

Documento de Trabajo N° 15, Octubre 2014

Caracterización De Problemas Ortográficos Recurrentes En Alumnos De Cuarto Básico

Percy Bedwell, Ana María Domínguez, Carmen Sotomayor, Gabriela Gómez, Elvira Jéldrez

Caracterización de Problemas Ortográficos Recurrentes en Alumnos de Cuarto Básico¹

Percy Bedwell, Ana María Domínguez (Fundación Educacional Arauco)
Carmen Sotomayor, Gabriela Gómez, Elvira Jéldrez (CIAE)²

1. Introducción

La ortografía, un componente de la producción escrita

La escritura es una competencia básica y fundamental para el desarrollo del aprendizaje, la comunicación y la participación en la sociedad. Su adquisición implica un proceso largo y complejo, pues involucra múltiples habilidades en forma simultánea, como por ejemplo, la capacidad de utilizar el vocabulario, la organización y la ortografía (Smith-Lock, Nickels, & Mortensen, 2009). La integración de estas habilidades implica una alta demanda para la memoria de trabajo (Berninger et al., 1992). Esta memoria es limitada, ya que depende en gran medida del grado de automatización de las tareas implicadas (Sánchez, Moyano, & Borzone, 2011). En este sentido, la ortografía debiera llegar a automatizarse, lo cual permitiría utilizar la memoria de trabajo en otros procesos como la planificación o la revisión de la escritura (Pujol, 2000).

La ortografía es fundamental para mantener la unidad de quienes hablan una misma lengua (Carratalá, 2008) y hace posible que el texto pueda tener significado: “Gracias a la existencia de una ortografía común leemos los textos de autores de muy diversas áreas geográficas como si tuvieran una misma voz” (Real Academia de la Lengua Española, 2010, p. 23). Así, la ortografía cobra sentido en la medida que constituye un aporte a la comunicación; es un medio, una técnica, una complementación de lo fundamental que es el hablar, leer y escribir (Sánchez, 2013).

En cuanto a las dificultades ortográficas, diversas investigaciones muestran que los errores son acotados y que se relacionan preferentemente con la dificultad de transcribir de lo oral a lo escrito. En un estudio sobre errores ortográficos de estudiantes secundarios en Estados Unidos, Campbell, Yagelski & Yu (2014) obtuvieron una tasa de 5,34 errores por cada 100 palabras. A partir de esta evidencia, los autores sugieren que los educadores podrían reducir la frecuencia de errores de sus estudiantes si centraran su atención en los errores más comunes.

¹ Este documento forma parte de una investigación más amplia sobre la escritura en la Educación Básica en Chile que incluye también un análisis de la calidad de la escritura y del léxico.

² Agradecemos la colaboración de Natalia Ávila. Se agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT.

En Latinoamérica se han estudiado las dificultades que presentan los estudiantes en ortografía. En el Segundo Estudio Regional de Comparativo y Explicativo realizado por la Unesco (Atorresi et al., 2010), se encontró que el promedio de los 15 países participantes es un error de ortografía cada diez palabras en 6° grado. Los resultados de los estudiantes chilenos que participaron en este estudio no se diferencian significativamente de la muestra total.

Otros estudios realizados en América Latina indican que existen dificultades ortográficas vinculadas al uso de la tilde y que las palabras de uso común son las que se escriben con mayor frecuencia de manera incorrecta (Tuana, 1980; Tuana, Carbonell, & Luch, 1980). Asimismo, se constata que las mujeres tienen un mejor desempeño ortográfico que los hombres. Similares resultados encontraron Backhoff, Peon, Andrade y Rivera (2008) en un estudio realizado a estudiantes mexicanos. En efecto, la investigación mostró que estos escriben incorrectamente un 23% de las palabras en tercero y un 17% en sexto grado, y que el Coeficiente de Error Ortográfico (CEO, calculado sumando el número de errores ortográficos que un alumno comete por cada 100 palabras escritas) es de 31 y 18 puntos, respectivamente, para ambos cursos. Se evaluaron 27 tipos de errores ortográficos y el más frecuente en ambos cursos fue el de acentuación, el que se presentaba en casi la totalidad de los alumnos. Al analizar este problema según la variable de sexo, se encontró que las mujeres presentaban un mejor desempeño. Otros problemas ortográficos frecuentes encontrados en este estudio fueron el uso de b/v, el uso de mayúsculas y el uso de s/c/z, para ambos cursos.

