además de la manera en que están agrupadas y mezcladas.
- **Disortografía perceptivo cinestesia:** esta disortografía está íntimamente ligado a las complicaciones asociadas con la correcta emisión de los sonidos y, por ende, también a la percepción auditiva. En este sentido, no es raro que se produzcan errores al sustituir las letras “p” por la letra “l”, es decir, la equivocación también es posible que ocurra en la conversación.
- **Disortografía disortocinética:** con este tipo, la secuencia fonética del habla cambiará. Es una dificultad con respecto a la posición y orden de los componentes gráficos, que producen equivocaciones en el momento de unir y separar palabras.
- **Disortografía viso espacial:** este tipo de disortografía afecta la forma en que ciertas letras o grafemas se perciben correctamente y puede provocar errores de denotación de letras, como la rotación frecuente de la letra “b” por la letra “d”; Además, existen sustituciones de grafemas de forma similar, como “a”

en lugar de “o” o “m” en lugar de “n”. Además, podemos encontrar errores relacionados con la inversión de letras al escribir algunas palabras en esta categoría.

- **Disortografía dinámica:** la sintaxis, la disposición de los componentes de una frase, la armonía del número y género o la falta de componentes esenciales de una oración son problemas con la manifestación escrita, también conocidos como disgramatismo.
- **Disortografía semántica:** es complicada la definición de los términos en esta circunstancia debido a que se muda la manera en que se conceptualizan las palabras. Esta circunstancia asimismo posibilita la elaboración de uniones y fragmentaciones de letras, además de utilizar signos diacríticos y signos de escritura.
- **Disortografía cultural:** se trata de la deficiencia de comprensión de las reglas ortográficas, también conocidas como reglas ortográficas arbitrarias, como la acentuación, el uso prolongado de (h, b/v) y otras reglas. Se indica que estos tipos de trastornos de la ortografía son de naturaleza evolutiva, es decir, suelen aparecer antes de los 8 años y todos los procesos básicos de ortografía se desarrollan gradualmente a partir de esta edad.

2.3.1.3. Características de la disortografía

Para Ramírez (2008), la disortografía implica una gran cantidad de elementos de escritura, lo que resulta en errores evidentes y, en general, dificulta la comprensión de lo que se pretende expresar. Los errores más conocidos que indican la disortografía o la mala ortografía son los siguientes:

Errores de carácter lingüístico-perceptivo:

- Sustituir fonemas consonánticos o vocálicos tales como: z/b, d/t, b/p.
- Ignora fonemas consonánticos, como ejemplo: “cromo”, en lugar de “los”, y por no usar la sílaba completa como; “car” por “carta”, u omisión de la palabra.
- Agrega fonemas como tarata para “tarta” o términos completos como “castillo” para “castillollo”.
- Reemplace los sonidos en el diagrama, por ejemplo: “aldo” - lado, en forma mixta, por ejemplo “credo” - cerdo y el complejo “balsa” - blusa.

Estos tipos de equivocaciones se denominan ortografía natural, deben enseñarse como parte de la educación general básica y cometen mayormente en los primeros años de instrucción.

Errores de carácter viso-espacial:

- Substituir los vocablos como p, q, d, b que difieren según su ubicación en la posición del espacio.
- Reemplazar letras que se parecen o se visualmente de la misma manera, por ejemplo: n/m, e/l.
- Confundir vocablos con fonemas que pueden tener dos grafías diferentes según las vocales, como /k/, /g/, /j/, /z/.
- No usa la letra “h”, pues carece de correspondencia fonética.

Estos errores se originan a causa de las alteraciones en la escritura, que están en función de la memoria visual.

Errores de carácter viso-auditivo:

La confusión debido al no uso de separadores de palabras corresponde a la confusión de los límites entre diferentes vocales, por ejemplo:

- División silábica cuando corresponde a una sola sílaba – con tigo.
- Al unir palabras – lacasa.
- Se combinan las sílabas de dos palabras para formar la palabra “es tatapa”.

Errores en las reglas de ortografía:

- Antes de “p” y “b”, no coloque m.
- No utilizar mayúsculas en el momento en que sea adecuado.
- Establecer normas de puntuación.
- Los verbos que terminan en “aba” deben escribirse con “v”. (pág. 5)

2.3.1.4. Etiología de la disortografía

Según Ramírez (2008) estas son las causas de la disortografía:

- **Causas lingüísticas:** es complicado aprender el idioma, debido a que se hace difícil la pronunciación o el conocimiento de las palabras, entre otras cosas. Las complicaciones de pronunciación pueden interferir con la correcta percepción de un sonido y provocar así dificultades en su correspondencia

visual. Por otro lado, conocer vocabulario implica recordar su forma, es decir, cómo escribir una determinada palabra.

Dentro de las equivocaciones lingüísticas que cometen los menores se puede ver:

- Omisiones: dentro de sinfonos “como” por “cromo”, dentro de la extensión silábica “lo” por “los”, de sílabas “tar” por “tarde” o palabras.
 - Sustitución: de puntos o modos de articulación por fonemas vocales o consonánticos (f, z, t, d, p, b).
 - Adición: de los fonemas “parato” que significan “parto”, las sílabas “pollollo” que significan “pollo”.
 - Inversiones de sonidos: grafemas de palabras o sílabas como “batora” por “barato” o “caos” en vez de “caso”.
- **Causas de tipo pedagógico:** en algunos casos, la enseñanza de la ortografía puede ser de escaso provecho dependiendo del patrón de pensamiento del alumno.
 - **Causas perceptivas:** la captación auditiva y visual, además del tratamiento de los datos, son fundamentales para el avance de la disortografía. Dentro de ellos, los más importantes son: el recuerdo de sonido, el de imagen, la temporalidad, la espacialidad y la memoria de objetos.

Las dificultades más frecuentes son:

- Errores visoespaciales: sustitución de términos según su ubicación en el espacio (d/b, p/b) o sus aspectos visuales (m/n, a/e).
- Confusión de fonemas con doble escritura (b/v, ll/y).
- Error en términos que únicamente pueden ser escritos en una o dos formas en base a la vocal /k/, /g/, /j/, /z/; por ejemplo: la guerra, el gato, el zapato, el jarro, la cecina, los girasoles.
- Problemas al asociar sonidos con escritura.
- Problemas para diferenciar registros gráficos por medio de las zonas en blanco. Ejemplo: la manera en que se dividen las sílabas que hacen parte de una palabra (sa-la), o la manera en la que se unen las sílabas que pertenecen a dos palabras (tatapa).

2.3.1.5. Causas de la disortografía

La disortografía es un inconveniente que acostumbran a tener bastante frecuencia los estudiantes cuando escriben. Dentro de las razones más importantes López (2016) hizo referencia a las siguientes:

1. Causas de tipo perceptivo

- Carencias tanto en la percepción visual como auditivo.
- Difuminación de la diferencia entre los sonidos de las vocales de diferentes palabras
- Guardar el sonido para reproducirlo
- Las características ortográficas que no cumplen con la correspondencia fonológica (por ejemplo, “v”, “b” y “h”) y, por lo tanto, se basan en la memoria visual
- Falencias en el ámbito de la temporalidad y el espacio.
- Recibe el nombre de correctos los apuntes de las palabras.
- Diferente entre grafemas de similares características (b/d, p/q)
- Adecuado monitoreo de la secuencia y rapidez del habla (cadena de tiempo-rango)

2. Causas de tipo intelectual

- Déficit o falta de madurez mental: para conseguir una transcripción correcta es necesario realizar ciertas acciones de tipo lógico-intelectual.

3. Causas de tipo lingüístico

- Problemas de idioma con la pronunciación: si el niño pronuncia un fonema incorrectamente o lo reemplaza por otro fonema oralmente (s por z), lo leerá incorrectamente y lo escribirá de manera errónea cuando tenga que repetirlo para transcribir.
- Mala comprensión y uso del vocabulario: cuanto mayor es el número de palabras, menos conocimiento tendrá de su manera de escribir.

4. Causas de tipo afectivo-emocional

- Causas de tipo pedagógico
- Bajo grado de motivación

Los motivos sobre la disortografía son de diferente tipo y tienen una gran influencia en la capacidad académica que tienen los estudiantes, de modo que, es necesario que sean halladas con anterioridad para hallar soluciones. Si los niños

ignoran estas carencias, en los menores se producirían importantes dificultades en el momento de escribir, y es más complicado sobrellevar este inconveniente (pág. 23)

2.3.1.6. Importancia del uso de métodos de aprendizaje para la disortografía

La ortografía es una de las muchas habilidades y conocimientos que los alumnos deben asimilar durante el proceso de aprendizaje para poder avanzar académica, personal y profesionalmente. A pesar de ello, educar a los menores en la manera de escribir es una labor complicada que normalmente termina en dificultades como la disortografía.

Por lo tanto, los maestros deben emplear una variedad de técnicas de enseñanza de la escritura que reduzcan este trastorno y fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, Barraquel y Palate (2018) expresan que:

Se brinda apoyo educativo a los estudiantes para ayudarlos a superar las dificultades académicas. En este sentido, es significativo hallar métodos de enseñanza/aprendizaje alternativo, interesantes, divertidos y dinámicos que incentiven a los estudiantes a utilizar constantemente herramientas como los diccionarios para corroborar la manera en que se escribe una palabra. (pág. 18)

La ortografía mejora cuando se utilizan diferentes métodos de enseñanza para enseñar a los estudiantes sobre la escritura porque mantiene su interés y los motiva a aprender. Sin embargo, algunos docentes utilizan métodos tradicionales para aprender a escribir, afirmó Rosero (2021):

Esta distorsión y influencia en el conocimiento significativo que tienen los estudiantes de nivel primaria tiene algunos errores tipográficos y resulta en un bajo rendimiento académico en las evaluaciones porque los profesores no utilizan nuevos métodos de enseñanza relacionadas con las reglas de escritura y vocales. (pág. 21)

Por tanto, los maestros deben innovar métodos para hacer que el aprendizaje sea cada vez más fácil para los niños con disortografía, porque la falta de uso de nuevos métodos crea menos motivación para los estudiantes y el conocimiento no se absorbe de manera significativa, lo que lleva a bajos resultados de aprendizaje.

2.3.1.7. Dimensiones de la disortografía

- **Percepción visual auditiva**

Es una palabra que no posee una norma específica de escritura o representación y se puede utilizar cuando el paciente tenga la totalidad de la información o representación mental de la palabra. Se identifican por una deficiencia en el empleo de métodos directos del pensamiento, que posibilitan la totalidad de las acciones de leer y escribir, además de poseer imágenes visuales y de escritura; Debido a esto, la escritura se deberá realizar a través de un método indirecto, esto tiene como consecuencia las reglas de la escritura.

- La omisión de la letra “h” o el cambio entre “b” y “v” se tiene en cuenta un error ortográfico arbitrario, es decir, se confunde la palabra con un fonema que permite dos grafías (ll/y, b/v).
 - Las palabras confusas con fonemas (/g/, /j/, /c/, /z/) que permiten dos grafías según las vocales.
 - Problemas para diferenciar las diferentes grafías de las diferentes vocales por medio de los usos de los espacios.
 - La combinación de palabras que aparecen (casa), la separación de sílabas que forman una palabra (es-tá).
- **Percepción visual espacial**

La palabra se escribe de acuerdo a ciertas normas, como en las palabras esdrújulas, sobreesdrújulas, graves y agudas, la utilización de las letras b, v, c, s, z; g, j, ll, h, además de signos diacríticos. Indica una transformación en la manera en la que se ven visualmente los signos gráficos o agrupaciones de signos gráficos.

Por lo tanto, debido a rotaciones o inversiones estáticas, sustituciones de grafemas con formas similares (o/a, m/n) y confusión de letras con dobles grafía (g/j, b/v), relacionadas con la percepción visual, particularmente con la espacial, lo que resulta difícil percibir correctamente algunas letras o grafemas. La escritura de algunas palabras implica con frecuencia inversiones de letras, errores de rotación de letras (como “d” por “b” o “p” por “q”) y sustituciones de grafemas con sonidos similares (como “a” en vez de “o”).

- **Articulación de fonemas**

Es conocida la norma del uno a uno, que tiene una correlación específica entre fonema y grafema, sin la posibilidad de equivocación en esta circunstancia.

Es el proceso de crear sonidos del habla moviendo la lengua, los labios, la mandíbula y el paladar blando. Imitan los sonidos que escuchan cuando les hablan mientras aprenden a hablar. La articulación de fonemas es la producción de un habla adecuada a cada fonema específico, es decir, llegar al punto de pronunciar correcta. Se clasifican de 2 maneras:

- Diferenciadora: cada fonema se distingue de otros fonemas por su importante función específica, por ejemplo: /m-e-s-a/ y /p-e-s-a/ son dos mensajes semánticamente diferentes porque /m/ se opone a /p/ debido a la sonoridad.
- Indivisible: se refiere a que no se puede dividir en unidades más pequeñas.

2.3.2. Comprensión Lectora

2.3.2.1. Definición

La comprensión lectora se define a cualquier concepto que permita al lector participar en un texto y es la capacidad que tienen los individuos de comprender y percibir lo reflejado en un texto específico. Esto precisa el desarrollo temprano de determinadas habilidades y aptitudes. Al respecto, Goodman mencionado por Méndez (2006), menciona lo siguiente: “el proceso es complejo y desde el momento en que lee los datos con claridad, el lector seleccionará aquellos datos que le interesan según las predicciones de los sentidos” (pág. 144).

Un estudiante en edad escolar aprenderá más sobre el mundo y desarrollará habilidades que le ayudarán a interactuar con su entorno en el futuro cuanto más lea. Por lo tanto, la comprensión lectora debe considerarse como un procedimiento de desarrollo de destrezas, que debe ser reforzado periódicamente por las instituciones educativas y el apoyo familiar, formando así el amor por la lectura y creando condiciones favorables y beneficiosas para el desarrollo de niños.

El crecimiento cognitivo de los estudiantes en el salón de clase se potencia mediante la lectura y la comprensión de lo leído. Al respecto Chavarría, (2006) “hace referencia a que la lectura es un acto que da significado a hechos, cosas y fenómenos además de revelar un mensaje cifrado, ya sea un texto, un gráfico o un mapa” (pág. 78).

En efecto, para los efectos de la investigación educacional, es posible determinar que el grado de comprensión lectora de los niños e infantes de los colegios participantes es normal, de modo que se realiza una propuesta a través de un conjunto de talleres que lograrían promover el desarrollo de la comprensión lectora a través del juego, esto es, porque los niños y niñas se encontraría de nuevo con el procedimiento de la lectura y su comprensión, además de ciertas técnicas que favorezcan la creación del sentido.

Para conseguir que tanto niños como niñas se interesen en la temática de los arcoíris se emplean recursos naturales y creativos que incentivan la participación de los niños y la estimulación de sus habilidades para brindárseles herramientas lúdicas con el fin de desarrollar destrezas y poder descifrar un texto.

Asimismo Condemarín y Medina (2000) declaran que: “las técnicas utilizadas para este propósito se pueden dividir en estrategias utilizadas antes, durante y después de la lectura, ofrecen un marco o ayuda eficaz para mejorar la comprensión lectora” (pág. 56).

En consecuencia, a través de esta investigación se desarrolló la necesidad de investigar y desarrollar métodos o estrategias para crear orientaciones en niños, niñas y docentes para mejorar la comprensión lectora para encontrar respuestas sobre cómo promover la comprensión del texto a través del aprendizaje educativo.

La comprensión lectora no se limita a pedir que los alumnos estudien o lean libro o revistas, la comprensión de sus textos se trata de ejercitar, desarrollar y poner en práctica diversas maneras de producir nuevos conocimientos a través de la lectura.

A fin de ello, es necesario precisar el grado de entendimiento lector en menores y menores, como lo evidencia el diagnóstico. Asimismo, es fundamental tanto para los profesores como para la comunidad en su conjunto tener en cuenta las razones que pueden influir en la comprensión del texto para poder solucionar la problemática de manera integral.

El compromiso pedagógico es una parte importante del proceso de comprensión lectora porque permite el desarrollo de la pedagogía en el aula. Debido a que el profesor se hace responsable por el papel de supervisor y toma parte en el

procedimiento de desarrollo del conocimiento y la formación de los infantes mediante métodos de enseñanza.

2.3.2.2. Habilidades de la comprensión lectora

Para Quintana (2007), las habilidades de la comprensión son las siguientes los cuales se mencionan a continuación:

1. Habilidades del lector para entender el texto

- **Habilidades de vocabulario:** proporcionar a los estudiantes habilidades que les permitan aprender el significado de las palabras de forma independiente y moverse más libremente. Talentos como estos incluye:
 - *Análisis estructural:* la manera en que el lector observa las palabras es mediante sus prefijos, sus sufijos, sus finales de palabras, sus palabras base, sus raíces verbales, sus palabras compuestas y sus abreviaturas.

2. Habilidades de uso del diccionario

- **Identificar información relevante en el texto:** es la capacidad que tiene un libro para hallar la información fundamental y luego leerlo. Estas habilidades incluyen:
 - *Localización de los elementos narrativos de mayor importancia:* para encontrar los detalles que le ayuden a comprender la narrativa, el lector recurrirá a su entendimiento de la disposición potencial del relato.
 - *Localización de la relación entre las partes de un relato:* el lector determina las relaciones entre los componentes básicos de una historia para captar su significado general después de identificar estos componentes. Para ello, un niño o una niña debe comprender los siguientes procesos: causa, efecto y secuencia.

3. Habilidades para asociar el escrito con experiencias previas

- **Inferencias:** el lector asimila la información que le da el autor para poder entender lo que no está definido en la obra. El alumno tiene que dejarse aconsejar bastante por su formación inicial.

- **Lectura crítica:** los lectores aprenden a valorar el contenido y formar madurez mientras leen. Se instruye al lector en la manera de distinguir entre las diferentes clases de texto, entre ellas se encuentran las opiniones, los hechos, las supuestas consecuencias y la propaganda.

2.3.2.3. Modelos de comprensión lectora

Según Adams (1982) los diferentes modelos utilizados para intentar entender la dificultad de la comprensión lectora convergen en considerarlo un proceso multinivel, lo que significa que el texto debe analizarse en diferentes niveles, desde gráficos hasta textos completos. Sin embargo, no existe un acuerdo universal sobre cómo se relacionan operativamente estos niveles. A lo largo de la historia han aparecido tres tipos diferentes de modelos (modelo de procesamiento ascendente, modelo de procesamiento descendente y modelos interactivos) que pueden distinguirse por las características antes mencionadas.

- **Modelos de procesamiento ascendente:** La información se extiende por el sistema en sentido descendente, desde la vista de las letras hasta el tratamiento semántico de todo el texto, sin necesidad de tener relaciones de inversos. Adams (1982) afirma que “el conocimiento previo del lector puede activarse en cualquier nivel al leer un texto, permitiéndole anticipar o completar el flujo ascendente de la información” (pág. 104).
- **Modelos de procesamiento descendente:** Según Adams (1982) “los datos muestran que los buenos y malos lectores difieren más en sus habilidades de decodificación que en los procesos cognitivos de nivel superior” (pág. 83). Esto no implica que la ordenación de arriba hacia abajo no sea importante para entender un escrito, sin embargo, únicamente en el momento en que las palabras se pueden ordenar de manera automática es posible complementar el micro procesamiento con respecto a la comprensión del mismo y no remplazarlo.
- **Modelos interactivos:** se han generado a partir de los últimos años de la década anterior han intentado armonizar las distinciones entre enfoques que antes eran exclusivos. Se imponen así ideas de cómo interactuar para preservar la ejecución de tareas paralelas en diferentes niveles: el entendimiento se apoya en datos textuales precisos y en el conocimiento previo del lector.

Los procesos ascendentes garantizan que los lectores presten atención a cualquier información nueva o que no cumpla con sus expectativas, mientras que los procesos descendentes facilitan que los lectores adquieran información de nivel inferior que coincida con sus expectativas.

Según Pinzás (1995) “la comprensión lectora se determina como la forma en que se usan las ideas ofrecidas por el propio escritor y los conocimientos previos que tiene el lector para comprender el significado de lo que se pretende decir” (pág. 66). Es fundamental recordar que, si el conocimiento previo de un lector es profundo y extenso, ese lector construirá rápida y completamente un modelo, y luego la lectura llenará los vacíos en ese modelo y lo probará. Al realizar una prueba de comprensión, es necesario conocer las condiciones que causan este error de comprensión, Para Smith (1978), son:

- Omitir y continuar leyendo.
- Dejar de juzgar.
- Hacer un boceto de tanteo.
- Reconsiderar la frase.
- Reconstruir el escenario original.
- Ver una persona especialista.

En la actualidad se encuentran cuatro hipótesis fundamentales que participan en el estudio de la psicología acerca de la comprensión de leer:

- La capacidad de leer está ligada a la interrelación de procedimientos mentales, lingüísticos y sensoriales.
- Leer es una actividad interactiva.
- La capacidad que tenemos para gestionar datos que tienen límites.
- La acción de leer es una actividad de estrategia.

La habilidad de leer actualmente se basa en el libro y la comprensión que tiene el lector del mismo depende del libro y del lector.

2.3.2.4. Factores relacionados con la comprensión lectora

Para Tango y Hidalgo (2016), la comprensión lectora está sujeto a varios componentes diferentes que tienen relación con el escritor, el lector o el texto.

La labor de leer, como todos sabemos, es un proceso que requiere de una relación entre el texto y el lector, este produce un modelo de la manera en que se

entiende el texto en función de las relaciones que tiene con sus conocimientos previos y las particularidades del mismo; de esta manera, la comprensión del producto final está ligada a la totalidad de conocimientos que tiene el lector y también al carácter del mismo. No obstante, aquello no es todo, la comprensión igualmente se apoya en el conocimiento del escritor y una serie de habilidades que el lector puede adquirir mediante el empleo de diversas tácticas.

