

Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3^o, 5^o y 7^o básico¹

Frequent spelling problems characterization in Chilean public schools students of 3rd, 5th and 7th grade

Carmen Sotomayor

UNIVERSIDAD DE CHILE
CHILE
csotoma@dim.uchile.cl

Daniela Molina

UNIVERSIDAD DE CHILE
CHILE
dmolina@ciae.uchile.cl

Percy Bedwell

FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO
CHILE
percy.bedwell@arauco.cl

Carolina Hernández

UNIVERSIDAD DE CHILE
CHILE
cphernan@gmail.com

Recibido: 17-I-2012 / **Aceptado:** 3-IX-2012

Resumen

El objetivo de esta investigación proporciona un análisis descriptivo del desempeño ortográfico de niños chilenos pertenecientes a escuelas municipales de bajo nivel socioeconómico. Se consideraron problemas ortográficos recurrentes en un corpus de 250 textos narrativos de alumnos de 3^o, 5^o y 7^o básico, escritos a partir de un estímulo en que se les pidió que continuaran una historia. Estos problemas fueron: carencia de tildes, uso erróneo de grafías (b/v; s/c/z; h), hiposegmentación y omisión o cambio de sílabas y/o letras. Para el análisis, se definieron categorías que describen las ocurrencias de tales problemas, elaboradas a partir de la norma lingüística y del fenómeno de la simplificación fonológica. Se realizaron análisis de frecuencia y se construyó un índice de error relacionado con la cantidad de palabras escritas. Al observar el desempeño de los estudiantes, se obtuvo como resultado que los errores ortográficos se concentran en un 17% de las palabras escritas. Estos se presentan, frecuentemente, en palabras de uso habitual, por ejemplo, en verbos como ‘haber’, ‘hacer’ y ‘estar’ y sus conjugaciones. Los problemas más recurrentes en los tres cursos fueron la carencia de tildes, mayormente en palabras agudas, y el uso erróneo de grafías. Los casos de omisión o cambio de sílabas y/o letras y la hiposegmentación son problemas que se presentan frecuentemente en

los escritos de alumnos de 3° básico. Además, el estudio encontró una disminución de errores en la medida que se avanza en los niveles escolares. En efecto, en la mayoría de los problemas estudiados, los alumnos de 5° y 7° básico presentaron menos errores que los de 3°. Sin embargo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre 5° y 7° básico.

Palabras Claves: Escritura, problemas ortográficos, oralidad-escritura, tildación, uso de grafías.

Abstract

The current study provides a descriptive analysis of the orthographic performance of Chilean children that attend public schools. In order to address the recurrent errors, a total of 250 narrative texts from students of 3rd -, 5th- and 7th grade were collected. Stories were obtained from a topic-continuing written prompt. To analyse the errors, a rubric was created considering the following error categories: omission of accent marks, erroneous use of spelling (b/v; s/c/z; h), hyposegmentation, and omission or commission of syllables and/or letters. The rubric was based on the linguistic norm and on the phonologic simplification phenomenon. An analysis of frequencies and an Index of errors related to total written words showed that the orthographic errors occurred in 17% of written words. These errors were normally attested in frequently used words such as verbs *'haber'*, *'hacer'* and *'estar'*. In addition, most recurrent errors relate to the omission of accent marks (mostly in last syllable accented words and in the erroneous use of spelling). Errors of syllable and/or letter omission and hyposegmentation were frequent problems in 3rd graders. In addition, it was found that orthographical errors decreased in most of the categories according to grade level. That is, students in 5th and 7th grades made fewer orthographic errors than students in 3rd grade. Specifically, the difference between 3rd and 7th graders was statistically significant.

Keys Word: Writing, orthographic errors, orality-writing, accentuation, use of spelling.

INTRODUCCIÓN

Dentro del aprendizaje de las habilidades de escritura en español, el dominio de la ortografía es uno de los aspectos complejos al que se ven enfrentados los estudiantes que comparten esta lengua. Esta realidad no solo es un problema que atañe a los niños que están en la etapa inicial del aprendizaje, sino que se presenta transversalmente en todos los niveles educativos (Morales & Hernández, 2004; Sabaj, 2009; Gutiérrez, López, Rodríguez, Rodríguez, Sánchez & Yanes, 2010). Las dificultades que presenta el dominio de la ortografía se pueden explicar, en parte, debido a las mismas características del idioma. Pese a que el español es considerado como una lengua transparente, es decir, se puede escribir estableciendo las correspondencias entre fonemas y grafemas (Signorini & Borzone, 2003; Caravolas, 2004), existen fenómenos que causan dificultades y que no tienen relación directamente con el uso

de una escritura fonológica, tales como el uso de ‘h’, la tildación, la segmentación de palabras, entre otros.

Sumado a lo anterior, la comprensión del funcionamiento del sistema ortográfico requiere una serie de conocimientos y habilidades que se adquieren en la medida que el niño consolida sus conocimientos lingüísticos (Cassar & Treiman, 1997; Caravolas, Hulme & Snowling, 2001; Caravolas, 2006). Uno de los aspectos fundamentales en este desarrollo es la comprensión de que la escritura no es una mera transcripción de lo oral, sino que es una actividad que tiene exigencias distintas en cuanto a habilidades motoras, comunicativas y lingüísticas (Pujol, 2001; Fraca, 2010).

Considerando los factores mencionados, resulta evidente, por un lado, que la construcción del conocimiento ortográfico es un proceso que requiere que los estudiantes reflexionen sobre este aspecto y, por otro, que se plantee una didáctica específica de la escritura, en la que se enseñe a los estudiantes a regular ese conocimiento, mediante la elaboración de estrategias significativas para su aprendizaje (Fraca, 2002, 2010).

En Latinoamérica se han estudiado las dificultades que presentan los estudiantes en ortografía, describiendo su desempeño en este ámbito. El estudio SERCE² (Atorresi, Bengochea, Bogoya, Burga, Castro, García, Jurado, Martínez & Pardo, 2010) muestra que los estudiantes de 6° básico cometen en promedio un error de ortografía cada diez palabras y solo en Cuba, Uruguay, Paraguay y Brasil, se evidencia una diferencia positiva respecto a los demás países, puesto que se registró un error cada veinte palabras. Este hecho fue interpretado como efecto de la implementación sistemática de la enseñanza de la ortografía en esos lugares, a través de reglas, ejercicios y revisiones constantes.

Por otra parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México da a conocer las características de la ortografía de estudiantes de educación básica en una muestra representativa de ese país. Dentro de las dificultades, la más frecuente es la tildación, especialmente la omisión de la tilde en palabras agudas. Otro hallazgo interesante es que palabras de uso cotidiano, como verbos, adverbios y nexos, presentan problemas con frecuencia en su escritura; y que el tipo de texto influye en el número de errores ortográficos cometidos por los estudiantes, siendo más frecuentes los errores en los textos narrativos que en los descriptivos, argumentativos o informativos (Backhoff, Peon, Andrade & Rivera, 2008).

En nuestro país, los estudios sobre escritura, en los distintos niveles de educación, se han centrado principalmente en describir aspectos relacionados con la construcción del texto, como, por ejemplo, el proceso de composición (Crespo, Benítez & Cáceres, 2007), la evaluación de las estrategias empleadas (Velásquez & Alonzo, 2007) y los recursos lingüísticos que los estudiantes utilizan en la construcción de tipos de textos específicos (Parodi, 2000; Marinkovich, 2002; Figari, 2009). Si bien las investigaciones reconocen la importancia de la ortografía, este aspecto no ha sido mayormente

desarrollado. Por esta razón, planteamos este estudio de carácter descriptivo, cuyo objetivo principal es caracterizar el desempeño de estudiantes chilenos en problemas ortográficos que presentan dificultad en su aprendizaje: el uso de tilde (carencia); el uso erróneo de grafías (b/v, c/s/z, h), la hiposegmentación y la omisión o cambio de sílabas y/o letras.

Como objetivos específicos se propone conocer la frecuencia de palabras escritas correcta e incorrectamente, la frecuencia de errores, caracterizarlos y determinar las diferencias por curso. Las preguntas que orientan esta investigación intentan responder cómo se manifiestan específicamente los problemas ortográficos estudiados, qué explicaciones podemos otorgarles y si se observan diferencias según el nivel que cursan los alumnos.