En Chile, un estudio realizado por Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández (2013) que analizó textos narrativos de alumnos de 3°, 5° y 7° básico de escuelas de nivel socioeconómico bajo, concluyó que los problemas ortográficos más frecuentes eran la carencia de tildes, el uso erróneo de grafías (b/v; s/c/z; h), la hiposegmentación y la omisión o cambio de sílabas o letras. Además, se encontró que los problemas ortográficos se concentraban en el 17% de las palabras escritas y que en el caso de la mayoría de los problemas estudiados, los alumnos de 5° y 7° básico presentaron menos errores que los de 3°. Molina (2012) corroboró estos resultados, encontrando que el problema más frecuente era la tildación en las palabras agudas y en el hiato. Además, observó que los problemas de omisión o cambio de grafías y de hiposegmentación se daban frecuentemente en los escritos de alumnos de 3er grado.

Desarrollo y enseñanza de la ortografía

En la enseñanza de la ortografía es fundamental considerar las distintas etapas del desarrollo en que se encuentran los alumnos (Camps, Milian, Bigas, Camps, & Cabré, 1990). En esta perspectiva, muchas veces los errores tienen sentido y son parte del proceso de aprendizaje.

En cuanto a las formas de enseñanza, el aprendizaje de la ortografía se ha enfocado en la memorización de reglas. Backhoff et al. (2008) llaman la atención sobre el hecho de que una buena parte de los docentes destina bastante tiempo a la enseñanza de reglas ortográficas que los estudiantes no utilizan en sus textos escritos, por lo que este tipo de enseñanza no genera un aprendizaje efectivo. Tuana (1980) sugiere que más que concentrarse en el criterio de las reglas ortográficas, se debe favorecer el uso de las palabras problemáticas y reflexionar acerca de cómo estas se utilizan, especialmente, las más frecuentes en la escritura de los alumnos.

Ruiz (2009), distingue entre dos concepciones aparentemente contradictorias para abordar el tema de los errores en la redacción: una que considera el abordaje de los errores como una etapa inevitable en el proceso de aprendizaje y otra que los entiende como una competencia lingüística deficiente. La autora también señala que los errores pueden ser clasificados como equivocaciones (azarosos), probablemente debido a la falta de atención, o como errores propiamente tal (sistemáticos), debido al desconocimiento de la forma normalizada; de este modo, no todos los errores son buenos en sí mismos, ni todos representan una etapa de aprendizaje, por lo cual algunos de ellos requerirán algún tipo de intervención para que desaparezcan.

Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que los niños buscan una regularidad en la escritura que se expresa a través de ‘errores sistemáticos’, los cuales indican una racionalidad, una conceptualización de la ortografía, que permite su adquisición progresiva. Para lograr este aprendizaje es fundamental considerar a los alumnos como sujetos pensantes (Ferreiro, 2007), apelando a su inteligencia de modo de estimular y potenciar la reflexión en torno a las normas ortográficas. De acuerdo a esta perspectiva, el foco de la enseñanza debe estar puesto en reflexionar respecto de la ortografía, especialmente en situaciones concretas de producción. Ello favorecería que los alumnos desarrollen competencias para utilizar apropiadamente el sistema de escritura. Según Morales y Hernández (2004) esta competencia puede ser obstaculizada, en parte, por la enseñanza a través de reglas y de su memorización.

No obstante, aún no hay consenso respecto del significado del error, ya sea que se considere como una desviación de la convención (RAE, 2010) o como una manifestación del proceso de construcción del conocimiento ortográfico (Campbell, Yagelski, & Yu, 2014). Por ello es importante trabajar estas distintas miradas en forma complementaria, caracterizando las dificultades ortográficas y guiando a los alumnos a que puedan descubrirlas (Díaz, 2010). En esta línea, Sánchez (2010) señala que los errores se pueden abordar potenciando el trabajo entre los alumnos con distintas estrategias, tales como la revisión y edición en grupos, el intercambio de escritos, la corrección colaborativa o el registro de las dificultades más frecuentes.

En síntesis, desde un punto de vista cognitivo, el conocimiento ortográfico es esencial en los procesos de transcripción, los que, junto a los procesos de composición, son la base de la producción escrita. Este conocimiento debiera llegar a automatizarse de modo que la memoria de trabajo pueda ser utilizada en los procesos de composición, de gran complejidad. En esta perspectiva, la corrección y reflexión sobre la ortografía constituye un aspecto importante del trabajo escolar. Por otra parte, desde un punto de vista del desarrollo de la escritura, el aprendizaje de la ortografía es relevante en la medida que entrega pistas acerca del proceso de adquisición del código escrito en los niños. Desde un punto de vista comunicativo, el conocimiento ortográfico es indispensable para la comunicabilidad de los escritos y para la comunicación entre comunidades que comparten una misma lengua.