Esta explicación nos da la posibilidad de entender la complicación de la comprensión del texto debido a que está influenciada por más de un factor, como son las habilidades de entendimiento del escritor y la extensión del mismo y la complejidad del tema.

- **Factores derivados del escritor**

La labor de leer un libro hace que el lector asuma el papel de intérprete del mismo, esto es, que el escritor manifiesta en su obra la noción que tiene, su postura y sus principios.

El escritor de un libro tiene una razón cuando escribe, esta razón hace que el lector asista y capte el sentido general del mismo. Los objetivos del autor pueden incluir informar, persuadir o entretener a los lectores. Dependiendo de sus objetivos, el autor escribirá utilizando un esquema de tipo de texto particular.

Es importante señalar que en el ámbito de la escritura no siempre existe una correspondencia clara entre lo que se escribe en sentido literal y lo que el escritor pretende comunicar. Por lo tanto, es de suma importancia que los lectores no sólo comprendan las ideas principales presentadas, sino que también entiendan el ánimo del autor, el objetivo de la transmisión y cualquier significado implícito, como doble sentido, expresiones ambiguas, omisiones o repeticiones de palabras, etc. Además, los lectores también deben estar atentos al tono, ya sea agresivo, irónico, dulce, sarcástico, humorístico, entre otros. Finalmente, es importante entender la importancia de los elementos de la lengua como palabras y ejemplos.

El lector además requiere entender la época en que se creó el texto (época, edad del autor, lugar).

- **Factores derivados del texto**

Para comprender plenamente un texto escrito, es fundamental identificar su manera y su estructura. Hay una amplia gama de formas de texto que son informales y acogedoras, como cartas, postales, invitaciones o mensajes de felicitación, o formales y académicas, como resúmenes, diagramas, disertaciones, tesis y esquemas. Además, los textos pueden estar relacionados con el trabajo, como informes, cartas, notas; o sociales, como anuncios, artículos, revistas y avisos. También pueden estar asociados a grupos, como instancias, planes de estudio y reglamentos. Por último, los textos se pueden clasificar como literarios, como poemas, cuentos, novelas y obras de teatro. Cada clase de texto tiene una característica y un patrón que es importante entender y se debe conocer para comprender el significado.

La consistencia y unidad se tratan de la claridad de conceptos y la correcta construcción de las palabras, son aspectos importantes de un escrito. Cuando los conceptos se exhiben con claridad y falta de lógica, los espectadores no logran construir sentido ya que el libro carece a nivel semántico (encaje)

- **Factores derivados del lector**

Para que el lector comprenda completamente el texto se requiere una buena base de conocimientos, es decir, un amplio conocimiento general de la información sobre el mundo circundante y sus elementos contenidos en el texto.

- **Conocimiento sobre la realidad:** Es el conocimiento que los lectores obtienen sobre el mundo que los rodea. Este entendimiento le proporciona la capacidad de adivinarse la información que contiene cada clase de escrito, debido a que la comprensión es un procedimiento en el que un individuo relaciona lo que observa y lee con las cosas que ha sentido. En consecuencia, el lector es posible que genere hipótesis.
- **Conocimiento sobre el texto:** En referencia al texto, el lector debe:
 - Ser consciente de la circunstancia y el motivo de la conversación, es decir, entender el propósito del relato propuesto por el escritor y contrastarlo con el suyo propio. Igualmente, es necesario que sepas en qué lugar y en qué momento se creó la creación y cuál fue el sentido del autor.

- Entender la manera en que los conceptos de lengua alternativa se emplean en la escritura y están en el texto, tales como, por ejemplo: las convenciones de organización, la manera en que se ordenan las palabras y las distinciones que hay entre ellas, las expresiones, las oraciones, etc. Un texto es difícil de entender cuando faltan estos componentes.
- Averiguar y entender la labor de los componentes del sistema, como es el caso de la escritura “en donde se pronuncia, se escribe” de palabras y de frases “en donde se interpreta, se precisa y se estructura la frase”, de manera que se comprenda su función dentro del sistema.
- Entender la estructura del escrito, ordenar las ideas, precisar los conceptos principales, los conceptos secundarios y los adicionales que contiene es de suma importancia en el momento de comprenderlo, además de que sea escrito y que se elabore.

Para reconocer la estructura del texto, los lectores necesitan saber qué tipos de textos existen, es decir, comprender cómo el autor organiza sus pensamientos. Los lectores tienen que hacer parte de diferentes procedimientos de entendimiento al leer diferentes clases de libros.

La investigación sobre la comprensión lectora ha demostrado que dar consejos a los estudiantes sobre cómo concentrarse en la estructura del texto les ayuda a comprenderlo mejor. Por tanto, un elemento importante de la comprensión es enseñar a los lectores a leer diferentes tipos de textos.

Se cree que un relato es coherente si se organiza de manera lógica y con sentido común, y si mantiene la estructura para contar los hechos fundamentales, distinguiéndolos de los hechos no relacionados. El inicio, desarrollo y conclusión conforman de la estructura del texto.

Aunque las estructuras de los textos son realmente variadas, mayormente se acomodan a métodos de ordenación de ideas lógicas, como el método de instigación, que empieza por lo particular para llegar a lo general; la deducción, que es la opuesto a la inducción; partimos de los hechos específicos del texto. todo hasta proceder a

sus elementos: un análisis de la interpretación; una tesis, la combinación de sus partes para formar un todo.

La coherencia del texto es otro aspecto importante ya que ayuda a mantener relaciones claras entre los diferentes elementos lingüísticos del texto. Los escritores utilizan una variedad de recursos, como la repetición, sustitución de palabras, entonación, puntuación para crear coherencia. Estos mecanismos permiten la construcción articulada de palabras, oraciones y párrafos. Para que un texto tenga cohesión y posteriormente sea comprensible es fundamental el trabajo adecuado de herramientas de referencia “adjetivos, pronombres y adverbios”, yemas de texto “conjunciones, locuciones y adverbiales”. (pág. 37)

2.3.2.5. Estrategias para un eficaz desarrollo de la comprensión lectora

Asimismo, Secada, et al. (2003) afirmaron como “la preparación para aprender a leer se produce a los 5 años, a pesar de que los estudios han demostrado que los niños de dos o tres años pueden aprender a leer” (pág. 56). Aunque es posible, enseñar a leer a una edad temprana que puede conducir al fracaso y la decepción si se hace demasiado pronto. Al mismo tiempo, señalan que aprender a leer depende de la capacidad, grado intelectual y desarrollo de la familia, además del contexto cultural de la familia y los docentes.

Asimismo, Allende y Condemarín (1993) indican que “las causas asociadas con la preparación para la lectura tienen relación con la edad, la madurez social y emocional, las condiciones económicas y culturales, los componentes psicológicos, físicos y lingüísticos” (pág. 87). De modo que, las maniobras usadas por los profesores son sólo uno de los muchos componentes que tienen la capacidad de aprender con éxito la habilidad de leer. Para que estos métodos sean efectivos deben abordar las realidades del contexto del estudiante, su edad mental y su desarrollo mental, de lo contrario conducirán al fracaso y al abandono de la actividad.

Las habilidades de comprensión lectora no son capaces de desarrollarse de manera arbitraria, sino que deben diseñarse de manera específica y cuidadosa. El éxito o el fracaso en la lectura dependerá del diseño de la capacidad.

Se deben diseñar estrategias efectivas para desarrollar el interés por la lectura y la familiaridad con el lenguaje oral. Asimismo, Serra y Oller (2001) expresaron maneras de enseñar la comprensión de la lectura. Estos expertos recomiendan que

los métodos de lectura activa un conjunto de pequeños procesos en el lector que tienen la intención de ayudar a comprender el libro y que se transforman en una forma de leer autoorganizada” (pág. 84).

Para lograr la meta propuesta, estos métodos deben tener un propósito claro, para ser evaluadas con frecuencia y modificarse según sea necesario. También deben usarse de manera consistente en una variedad de entornos laborales, proporcionando un entorno relevante para el aprendizaje y la práctica que fomente la aplicación independiente y eficiente de la estrategia. Para Serra y Oller (2001), este proceso permitirá al estudiante:

- Extraer el sentido general o particular de lo que se escribe o de las partes que lo conforman.
- Reorientar su travesía, adaptándose a su propio compás y posibilidades, subiendo o bajando para conseguir una mejor asimilación.
- Enlazar ideas nuevas con entendimientos previos.

Para Gutiérrez y Salmerón (2012), las competencias hacen refieren a los procedimientos y habilidades encaminadas a alcanzar metas y pueden dividirse en cognitivas, metacognitivas, motivacionales, afectivas y contextuales.

- **Las estrategias cognitivas:** se dirigen a métodos activos y positivos que el lector empieza a ejecutar de manera voluntaria y firme para generar una impresión mental al texto. Averiguar y entender palabras, realizar interpretaciones de oraciones, comprender el texto inalterado y distribuir o utilizar entendimientos que están dentro de las maneras listados arriba.
- **Las estrategias metacognitivas:** se tratan de la administración de los procedimientos de pensamiento para el conocimiento y la comprensión de uno mismo. El entendimiento en sí es la reactivación de habilidades obtenidas con anterioridad acerca de personas, trabajos y métodos; por otro lado, la regulación se refiere a planificar, monitorear, reconocer errores y evaluar el nivel de comprensión alcanzado. Las estrategias metacognitivas se clasifican según cuándo se utilizan antes, durante y después de la lectura.
- **Las estrategias motivacionales afectivas:** se refieren a la experiencia familiar de lectura ilustrada compartida. Estas vivencias aumentan la

habilidad de contar historias, la costumbre de leer libros y la correcta escritura de los infantes y aumentan el vocabulario de los lectores.

- **Las estrategias motivacionales contextuales:** se refieren a una sensación de valorar el proceso de lectura e integrarlo en un contexto de la vida real, por ejemplo, vinculando la lectura con experiencias previas, activando la comprensión del lector no solo del tema del texto sino también de su contenido, permitiéndole sacar conclusiones al respecto. (pág. 32)

2.3.2.6. Niveles de comprensión lectora

Hay diferentes niveles de comprensión lectora, lo que puede ayudar a elegir materiales de lectura y métodos de desarrollo para que se incluyan elementos que cubran todos los niveles de comprensión lectora, Para Rioseco y Ziliani (2015) son:

- **Literalidad:** en este nivel el lector adquiere conocimientos explícitos sobre el libro. Las habilidades que puedes adquirir en este nivel son: entender el significado de las palabras, las oraciones y los párrafos, reconocer acciones descritas en una narrativa, reconocer a los participantes en una acción, reconocer el tiempo y el espacio, reconocer la secuencia de acciones y el patrones y describir los atributos del personaje.
- **Retención:** el lector recuerda información proporcionada directamente, desarrolla habilidades para reproducir situaciones verbalmente, recuerda pasajes de texto y detalles individuales, recuerda los puntos principales del texto y capta la esencia.
- **Organización:** en este nivel, los lectores pueden organizar los elementos y describir las conexiones que existen entre ellos, también pueden fomentar la capacidad de conectar elementos, acciones, puntos y tiempos, distinguir eventos y opiniones de personajes, sintetizar texto, explorar la causa y efecto de eventos, comparaciones entre personajes y ubicaciones físicas, identificación de personajes principales y secundario.
- **Inferencia:** explorar aspectos y mensajes ocultos del texto, desarrollar detalles que brota en el texto, especular sobre otros posibles eventos, crear teorías sobre los impulsos internos de los personajes, inferir lecciones y sugerir diferentes soluciones de nomenclatura para los textos, son algunas habilidades que puedes desarrollar.

- **Interpretación:** reorganizar información individual en el texto, las habilidades que los estudiantes pueden desarrollar incluyen determinar el mensaje de un texto, sacar conclusiones, predecir posibles consecuencias de acciones, generar un juicio personal y luego resumirlo en una obra personal.
- **Valoración:** generar valoraciones a partir de las vivencias y los principios éticos, aprehendiendo el sentido implícito de una obra, generar valoraciones acerca de la obra, generar valoraciones sobre la calidad de la obra y generar valoraciones estéticas son algunas de las habilidades que los alumnos pueden conseguir.
- **Creación:** transmitir ideas presentadas por el texto, manifestadas en figuras y otras situaciones parecidos y además ciertas habilidades que se necesiten para desarrollar son las mismas que las del texto con respecto a las ideas que se transmiten por el escrito, se añaden o se modifican ciertas conductas en el lector, se presentan nuevos enfoques basados en las ideas del escrito y se resuelve algún problema.

2.3.2.7. Dimensiones de la comprensión lectora

Según Fuentes (2018) las dimensiones de la comprensión lectora se desarrollan de la siguiente manera:

- **Comprensión literal:** se trata del desarrollo de la evolución mental, el propósito es lograr información clara expresada en el texto, aquí el autor transmite claramente el mensaje. Para lograr esto, el lector debe pasar por un proceso de decodificación de signos lingüísticos antes de pasar al segundo momento, que es comprender la lectura en sí mismo. El lector podrá identificar los datos, hechos y acontecimientos contenidos en la obra sin mucho esfuerzo mental.

Permite la recuperación de datos en la forma indicada en el texto; es decir, se organiza explícitamente por medio de síntesis, resúmenes y clasificación. El lector en este nivel descompone los datos que se encuentran en el escrito.

Este es el primer nivel de comprensión en el que el lector debe formar dos habilidades básicas: recordar y reconocer. En este nivel se documentarán las preguntas que tengan como objetivo la detección, posicionamiento y clasificación de elementos. Estas preguntas incluyen identificar detalles específicos como nombres, períodos de tiempo y personajes, reconocer los

conceptos y temas principales e identificar las ideas secundarias. Además, el investigador debe poder discernir las relaciones causa-efecto entre varios elementos e identificar los rasgos que definen a un personaje. Además, la memoria del investigador debe poder retener eventos, tiempos y lugares, así como detalles, conceptos principales e ideas secundarias, incluidas las relaciones causa-efecto y rasgos de carácter.

- **Comprensión inferencial:** esta dimensión pone a prueba la capacidad intelectual del lector formulando hipótesis sobre el argumento del texto. La idea de la conceptualización de conceptos y la habilidad de deducción del lector nos ayudan a hallar cosas que no se encuentran en la vista, los conceptos y las ideas. Todo escritor profesional exhibe narraciones y conceptos en el centro de su obra, pero no siempre son ubicaciones literales y, para encontrarlos, debe aprovechar toda su experiencia intelectual. Finalmente, es posible inferir, comprender y recopilar la información aprendida de la lectura.

Las inferencias son predicciones hechas a partir de relaciones que se encuentran entre ideas, personas, objetos o acontecimientos. Una particularidad esencial de las supuestas que son hipótesis que es posible comprobarlas. Un lector frecuentemente interpretará la información de un texto de acuerdo a sus propias experiencias o conocimientos previos, lo que puede resultar en inferencias (también conocidas como suposiciones). Este proceso le permite leer entre líneas y extraer información oculta en el texto, para que pueda obtener una comprensión más profunda del contenido de la información que se analiza.

- **Comprensión crítica:** este nivel es el más difícil de alcanzar porque requiere la capacidad de conceptualizar, en el que deben expresar sus opiniones y puntos de vista sobre el texto; por eso es muy importante el conocimiento previo del tema, aquí se integra la lectura con la experiencia cotidiana. De manera similar, en este nivel pueden: formar una posición u opinión, sacar conclusiones, predecir resultados, procesar el texto leído como una síntesis, evaluar la confiabilidad o el valor de validez de lo escrito, separar hechos de opiniones, emitir juicios sobre el texto mismo, la naturaleza y estética del texto.

Implica analizar y desarrollar los propios entendimientos de los usuarios sobre la base del escrito y de sus conocimientos previos, con apreciaciones subjetivas acerca de los personajes, del autor, del material y de las representaciones literarias. Se trata de idear narrativas que puedan sustento los conceptos, esto es, que los estudiantes ayudan a promover un ambiente de debate y participación en la clase.

2.3.2.8. Factores que intervienen en las dificultades de la comprensión lectora

Las dificultades en la comprensión lectora se deben a la deficiencia de funcionamiento de varios componentes diferentes que participan en la actividad de leer.

Defior (1996) sugiere que existen siete componentes directamente vinculados a la no comprensión y dos componentes que están vinculados a la formación en general.

- **Deficiencias en la codificación.** Los individuos que leemos nos focalizamos en hallar palabras y letras, esto incrementa la capacidad de trabajo de la memoria. Esto es posible que genere la pérdida de vista del sentido, las semejanzas y la magnitud que significan las cosas que leemos. Aunque esta condición es importante, no es suficiente para generar entendimiento debido a que requiere otros componentes.
- **Confusión con respecto a las demandas de la tarea.** Los usuarios ponen gran importancia en el descifrado, que es el procedimiento de la lengua que es significativo para entender palabras; sin embargo, no se olvidan del procedimiento sintáctico que tiene como objetivo extraer las relaciones de gramaticalidad entre las palabras, las oraciones, los párrafos y los textos; además de que es importante para poder inferir cosas a partir de la identificabilidad de las palabras primarias y de las secundarias. Además, requiere de una figura que muestre el sentido del texto en español: Las microestructuras, como las que se encuentran en el suelo, son particularmente importantes para proporcionar depósitos de agua. En consecuencia, los usuarios deben tomar en consideración los estratos léxico, sintáctico y semántico, entender la diferencia entre los distintos niveles de estructura presentes en el texto y utilizar estrategias que se basen en el propósito del mismo y en las particularidades del mismo.

- **Pobreza de vocabulario.** Las personas que tienen poca habilidad para leer tienen únicamente la capacidad de Preconizar el valor de un número más reducido de palabras, esto afecta la dificultad de entendimiento del texto, sin embargo, esto no es en sí mismo una condición para poder comprenderlo.
- **Escasez de conocimientos previos.** En la memoria de una persona puede haber una amplia gama de información almacenada, organizada y accesible. La lectura estimula la memoria y ayuda a establecer conexiones entre conceptos.
- **Problemas de memoria.** Mientras se procesan datos nuevos y se recupera la información de la memoria a largo plazo, la información procesada sólo puede almacenarse temporalmente en la memoria a corto plazo. Será difícil comprender los conceptos y establecer el hilo temático si no se sigue este proceso.
- **Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.** Los lectores que no leen activamente o que no utilizan estrategias de comprensión lectora lo encuentran desafiante. En consecuencia, los lectores deben utilizar métodos para asegurarse de que comprenden antes, durante y después de la lectura.
- **Control negativo y orientación de la conducta lectora (estrategia metacognitiva).** La metacognición permite autorregular el proceso mental para que pueda ajustar su ritmo proporcionando conocimiento de los métodos, enfoques y estrategias necesarios, así como la flexibilidad para alterar el rumbo, retroceder y echar otro vistazo, evaluar y gestionar la actividad. De este modo, ayudará a los lectores a desarrollar habilidades de lectura que les permitan inventar nuevos significados mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- **La interrelación entre las variables que tienen importancia en el entendimiento.** Todos los componentes evaluados, así como las emociones y los incentivos (auto eficiencia o motivación), funcionan en conjunto para dar el entendimiento. Además, exhiben la dificultad de entendimiento en la lectura.

Estas consideraciones deben realizarse en la práctica educativa para inspirar a los alumnos a contribuir intensamente en sus procesos de comprensión,

entendiendo que el propósito de su lectura es diferente a leer por placer o leer para aprobar un examen. Del mismo modo, es fundamental gestionar la influencia de cada uno para evitar problemas de comprensión. (pág. 110)

2.4. Definición de términos básicos

- **Articulación de fonemas:** deriva en imitar los sonidos que se escuchan cuando se le habla mientras se aprende a hablar moviendo la lengua, los labios, la mandíbula y la laringe.
- **Disortografía:** existe una gran dificultad para asociar entre sí los distintos códigos de escritura, las reglas de la lengua y la manera en que se escribe una palabra, esto es, gran dificultad para transcribir de manera correcta.
- **Escritura:** es un conjunto de símbolos que representan las palabras y los sonidos del lenguaje oral, sirviendo como símbolos para relaciones y cosas reales.
- **Grafema:** es la unidad mínima distintiva del sistema de escritura, es decir, el elemento mínimo que puede distinguir dos palabras en el lenguaje escrito.
- **Grafía:** es una colección de símbolos alfabéticos en distintas formas o sistemas, utilizados para transcribir el sonido de una letra o una palabra en forma escrita.
- **Ortografía:** es un grupo de normas que dirigen cómo se escribe una lengua. Este método se incluye en la gramática ordinaria porque establece las pautas para el uso adecuado de las letras, mayúsculas, acentos y símbolos auxiliares para que la comprensión e interpretación del texto se realice correctamente.
- **Percepción visual auditiva:** presencia de imágenes visuales y el uso adecuado de las palabras, se pueden distinguir por una deficiencia en el uso de vías mentales directas que posibilitan toda lectura y escritura.
- **Percepción visual espacial:** está escrito de acuerdo con ciertas reglas, como el uso de las letras b, v, c, s y z; g, j, ll y h, incluidos los signos diacríticos, en palabras graves, sobresdrújulas y agudas. Indica una transformación en la manera en la que se ven visualmente los signos gráficos.
- **Reglas ortográficas:** un conjunto de pautas que controlan y especifican la forma adecuada de escribir una lengua. Por lo tanto, estas reglas son los estándares que establecen la forma correcta de escribir o redactar las palabras en el idioma al que pertenecen.

- **Sustitución:** método utilizado para evitar usar las mismas palabras repetidamente en un texto o conversación.
- **Trastornos ortográficos:** son causadas por muchas razones (intelectuales, cognitivas, lingüísticas, pedagógicas, etc.), las más comunes son la percepción viso-espacia y la perceptivo-lingüística.