1. Marco de referencia

1.1. La adquisición del conocimiento ortográfico

Tradicionalmente, el aprendizaje de la ortografía se ha enfocado en la memorización de reglas y su repetición. Sin embargo, desde el enfoque de la escritura como un proceso, en el que el sujeto es activo en la toma de decisiones, la forma en que se construye el conocimiento ortográfico se transforma en un aspecto más complejo. En esta mirada, las irregularidades ortográficas se presentan como problemas para el niño, quien busca soluciones que derivan en regularidades que no siempre coinciden con la norma establecida. De este modo, surge el ‘error ortográfico’ como manifestación de un saber que se encuentra en proceso de acomodación y que requiere una toma de conciencia de los fenómenos que complejizan el aprendizaje ortográfico (Fraca, 2010). Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que los niños buscan una regularidad en la escritura que se expresa a través de ‘errores sistemáticos’, que demuestran una racionalidad, una conceptualización de la ortografía de los estudiantes que se encuentran en proceso de aprendizaje. Autores como Ferreiro (1992), Vaca (1997) o De la Torre (2004) señalan que estos son errores constructivos, en tanto permiten llegar al dominio del sistema convencional mediante hipótesis sobre la escritura que se van reformulando a medida que el niño adquiere nuevos conocimientos. De esta forma, el error se convierte en un signo de progreso en el desarrollo del conocimiento ortográfico.

Un ejemplo de este proceso de apropiación es la construcción de la noción de palabra. Este concepto no parece ser intrínseco al lenguaje, ya que en la cadena hablada no se percibe tal distinción, siendo más bien una exigencia del código escrito (Ferreiro & Teberosky, 1979). Los niños manifiestan problemas respecto a la separación de las palabras, estableciendo límites donde no corresponden, lo cual se evidencia en hiposegmentaciones e hipersegmentaciones de estas unidades.

Al respecto, Ferreiro (1992) señala que los niños, en una primera etapa de desarrollo de la escritura, requieren dos condiciones –una cuantitativa y una cualitativa– para

considerar un conjunto de letras como una palabra. La primera condición refiere a que debe presentarse un mínimo de tres letras para reconocer una palabra como tal y la segunda, a que debe existir variedad en los caracteres que la componen para lograr significado y este debe referir a un objeto concreto.

En los estudios revisados por Gombert (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996) se señala que entre los siete y ocho años de edad se hace regular la segmentación adecuada de las palabras, esto es, en pleno proceso de alfabetización. El mismo autor da cuenta de que para los niños es más fácil distinguir los sustantivos, verbos y adjetivos, y es más difícil aceptar que artículos, conjunciones, preposiciones y otros elementos de enlace sean palabras.

Los resultados de un estudio comparativo de la segmentación de palabras en español, portugués e italiano (Ferreiro et al., 1996) mostraron que la hiposegmentación domina en todas las lenguas por sobre la hipersegmentación (separación no convencional al interior de una palabra). La interpretación de las autoras es que la tendencia a la hiposegmentación evidencia el problema al que se enfrentan los niños cuando deben aislar secuencias de pocas letras. En este caso, el niño busca palabras que sean interpretables, por lo tanto une lo que le parece normal que así sea. La misma tendencia hacia la hiposegmentación es comprobada en otras investigaciones (Morales & Tovar, 2001; Báez, 2002) quienes, además, muestran que no existen diferencias significativas en su aparición en cuanto al estrato social o tipo de instrucción de los niños.

Por otra parte, en este fenómeno no hay certeza respecto de cuál palabra determina a cuál cuando aparecen unidas. Al respecto, Ferreiro et al. (1996) señalan que la orientación de la escritura de izquierda a derecha, sumado a la organización jerárquica de las categorías gramaticales y la existencia de palabras átonas (preposiciones, pronombres clíticos, conjunciones), contribuye a que parezca regular decir que una secuencia hiposegmentada se adhiere a la que sigue en el orden de la escritura.

Otro ejemplo es la dificultad que se produce al transcribir fonemas que presentan más de un grafema en su escritura. Para explicar cómo los escritores acceden a las representaciones gráficas en la escritura, Cuetos (2009) señala dos mecanismos. Por una parte, se encuentra la vía léxica o vía ortográfica, en la que el escritor recupera la forma de la palabra desde el léxico mental y, por otra, la vía sub-léxica, que permite la escritura de palabras a través de la aplicación de las reglas de transformación de fonema a grafema. Bajo esta perspectiva, la vía sub-léxica solo permite representar adecuadamente las palabras que tienen una correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas.

Considerando que el español posee un sistema ortográfico más transparente que otros idiomas como el inglés o el francés (Caravolas, 2004), en la mayor parte de los casos parece suficiente la recuperación de las formas gráficas a través de la vía

sub-léxica. Sin embargo, al igual que en idiomas con ortografías más complejas, la integración de habilidades como el conocimiento de las letras, la codificación de fonemas en grafemas y la integración del conocimiento morfológico y semántico de las palabras es de gran importancia en la construcción del conocimiento ortográfico (Cassar & Treiman, 1997; Caravolas et al., 2001; Caravolas, 2006).

En relación con lo anterior, Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré (1990) señalan que la dificultad del aprendizaje del código ortográfico deriva de la variedad de niveles de análisis que presenta el sistema lingüístico, ya que las relaciones que representan los signos escritos no pertenecen solo al nivel de correspondencias fonema-grafema, sino que a otros niveles de funcionamiento de la lengua. En otras palabras, un elemento del sistema puede representar distintas funciones, por ejemplo, la letra ‘a’ puede ser preposición, marca de femenino ‘niña’, marca de tercera persona ‘canta’, marca de morfema verbal ‘cantar’ etc. Considerar este tipo de información supone tener conciencia sobre las unidades del sistema lingüístico que se ven reflejados en el sistema gráfico. Según las autoras, esto resultaría útil para la adquisición de la ortografía, ya que posibilita la intuición y formulación de relaciones que se dan entre el sistema ortográfico y los niveles de la lengua.

1.2. Sistema ortográfico del español

El sistema de escritura del español posee elementos que sobrepasan el ámbito puramente alfabético, es decir, va más allá de la relación entre fonemas y grafemas.

Vaca (1997) considera esta complejidad y describe los ‘elementos alfabéticos’ y los ‘elementos no alfabéticos’ del español. El autor señala que los primeros comprenden las formas de representar los fonemas por medio de elementos gráficos y los segundos, la representación de aspectos propios del código escrito como las mayúsculas, las tildes, los blancos gráficos y la puntuación. A partir de esta división, el autor reconoce tres componentes que forman el sistema gráfico del español, estos son el ‘código fonográfico’, el ‘ideográfico’ y el ‘material gráfico’.

El ‘código fonográfico’ se refiere a relaciones más o menos regulares entre el sistema fonológico y el material gráfico. Es decir, los grafemas tienen por objeto codificar la serie de los fonemas del español; sin embargo, las relaciones entre unos y otros no es biunívoca en algunos casos.

El ‘código ideográfico’ refiere a la correspondencia entre una forma gráfica y un significado determinado. Dentro de este código se encuentran dos tipos de unidades: los ‘morfogramas’ (moldes gráficos relacionados a significados) y los ‘logogramas’ (diferenciación gráfica de palabras homófonas). Por ejemplo, ‘tubo’ se diferencia logográficamente de ‘tuvo’ y, a su vez, ‘tuvo’ comparte el molde gráfico con sus conjugaciones: ‘tuv-imos’, ‘tuv-iste’, ‘tuv-ieron’. De este modo, el molde ‘tuv-’ queda ligado al morfema ‘tener’ o, más específicamente, a su significado.

La consideración de la relación entre ortografía y significado –expresada a través de elementos ideográficos– resulta útil cuando el dominio del código fonográfico no es suficiente en la escritura convencional. Según Vaca (1997) para resolver las elecciones gráficas que escapan a la escritura fonológica, se puede:

“[...] recurrir al análisis del contenido por escribir, o bien, a las relaciones entre las significaciones entre sí (que “serrar” y “sierra” se relacionan no es evidente y que a la vez se oponen a “cerrar” y “cierra”, respectivamente, tampoco) o bien a las relaciones establecidas entre los significantes y los significados” (Vaca, 1997: 23).