2. Metodología

Muestra y procesamiento de la información

El objetivo del estudio fue hacer un análisis de los problemas ortográficos más frecuentes de alumnos de 4° grado en Chile y luego establecer comparaciones y relaciones según el género textual, el sexo y el nivel socioeconómico. Con este propósito se trabajó con una muestra de 101 alumnos que realizaron 269 escritos obtenidos de la prueba SIMCE de escritura. Esta prueba fue aplicada a una muestra representativa a nivel nacional (Ministerio de Educación de Chile, 2009). Para la selección de la muestra de ortografía se consideraron los mismos criterios de la muestra nacional, a saber, nivel socioeconómico (bajo y medio bajo; medio; medio alto y alto) y sexo (masculino y femenino). Cada niño redactó tres géneros textuales (cuento, carta de solicitud y noticia), solamente en algunos casos los alumnos no escribieron los tres tipos de textos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los textos evaluados según nivel socioeconómico y género

Género textual	NSE			Total
	Bajo / Medio bajo	Medio	Medio Alto / Alto	
Cuento	34	33	23	90
Carta	34	33	23	90
Noticia	34	32	23	89
Total	102	98	69	269

Género textual	Sexo		Total
	Masc.	Fem.	
Cuento	45	45	90
Carta	45	45	90
Noticia	44	45	89
Total	134	135	269

Indicadores

Para medir el uso del dominio ortográfico y tener un control en relación al número de palabras escritas, se utilizó el coeficiente de Bolet (1999, en Backhoff et al., 2008), que se obtuvo al multiplicar los errores de cada alumno por cien y luego dividir este producto por el número de palabras escritas en el texto.

Para analizar los tipos de problemas ortográficos, se tomó como referencia las categorías del estudio sobre ortografía escolar realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de México (INEE) (Backhoff et al., 2008) y el estudio de caracterización de problemas ortográficos de Sotomayor et al. (2013). Con estos antecedentes fue posible distinguir entre 26 diferentes tipos de problemas ortográficos, los que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Tipos de problemas ortográficos

Código	Tipo de error	Ejemplo de error
1	ADICIÓN DE ACENTOS	adición incorrecta de tildes
2	CARENCIA DE ACENTOS	omisión de tildes
3	ACENTUACIÓN INCORRECTA EN PRETÉRITO (ON)	salieron, corrierón
4	USO DE MAYÚSCULA	planeta marte/ planeta Marte
5	OMISIÓN DE LETRAS O SÍLABAS	pa /para
6	ADICIÓN DE LETRAS O SÍLABAS	dijiste/dijistes, conriendo/corriendo
7	HIPOSEGMENTACIÓN	lacasa
8	HIPERSEGMENTACIÓN	ca sa
9	PALABRAS HOMÓFONAS	vez/ves, ahí/hay/a y/ay, pero no hai o ai
10	CONFUSIÓN B/D Y V/D	hadía / había
11	USO DE B/V	jugava por jugaba, octabo por octavo
12	USO DE MB Y MP	canpo/campo
13	USO DE NV	conbersar/conversar
14	USO DE G Y J	Gente/ jente, segia /seguía
15	USO DE DIÉRESIS	Omisión adición y reemplazo de diéresis we/güe
16	USO DE H	Uevo/huevo
17	USO DE LL/Y	Llo/ yo yegaron/llegaron
18	USO DE Q/C/K	Por ce / por que
19	USO DE R/RR	Rregresaron/ regresaron
20	USO DE S/C/Z	Serdo/cerdo
21	USO DE X	extraterrestre/extraterrestre
22	CONFUSIÓN M/N/Ñ	Aninales/animales
23	CONFUSIÓN E/I	Caldeado/caldiado
24	CONFUSIÓN LL/Ñ	Cumpleallo / cumpleaños
25	CONFUSIÓN Y/LL/CH	muyo / mucho
26	OTROS	

Para la presentación de los resultados, se realizaron análisis descriptivos, calculando el promedio y medidas de dispersión como distribuciones y desviación estándar. Se hicieron análisis a nivel total y luego se consideraron las variables de género textual, sexo y nivel socioeconómico.