2.5. Hipótesis de la investigación

2.5.1. Hipótesis general

Existe relación entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N°20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.

2.5.2. Hipótesis específicas

- Existe relación entre la percepción visual auditiva en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.
- Existe relación entre la percepción visual espacial en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N°20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.
- Existe relación entre la articulación de fonemas en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N°20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.

2.6. Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
DISORTOGRAFÍA	• Percepción visual auditiva	• Omite letras.	Ítems
	• Percepción visual espacial	• Confunde palabra con un fonema que permite dos grafías.	Ítems
		• Separa sílabas que forman una palabra.	
		• Sustituye grafemas con sonidos similares.	
		• Cofunde letras con dobles grafía.	
		• Comete errores de rotación.	Ítems

	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación de fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona las fonemas y grafemas sin posibilidad de error. • Imita sonidos. • Pronunciación correctamente. 	
COMPRENSIÓN LECTORA	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión literal • Comprensión Inferencial • Comprensión Crítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información clara expresada en el texto. • Decodifica los datos contenidos en el texto. • Distingue las relaciones causa-efecto entre varios elementos. • Conceptualiza las ideas. • Comprende y recopila la información aprendida de la lectura. • Lee entre líneas y extrae información oculta en el texto. • Expresa sus puntos de vista y opiniones sobre el texto. • Forma una posición u opinión, sacando conclusiones y prediciendo resultados. • Evalúa la confiabilidad o el valor de validez de lo escrito. 	<p>Ítems</p> <p>Ítems</p> <p>Ítems</p>

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. Diseño metodológico

Este diseño de investigación es no experimental en el sentido de que no se manipulan variables, transversal debido a que los datos de la muestra están en su estado actual y correlacional ya que intenta determinar el grado de relación entre las variables.

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

La población de estudio está constituida por 50 estudiantes del 3° grado de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima” de la ciudad de Huacho.

3.2.2. Muestra

A causa de que contaran con un número reducido de habitantes, se decidió por utilizar el instrumento de recopilación de datos sobre la totalidad de la población.

3.3. Técnicas de recolección de datos

3.3.1. Técnicas a emplear

Durante el estudio de campo se aplicaron métodos de verificación y observación, previo a trabajar con los estudiantes, lo que me permitió hacer un estudio de las dos variables en cuestión, esta investigación fue de métodos mixtos.

3.3.2. Descripción de los instrumentos

Se ejecutó un conjunto de preguntas escrito en forma de interrogación con el fin de conseguir información de manera que se pueda determinar las variables que se estudiarán, este conjunto de preguntas está dirigido hacia la unidad de análisis y hace referencia al cuestionario.

3.4. Técnicas para el procesamiento de la información

Después de aplicar los instrumentos de esta investigación, se utiliza el sistema estadístico SPSS versión 25 para el proceso de datos, con lo cual se pueden obtener rápidamente los gráficos y tablas estadísticos necesarios para el análisis y presentación.

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis de resultados

Los siguientes resultados se lograron después de utilizar la herramienta de recopilación de datos a los estudiantes del tercer grado:

Tabla 1

Sustituyes letras que se diferencian por su posición en el espacio: d, b, p, q.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	3	6,0	6,0	6,0
	Casi siempre	5	10,0	10,0	16,0
	A veces	10	20,0	20,0	36,0
	Casi nunca	12	24,0	24,0	60,0
	Nunca	20	40,0	40,0	100,0
	Total		50	100,0	100,0

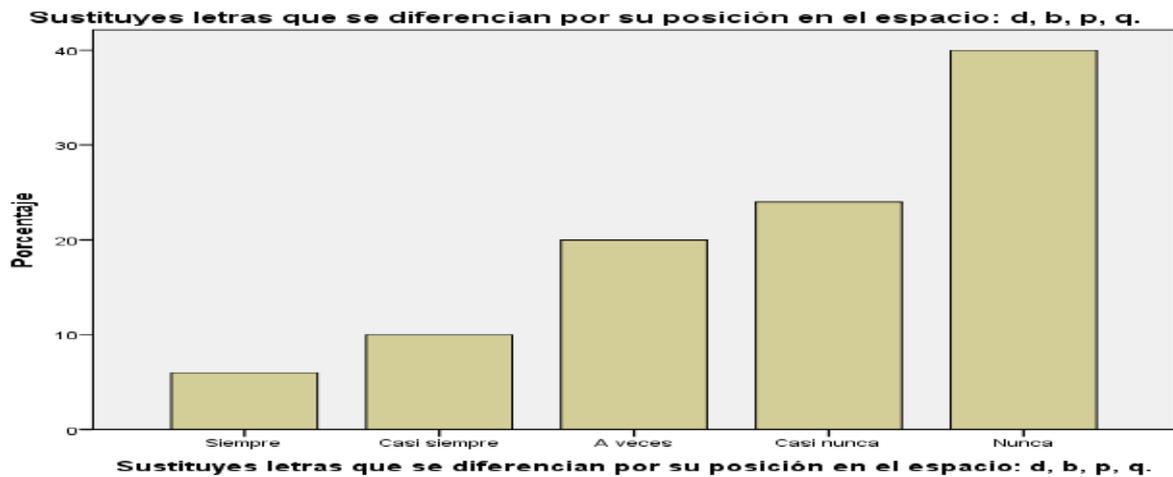


Figura 1: Sustituyes letras que se diferencian por su posición en el espacio: d, b, p, q.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 6,0% indican que siempre sustituyen letras que se diferencian por su posición en el espacio: d, b, p, q; el 10,0% indican que casi siempre sustituyen letras que se diferencian por su posición en el espacio: d, b, p, q, el 20,0% indican que a veces sustituyen letras que se diferencian por su posición en el espacio: d, b, p, q, el 24,0% indican que casi nunca sustituyen letras que se diferencian por su posición en el espacio: d, b, p, q y el 40,0% indican que nunca sustituyen letras que se diferencian por su posición en el espacio: d, b, p, q.

Tabla 2

Sustituyes o cambias las consonantes similares por sus características visuales: n/m.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	4	8,0	8,0	8,0
	Casi siempre	8	16,0	16,0	24,0
	A veces	10	20,0	20,0	44,0
	Casi nunca	13	26,0	26,0	70,0
	Nunca	15	30,0	30,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Sustituyes o cambias las consonantes similares por sus características visuales: n/m.

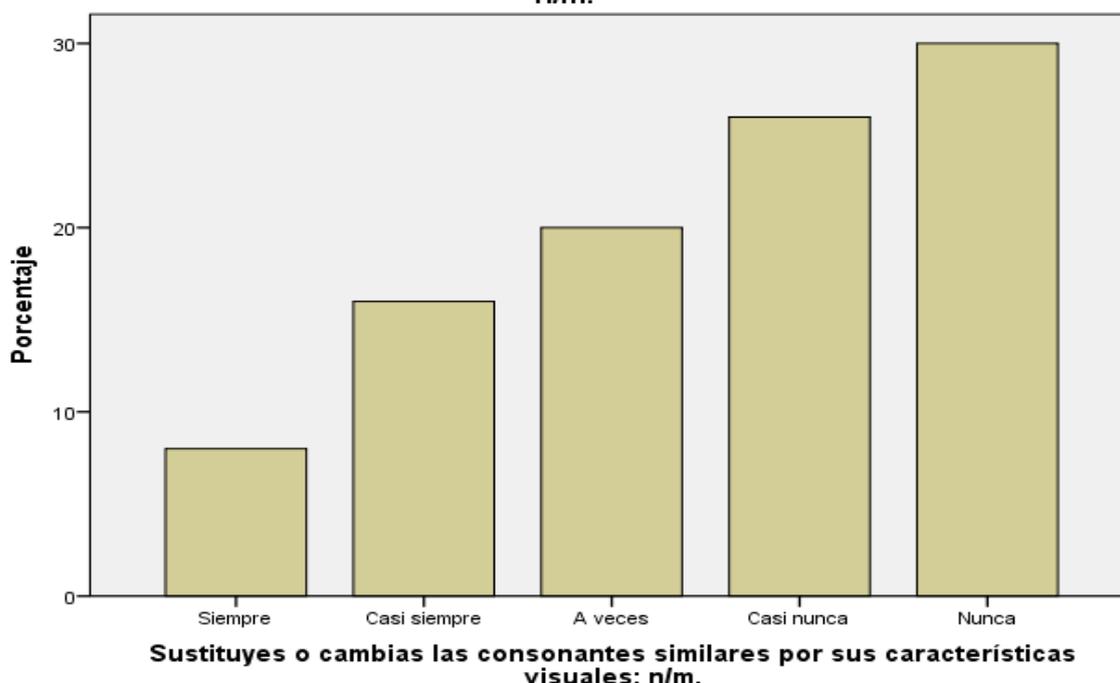


Figura 2: Sustituyes o cambias las consonantes similares por sus características visuales: n/m.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 8,0% indican que siempre sustituyen o cambian las consonantes similares por sus características visuales: n/m; el 16,0% indican que casi siempre sustituyen o cambian las consonantes similares por sus características visuales: n/m, el 20,0% indican que a veces sustituyen o cambian las consonantes similares por sus características visuales: n/m, el 26,0% indican que casi nunca sustituyen o cambian las consonantes similares por sus características visuales: n/m y el 30,0% indican que nunca sustituyen o cambian las consonantes similares por sus características visuales: n/m.

Tabla 3

Confundes las palabras fonéticas que tienen dos grafías, en función a la vocal: g, z, k, j.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	4	8,0	8,0	8,0
	Casi siempre	9	18,0	18,0	26,0
	A veces	11	22,0	22,0	48,0
	Casi nunca	12	24,0	24,0	72,0
	Nunca	14	28,0	28,0	100,0
	Total		50	100,0	100,0

Confundes las palabras fonéticas que tienen dos grafías, en función a la vocal: g, z, k, j.

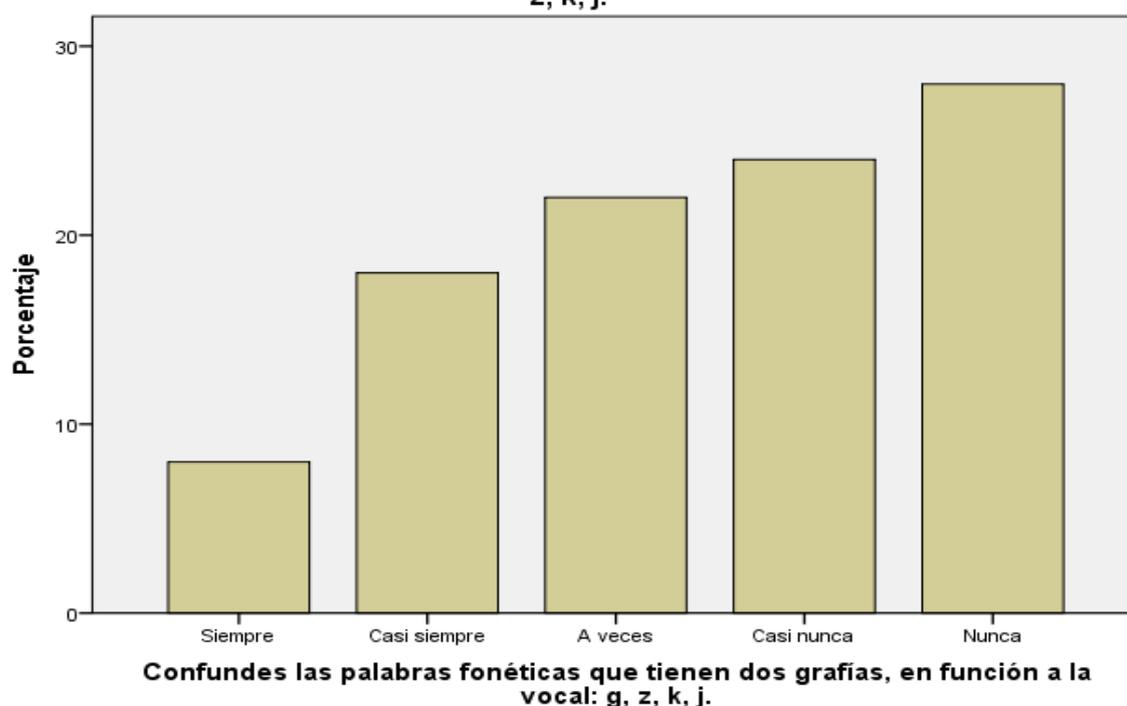


Figura 3: Confundes las palabras fonéticas que tienen dos grafías, en función a la vocal: g, z, k, j.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 8,0% indican que siempre confunden las palabras fonéticas que tienen dos grafías, en función a la vocal: g, z, k, j; el 18,0% indican que casi siempre confunden las palabras fonéticas que tienen dos grafías, en función a la vocal: g, z, k, j, el 22,0% indican que a veces confunden las palabras fonéticas que tienen dos grafías, en función a la vocal: g, z, k, j, el 24,0% indican que casi nunca confunden las palabras fonéticas que tienen dos grafías, en función a la vocal: g, z, k, j y el 28,0% indican que nunca confunden las palabras fonéticas que tienen dos grafías, en función a la vocal: g, z, k, j.

Tabla 4

Escribes con mayúscula la primera letra de un nombre, ciudad o país.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	25	50,0	50,0	50,0
	Casi siempre	10	20,0	20,0	70,0
	A veces	9	18,0	18,0	88,0
	Casi nunca	4	8,0	8,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

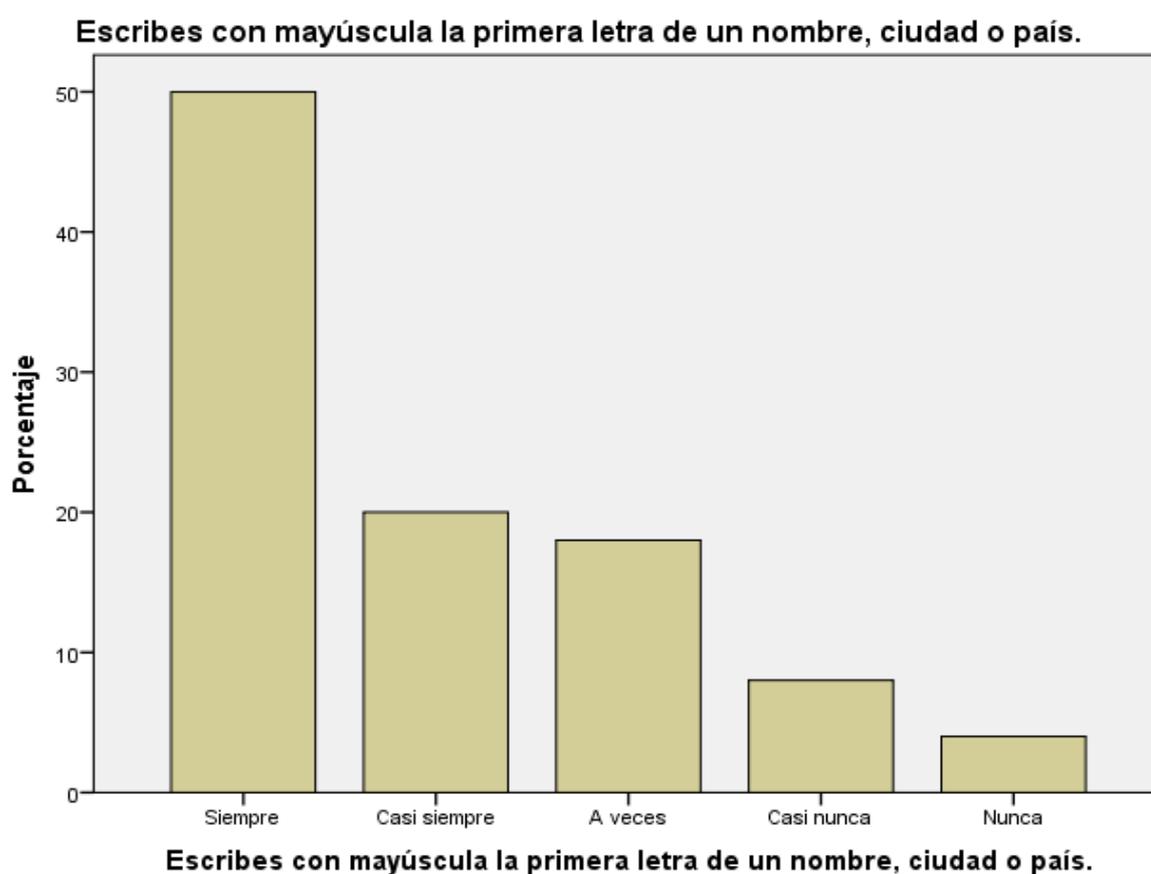


Figura 4: Escribes con mayúscula la primera letra de un nombre, ciudad o país.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 50,0% indican que siempre escriben con mayúscula la primera letra de un nombre, ciudad o país; el 20,0% indican que casi siempre escriben con mayúscula la primera letra de un nombre, ciudad o país, el 18,0% indican que a veces escriben con mayúscula la primera letra de un nombre, ciudad o país, el 8,0% indican que casi nunca escriben con mayúscula la primera letra de un nombre, ciudad o país y el 4,0% indican que nunca escriben con mayúscula la primera letra de un nombre, ciudad o país.

Tabla 5

Escribes la letra m antes de la letra b o p.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	6	12,0	12,0	12,0
	Casi siempre	7	14,0	14,0	26,0
	A veces	12	24,0	24,0	50,0
	Casi nunca	10	20,0	20,0	70,0
	Nunca	15	30,0	30,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

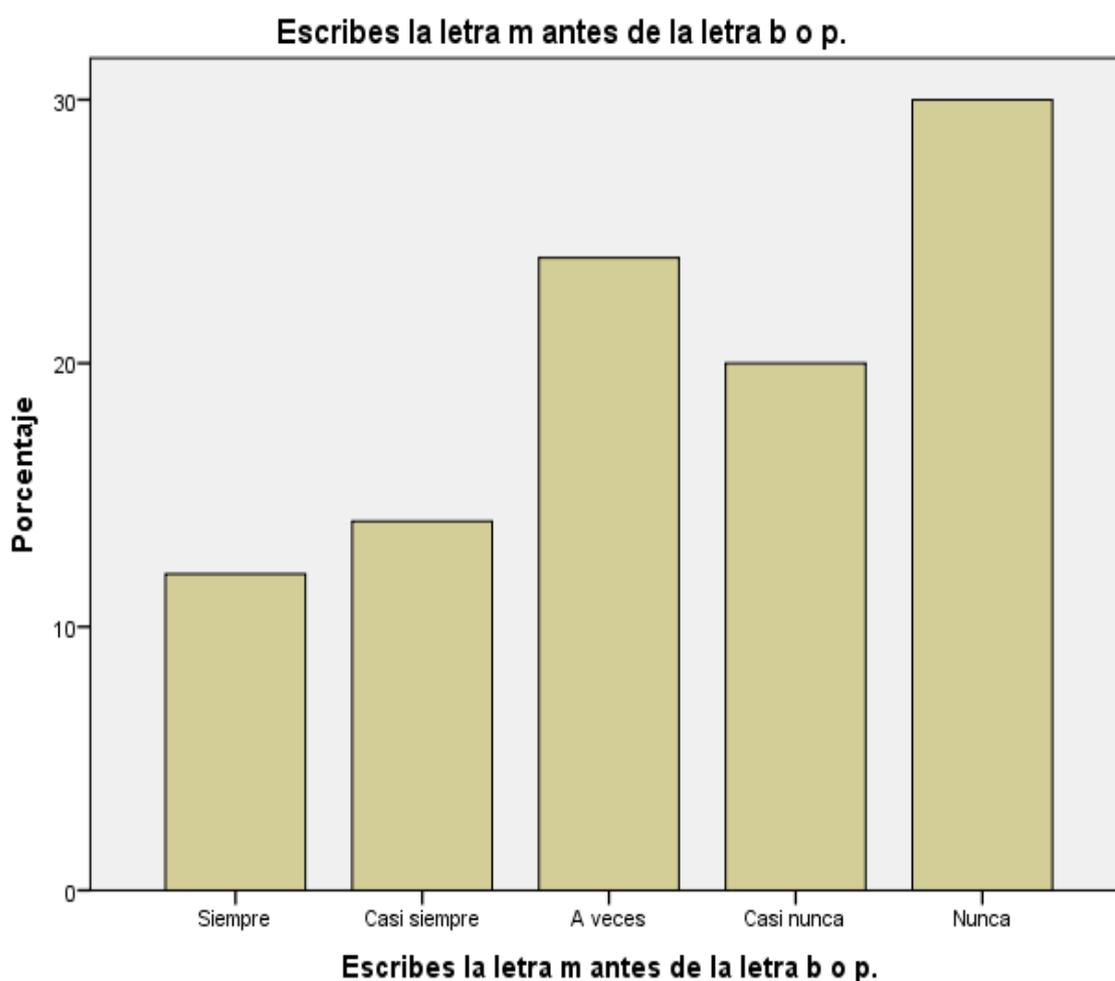


Figura 5: Escribes la letra m antes de la letra b o p.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 12,0% indican que siempre escriben la letra m antes de la letra b o p; el 14,0% indican que casi siempre escriben la letra m antes de la letra b o p, el 24,0% indican que a veces escriben la letra m antes de la letra b o p, el 20,0% indican que casi nunca escriben la letra m antes de la letra b o p y el 30,0% indican que nunca escriben la letra m antes de la letra b o p.

Tabla 6

Escribes la primera letra con mayúscula después del punto seguido o al inicio del texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	20	40,0	40,0	40,0
	Casi siempre	13	26,0	26,0	66,0
	A veces	10	20,0	20,0	86,0
	Casi nunca	4	8,0	8,0	94,0
	Nunca	3	6,0	6,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Escribes la primera letra con mayúscula después del punto seguido o al inicio del texto.