Este punto de vista es interesante, ya que otorga una función diferenciadora y unificadora a la ortografía (Catach, 1973, 1996; Vaca, 1983, 1997). En este sentido, el conocimiento de cómo operan los niveles de la lengua podría influir positivamente, en algunos casos, para lograr una escritura ortográfica (Defior & Alegría, 2005). Por ejemplo, en el caso de los homófonos, el usuario de la lengua puede percibir que algunas de las marcas gráficas que los componen (grafemas o tildes) señalan diferencias semánticas y gramaticales y, de este modo, aplicar este conocimiento para establecer las diferencias ortográficas entre estas palabras. Asimismo, se pueden establecer regularidades ortográficas a partir de moldes gráficos (morfemas) compartidos por familias léxicas, las que pueden ser muy útiles para llegar a la escritura ortográfica de la palabra. Por ejemplo, en el caso del verbo ‘haber’, la única marca que da pista sobre el parentesco de las formas léxicas en su irregular conjugación es la presencia de ‘h’ (‘ha’, ‘hubo’, ‘hubiera’). Hacer notar esta característica puede contribuir a la escritura correcta de la palabra mediante la asociación de esta grafía ‘h’ a la familia léxica del verbo señalado (Vaca, 1983).

Finalmente, el tercer componente de la escritura en español expuesto por el autor, es el ‘material gráfico’, el cual corresponde a los elementos auxiliares utilizados por la escritura, tales como los signos de puntuación, de exclamación, de interrogación, la tipografía, los numerales, entre otros.

1.3. Relación entre el dominio de la ortografía y el proceso de escritura

La integración de los procesos y subprocesos en la escritura implica una demanda cognitiva importante para la capacidad de memoria de trabajo (Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy & Abott, 1992). Esta controla los recursos cognitivos disponibles y supervisa el procesamiento de la información, sin embargo, su capacidad es limitada ya que depende en gran medida del grado de automatización de las tareas implicadas en el proceso (Sánchez, Moyano & Borzone, 2011). En este sentido, la ortografía es una tarea altamente automatizable y mientras más se logre su dominio, mayor es la capacidad de la memoria que queda disponible para ser empleada en otros procesos, como la planificación o la revisión (Pujol, 2001).

Respecto a lo anterior, Sánchez et al. (2011) señalan que los escritores principiantes dedican una mayor atención a la construcción y la escritura de las palabras en sí mismas. Esto provoca una menor concentración en la elaboración y organización de las ideas en la escritura, por lo que resulta fundamental que, durante el proceso de enseñanza, se entreguen herramientas estratégicas y se desarrollen tareas de distinta complejidad. De este modo, el niño progresaría en las destrezas que permiten aproximarse a la escritura experta en forma gradual, optimizando el empleo de sus habilidades en la producción escrita.

Por otra parte, el estudio SERCE (Atorresi et al., 2010) da cuenta de que, al parecer, los alumnos que demuestran un buen manejo de la ortografía poseen mayor conciencia metalingüística, lo que se evidenciaría, por ejemplo, en un mejor desempeño en la coherencia de sus producciones escritas, a diferencia de los estudiantes que presentan un rendimiento ortográfico más bajo.

En síntesis, la corrección ortográfica constituye un aspecto importante de trabajar en la escuela, en la medida que tiene una gran influencia tanto en la producción como en la recepción del texto.

2. Marco metodológico

2.1. Muestra

Se trabajó con una muestra de 250 narraciones de alumnos de 3°, 5° y 7° básico, producidas en el año 2009. Se trata de alumnos de escuelas municipales urbanas y rurales de las comunas de Constitución y Empedrado, de bajo nivel socioeconómico, con resultados SIMCE³ bajo el promedio nacional.

2.2. Instrumento de evaluación

El instrumento empleado contiene como estímulo una imagen y una instrucción que solicitaba a los estudiantes escribir un cuento a partir de una situación inicial. La imagen muestra a un niño y una niña frente a una puerta detrás de un estante de libros que conduce a un túnel. La instrucción invita a narrar lo que ocurre cuando entran a ese lugar. Este instrumento fue creado por la Fundación Educacional Arauco. Se trata de una prueba no estandarizada que ha tenido varias aplicaciones en comunas de las regiones del Maule y Los Ríos. Debido a que estas pruebas están actualmente en aplicación, no pueden exhibirse en este artículo.

2.3. Elaboración de categorías de análisis

El corpus fue analizado mediante la creación de categorías lingüísticas que permitieron describir el desempeño ortográfico de los escolares. Para establecer tales categorías, se utilizó como referencia el estudio sobre ortografía escolar realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE)

(Backhoff et al., 2008), la Ortografía de la Real Academia Española (2010) y el Test de Simplificación Fonológica TEPROSIF-R (Pavez, Maggiolo & Coloma, 2008).

En nuestra descripción, consideramos cuatro tipos de problemas ortográficos recurrentes en los escritos de los niños. Estos fueron los siguientes: 1) carencia de tildes, 2) uso erróneo de grafías (s/c/z; b/v; h) 3) omisión y/o cambio de letras o sílabas y, 4) hiposegmentación o ‘escritura en carro’.

Con el propósito de conocer en qué ámbito se presentan los problemas mencionados, consideramos categorías de análisis para clasificar los errores. A su vez, dentro de cada una de estas categorías, se consideraron descripciones que permitieron sistematizar con mayor detalle la ocurrencia de los problemas ortográficos en cada categoría, tal como se ejemplifica en el Cuadro 1.

Problema ortográfico	Categorías de análisis	Descripción (ejemplos)
Carencia de acento	Acentuación general	Palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas
	Acentuación diacrítica	Pronombres (tú, él, mí, quién, qué); cuantificador (más); formas verbales (sé)
	Secuencia vocálica (vocales seguidas)	Hiato (Ma-rí-a)
Uso de c/s/z	Criterio posicional o secuencial	Se escriben con ‘c’ las palabras que empiezan por -cerc o -circ (circo, cercar)
Uso de b/v	Criterio morfológico	Se escriben con ‘b’ las terminaciones -aba, -abas, -ábamos, -abais, -aban del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación (cantaba, amaba, bajábamos)
Uso de h	Criterio léxico	Se escriben con ‘h’ verbos de uso frecuente, incluidas todas las formas de su conjugación (hacer, haber, herir)
Omisión y/o cambio de letras o sílabas	Reducción de la estructura de la sílaba o palabra	Reducción de grupos consonánticos (‘mienta’ por ‘mientras’)
		Reducción de diptongos (‘ato’ por ‘auto’)
	Asimilación	Asimilación idéntica (‘aser’ por a ‘hacer’)
		Asimilación dental /d/ (‘didetora’ por ‘directora’)
Sustitución	Oralización de consonantes nasales (‘los’ por ‘nos’)	
Hiposegmentación	Clases de palabras (breves y sin referente concreto)	Artículo (‘lacasa’)
		Preposición (‘abuscar’)

Cuadro 1. Categorías de análisis de los problemas ortográficas.

A continuación, se realiza una descripción de las categorías enunciadas para cada problema ortográfico:

a) Carencia de tildes: De acuerdo a la norma, las reglas de tildación gráfica en el idioma español consideran los siguientes casos: la ‘tildación general’, que se aplica dependiendo de si son palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas; el ‘tilde diacrítico’, que sirve para diferenciar palabras de igual forma y distinto significado;

y las ‘secuencias vocálicas’ que no se rigen por las reglas generales de tildación. En este caso consideramos solo el ‘hiato’, que corresponde a secuencias vocálicas que se separan y forman dos sílabas.

b) Uso erróneo de grafías: La RAE (2010) define ciertos criterios que determinan el uso de grafías dentro de una palabra. El ‘criterio posicional o secuencial’ se realiza cuando la selección del grafema o dígrafo⁴ depende de su posición dentro de la palabra o de la secuencia gráfica en la que se inscribe; el ‘criterio morfológico’ se realiza cuando la selección del grafema o dígrafo viene determinada por su pertenencia a un segmento morfológico o morfema específico: un prefijo, un sufijo, una terminación verbal, etc.; y el ‘criterio léxico’ ocurre cuando el grafema o dígrafo que corresponde a la escritura de determinadas palabras está determinado por su uso frecuente, la tradición o etimología, no existiendo una norma explícita para su escritura.

c) Omisión o cambio de sílabas y/o letras: Pavez et al. (2008) definen tres procesos de simplificación fonológica en la oralidad que podrían ser transferidos a la escritura. Estos corresponden a la ‘reducción’, la ‘asimilación’ y la ‘sustitución’. En la ‘reducción’, los niños simplifican las palabras de difícil pronunciación, afectando su metría o algunas de sus sílabas. Por ejemplo, se afecta la sílaba cuando dice *abió por ‘abrió’, en cambio se afecta la metría de la palabra cuando dice *depente por ‘de repente’. En la ‘asimilación’, los niños cambian los fonemas para igualarlos a otro presente en la palabra emitida, por ejemplo, *didefora por ‘directora’. En cuanto a la ‘sustitución’, los niños tienden a reemplazar fonemas de una clase, difíciles de pronunciar, por otra clase de sonidos que no están presentes en la palabra y que son más fáciles de articular, por ejemplo, *deloj por ‘reloj’, *los por ‘nos’.

d) Hiposegmentación o ‘escritura en carro’: El fenómeno de hiposegmentación se produce cuando el niño une dos palabras en la escritura. Esta unión se da frecuentemente entre palabras breves y con un significado gramatical, tales como preposiciones, conjunciones, artículos, etc. (‘a’, ‘la’, ‘con’, ‘el’) y otras con significado léxico como sustantivos, adjetivos y verbos (‘casa’, ‘buscar’). Por ejemplo: *lacasa, *abuscar.