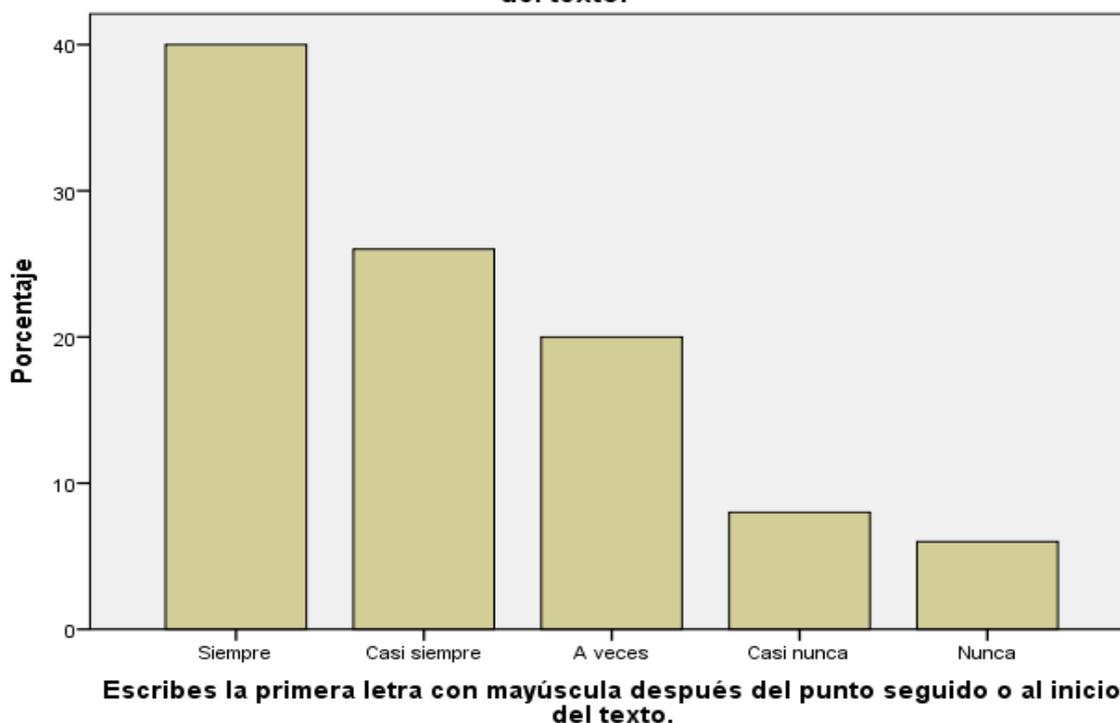


Figura 6: Escribes la primera letra con mayúscula después del punto seguido o al inicio del texto.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 40,0% indican que siempre escriben la primera letra con mayúscula después del punto seguido o al inicio del texto; el 26,0% indican que casi siempre escriben la primera letra con mayúscula después del punto seguido o al inicio del texto, el 20,0% indican que a veces escriben la primera letra con mayúscula después del punto seguido o al inicio del texto, el 8,0% indican que casi nunca escriben la primera letra con mayúscula después del punto seguido o al inicio del texto y el 6,0% indican que nunca escriben la primera letra con mayúscula después del punto seguido o al inicio del texto.

Tabla 7

Reemplazas la letra r por rr.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	3	6,0	6,0	6,0
	Casi siempre	5	10,0	10,0	16,0
	A veces	10	20,0	20,0	36,0
	Casi nunca	12	24,0	24,0	60,0
	Nunca	20	40,0	40,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

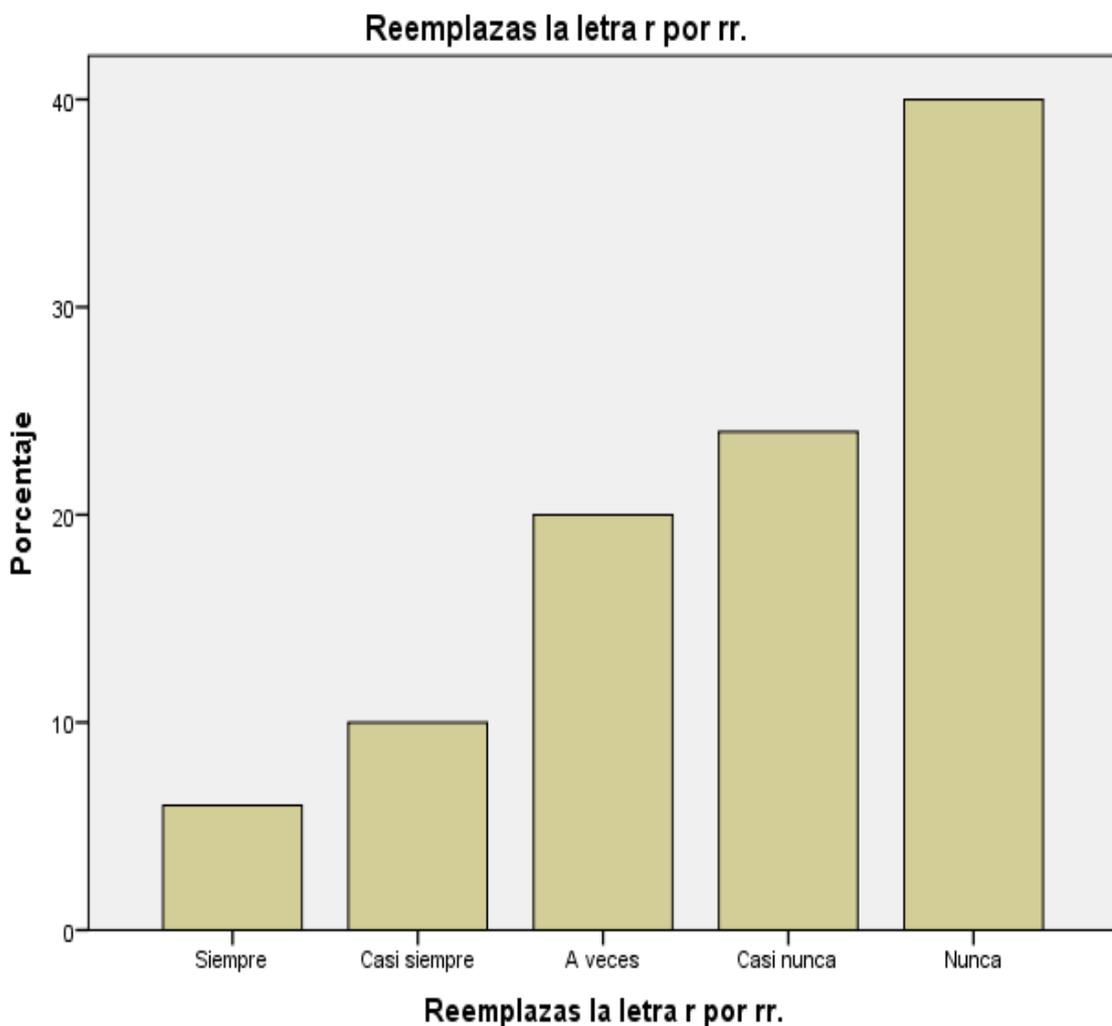


Figura 7: Reemplazas la letra r por rr.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 6,0% indican que siempre reemplazan la letra r por rr; el 10,0% indican que casi siempre reemplazan la letra r por rr, el 20,0% indican que a veces reemplazan la letra r por rr, el 24,0% indican que casi nunca reemplazan la letra r por rr y el 40,0% indican que nunca reemplazan la letra r por rr.

Tabla 8

Inviertes los sonidos por la falta de habilidad para seguir la secuencia de los fonemas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	4	8,0	8,0	8,0
	Casi siempre	8	16,0	16,0	24,0
	A veces	10	20,0	20,0	44,0
	Casi nunca	13	26,0	26,0	70,0
	Nunca	15	30,0	30,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Inviertes los sonidos por la falta de habilidad para seguir la secuencia de los fonemas.

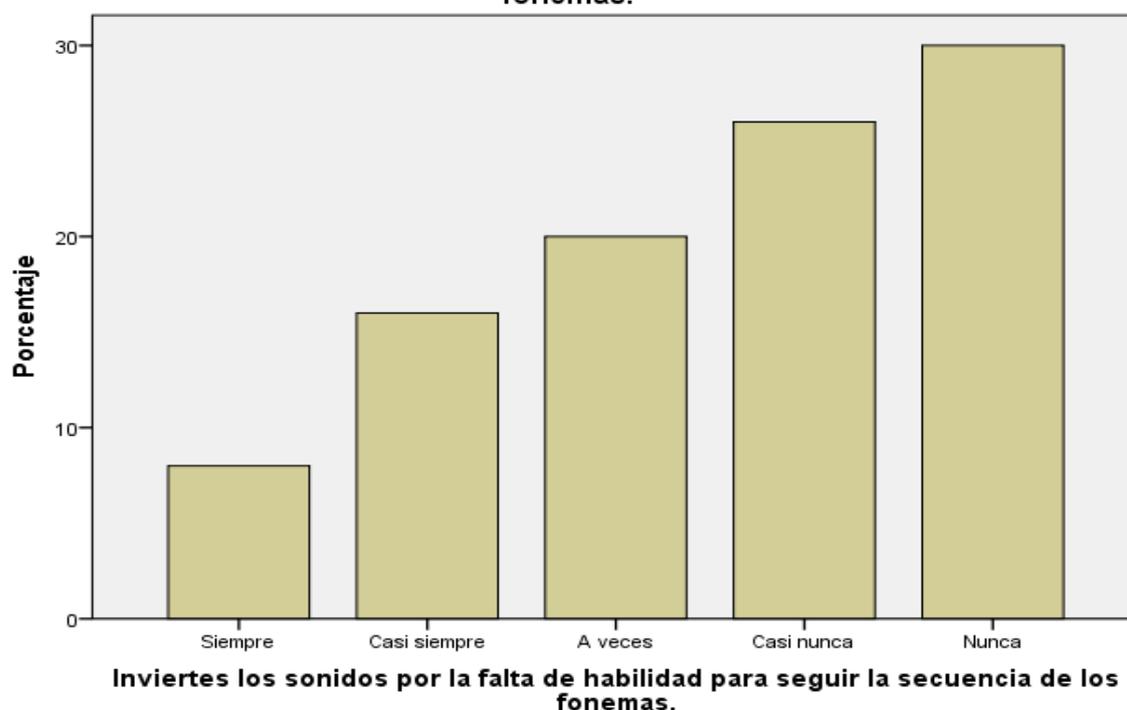


Figura 8: Inviertes los sonidos por la falta de habilidad para seguir la secuencia de los fonemas.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 8,0% indican que siempre invierten los sonidos por la falta de habilidad para seguir la secuencia de los fonemas; el 16,0% indican que casi siempre invierten los sonidos por la falta de habilidad para seguir la secuencia de los fonemas, el 20,0% indican que a veces invierten los sonidos por la falta de habilidad para seguir la secuencia de los fonemas, el 26,0% indican que casi nunca invierten los sonidos por la falta de habilidad para seguir la secuencia de los fonemas y el 30,0% indican que nunca invierten los sonidos por la falta de habilidad para seguir la secuencia de los fonemas.

Tabla 9

Tienes problemas de pronunciación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	2	4,0	4,0	4,0
	Casi siempre	4	8,0	8,0	12,0
	A veces	11	22,0	22,0	34,0
	Casi nunca	13	26,0	26,0	60,0
	Nunca	20	40,0	40,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

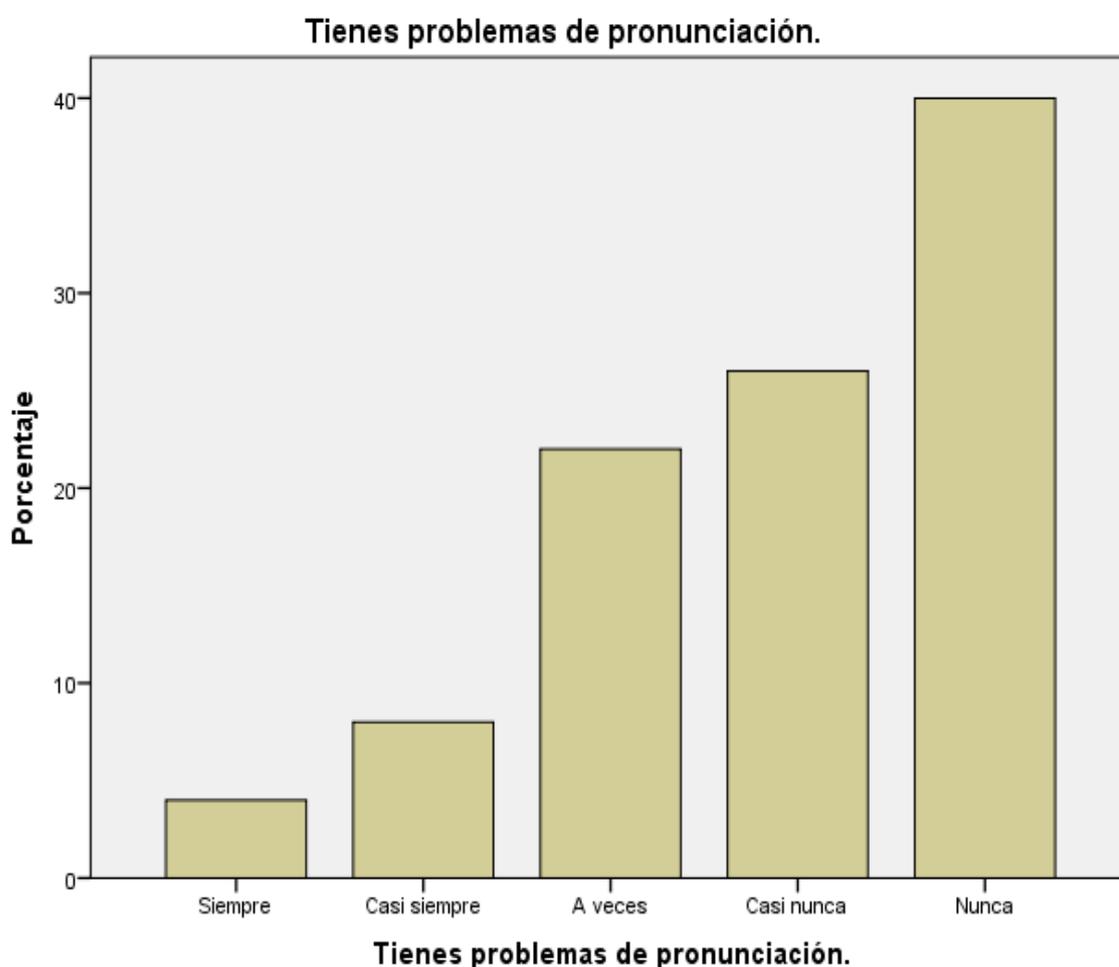


Figura 9: Tienes problemas de pronunciación.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 4,0% indican que siempre tienen problemas de pronunciación; el 8,0% indican que casi siempre tienen problemas de pronunciación, el 22,0% indican que a veces tienen problemas de pronunciación, el 26,0% indican que casi nunca tienen problemas de pronunciación y el 40,0% indican que nunca tienen problemas de pronunciación.

Tabla 10

Añades letras como por ejemplo patatata en lugar de patata, bacadalo en lugar de bacalao.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	2	4,0	4,0	4,0
	Casi siempre	3	6,0	6,0	10,0
	A veces	4	8,0	8,0	18,0
	Casi nunca	18	36,0	36,0	54,0
	Nunca	23	46,0	46,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Añades letras como por ejemplo patatata en lugar de patata, bacadalo en lugar de bacalao.

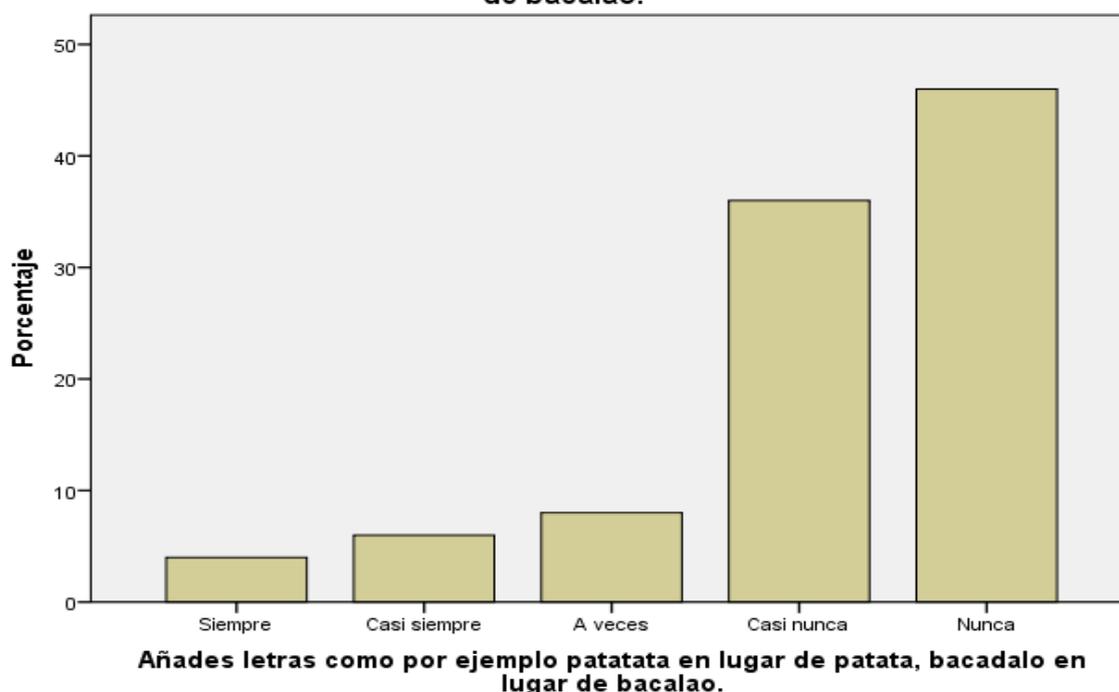


Figura 10: Añades letras como por ejemplo patatata en lugar de patata, bacadalo en lugar de bacalao.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 4,0% indican que siempre añaden letras como por ejemplo patatata en lugar de patata, bacadalo en lugar de bacalao; el 6,0% indican que casi siempre añaden letras como por ejemplo patatata en lugar de patata, bacadalo en lugar de bacalao, el 8,0% indican que a veces añaden letras como por ejemplo patatata en lugar de patata, bacadalo en lugar de bacalao, el 36,0% indican que casi nunca añaden letras como por ejemplo patatata en lugar de patata, bacadalo en lugar de bacalao y el 46,0% indican que nunca añaden letras como por ejemplo patatata en lugar de patata, bacadalo en lugar de bacalao.

Tabla 11

Inviertes grafemas: por ejemplo, bolsa en vez de blusa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	3	6,0	6,0	6,0
	Casi siempre	4	8,0	8,0	14,0
	A veces	5	10,0	10,0	24,0
	Casi nunca	18	36,0	36,0	60,0
	Nunca	20	40,0	40,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



Figura 11: Inviertes grafemas: por ejemplo, bolsa en vez de blusa.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 6,0% indican que siempre invierten grafemas: por ejemplo, bolsa en vez de blusa; el 8,0% indican que casi siempre invierten grafemas: por ejemplo, bolsa en vez de blusa, el 10,0% indican que a veces invierten grafemas: por ejemplo, bolsa en vez de blusa, el 36,0% indican que casi nunca invierten grafemas: por ejemplo, bolsa en vez de blusa y el 40,0% indican que nunca invierten grafemas: por ejemplo, bolsa en vez de blusa.

Tabla 12

Te resulta difícil escribir correctamente palabras que contengan fonemas que admitan dos grafías: g y j.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	5	10,0	10,0	10,0
	Casi siempre	6	12,0	12,0	22,0
	A veces	10	20,0	20,0	42,0
	Casi nunca	13	26,0	26,0	68,0
	Nunca	16	32,0	32,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Te resulta difícil escribir correctamente palabras que contengan fonemas que admitan dos grafías: g y j.

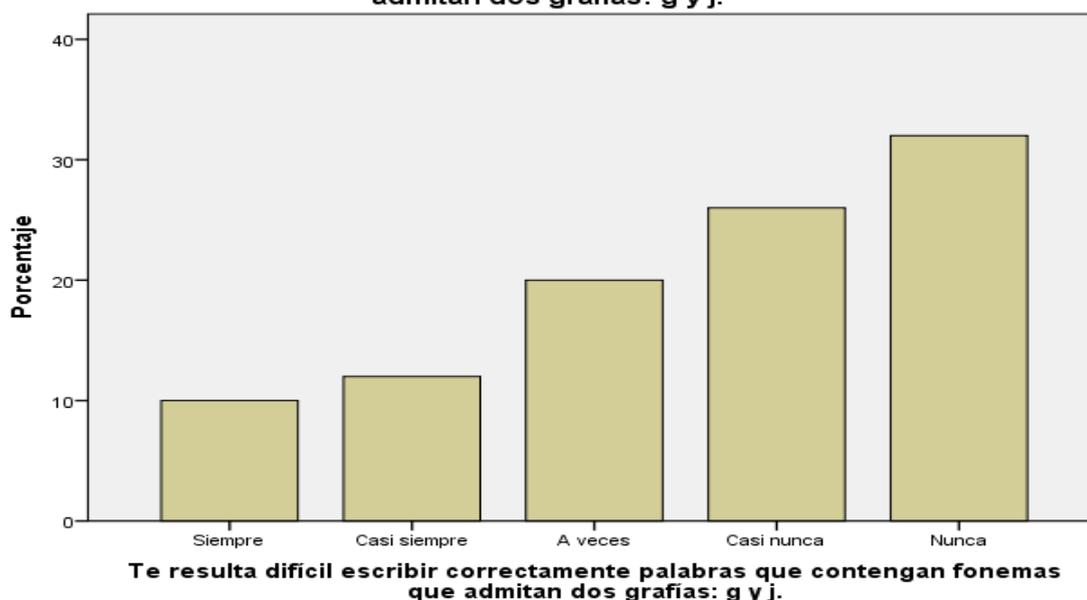


Figura 12: Te resulta difícil escribir correctamente palabras que contengan fonemas que admitan dos grafías: g y j.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 10,0% indican que siempre les resulta difícil escribir correctamente palabras que contengan fonemas que admitan dos grafías: g y j; el 12,0% indican que casi siempre les resulta difícil escribir correctamente palabras que contengan fonemas que admitan dos grafías: g y j, el 20,0% indican que a veces les resulta difícil escribir correctamente palabras que contengan fonemas que admitan dos grafías: g y j, el 26,0% indican que casi nunca les resulta difícil escribir correctamente palabras que contengan fonemas que admitan dos grafías: g y j y el 32,0% indican que nunca les resulta difícil escribir correctamente palabras que contengan fonemas que admitan dos grafías: g y j.