2.4. Descripción del proceso de análisis

El análisis de los resultados consideró las siguientes fases:

- a) Conteo de palabras de cada uno de los escritos, diferenciando las correctas y las incorrectas.
- b) Conteo y agrupación de los errores, según tipos de problemas ortográficos.
- c) Elaboración de un Índice de errores, según cantidad de palabras escritas.
- d) Definición de categorías de análisis para cada uno de los problemas ortográficos en estudio y descripción de su realización.

Para la presentación de los resultados, se realizaron análisis descriptivos con tablas de frecuencia. La primera mirada se hizo a nivel total, considerando los tres cursos evaluados, posteriormente se hicieron análisis según curso.

Para comparar resultados por cursos, se utilizó la prueba de Chi cuadrado, que permite comparar, entre cursos, las distribuciones de variables categóricas. El Test F de Fisher se utilizó para la comparación simultánea de los promedios y el Test de Sidak para la comparación de todos los pares de promedios a un nivel de significancia fijo alfa de 0,05, para el caso de variables continuas.

3. Presentación de resultados

3.1. Palabras correctas e incorrectas

En el Cuadro 2 se presenta el porcentaje de palabras correctas e incorrectas, en función del total de palabras escritas. En las 250 narraciones analizadas se contabilizó un total de 33.803 palabras escritas, de las cuales la gran mayoría (84%) siguen la norma convencional, situación que se da en los distintos niveles evaluados. Los resultados muestran que a medida que aumenta el curso, se ve una progresión en cuanto al porcentaje de palabras escritas correctamente, lo que estaría evidenciando un aporte positivo de la escuela en este aspecto.

Cantidad de palabras escritas	3°		5°		7°		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Correctamente	5.757	79%	8.117	84%	14.510	86%	28.386	84%
Incorrectamente	1.550	21%	1.597	16%	2.270	14%	5.417	16%
Total	7.307		9.714		16.780		33.803	

Diferencias significativas: 3°-5° $p < 0,001$, 3°-7° $p < 0,001$ y 5°-7° $p < 0,001$.

Cuadro 2. Palabras correctas e incorrectas.

3.2. Problemas ortográficos

Una segunda mirada de los resultados se realizó de acuerdo con el número de errores cometidos por los alumnos. Se contabilizaron 6.038 errores, los cuales se agruparon según cuatro tipos de problemas ortográficos: carencia de tildes, uso erróneo de grafías (c/s/z, b/v, h), omisión o cambio de sílaba y/o letra, e hiposegmentación.

En el Gráfico 1, se observa que hay dos problemas en que se concentran los errores ortográficos. Más de la mitad de ellos (55%) corresponde a la carencia de tildes, seguido por el uso erróneo de grafías (31%). Resulta considerablemente menor la aparición de errores de hiposegmentación y omisión o cambio de sílaba y/o letras.

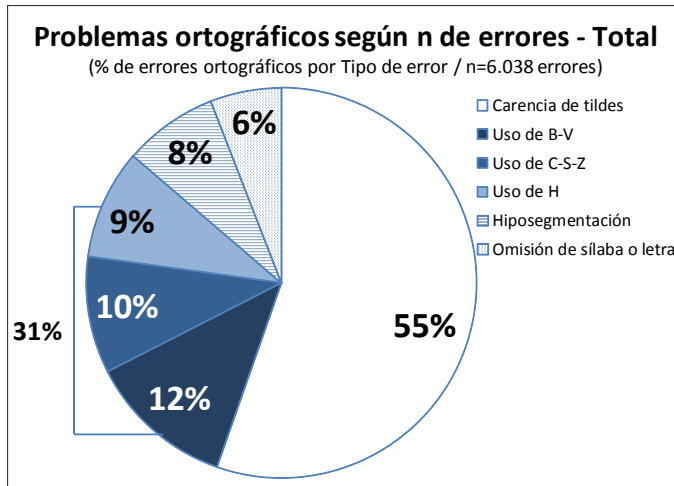


Gráfico 1. Distribución de problemas ortográficos a nivel total.

En los distintos cursos analizados, es posible ver que los errores tienden a concentrarse en los mismos problemas ortográficos que a nivel total, tal como se aprecia en el Gráfico 2. Sin embargo, se observan diferencias en la distribución de los errores, ya que a medida que aumenta el nivel educativo, estos se agrupan en mayor medida en el problema de carencia de tildes.

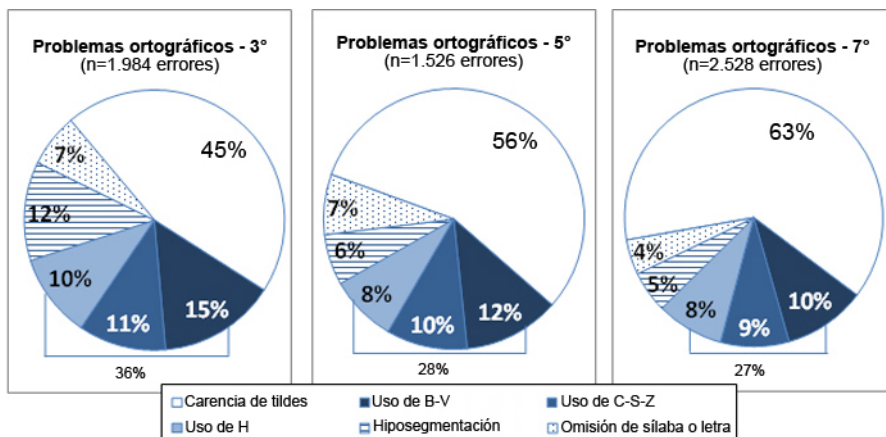


Gráfico 2. Distribución de problemas ortográficos por curso.

3.3. Índice de errores según palabras escritas

El tercer análisis consistió en relacionar el número de errores ortográficos con el número de palabras escritas por alumno, puesto que era necesario considerar que normalmente los niños producen un mayor número de palabras escritas, en la medida que avanzan en edad y escolarización.

Para este análisis, se construyó un índice que da cuenta del porcentaje de errores por palabras escritas, según la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{N}^\circ \text{ de errores ortográficos}}{\text{N}^\circ \text{ de palabras escritas}} \times 100 = \% \text{ de errores por palabras escritas}$$

A nivel general, en el Cuadro 3, se aprecia un avance positivo entre 3° básico y los cursos superiores. Los alumnos de 5° y 7° básico tienen un menor porcentaje de errores por palabras escritas que los alumnos de 3°. Sin embargo, llama la atención que no hay diferencias estadísticamente significativas entre 5° y 7°.

Curso	n	% de errores por palabra - Total	
		Prom.	Sidak ⁵
3°	74	29,4	A
5°	62	16,7	B
7°	109	15,9	B
Total	245	20,2	p=<0,001

Cuadro 3. Porcentaje de errores por total de palabras escritas según curso.

Si consideramos este análisis según problema ortográfico, podemos ver que, en general, se mantiene la misma situación que a nivel total, a excepción del problema de carencia de tildes, donde no se observa una disminución del porcentaje de errores por palabras escritas a medida que aumenta el curso (ver Cuadro 4).

Curso	n	Carencia de Tildes		Uso de C-S-Z		Uso de B-V		Uso de H		Omisión de sílaba o Letra		Hiposegmentación	
		Prom.	Sidak	Prom.	Sidak	Prom.	Sidak	Prom.	Sidak	Prom.	Sidak	Prom.	Sidak
3°	74	13,3	A	3,3	A	4,1	A	3,1	A	2,1	A	3,5	A
5°	62	9,4	A	1,6	B	1,9	B	1,7	B	1,2	AB	0,9	B
7°	109	10	A	1,3	B	1,5	B	1,7	B	0,6	B	0,8	B
Total	245	10,9	p=0,041	2	p=<0,001	2,4	p=<0,001	2,1	p=0,002	1,2	p=<0,001	1,6	p=<0,001

Cuadro 4. Porcentaje de errores por palabras escritas según problema ortográfico.

3.4. Descripción de problemas ortográficos

El cuarto análisis consistió en observar cómo se presentan específicamente los problemas ortográficos considerados, describiéndolos de acuerdo a las categorías presentadas en el Cuadro 1. A continuación, se presentan las ocurrencias más frecuentes.

3.4.1. Carencia de tildes

En el Cuadro 5, se observa que dentro de la categoría ‘tildación general’, se registró una mayor ausencia de tildes en el caso de palabras agudas. Por ejemplo, *aparesi por ‘aparecí’; *mostro por ‘mostró’; *senti por ‘sentí’. También, se observa un porcentaje de error importante en palabras con hiato (34%). Podría ser que la mayor presencia de errores en palabras agudas y hiatos esté relacionada con el tipo de texto solicitado a los alumnos; al ser un cuento, se privilegia el pretérito como tiempo de narración, que en su mayoría corresponde a palabras agudas terminadas en vocal (que por tanto llevan tilde) o a palabras que contienen hiato.

En la categoría de ‘tilde diacrítico’, las palabras que presentan mayor problema son los adverbios, por ejemplo: *aun por ‘aún’ (con valor de todavía), *hay por ‘ahí’ y *alla por ‘allá’.

Categoría	Descripción	Total
Tildación general	Agudas	28%
	Graves	15%
	Esdrújulas y sobre esdrújulas	7%
Secuencia vocálica	Hiato	34%
Tilde diacrítico	Adverbios	11%
	Pronombre interrogativo y exclamativo	2%
	Cuantificador	2%
	Pronombre personal	1%

Cuadro 5. Descripción carencia de tildes.

El Ejemplo 1 muestra la ausencia de tildes en el texto de un alumno de 7° básico, destacándose los dos únicos casos en que el niño realiza de esta marca gráfica.

Ejemplo 1. Carencia de tildes (7° básico).

En un dia normal de escuela yo pasaba la 3 primeras
 clases sentando en la ultima esperando que toque el timbre
 para salir, minutos antes de que toquen el timbre la profesora
 me da un trabajo de investigacion en papas y con mi
 computadora quedamos de acuerdo que cuando sonara la
 campana iriamos a la biblioteca para comenzar a buscar
 informacion.
 Cuando tocan la campana me fui rapidamente a la bibli-
 oteca para ir con mi computadora, cuando llego como la pu-
 eta y me ganamos en una esquina a buscar libros, despierto
 la encargada de la biblioteca cuando la puerta con llave se fue a
 cerrar y me miramos detras al pasar de la situacion se apu-
 mos un poco y decidimos poner un estante cerca de la vent-
 ana para subirnos y poder salir. Tratamos de moverlo a la
 derecha pero era muy pesado y nos quedaba el ultimo que se
 movio con facilidad y para nuestros problemas habia un tunel
 oscuro y largo y al momento de salir salimos a el.
 ya al haber recorrido bastante por fin se vino a ver un
 poco de luz, estaba muy oscuro y contados de poder salir y
 se puso a llorar pero aunque la salida tenia una tapa que
 esta por salir nosotros y al sacarla con mucha fuerza nos
 arrebataremos de ver que estaba al frente de nuestros
 caras, comimos adentro y le contamos todo a nuestras
 papas.

3.4.2. Uso erróneo de grafías

a) Uso de s, c, z. El Cuadro 6 muestra que dentro del ‘criterio posicional o secuencial’, las secuencias que se presentan con mayor frecuencia de error son las que se producen en palabras derivadas de verbos terminados en ‘cer, cir, ciar’. Por ejemplo, *condusia por ‘conducía’; *desir por ‘decir’; *haser por ‘hacer’.

Categoría	Descripción	Total
Secuencial/posicional	Uso de ‘c’ en las formas de los verbos terminados en -cer, -cir, -ciar, en las que la -c- de la raíz le sigue una e o una i	17%
	Otros	5%
Morfológico	El pronombre átono ‘se’ antepuesto o pospuesto a la palabra	3%
	Uso de ‘s’ en la terminación (es) del plural de sustantivos y adjetivos	2%
	Otros	1%
Léxico	Verbos de uso frecuente	27%
	Sustantivos	25%
	Adjetivos	8%
	Adverbios	9%
	Preposiciones	3%

Cuadro 6. Descripción uso de ‘s’, ‘c’, ‘z’.

Por otra parte, en el ‘criterio morfológico’ destaca la presencia de error en el pronombre ‘se’ antepuesto o pospuesto a la palabra. Estas ocurrencias se dieron frecuentemente en construcciones como *erace por ‘erace’; *ceasustaron por ‘se asustaron’; *cequedaron por ‘se quedaron’. Otro caso que presentó dificultad fue el morfema (es) del plural de sustantivos y adjetivos, por ejemplo: *felicez por ‘felices’ y *pecez por ‘peces’.

En cuanto al ‘criterio léxico’, las palabras con mayores problemas en la escritura son los verbos (27%) y los sustantivos (25%). Entre los verbos destaca mayormente la transgresión en el uso de ‘c’ (14%), por ejemplo: *serró por ‘cerró’; *resusitar por ‘resucitar’; *resivir por ‘recibir’. Dentro de los sustantivos, destaca el uso de ‘s’ en sustantivos que convencionalmente se escriben con ‘z’ (13%), por ejemplo: *lus por luz’; *crus por ‘cruz’; *ves por ‘vez’. El resto de los errores se encuentra distribuido entre adjetivos, adverbios y preposiciones. Otro dato que destaca es que al escoger entre las tres grafías, los niños prefieren la grafía ‘s’ en la mayoría de los casos.

b) Uso de b y v. En el Cuadro 7, se observa que dentro del ‘criterio secuencial o posicional’, el problema más frecuente se da en secuencias típicas que se enseñan en las aulas, específicamente al usar ‘b’ en las siguientes combinaciones: ‘mb’, ‘bl’, ‘br’. Por ejemplo: *vivlioteca por ‘biblioteca’; *tamvien por ‘también’; *descuvrieron por ‘descubrieron’. Otra secuencia que se presenta con cierta frecuencia es el caso de las palabras que comienzan con ‘bus-’ y ‘bue-’ como por ejemplo, *vueno por ‘bueno’, *vuscaba por ‘buscaba’ o *vuscando por ‘buscando’.

En el caso de uso de ‘v’, se muestra una mayor deficiencia cuando la grafía es empleada detrás de la secuencia ‘ol’ (6%) *bolver por ‘volver’; *polbo por ‘polvo’; *debolbieron por ‘devolvieron’.

Categoría	Descripción	Total
Secuencial/posicional	Uso de ‘b’ en las siguientes combinaciones: bl, bs, br y mb	13%
	Uso de ‘b’ en palabras que comienzan con las secuencias bus- y bue-	3%
	Uso de ‘v’ detrás de la secuencia ol	6%
	Otros	7%
Morfológico	Uso de ‘b’ en las terminaciones -aba,-abas, -ábamos, -abais, -aban (del pretérito imperfecto)	19%
	Uso de ‘v’ en verbos cuyo infinitivo carece de fonema ‘b’	8%
	Otros	2%
Léxico	Verbos de uso frecuente	42%
	Las voces en cuya familia léxica hay palabras que, en lugar de ‘b’, presentan la ‘p’ etimológica latina	1%

Cuadro 7. Descripción uso de ‘b’ y ‘v’.