Tabla 13

Confundes palabras: votar (elecciones) y botar (basura).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	6	12,0	12,0	12,0
	Casi siempre	7	14,0	14,0	26,0
	A veces	12	24,0	24,0	50,0
	Casi nunca	10	20,0	20,0	70,0
	Nunca	15	30,0	30,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

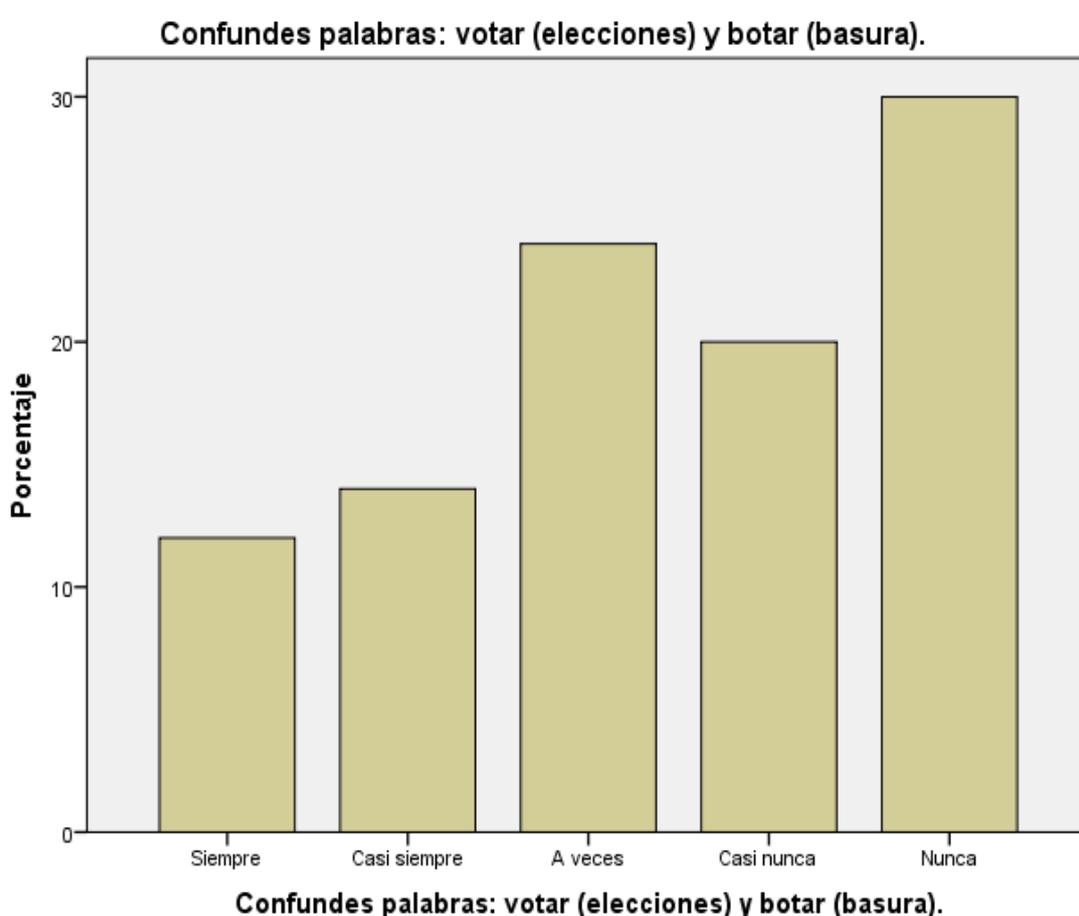


Figura 13: Confundes palabras: votar (elecciones) y botar (basura).

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 12,0% indican que siempre confunden palabras: votar (elecciones) y botar (basura); el 14,0% indican que casi siempre confunden palabras: votar (elecciones) y botar (basura), el 24,0% indican que a veces confunden palabras: votar (elecciones) y botar (basura), el 20,0% indican que casi nunca confunden palabras: votar (elecciones) y botar (basura) y el 30,0% indican que nunca confunden palabras: votar (elecciones) y botar (basura).

Tabla 14

Diferencias entre dos consonantes de una misma sílaba: brazo con bazo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	5	10,0	10,0	10,0
	Casi siempre	6	12,0	12,0	22,0
	A veces	10	20,0	20,0	42,0
	Casi nunca	13	26,0	26,0	68,0
	Nunca	16	32,0	32,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

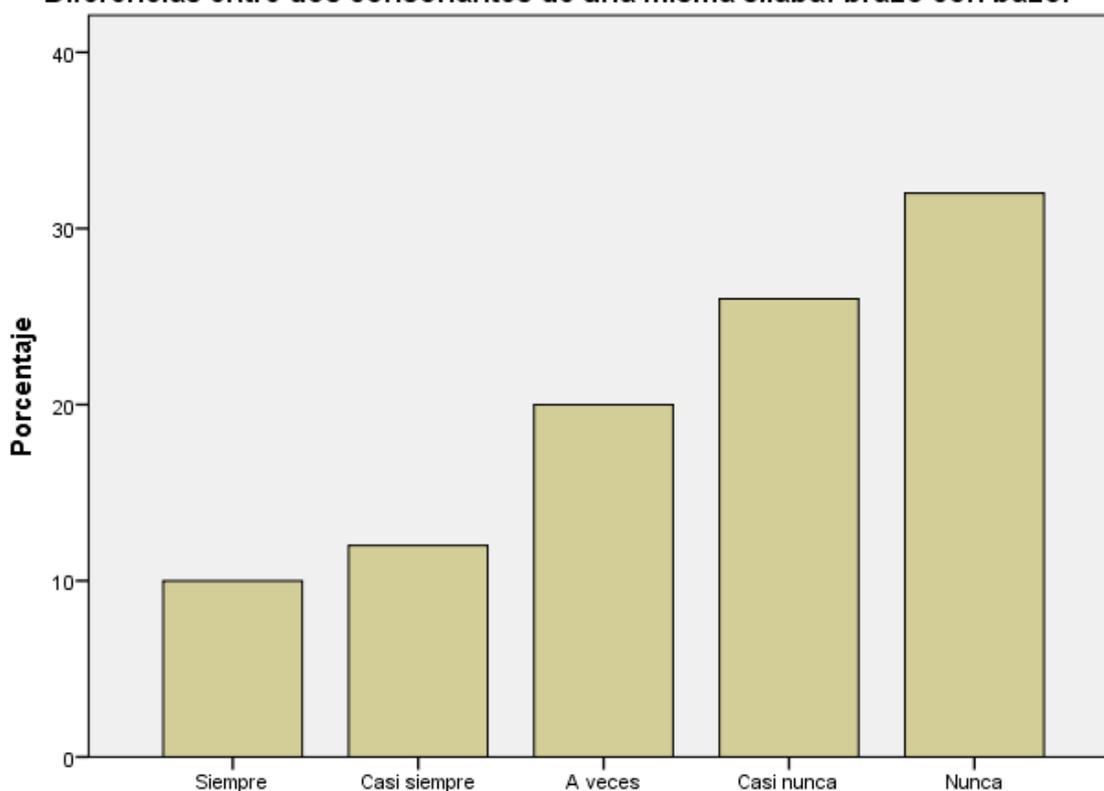
Diferencias entre dos consonantes de una misma sílaba: brazo con bazo.**Diferencias entre dos consonantes de una misma sílaba: brazo con bazo.**

Figura 14: Diferencias entre dos consonantes de una misma sílaba: brazo con bazo.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 10,0% indican que siempre diferencian entre dos consonantes de una misma sílaba: brazo con bazo; el 12,0% indican que casi siempre diferencian entre dos consonantes de una misma sílaba: brazo con bazo, el 20,0% indican que a veces diferencian entre dos consonantes de una misma sílaba: brazo con bazo, el 26,0% indican que casi nunca diferencian entre dos consonantes de una misma sílaba: brazo con bazo y el 32,0% indican que nunca diferencian entre dos consonantes de una misma sílaba: brazo con bazo.

Tabla 15

Inviertes grafemas: telenofo en lugar de teléfono.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	4	8,0	8,0	8,0
	Casi siempre	9	18,0	18,0	26,0
	A veces	11	22,0	22,0	48,0
	Casi nunca	12	24,0	24,0	72,0
	Nunca	14	28,0	28,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

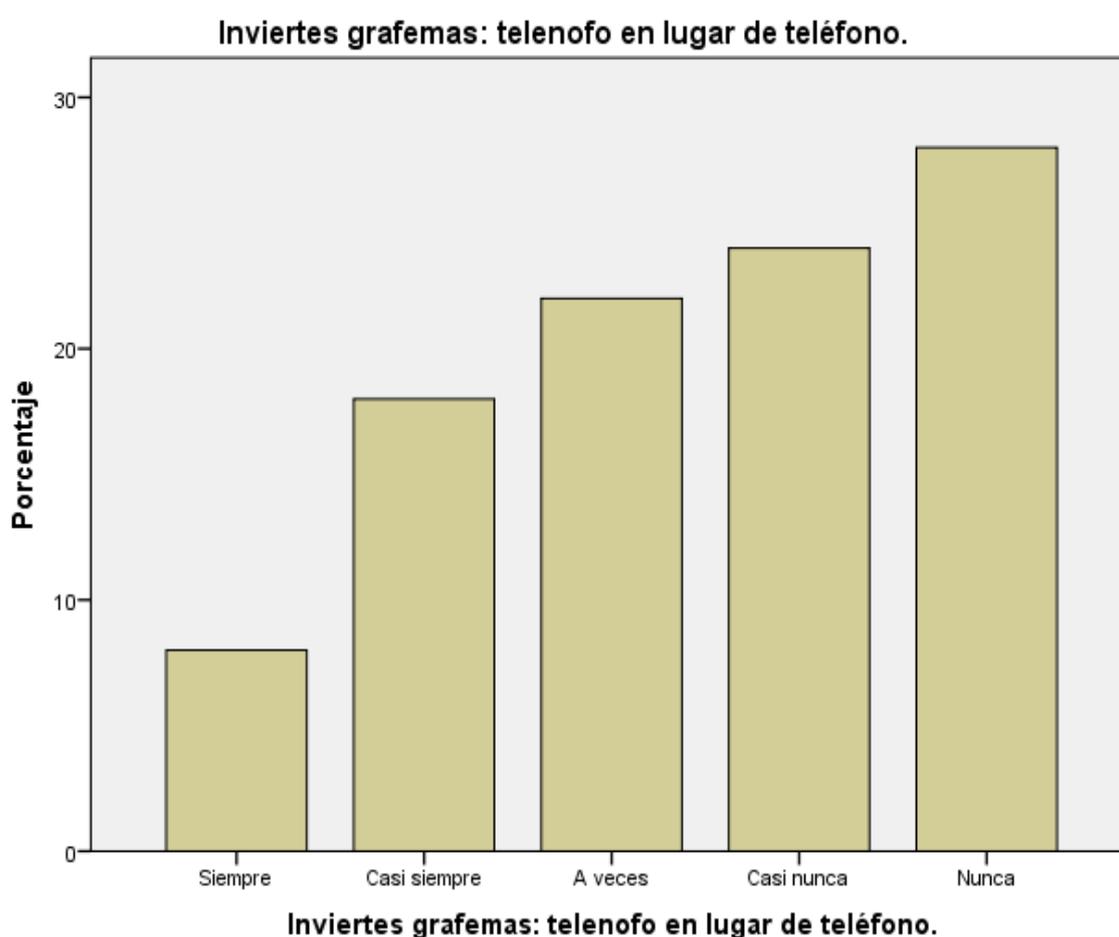


Figura 15: Inviertes grafemas: telenofo en lugar de teléfono.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 8,0% indican que siempre invierten grafemas: telenofo en lugar de teléfono; el 18,0% indican que casi siempre invierten grafemas: telenofo en lugar de teléfono, el 22,0% indican que a veces invierten grafemas: telenofo en lugar de teléfono, el 24,0% indican que casi nunca invierten grafemas: telenofo en lugar de teléfono y el 28,0% indican que nunca invierten grafemas: telenofo en lugar de teléfono.

A partir del uso de la herramienta de recolección de datos a los estudiantes del 3er grado, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1

Identificas las características básicas del texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	20	40,0	40,0	40,0
	Casi siempre	15	30,0	30,0	70,0
	A veces	9	18,0	18,0	88,0
	Casi nunca	4	8,0	8,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

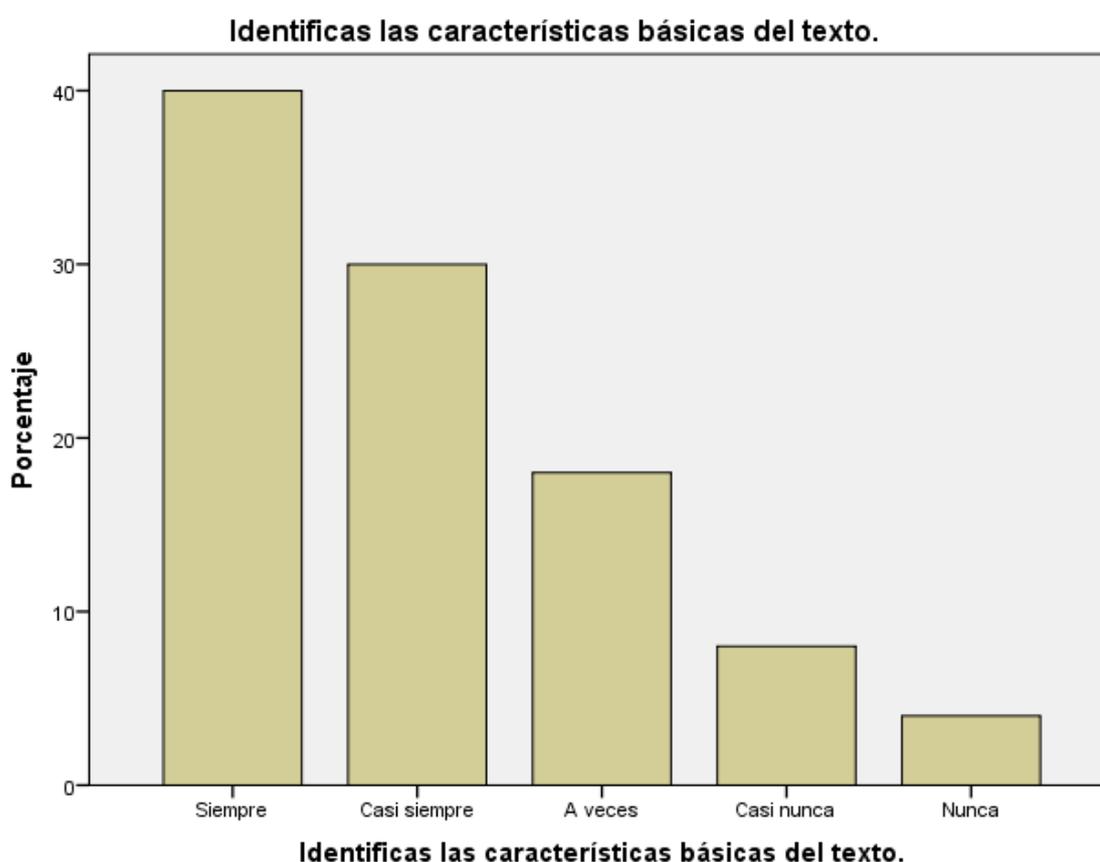


Figura 1: Identificas las características básicas del texto.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 40,0% indican que siempre identifican las características básicas del texto; el 30,0% indican que casi siempre identifican las características básicas del texto, el 18,0% indican que a veces identifican las características básicas del texto, el 8,0% indican que casi nunca identifican las características básicas del texto y el 4,0% indican que nunca identifican las características básicas del texto.

Tabla 2

Identificas y captas las ideas secundarias del texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	25	50,0	50,0	50,0
	Casi siempre	10	20,0	20,0	70,0
	A veces	12	24,0	24,0	94,0
	Casi nunca	2	4,0	4,0	98,0
	Nunca	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

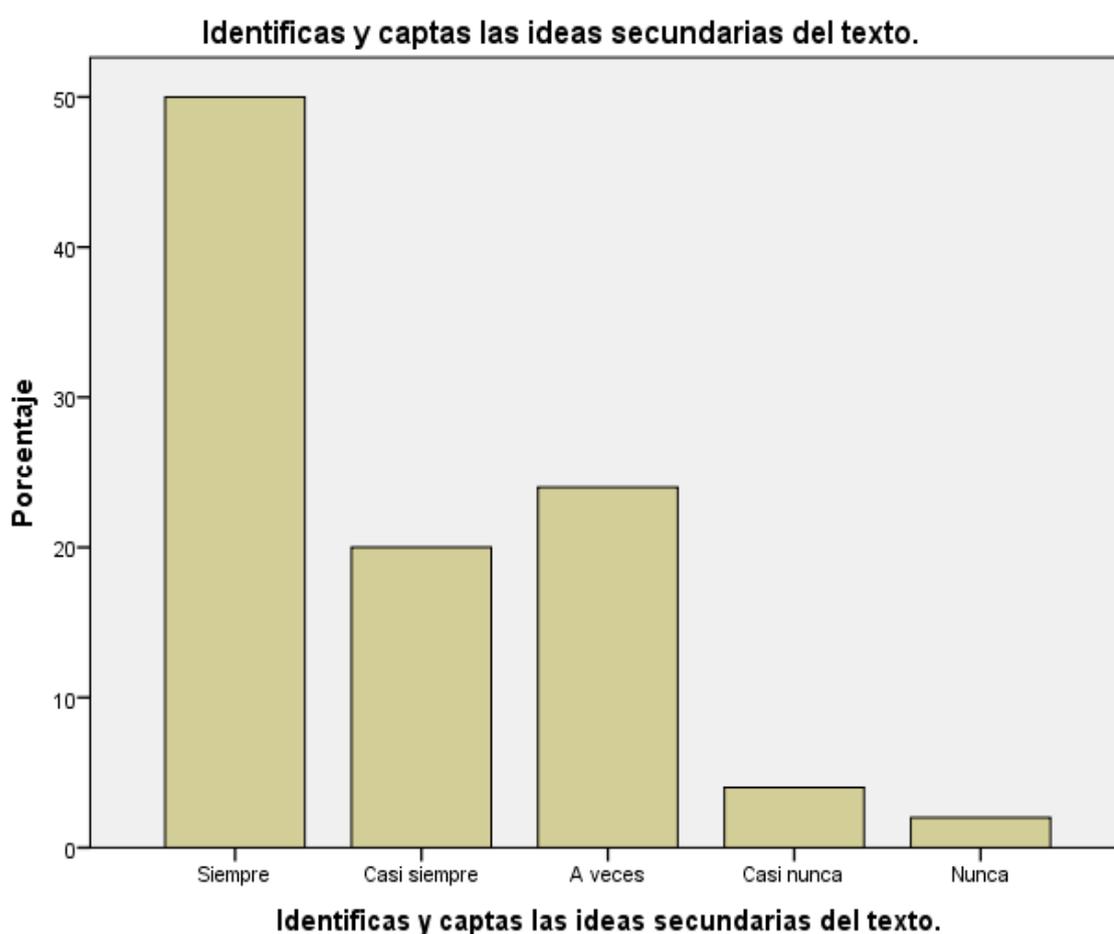


Figura 2: Identificas y captas las ideas secundarias del texto.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 50,0% indican que siempre identifican y captan las ideas secundarias del texto; el 20,0% indican que casi siempre identifican y captan las ideas secundarias del texto, el 24,0% indican que a veces identifican y captan las ideas secundarias del texto, el 4,0% indican que casi nunca identifican y captan las ideas secundarias del texto y el 2,0% indica que nunca identifica y capta las ideas secundarias del texto.