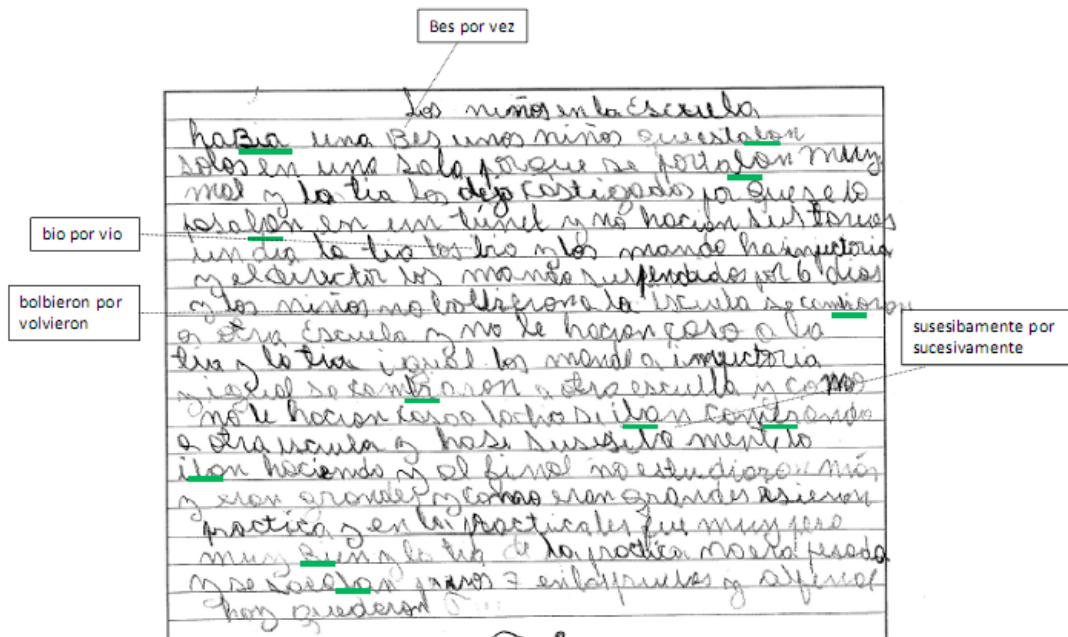
Dentro del ‘criterio morfológico’, se encontró que los problemas se sitúan, principalmente, en torno a la escritura del pretérito imperfecto (19%), por ejemplo:

*estava por ‘estaba’; *ivan por ‘iban’; *llevavan por ‘llevaban’. En el caso de uso de ‘v’, se observó errores en verbos que no contienen el fonema /b/ en el infinitivo y que se escriben con ‘v’ en su conjugación, con excepción del pretérito imperfecto, por ejemplo: *detubieron por ‘detuvieron’, *tubieron por ‘tuvieron’, *bamos por ‘vamos’.

En cuanto al ‘criterio léxico’, se encontró que los verbos son las palabras que presentan mayor problema (42%). Por ejemplo, observamos que los niños cambian frecuentemente la grafía en verbos como *aver por ‘haber’; *votó por ‘botó’; *vajó por ‘bajó’ o *ber por ‘ver’; *bivio por ‘vivió’; *buela por ‘vuela’. En términos generales, se encontró que hay mayor reemplazo de la grafía ‘b’ por ‘v’ que a la inversa.

La siguiente imagen (Ejemplo 2) muestra un cuento producido por una niña de tercero básico. Se puede apreciar que emplea ‘b’, indistintamente en todos los casos. Las palabras subrayadas corresponden a los usos correctos.

Ejemplo 2. Confusión en el uso de b/v (5° básico).



a) Uso de h

El Cuadro 8 presenta que una mínima parte del problema en el uso de la ‘h’ se da en el ‘criterio secuencial o posicional’, específicamente, en las secuencias ‘herm-’, ‘hosp-’, ‘hist-’, ‘hog-’ (9%), donde aparece la carencia de esta grafía, por ejemplo: *ermana por ‘hermana’; *ospital por ‘hospital’; *ermoso por ‘hermoso’; *istoria por ‘historia’; *ogar por ‘hogar’.

La mayor parte de las ausencias de ‘h’, se clasifican bajo el ‘criterio léxico’ y corresponden al uso de la grafía en verbos de uso frecuente (72%) como *aber por ‘haber’; *ablaban por ‘hablaban’; *asia por ‘hacia’. En menor medida, se encontraron problemas en preposiciones (hacia y hasta) y sustantivos (*ada por ‘hada’, *ollo por ‘hoyo’).

Criterio	Descripción	Total
Secuencial/posicional	Palabras que empiezan por las secuencias: herm-, histo-, hog-, holg-, horm-, horr-, hosp-, hum-	10%
Léxico	Verbos de uso frecuente	72%
	Preposiciones	10%
	Sustantivos	9%

Cuadro 8. Descripción uso de ‘h’.

3.4.3. Omisión o cambio de sílaba y/o letra

El Cuadro 9 muestra que la concentración de la mayoría de estos problemas se encuentra en la categoría de ‘reducción de la estructura de la sílaba y/o la palabra’. En este caso, las omisiones más recurrentes se dan en grafías que se encuentran al final de una sílaba o de una palabra y en grupos consonánticos específicos como ‘bl’, ‘pr’, ‘pl’. Por ejemplo: (1) *camino por ‘caminos’; (2) *fuero por ‘fueron’; (3) *inpector por ‘inspector’; (4) *comigo por ‘conmigo’; (5) *bibioteca por ‘biblioteca’; (6) *sorpendieron por ‘sorprendieron’; (6) *paneta por ‘planeta’.

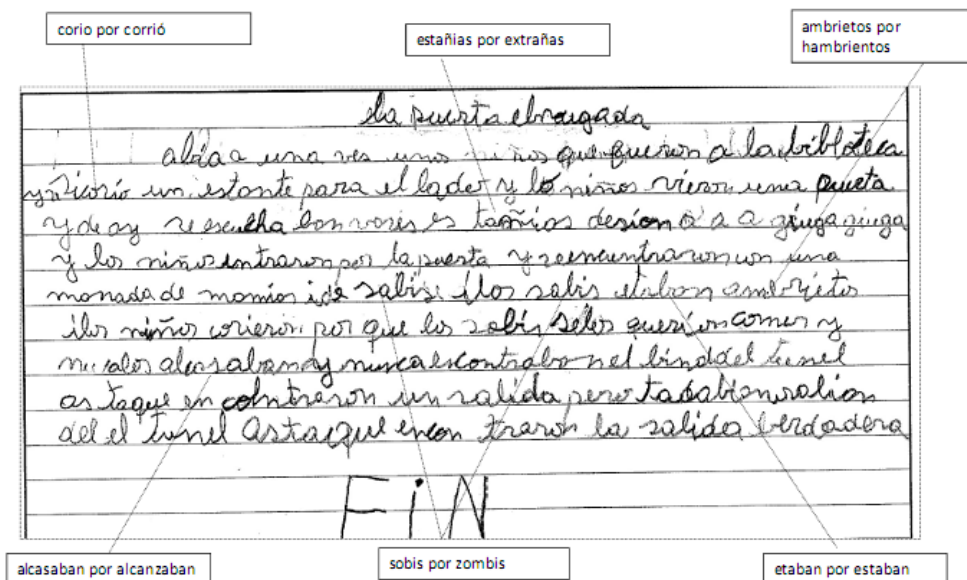
Categoría	Descripción	Total
Reducción de la estructura de la sílaba o palabra	Reducción de consonante en final de sílaba o de palabra	47%
	Reducción de grupos consonánticos	19%
	Omisión de elementos átonos, sea sílaba o parte de ella	11%
	Omisión o cambio de sílaba tónica o de alguno de sus constituyentes	8%
	Reducción de diptongos	8%
Asimilación	Asimilación vocálica, idéntica y palatal	3%
	Velar: /k/ /g/ /x/ /u/ /o/	2%
	Dental: se asimila a /t/, /d/, /s/	1%
Sustitución	Oralización de consonantes nasales: se sustituye un fonema nasal por uno consonántico oral (líquido o no líquido)	1%

Cuadro 9. Descripción de omisión o cambio de sílabas y/o letras.

En el caso de la ‘asimilación’, encontramos los siguientes ejemplos: *didefora por ‘directora’; *augero por ‘agujero’; *alermana por ‘a la hermana’. Por último, con una mínima representación, encontramos el fenómeno de la ‘sustitución’, por ejemplo, en situaciones donde el estudiante escribe *irlos por ‘irnos’; *los por ‘nos’.

El Ejemplo 3 destaca algunas de las omisiones de letras y/o sílabas que se presentan en un texto escrito por un niño de tercer año básico.

Ejemplo 3. Omisión o cambio de sílaba y/o letra (3° básico).



3.4.4. Hiposegmentación

Los resultados muestran que la mayoría de las hiposegmentaciones se producen a partir de la unión de una o más palabras a una preposición (59%). Las demás clases de palabras consideradas en el análisis tienen una frecuencia menor, tal como se aprecia en el Cuadro 10.