Tabla 3

Defines la idea central del texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	25	50,0	50,0	50,0
	Casi siempre	15	30,0	30,0	80,0
	A veces	5	10,0	10,0	90,0
	Casi nunca	3	6,0	6,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

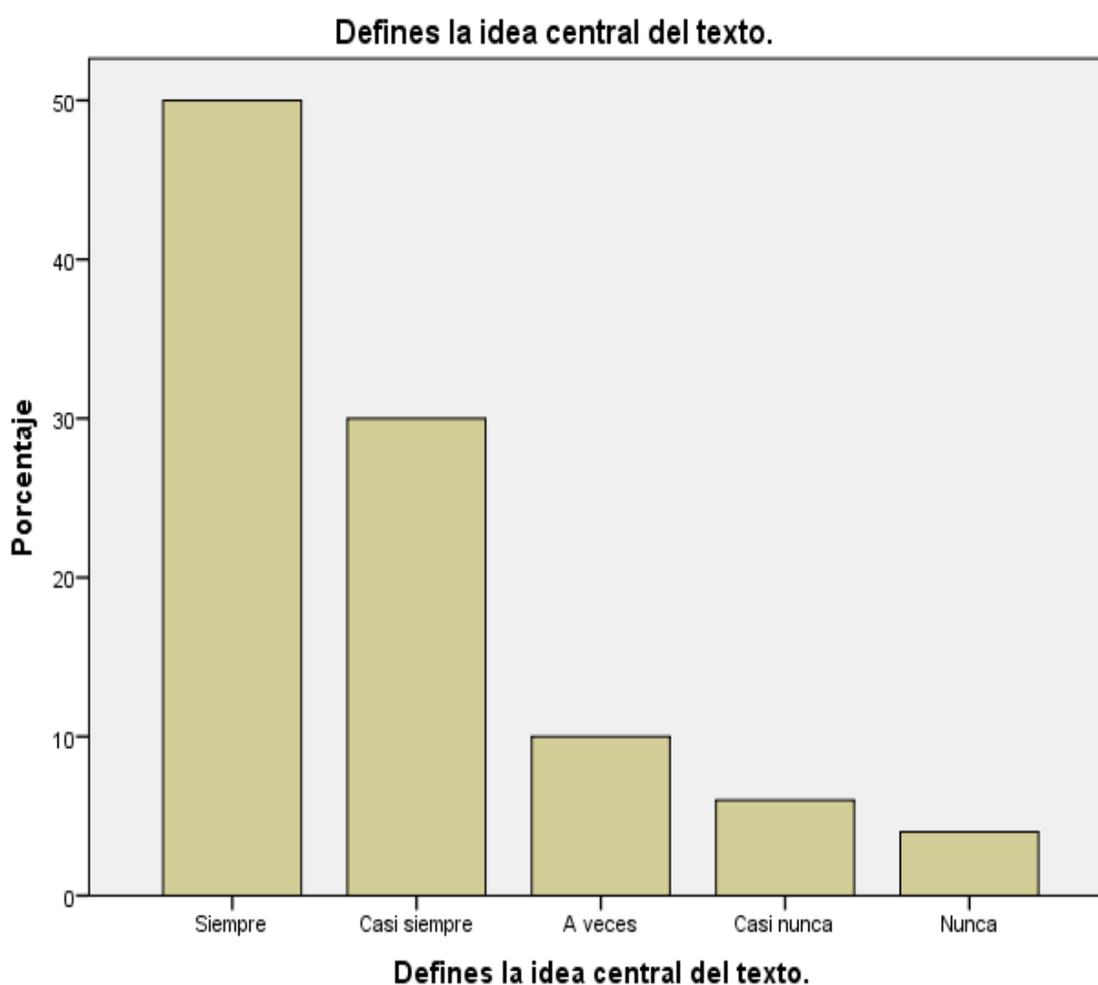


Figura 3: Defines la idea central del texto.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 50,0% indican que siempre definen la idea central del texto; el 30,0% indican que casi siempre definen la idea central del texto, el 10,0% indican que a veces definen la idea central del texto, el 6,0% indican que casi nunca definen la idea central del texto, el 4,0% indican que nunca definen la idea central del texto.

Tabla 4

Identificas y determinas los elementos relacionados con el texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	30	60,0	60,0	60,0
	Casi siempre	10	20,0	20,0	80,0
	A veces	5	10,0	10,0	90,0
	Casi nunca	3	6,0	6,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

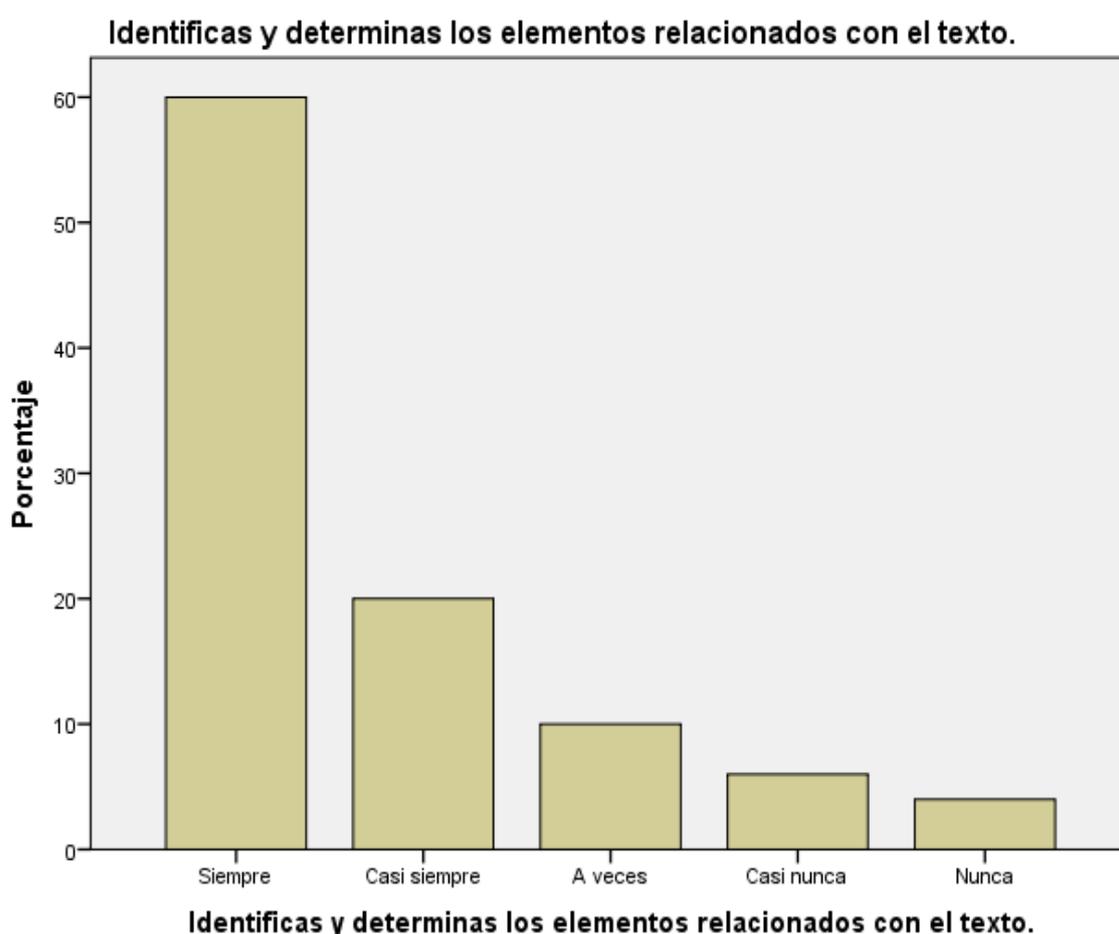


Figura 4: Identificas y determinas los elementos relacionados con el texto.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 60,0% indican que siempre identifican y determinan los elementos relacionados con el texto; el 20,0% indican que casi siempre identifican y determinan los elementos relacionados con el texto, el 10,0% indican que a veces identifican y determinan los elementos relacionados con el texto, el 6,0% indican que casi nunca identifican y determinan los elementos relacionados con el texto y el 4,0% indican que nunca identifican y determinan los elementos relacionados con el texto.

Tabla 5

Defines el espacio y tiempo contenido en el texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	25	50,0	50,0	50,0
	Casi siempre	10	20,0	20,0	70,0
	A veces	9	18,0	18,0	88,0
	Casi nunca	4	8,0	8,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

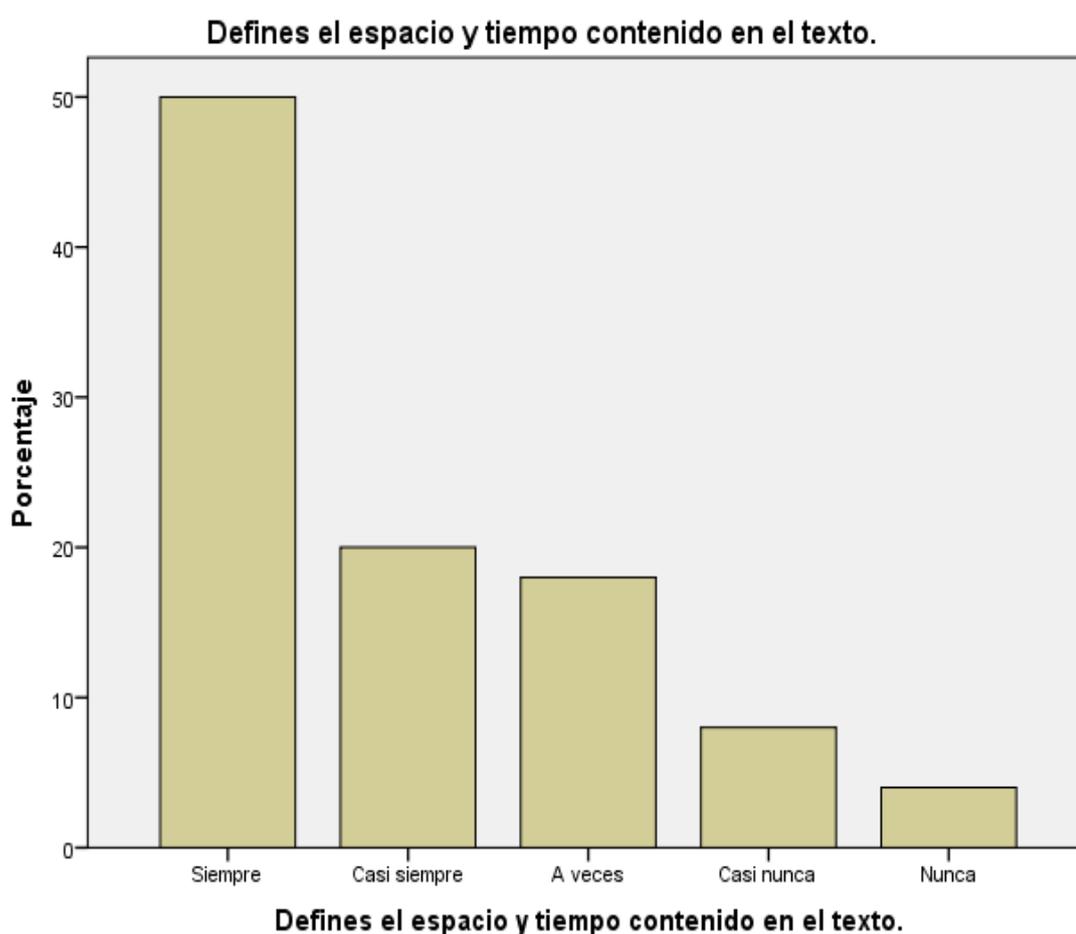


Figura 5: Defines el espacio y tiempo contenido en el texto.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 50,0% indican que siempre definen el espacio y tiempo contenido en el texto; el 20,0% indican que casi siempre definen el espacio y tiempo contenido en el texto, el 18,0% indican que a veces definen el espacio y tiempo contenido en el texto, el 8,0% indican que casi nunca definen el espacio y tiempo contenido en el texto y el 4,0% indican que nunca definen el espacio y tiempo contenido en el texto.

Tabla 6

Planteas desenlaces diferentes al texto original.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	30	60,0	60,0	60,0
	Casi siempre	8	16,0	16,0	76,0
	A veces	7	14,0	14,0	90,0
	Casi nunca	3	6,0	6,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

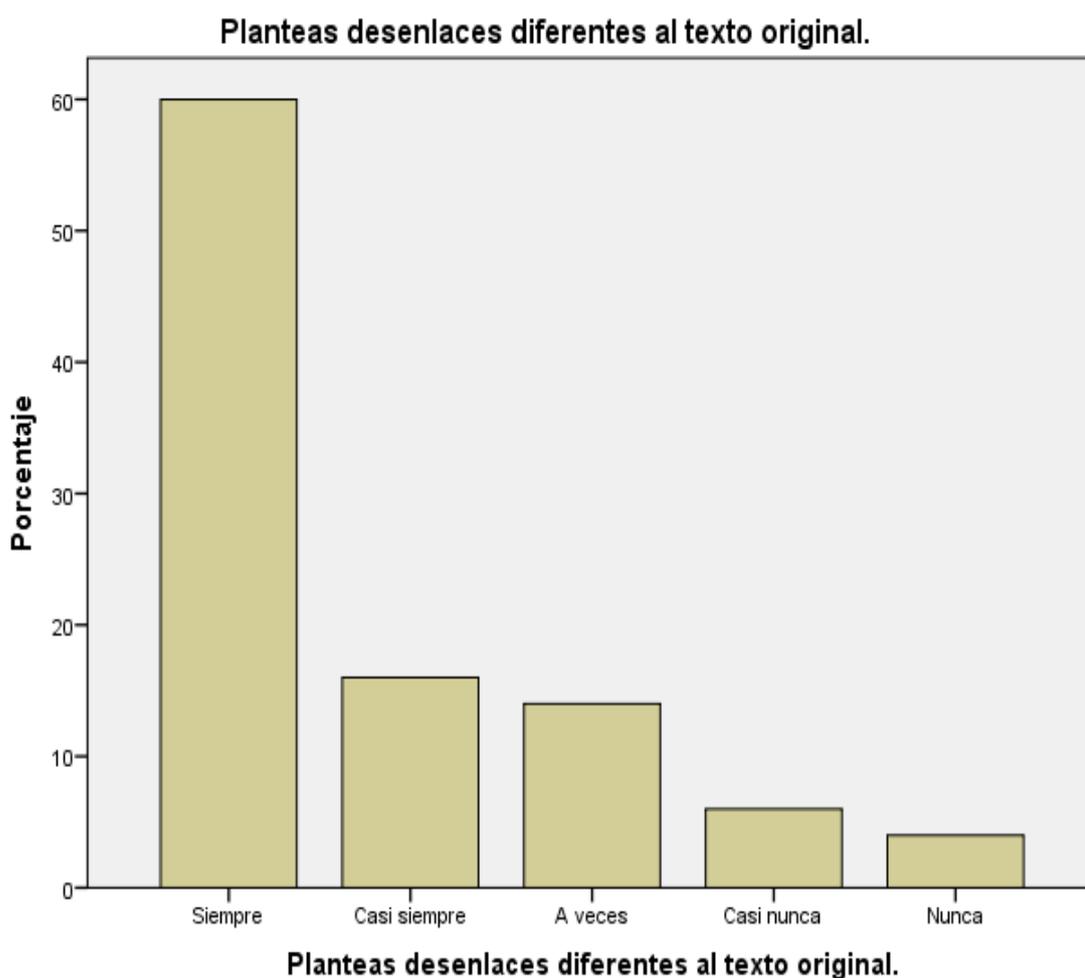


Figura 6: Planteas desenlaces diferentes al texto original.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 60,0% indican que siempre plantean desenlaces diferentes al texto original; el 16,0% indican que casi siempre plantean desenlaces diferentes al texto original, el 14,0% indican que a veces plantean desenlaces diferentes al texto original, el 6,0% indican que casi nunca plantean desenlaces diferentes al texto original y el 4,0% indican que nunca plantean desenlaces diferentes al texto original.

Tabla 7

Realizas conjeturas de las posibles razones de los acontecimientos sucedidos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	25	50,0	50,0	50,0
	Casi siempre	15	30,0	30,0	80,0
	A veces	5	10,0	10,0	90,0
	Casi nunca	3	6,0	6,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Realizas conjeturas de las posibles razones de los acontecimientos sucedidos.

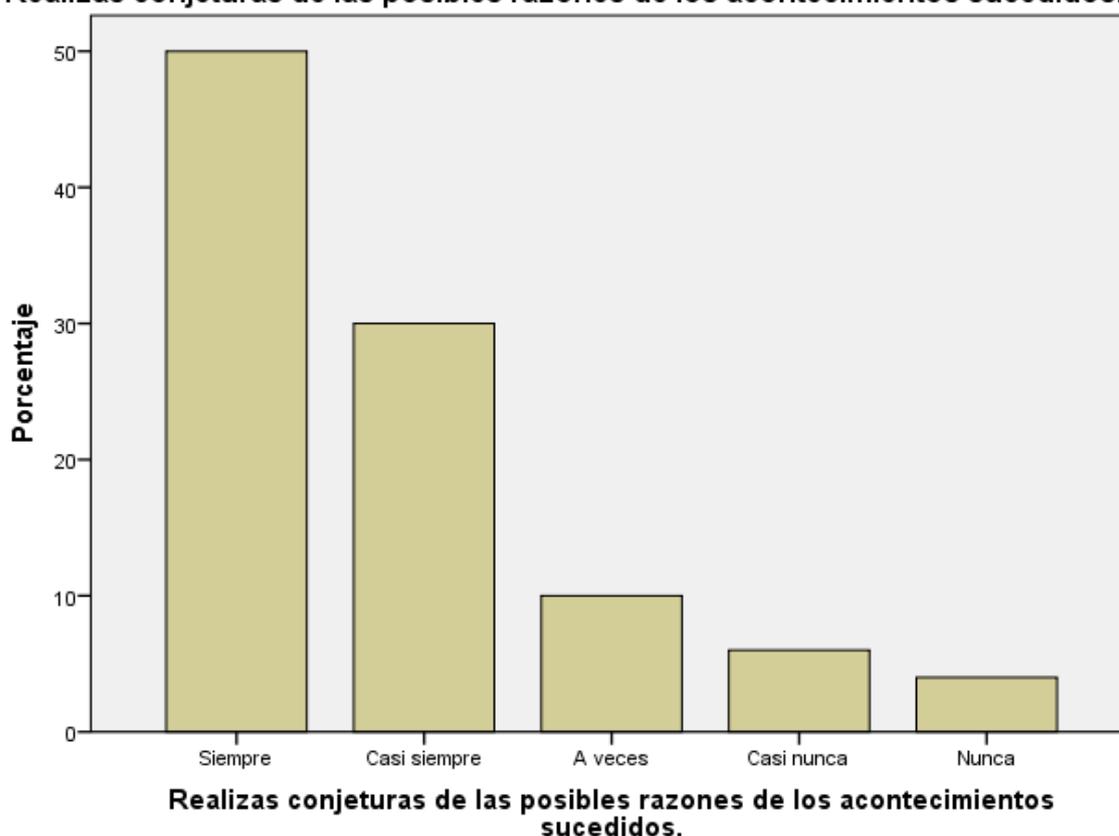


Figura 7: Realizas conjeturas de las posibles razones de los acontecimientos sucedidos.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 50,0% indican que siempre realizan conjeturas de las posibles razones de los acontecimientos sucedidos; el 30,0% indican que casi siempre realizan conjeturas de las posibles razones de los acontecimientos sucedidos, el 10,0% indican que a veces realizan conjeturas de las posibles razones de los acontecimientos sucedidos, el 6,0% indican que casi nunca realizan conjeturas de las posibles razones de los acontecimientos sucedidos y el 4,0% indican que nunca realizan conjeturas de las posibles razones de los acontecimientos sucedidos.

Tabla 8

Realizas suposiciones sobre eventos que han ocurrido o que podrían ocurrir.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	20	40,0	40,0	40,0
	Casi siempre	18	36,0	36,0	76,0
	A veces	8	16,0	16,0	92,0
	Casi nunca	3	6,0	6,0	98,0
	Nunca	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Realizas suposiciones sobre eventos que han ocurrido o que podrían ocurrir.

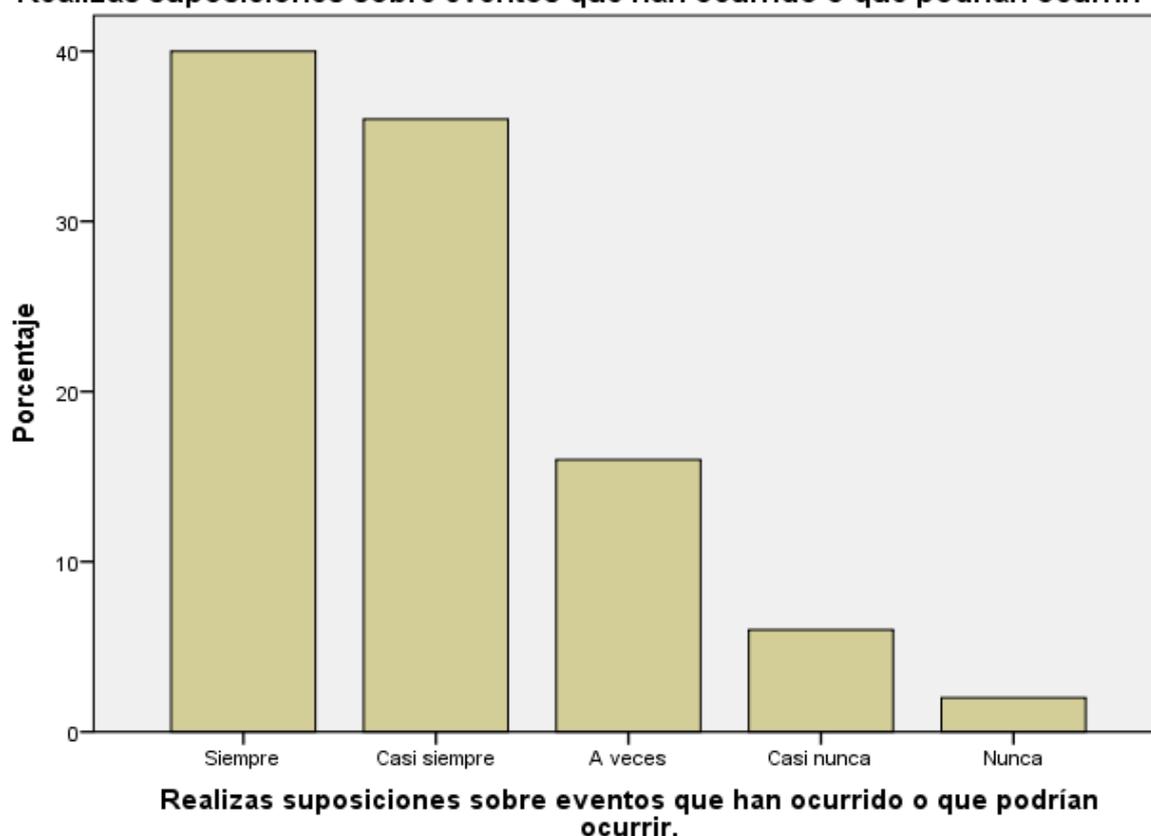


Figura 8: Realizas suposiciones sobre eventos que han ocurrido o que podrían ocurrir.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 40,0% indican que siempre realizan suposiciones sobre eventos que han ocurrido o que podrían ocurrir; el 36,0% indican que casi siempre realizan suposiciones sobre eventos que han ocurrido o que podrían ocurrir, el 16,0% indican que a veces realizan suposiciones sobre eventos que han ocurrido o que podrían ocurrir, el 6,0% indican que casi nunca realizan suposiciones sobre eventos que han ocurrido o que podrían ocurrir y el 2,0% indican que nunca realizan suposiciones sobre eventos que han ocurrido o que podrían ocurrir.

Tabla 9

Identificas información implícita en el texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	26	52,0	52,0	52,0
	Casi siempre	10	20,0	20,0	72,0
	A veces	8	16,0	16,0	88,0
	Casi nunca	4	8,0	8,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

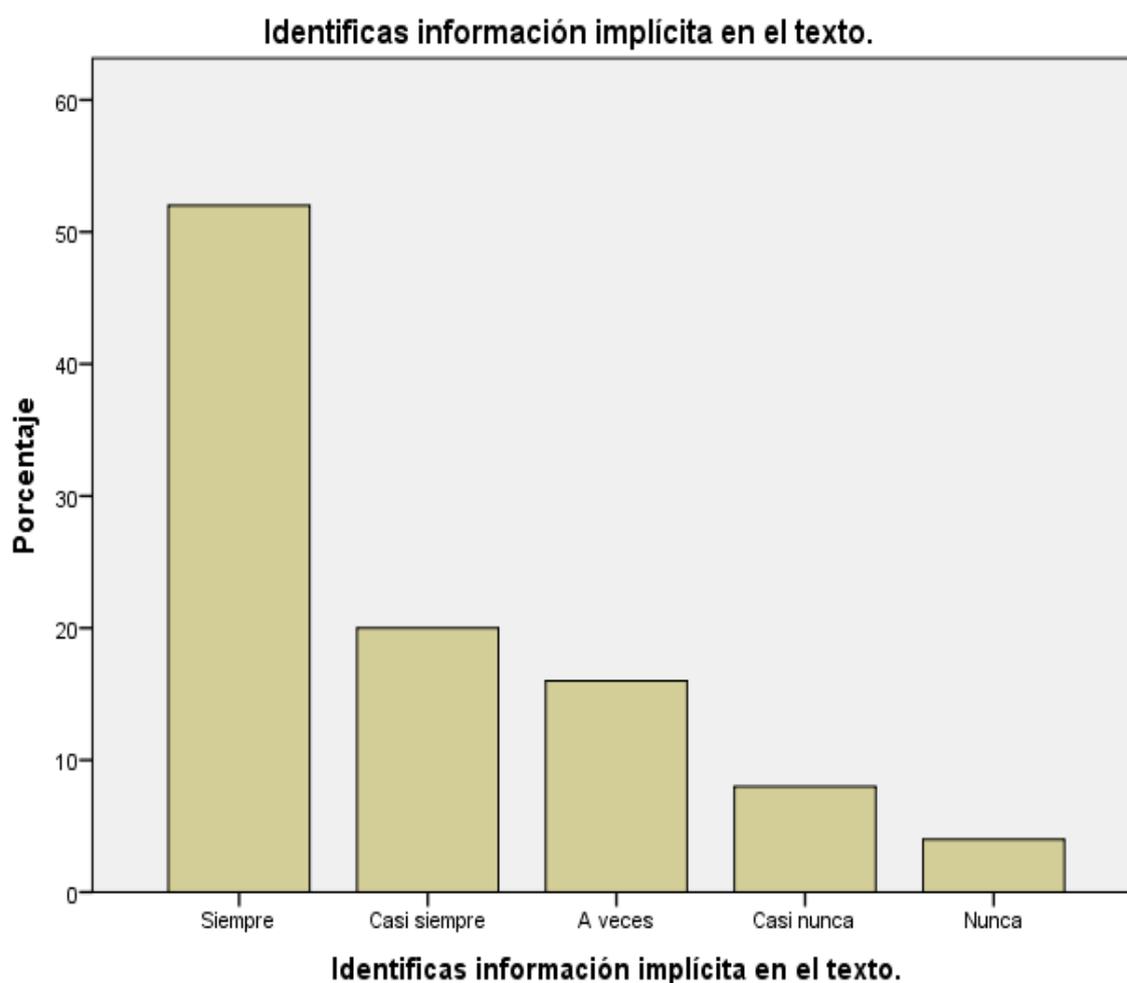


Figura 9: Identificas información implícita en el texto.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 52,0% indican que siempre identifican información implícita en el texto; el 20,0% indican que casi siempre identifican información implícita en el texto, el 16,0% indican que a veces identifican información implícita en el texto, el 8,0% indican que casi nunca identifican información implícita en el texto y el 4,0% indican que nunca identifican información implícita en el texto.

Tabla 10

Realizas inferencias respecto al contenido del texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	30	60,0	60,0	60,0
	Casi siempre	10	20,0	20,0	80,0
	A veces	5	10,0	10,0	90,0
	Casi nunca	3	6,0	6,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

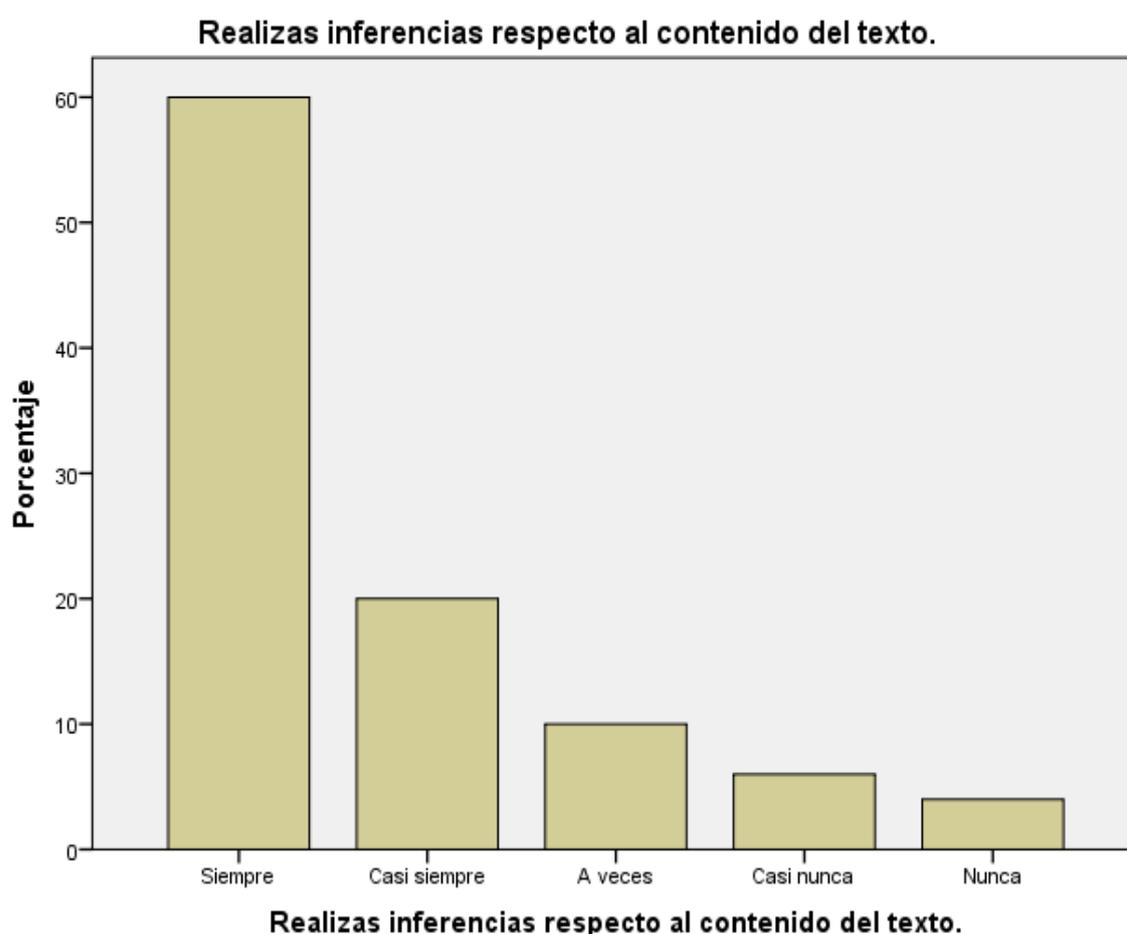


Figura 10: Realizas inferencias respecto al contenido del texto.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 60,0% indican que siempre realizan inferencias respecto al contenido del texto; el 20,0% indican que casi siempre realizan inferencias respecto al contenido del texto, el 10,0% indican que a veces realizan inferencias respecto al contenido del texto, el 6,0% indican que casi nunca realizan inferencias respecto al contenido del texto y el 4,0% indican que nunca realizan inferencias respecto al contenido del texto.

Tabla 11

Evalúas la credibilidad y el valor del texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	25	50,0	50,0	50,0
	Casi siempre	15	30,0	30,0	80,0
	A veces	5	10,0	10,0	90,0
	Casi nunca	3	6,0	6,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

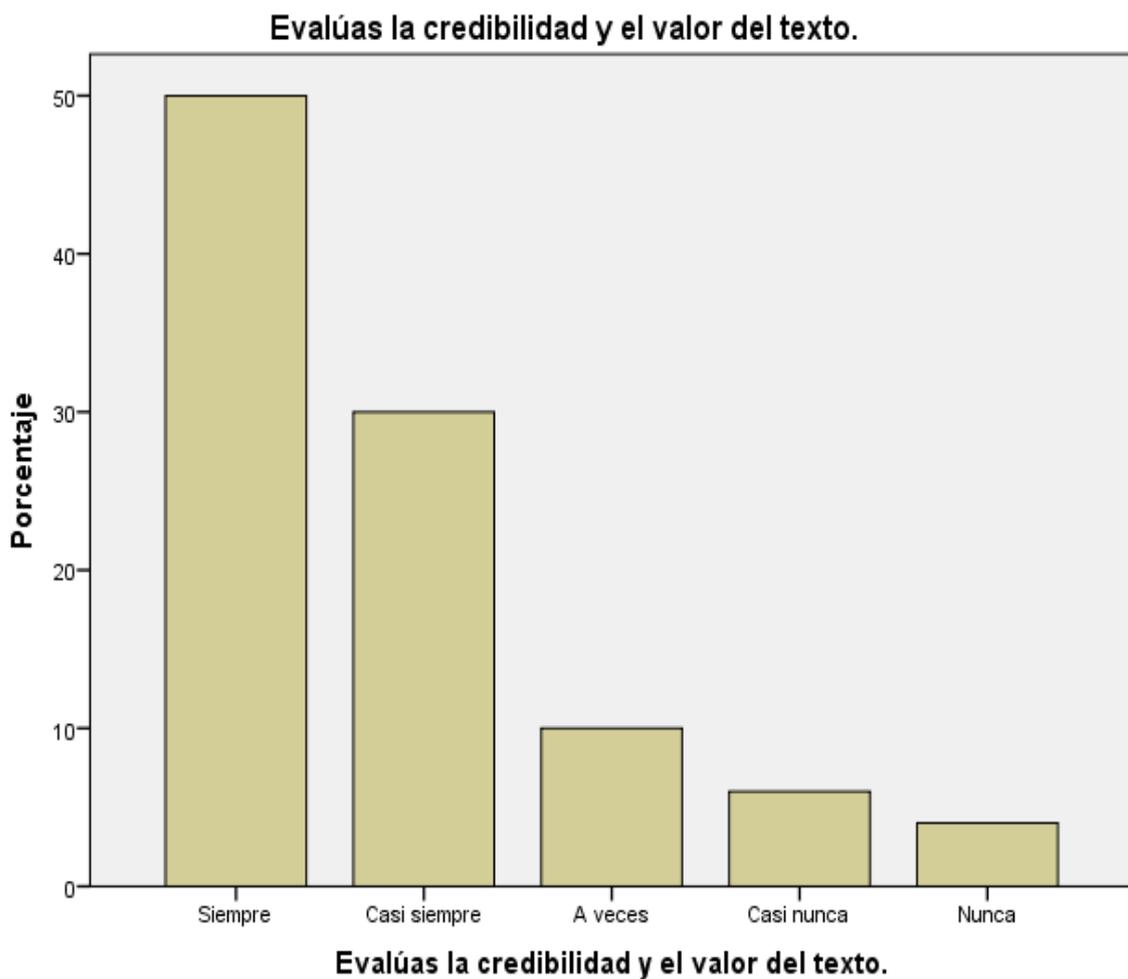


Figura 11: Evalúas la credibilidad y el valor del texto.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 50,0% indican que siempre evalúan la credibilidad y el valor del texto; el 30,0% indican que casi siempre evalúan la credibilidad y el valor del texto, el 10,0% indican que a veces evalúan la credibilidad y el valor del texto, el 6,0% indican que casi nunca evalúan la credibilidad y el valor del texto y el 4,0% indican que nunca evalúan la credibilidad y el valor del texto.

Tabla 12

Evalúas las actitudes de los personajes del texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	20	40,0	40,0	40,0
	Casi siempre	15	30,0	30,0	70,0
	A veces	9	18,0	18,0	88,0
	Casi nunca	4	8,0	8,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	



Figura 12: Evalúas las actitudes de los personajes del texto.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 40,0% indican que siempre evalúan las actitudes de los personajes del texto; el 30,0% indican que casi siempre evalúan las actitudes de los personajes del texto, el 18,0% indican que a veces evalúan las actitudes de los personajes del texto, el 8,0% indican que casi nunca evalúan las actitudes de los personajes del texto y el 4,0% indican que nunca evalúan las actitudes de los personajes del texto.

Tabla 13

Estableces nuevos temas basados en los aspectos sugeridos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	26	52,0	52,0	52,0
	Casi siempre	10	20,0	20,0	72,0
	A veces	8	16,0	16,0	88,0
	Casi nunca	4	8,0	8,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

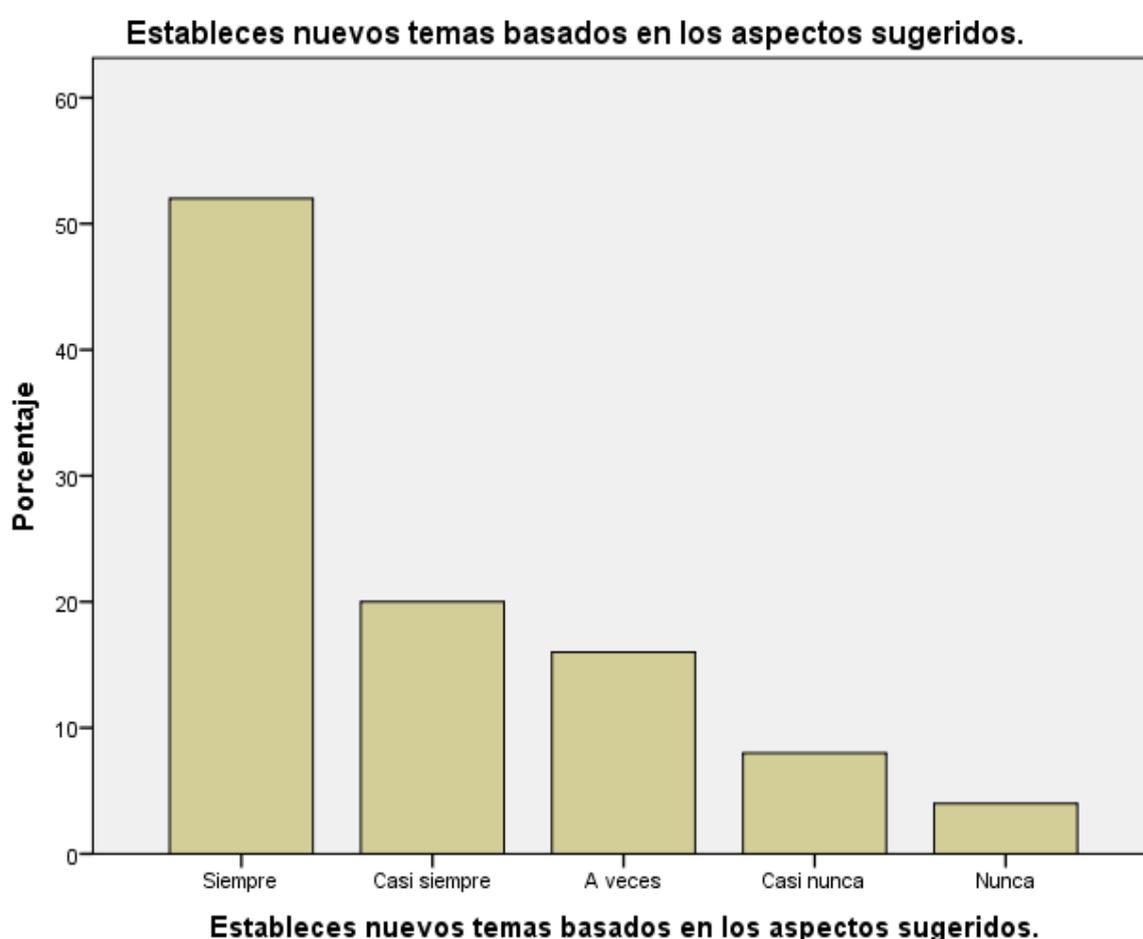


Figura 13: Estableces nuevos temas basados en los aspectos sugeridos.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 52,0% indican que siempre establecen nuevos temas basados en los aspectos sugeridos; el 20,0% indican que casi siempre establecen nuevos temas basados en los aspectos sugeridos, el 16,0% indican que a veces establecen nuevos temas basados en los aspectos sugeridos, el 8,0% indican que casi nunca establecen nuevos temas basados en los aspectos sugeridos y el 4,0% indican que nunca establecen nuevos temas basados en los aspectos sugeridos.

Tabla 14

Utilizas la información implícita para tomar mejores decisiones.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	30	60,0	60,0	60,0
	Casi siempre	8	16,0	16,0	76,0
	A veces	7	14,0	14,0	90,0
	Casi nunca	3	6,0	6,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total		50	100,0	100,0

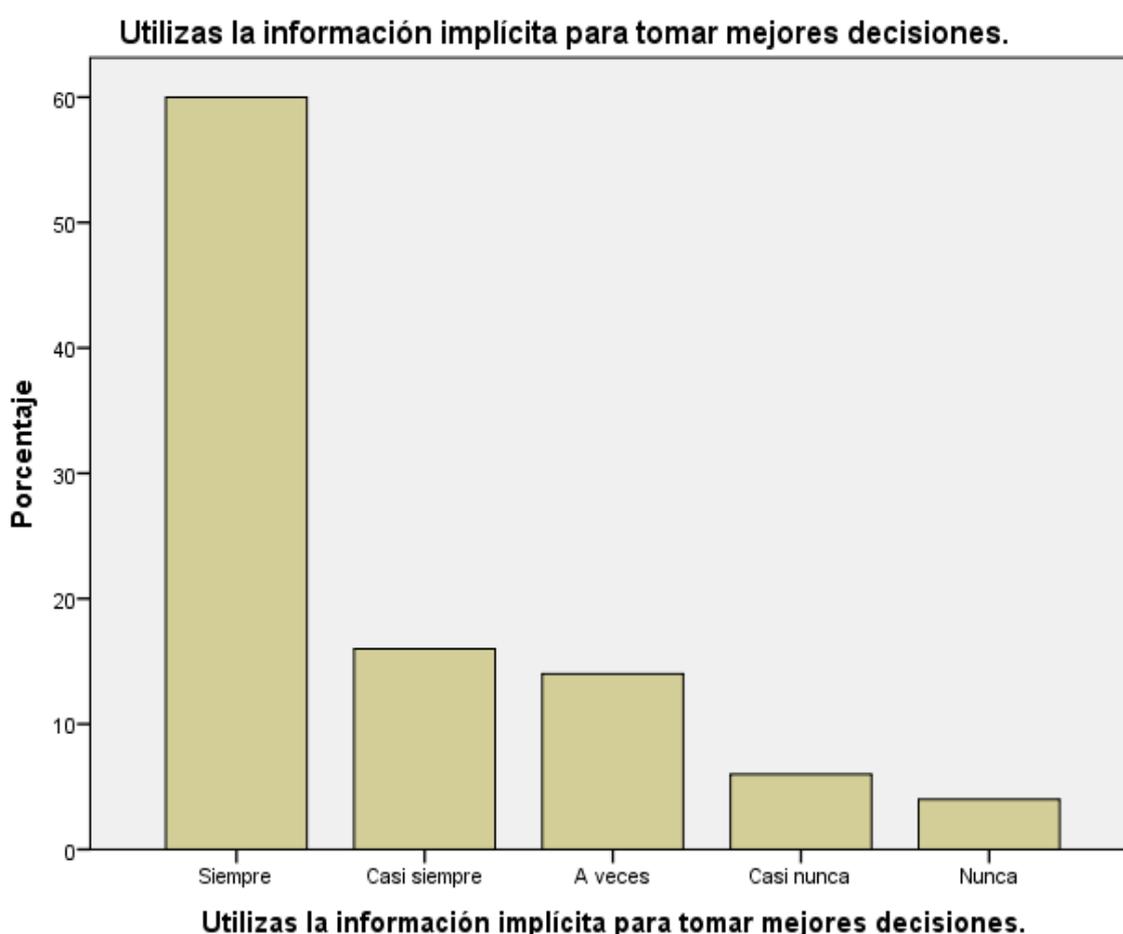


Figura 14: Utilizas la información implícita para tomar mejores decisiones.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 60,0% indican que siempre utilizan la información implícita para tomar mejores decisiones; el 16,0% indican que casi siempre utilizan la información implícita para tomar mejores decisiones, el 14,0% indican que a veces utilizan la información implícita para tomar mejores decisiones, el 6,0% indican que casi nunca utilizan la información implícita para tomar mejores decisiones y el 4,0% indican que nunca utilizan la información implícita para tomar mejores decisiones.