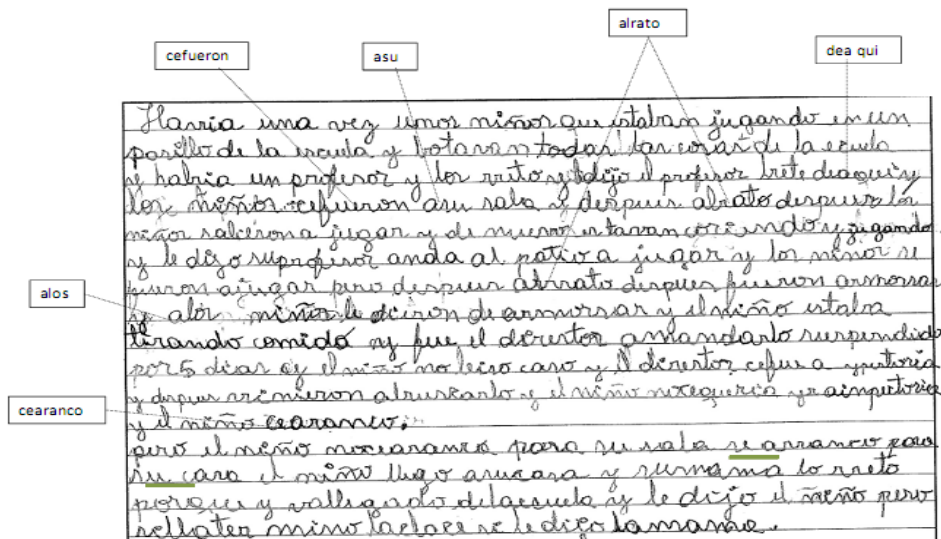
Otra característica de las hiposegmentaciones registradas es que resulta más frecuente su ocurrencia en palabras con menos letras. Ejemplos de lo anterior son las secuencias construidas con la preposición 'a' (*avuscarme, *acaninar, *adegolber) y 'de' (*deatras, *decarrera, *dese).

Categoría	Total
Preposiciones	59%
Pronombres	13%
Conjunciones	10%
Adverbios	8%
Verbos	6%
Otros	4%

Cuadro 10. Descripción de hiposegmentación.

El Ejemplo 4 ilustra casos típicos de hiposegmentación. Se subrayan algunas palabras que el niño segmenta correctamente, las mismas que anteriormente había hiposegmentado.

Ejemplo 4. Caso de Hiposegmentación (3° básico).



4. Discusión de resultados

En cuanto al número de errores, se observa una disminución significativa del porcentaje de errores por palabra entre tercero básico y los cursos superiores (5° y 7° básico), pero no entre estos últimos.

La tendencia general es que el número de errores por cada problema ortográfico disminuye a medida que avanza el nivel de escolaridad, a excepción de carencia de tildes, que se mantiene en los tres cursos. Esto podría indicar que, en general, los niños se apropian progresivamente del sistema ortográfico en la enseñanza escolar, sin embargo, la tildación parece ser un aprendizaje más difícil de adquirir. Este estancamiento podría explicarse por ser el uso de la tilde un rasgo propio de la oralidad que, de no mediar una instrucción explícita, difícilmente los niños podrían reconocer.

Los estudios sobre la adquisición de la tilde se han centrado preferentemente en la lectura. Al respecto, Jiménez, Defior y Serrano (2008) sostienen que el aprendizaje del uso de la tilde se produce en forma más tardía que las reglas de correspondencia fonológica, puesto que parece requerir un conocimiento distinto, relacionado con aspectos prosódicos del lenguaje y, además, necesita una instrucción específica y sistemática para su logro. Por su parte, Vaca (1997) señala que el aprendizaje de la representación de la tilde en español es un proceso en el que el estudiante tiene que

llegar a comprender la funcionalidad de la marca gráfica. Esto se lograría cuando el niño aprende que la acentuación de las palabras es un rasgo oral que se representa en la escritura a través de la tilde.

En cuanto al problema de uso erróneo de grafías (b/v; s/c/z; h), el ‘criterio léxico’ es el que presenta mayor porcentaje de error en los tres cursos, destacando el caso de verbos de uso habitual como ‘haber’, ‘hacer’, ‘ver’, ‘decir’, ‘cerrar’, ‘estar’, ‘vivir’, ‘tener’, ‘ir’, ‘recibir’, ‘devolver’, ‘descubrir’ y sus conjugaciones. Por otra parte, aparecen, frecuentemente, segmentos morfológicos que presentan dificultad, por ejemplo, el pronombre ‘se’ antepuesto o pospuesto a la palabra, o la terminación ‘-aba’ del pretérito imperfecto. Estos resultados confirman el hecho de que los niveles de la lengua se superponen en la producción escrita, ocasionando irregularidades que dificultan la adquisición de la escritura ortográfica. Existe una necesidad de la aplicación de estrategias metalingüísticas en el aprendizaje de la ortografía (Camps et al., 1990) que permiten al estudiante valerse de otros recursos para emplear las grafías en contextos dudosos. Estas estrategias implican optimizar el uso lingüístico a través de la conciencia de los elementos que componen la lengua y su adecuación acorde al contexto comunicativo específico (Fracca, 2002). Bajo este requerimiento, y dadas las características de la lengua, se evidencia la necesidad de enseñar una ortografía con sentido (Vaca, 1983; Fracca, 2010). Sobre todo, considerando que en nuestros resultados, las palabras con error pertenecen a un léxico de uso cotidiano como las ya mencionadas.

Por otro lado, respecto a la selección de grafías, los niños prefieren para el caso de s/c/z reemplazar por el grafema ‘s’ y en el uso de ‘h’ tienden a omitirlo. Este dato podría dar cuenta de que los niños buscan una regularidad en la escritura (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 1992). Los niños de la muestra tienden a sustentar sus opciones ortográficas sobre la base de un criterio de simplicidad, ya que, por un lado, eligen la grafía de uso más frecuente y, por otro, eliminan la grafía que no cumple una función perceptible.

En relación con el problema de omisión o cambio de sílaba y/o letras, este presentó una mayor concentración de casos en la categoría de ‘reducción de la estructura de la letra y/o sílaba’ en todos los niveles. Los procesos de ‘reducción’, ‘asimilación’ y ‘simplificación’ fueron descritos por Ingram (1983) como estrategias de simplificación fonológica que emplean los niños que están desarrollando el lenguaje. Según el autor, dichos procesos deberían desaparecer en la oralidad hacia los siete años. Sin embargo, los datos de nuestro estudio muestran que en la escritura, estos fenómenos se mantienen en edades superiores. Tal vez lo anterior se deba a descuidos de los escritores o a una influencia de la oralidad en la escritura, en el caso de los niños más pequeños. En este sentido, la posibilidad de la interferencia entre escritura y oralidad podría establecerse por el hecho de que el flujo oral no permite aislar unidades que sí son separables en la escritura. En otras palabras, existen segmentos fonológicos en el interior de las palabras que son omitidos o pronunciados en una forma más relajada

en la oralidad, lo que provocaría que los niños en vías de aprendizaje del código escrito tiendan a elidirlos. Otra posible explicación a este tipo de omisiones es la expuesta por Borzone y Diuk (2001), quien argumenta que, en lenguas transparentes, hay una tendencia a omitir más consonantes que vocales, debido a que estas últimas serían más perceptibles fonéticamente y constituyen una menor cantidad en relación con otros idiomas como el inglés, donde la representación de las vocales resulta más compleja (Fernández-Sevilla, 1980; Bourassa & Treiman, 2007).

Respecto al problema de hiposegmentación, los resultados de nuestro estudio coinciden con los realizados por Ferreiro et al. (1996), Báez (2002) y Vaca (2005). Los casos encontrados dan cuenta de que hay clases gramaticales más involucradas en este fenómeno como las preposiciones. Podríamos sugerir que aquí operan los principios de cantidad y cualidad (Ferreiro & Teberosky, 1979), donde los niños consideran que las palabras gramaticales (breves y sin referente concreto) no tienen el status suficiente para constituir una entidad por sí misma.

Por último, cabe señalar que nuestro estudio obtiene resultados similares al del INEE de México en 3° básico. Estos son los siguientes: la carencia de tilde se presenta con mayor frecuencia en las palabras agudas; los errores en el uso de b/v son más frecuentes que los de s/c/z; la omisión y/o cambio de grafías es más frecuente al final de las palabras; la hiposegmentación más recurrente se produce por la unión de una preposición o pronombre con otra palabra; y el error más frecuente en el uso de la 'h' es la omisión.