Tabla 15

Determinas los significados implícitos del autor que están presentes en el texto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	25	50,0	50,0	50,0
	Casi siempre	15	30,0	30,0	80,0
	A veces	5	10,0	10,0	90,0
	Casi nunca	3	6,0	6,0	96,0
	Nunca	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Determinas los significados implícitos del autor que están presentes en el texto.

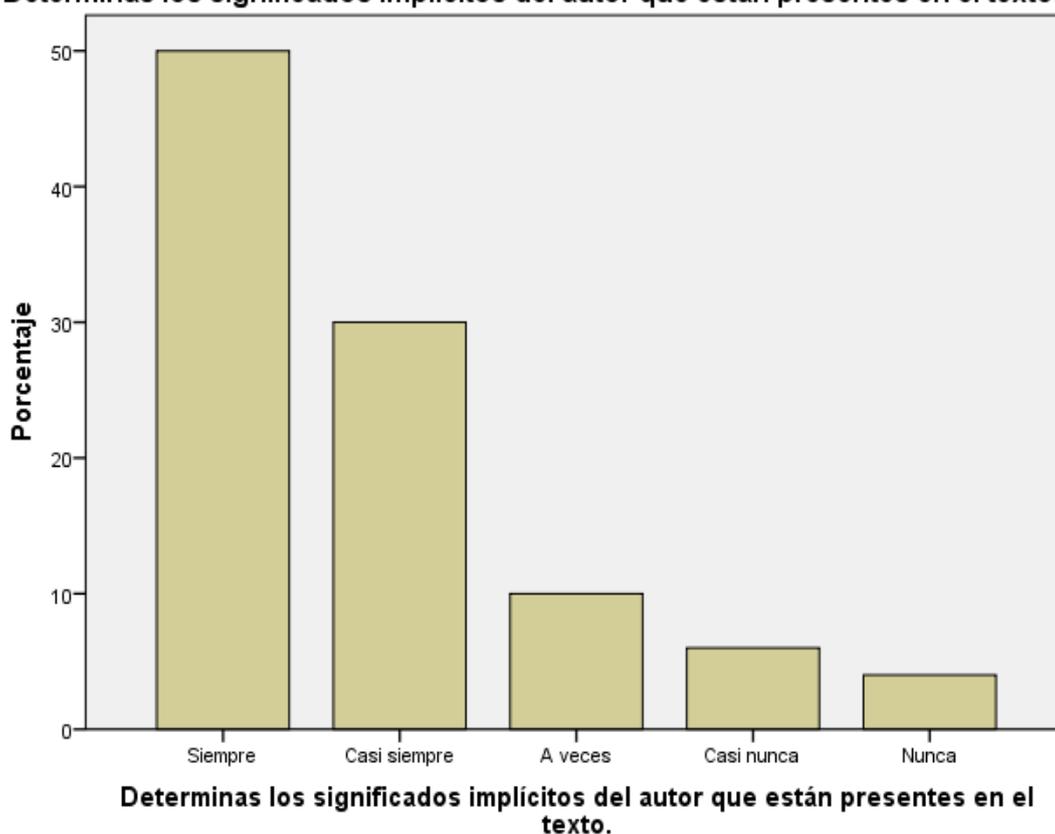


Figura 15: Determinas los significados implícitos del autor que están presentes en el texto.

Interpretación: se encuestó a 50 estudiantes los cuales el 50,0% indican que siempre determinan los significados implícitos del autor que están presentes en el texto; el 30,0% indican que casi siempre determinan los significados implícitos del autor que están presentes en el texto, el 10,0% indican que a veces determinan los significados implícitos del autor que están presentes en el texto, el 6,0% indican que casi nunca determinan los significados implícitos del autor que están presentes en el texto y el 4,0% indican que nunca determinan los significados implícitos del autor que están presentes en el texto.

4.2. Contratación de hipótesis

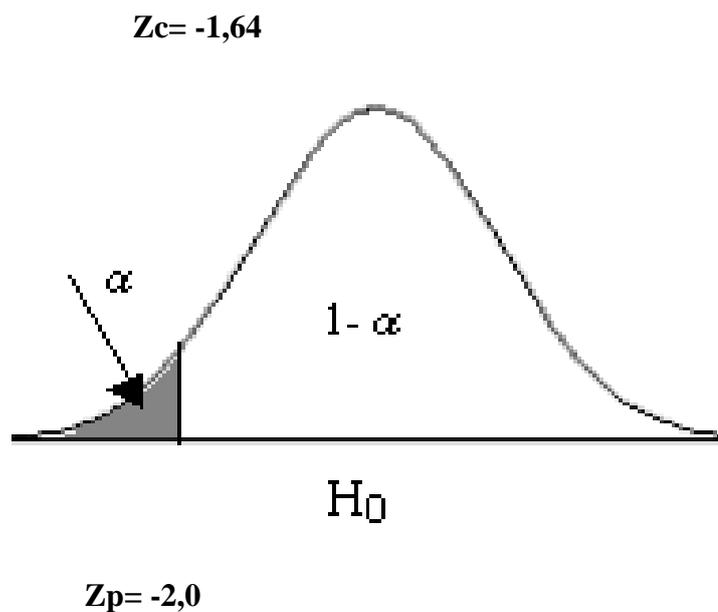
Paso 1:

H₀: No existe relación entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.

H₁: Existe relación entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.

Paso 2: $\alpha=5\%$

Paso 3:



Paso 4:

Decisión: Se rechaza H_0

Conclusión: Se pudo comprobar que existe relación entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1. Discusión de resultados

De los resultados obtenidos, aceptamos la hipótesis general que; existe relación entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.

Estos resultados están relacionados con lo planteado por Herrera (2020), quien concluyo en su estudio que: Es evidente que la mayoría de los estudiantes de segundo año de la Escuela Básica N° 12 de Oto presentan síntomas o dificultades asociadas con la disgrafía. Estos estudiantes tienen dificultades para escribir palabras, mezclar letras mayúsculas y minúsculas y respetar los lugares. También les resulta difícil hacer una buena presentación porque les cuesta escribir oraciones completas y tienen una mala alineación. También están relacionados con la investigación de Barraquel y Palate (2018), quienes llegaron a esta conclusión: La disortografía es una dificultad del conocimiento que provoca una falta de entendimiento y una incorrecta aplicación de las normas de escritura. Dentro del cuarto año de E.B.U.H.C.A., los estudiantes identifican dificultades por escrito, particularmente en el ámbito cultural, esto es, la no diferenciación del fonema en la escritura, en especial de las letras s, c, z, b, v, d, p y q.

Pero respecto al estudio de Loayza (2022), así como de Sulla (2022) llegaron a la conclusión de que: Se estableció que existe una fuerte correlación en contra de lo que escriben los estudiantes de tercero de primaria debido a que el parámetro de Spearman es -0.777 y la importancia es 0.000 , esto quiere decir que cuando hay una dosis baja de errores de ortografía en los estudiantes, cuanto más grande sea su habilidad de entendimiento, más grande va a ser su parámetro de Spearman. La hipótesis nula, que establece que existe una relación entre las dificultades de escritura y los déficits de comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de una escuela de Lima, pero no hay una correlación estadísticamente significativa entre ellos, es cierta porque el valor p de la hipótesis nula de $0,119$ es mayor que el nivel de significancia de la hipótesis de investigación de $0,05$, esto significa que la hipótesis alternativa no es cierta.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

- Se comprobó que existe relación entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”, ya que las palabras que siguen las reglas rigen de sonidos homófonos y la confusión entre sílabas que suenan igual pueden conceptualizarse y representarse visualmente de diversas formas, asimismo la disortografía tiene diversos grados de gravedad desde leves hasta graves.
- La percepción visual auditiva influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”, caracterizando la falta del uso directo de los procesos cognitivos que permiten la lectura y la escritura, así como de los procesos visuales y ortográficos. A través de ciertas normas o reglas se puede escribir la ortografía siempre que el sujeto tenga la mayor representación mental o léxica de una palabra en particular.
- La percepción visual espacial influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”, implicando cambios en la forma en que se visualiza un grafema o conjunto de grafemas. Por lo tanto, la rotación o inversión estática da como resultado grafemas cambiantes de formas similares (m/n, o/a) y letras confusas con dos grafías (b/v, g/j), lo que afecta a la percepción visual, particularmente espacial, lo que dificulta la percepción precisa de ciertas letras o grafemas.
- La articulación de los fonemas influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”, emitiendo sonidos del habla moviendo la lengua, los labios, la mandíbula y la faringe. Asimismo, a medida que aprenden a hablar e imitan sonidos que escuchan cuando otros les hablan, produciendo un habla adecuada a cada fonema específico, es decir, hasta el punto de lograr una pronunciación correcta.

6.2. Recomendaciones

- Los docentes deben prestar más atención al problema de la disortografía y hacer todo lo posible para prevenir la aparición de tales problemas en el primer año de formación escolar, mejorando así la calidad de la educación.
- A los estudiantes de la I.E.E. N°20820 “Nuestra Señora de Fátima”, practicar estrategias metacognitivas al momento de escribir ya que estas estrategias les harán pensar y percibir para poder escribir y lograr una buena comunicación.
- Realizar ejercicios psicoterapéuticos, psicológicos y pedagógicos y familiarizarse con materiales audiovisuales actuales adecuados para todos los niveles de formación escolar.
- Promover actividades de formación para los docentes de la institución con el propósito de dotarlos de conocimientos necesarios para reconocer y proporcionar intervenciones pedagógicas que ayuden a superar el trastorno conocido como disortografía.

CAPITULO VII

FUENTE DE INFORMACIÓN

7.1. Fuentes bibliográficas

- Adams, M. (1982). *Modelos de lectura. En JF Le Ny y W. Kintsch (eds.), Lenguaje y comprensión.* Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (1993). *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo.* Chile: Editorial Andrés Bello.
- Barraquel, M., & Palate, E. (2018). *La disortografía en el proceso de enseñanza y aprendizaje.* Latacunga-Ecuador: Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Benítez, R. (2015). *Diseño de tareas de comprensión lectora. En E. Jiménez-Pérez, (Coord.), La comprensión y las competencia lectora. (pp. 13-26).* Madrid: Editorial Síntesis.
- Castro, K. (2011). Dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Editorial Edicol.*
- Castro, R. (2017). *Disortografía y aprendizaje en el área de comunicación en segundo grado de secundaria, Institución Educativa "Andrés Bello"; San Martín de Porres-2016.* Perú: Universidad César Vallejo.
- Chavarria, G. (2006). La lectura: un proceso para correlacionar los contenidos en la escuela primaria. *Revista Pensamiento Actual, Universidad de Costa Rica.*
- Comes, D. (2005). *Disortografía.* Editorial: Pufin.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes un medio para mejorar las competencias lingüística y comunicativas.* Chile: Ministerio de Educación Republica de Chile.
- Cooper, J. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. *Revista Española de Pedagogía.*
- Defior, S. (1996). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Universidadd de Granada, 67-68: 90-113.*
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo, lectura, escritura, matemáticas.* Málaga: Ediciones: Aljibe.
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora.* Barcelona, España: Edición Universitat de Barcelona.
- Fernández, M. (1998). Relevancia de los factores perceptivo-lingüísticos en la explicación de las disortografías: Implicaciones para la enseñanza de la ortografía. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación N°2 (Vol. 3).*

- Fuentes, A. (2018). *Comprensión lectora y pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. Simón Bolívar, Oyón, 2018 (Tesis)*. Lima: Universidad César Vallejo.
- Giner, M. (2009). *La disortografía*. Perú: Colpe.
- Giner, M. (2010). Disortografía: concepto y causas. <http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/06/disortografa-concepto-y-causas.html>.
- González, M. (1984). *Exploración de las dificultades individuales de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Guerra, P., & Martínez, S. (2016). *La disortografía en el bajo rendimiento del área de: Lengua y literatura en los niños y niñas del quinto año de educación básica, de la escuela García Moreno del sector El Batán del cantón Riobamba, provincia de Chimborazo, periodo lectivo 2015-2016*. Riobamba-Ecuador: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Gutierrez, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias De Comprensión Lectora: Enseñanza y Evaluación En Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado vol. 16, núm. 1, 183-202*.
- Herrera, J. (2020). *La disgrafía y el rendimiento académico en la asignatura de lenguaje y literatura de los estudiantes de los segundos años de educación básica de la escuela 12 de Octubre de la ciudad de Quito, provincia de Pichincha*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.
- Loayza, E. (2022). *Disortografía y comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Villa El Salvador, 2022*. Lima: Universidad César Vallejo.
- López, M. (2016). *Disgrafía y disortografía: diagnóstico y tratamiento en alumnos de 2º de E.P.* España: Universidad de Cantabria.
- Marino, J. (2010). *Problemas de Aprendizaje*. Lima.
- Méndez, S. (2006). Comprensión Lectora y Textos Literarios: Una Propuesta Psicopedagógica. *Revista Educación vol. 30 núm. 1, 141-155*.
- Neira, L., & Ontaneda, L. (2013). *La disortografía y su incidencia en el aprendizaje escrito de la asignatura lengua y literatura en los/as estudiantes de cuarto año de educación básica de la Unidad Educativa República de Alemania del cantón Naranjal*. Milagro-Ecuador: Universidad Estatal de Milagro.
- Orrantia, J., & Sánchez, E. (1994). *Evaluación del lenguaje escrito*. Salamanca-España: Universidad de Salamanca.
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensando*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 132.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando*. (2ª ed.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ramírez, M. (2008). ¿En qué consiste la Disortografía? *Revista digital para profesionales de la enseñanza*.
- Rioseco, R., & Ziliani, M. (2015). *Yo pienso y aprendo*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Sastrias, M. (1997). *Caminos a la lectura. Diversas propuestas para despertar y mantener la afición por la lectura en los niños*. México: Editorial Pax.

- Secadas, F., Alfaro, I., & Cortés de las Heras, J. (2003). *Leer es fácil. Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje de la lectura*. Madrid-España: Editorial CEPE.
- Serra, J., & Oller, C. (2001). *Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Smith, F. (1978). *Reading without nonsense*. Nueva York: Columbia University.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Editorial GRAÓ - Barcelona.
- Sulla, M. (2022). *Disgrafía y déficit en comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Lima*. Lima: Universidad César Vallejo.
- Tangoa, N., & Hidalgo, G. (2016). *Estilos de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa N°62313 de Palmichi del pueblo Shawi Cahuapanas - Loreto 2015 (Tesis)*. Pucallpa: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia.
- Vallés, A. (1998). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona-España: Promolibro.
- Vallés, A. (1998). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona-España: Promolibro.
- Verde, J. (2017). *Percepción visual y disortografía en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de una institución educativa de Puente Piedra, 2016*. Perú: Universidad César Vallejo.

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN



FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL EDUCACIÓN

PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

CUESTIONARIO:

Estimado estudiante esperamos contar con su cooperación en este trabajo de investigación sobre la disortografía. Marcar la respuesta conveniente con X.

Nº	ITEMS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
	PERCEPCIÓN VISUAL AUDITIVA					
1	Sustituyes letras que se diferencian por su posición en el espacio: d, b, p, q					
2	Sustituyes o cambias las consonantes similares por sus características visuales: n/m					
3	Confundes las palabras fonéticas que tienen dos grafías, en función a la vocal: g, z, k, j					
	PERCEPCIÓN VISUAL ESPACIAL					
4	Escribes con mayúscula la primera letra de un nombre, ciudad o país					
5	Escribes la letra m antes de la letra b o p					
6	Escribes la primera letra con mayúscula después del punto seguido o al inicio del texto					
7	Reemplazas la letra r por rr					
	ARTICULACIÓN DE FONEMAS					
8	Inviertes los sonidos por la falta de habilidad para seguir la secuencia de los fonemas					
9	Tienes problemas de pronunciación					
10	Añades letras como por ejemplo patatata en lugar de patata, bacadalo en lugar de bacalao					
11	Inviertes grafemas: por ejemplo, bolsa en vez de blusa					

12	Te resulta difícil escribir correctamente palabras que contengan fonemas que admitan dos grafías: g y j					
13	Confundes palabras: votar (elecciones) y botar (basura)					
14	Diferencias entre dos consonantes de una misma sílaba: brazo con bazo					
15	Inviertes grafemas: telenofo en lugar de teléfono					

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN



FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL EDUCACIÓN

PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

CUESTIONARIO:

Estimado estudiante esperamos contar con su cooperación en este trabajo de investigación sobre la comprensión lectora. Marcar la respuesta conveniente con X.

N°	ITEMS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
	LITERAL					
1	Identificas las características básicas del texto					
2	Identificas y captas las ideas secundarias del texto					
3	Defines la idea central del texto					
4	Identificas y determinas los elementos relacionados con el texto					
5	Defines el espacio y tiempo contenido en el texto					
	INFERENCIAL					
6	Planteas desenlaces diferentes al texto original					
7	Realizas conjeturas de las posibles razones de los acontecimientos sucedidos					
8	Realizas suposiciones sobre eventos que han ocurrido o que podrían ocurrir					
9	Identificas información implícita en el texto					
10	Realizas inferencias respecto al contenido del texto					
	CRÍTICA					
11	Evalúas la credibilidad y el valor del texto					
12	Evalúas las actitudes de los personajes del texto					
13	Estableces nuevos temas basados en los aspectos sugeridos					
14	Utilizas la información implícita para tomar mejores decisiones					

15	Determinas los significados implícitos del autor que están presentes en el texto					
-----------	--	--	--	--	--	--

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N°20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, durante el año escolar 2022.				
PROBLEMA	OBJETIVO	MARCO TEÓRICO	HIPÓTESIS	METODOLOGÍA
<p>Problema general</p> <p>¿Qué relación existe entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N°20820 “Nuestra Señora de Fátima” - Huacho, 2022?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué relación existe entre la percepción visual auditiva en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022? 	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación que existe entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la relación que existe entre la percepción visual auditiva en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022. 	<p>Disortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición - Clasificación de la disortografía - Características de la disortografía - Etiología de la disortografía - Causas de la disortografía - Importancia del uso de métodos de aprendizaje para la disortografía - Dimensiones de la disortografía <p>Comprensión lectora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición 	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación entre la disortografía en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe relación entre la percepción visual auditiva en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022. 	<p>Diseño metodológico</p> <p>Este proyecto de investigación es no experimental debido a que las variables no son manipuladas, y transversal debido a que los datos de la muestra están en su estado presente, y correlacional debido a que se trata de determinar la magnitud de la relación entre las variables.</p> <p>Población</p> <p>La población de estudio en la investigación está constituida por 50 estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima” de la ciudad de Huacho.</p> <p>Muestra</p> <p>Debido al tamaño relativamente pequeño de la población, se decidió utilizar una herramienta de recolección de datos para toda la población.</p> <p>Técnicas a emplear</p> <p>Durante el estudio de campo, previo al trabajo con los docentes, se utilizaron técnicas de observación y lista de cotejo, lo que me permitió realizar un estudio cuantitativo de estas dos variables cualitativas, con un enfoque de métodos mixtos.</p> <p>Descripción de los instrumentos</p>

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué relación existe entre la percepción visual espacial en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022? • ¿Qué relación existe entre la articulación de fonemas en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la relación que existe entre la percepción visual espacial en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022. • Conocer la relación que existe entre la articulación de fonemas en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de la comprensión lectora - Modelos de comprensión lectora - Factores relacionados con la comprensión lectora - Estrategias para un eficaz desarrollo de la comprensión lectora - Niveles de comprensión lectora - Dimensiones de la comprensión lectora - Factores que intervienen en las dificultades de la comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe relación entre la percepción visual espacial en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022. • Existe relación entre la articulación de fonemas en la comprensión lectora de los estudiantes de la I.E.E. N° 20820 “Nuestra Señora de Fátima”-Huacho, 2022. 	<p>Se ejecutó preguntas escritas de forma de interrogación con el fin de conseguir información de manera que se pueda determinar las variables que se estudiarán, este conjunto de preguntas está dirigido hacia la unidad de análisis y hace referencia al cuestionario.</p> <p>Técnicas para el procesamiento de la información</p> <p>Después de aplicar los instrumentos de esta investigación, se utiliza el sistema estadístico SPSS versión 25 para el proceso de los datos, con lo cual se pueden obtener rápidamente las tablas y gráficos estadísticos necesarios para su análisis y presentación.</p>
---	---	---	---	---