Comentario final

A modo de resumen, podemos señalar que la caracterización del desempeño ortográfico de los estudiantes considerados en la muestra evidencia, en general, avances entre los cursos. Esto se expresa en que la cantidad de palabras escritas correctamente aumenta en todos los niveles escolares analizados. Además, se constató que, en general, los errores disminuyen significativamente entre tercero básico y los otros niveles escolares (5° y 7°). Sin embargo, entre estos cursos, los errores no disminuyen, lo que mostraría un estancamiento en la adquisición de conocimientos ortográficos durante este período. Ello podría estar relacionado con la predominancia de otros contenidos en la enseñanza presentes en el currículum escolar. Por otra parte, el único problema que mantiene su frecuencia, sin que se observe una disminución en los tres cursos, es la carencia de tildes.

En cuanto a la distribución de los errores por nivel, se observa que se concentran principalmente en carencia de tildes y en el uso erróneo de grafías y que, a medida que avanza el curso, la tendencia a agruparse en estos problemas es mayor, puesto que la hiposegmentación y la omisión de sílabas y/o letras disminuyen.

Por último, observamos que los errores se dan con mayor frecuencia en situaciones particulares, por ejemplo, la ausencia de tilde en palabras agudas y en

hiato; los problemas en el uso de grafías destacan en el criterio léxico, sobre todo en verbos de uso frecuente, que no poseen una regla ortográfica explícita para su escritura; la hiposegmentación se observa casi exclusivamente en construcciones que incluyen palabras sin significado léxico (preposiciones, artículos, pronombres, conjunciones); y la reducción de la estructura de la palabra, se da principalmente en la omisión de consonantes al final de la sílaba o de la palabra y en la reducción de grupos consonánticos de pronunciación más compleja.

Aunque este estudio se realiza solo con textos narrativos y en una muestra acotada de alumnos de bajo nivel socioeconómico, los resultados sugieren algunos aspectos que pueden ser de utilidad para la enseñanza y aprendizaje de la ortografía. En este sentido, es importante que el niño logre encontrar regularidades en la forma de escritura de las palabras que le permitan llegar a una escritura convencional (por ejemplo, en familias de palabras como: ‘viaje’, ‘viajero’, ‘viajar’).

Además, es necesario que los docentes analicen los problemas ortográficos más frecuentes en la producción escrita con sus alumnos y que vinculen la enseñanza de la ortografía con conocimientos gramaticales y léxicos. Ello, dado que el estudio muestra que la mayoría de los errores son manifestaciones de problemas ortográficos que no pueden resolverse exclusivamente a través del aprendizaje de reglas, por lo que requieren de una reflexión metalingüística. Lo anterior podría aportar, además, a que los alumnos comprendan que la ortografía es necesaria para el propósito comunicativo de sus escritos.

Por otra parte, es fundamental que los alumnos diferencien las particularidades del código oral y del código escrito e identifiquen y comprendan los aspectos de la oralidad, como es el caso de la acentuación de las palabras o de las omisiones de sonidos, que deben representarse gráficamente en la escritura.

Finalmente, consideramos que este estudio constituye un primer paso para conocer cuáles son las deficiencias ortográficas que se presentan en escritos de escolares chilenos y cómo se comportan en tres niveles de la educación básica. La información obtenida nos plantea tres desafíos para una futura investigación, en primer lugar, saber cómo se manifiestan los problemas ortográficos en escritos de alumnos de diferentes niveles socioeconómicos; en segundo lugar, analizar estos problemas considerando distintos tipos de textos (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.) y, por último, conocer los razonamientos e hipótesis de los estudiantes sobre los problemas de ortografía, es decir, cómo los alumnos construyen su conocimiento ortográfico en los distintos niveles escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atorresi, A., Bengochea, R., Bogoya, D., Burga, A., Castro, M., Garcia, F., Jurado, F. Martínez, R. & Pardo, C. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América latina y el Caribe*. Santiago: Unesco-Orealc.
- Backhoff, E., Peon, M., Andrade, E. & Rivera, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Báez, M. (2002). *Indagación de la problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras. Aportes para una reflexión multidisciplinaria sobre el rol de la investigación en la construcción de una cultura de la diversidad* [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/185/18501535.pdf>
- Berninger, V., Yates, Ch., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E. & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.
- Borzone, A. & Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: Estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 18(1), 35-63.
- Bourassa, D. & Treiman, R. (2007). *Linguistic factors in spelling development* [en línea]. Disponible en: <http://literacyencyclopedia.ca>
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. & Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: GRAO.
- Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. *European Psychologist*, 9(1), 3-14.
- Caravolas, M. (2006). Learning to spell in different languages: How orthographic variables might affect early literacy. En R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 497-511). Londres: LEA.
- Caravolas, M., Hulme, C. & Snowling, M. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.
- Cassar, M. & Treiman, R. (1997). The beginnings of orthographic knowledge: Children's knowledge of double letters in words. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 631-644.
- Catach, N. (1973). Que faut-il entendre par système graphique du français? *Langue française*, 20(1), 30-44.

- Catach, N. (Comp). (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Crespo, N., Benítez, R. & Cáceres, P. (2007). La comprensión oral del lenguaje y su relación con la producción escrita en escolares. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 31-50.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Defior, S. & Alegría, J. (2005). Conexión entre morfosintaxis y escritura: Cuando la fonología es (casi) suficiente para escribir. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(2), 51-61.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. Tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Fernández-Sevilla, J. (1980). Los fonemas implosivos en español. *Thesaurus*, 35(3), 456-505.
- Ferreiro, E. (1992). *Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis* [en línea]. Disponible en: http://www.palabrario.com/descargas/Desarrollo_alfabetizaci%C3%B3n.pdf
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N. & García Hidalgo, I. (1996). *Capucita roja aprende a escribir: Estudios comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Figari, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*, 20, 103-123.
- Fraca, L. (2002). Hacia la definición de una didáctica metalingüística: Un reto para la escuela del Siglo XXI. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 269-279). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Fraca, L. (2010). *La nueva ortografía en la escuela*. Discurso realizado en la presentación de la Nueva Ortografía de la Lengua Española, Academia Venezolana de la Lengua, Venezuela.
- Gutiérrez, M., López, R., Rodríguez, R., Rodríguez, R. M., Sánchez, L. & Yanes, R. (2010). *Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI* [en línea]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-897X2010000300009&script=sci_arttext
- Ingram, D. (1983). *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica.

- Jiménez, G., Defior, S. & Serrano, F. (2008). Fijó y Dujó: ¿Cómo influye el valor léxico en la adquisición de la tilde? En R. Monroy & A. Sánchez (Eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos* (pp. 847-853). Murcia: Editum.
- Marinkovich, J. (2002). Algunos rasgos textuales básicos en las narraciones escolares en la lingüística actual y sus relaciones interdisciplinarias. En G. Parodi (Ed.), *La lingüística actual y sus relaciones interdisciplinarias. Ensayos en Honor a la Dra. Marianne Peronard Thierry* (pp. 227-243). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Morales, O. & Tovar, R. (2001). *Caperucita Roja y el uso de la ortografía* [en línea]. Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/oscarula/publicaciones/articulo29.pdf>
- Morales, O. & Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Kaleidoscopio*, 2(1), 151-159.
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: Una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 33(47), 151-166.
- Pavez, M., Maggiolo, M. & Coloma, C. (2008). *Test para evaluar procesos de simplificación fonológica*. Santiago: Pontificia Universidad Católica.
- Pujol, M. (2001). *Hacia una visión integrada de la ortografía comunicativa, cognitiva y lingüística* [en línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=127618>
- Real Academia de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 42(69), 107-127.
- Sánchez, V., Moyano, V. & Borzone, A. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: Comparación de dos situaciones de producción. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 227-236.
- Signorini, A. & Borzone, A. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 20(1), 5-30.
- Vaca, J. (1983). Ortografía y significado. *Lectura y Vida*, 4(1), 4-9.
- Vaca, J. (1997). *Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar?* México: CINVESTAV.

Vaca, J. (2005). La segmentación de oraciones escritas por niños de 7 a 12 años. *Puertas a la lectura*, 18, 58-70.

Velásquez, M. & Alonso, T. (2007). Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 219-238.

NOTAS

1. Para la presentación de resultados, el Test de Sidak entrega una letra asociada a cada promedio. Si los promedios no tienen letras en común, existe una evidencia estadística para señalar que son distintos.
2. Este estudio forma parte de la investigación “Caracterización de la producción escrita en la Educación Básica”, financiada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CONICYT-CIE 05) y en conjunto con la Fundación Arauco.
3. Segundo Estudio Regional de Calidad Educativa.
4. Sistema de Medición de la Calidad Educativa.
5. Dígrafos son dos grafemas que representan un sonido, por ejemplo: ‘ll’, ‘ch’, ‘rr’.