Para la comparación de resultados, se midió la relación lineal, a través del coeficiente de correlación de Pearson y para la detección de diferencias, se utilizaron test asociados a promedios. Para las comparaciones de dos promedios en poblaciones independientes, se utilizó el test T de student para muestras independientes. Para el caso de más de dos promedios de poblaciones independientes, se utilizó el test F de Fisher y en la detección de diferencias a pares, el estadístico de Sidak (análisis de la varianza). En el caso de muestras dependientes y dos promedios, se utilizó el test T de student de muestras pareadas, mientras que para el caso de más de dos promedios en poblaciones dependientes, el estadístico usado para detectar diferencias de promedios fue el lambda de Wilks y en la detección de diferencias a pares el estadístico de Sidak (análisis de la varianza con medias repetidas).

3. Resultados

Análisis descriptivo

a. Palabras escritas

Para este análisis se consideró el total de escritos disponibles (269) considerando los tres tipos de textos, lo cual se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Cantidad de palabras escritas en total y porcentaje de palabras escritas correctamente

	Cuento (n=90)		Carta (n=90)		Noticia (n=89)		Total (n=269)	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Total de palabras escritas	101,2	31,6	50,1	23,3	46,7	25,5	66,1	36,8
Porcentaje de palabras escritas correctamente	90,5	3,8	92,7	3,9	90,6	4,3	91,3	4,1

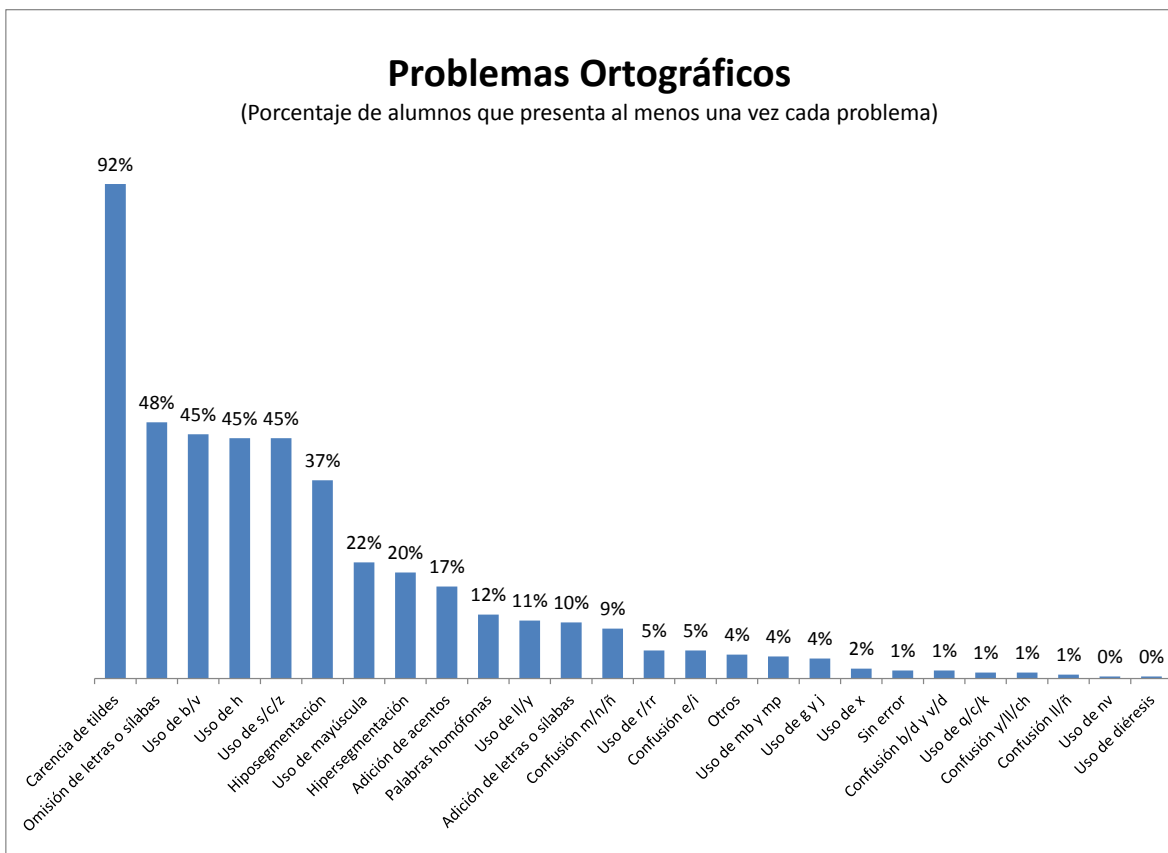
Los alumnos evaluados escriben en promedio 66 palabras por texto, sin embargo, es posible ver que esta situación varía según el género textual escrito. Cuando producen cuentos, utilizan un mayor número de palabras, el doble que cuando escriben una carta o noticia y entre estos dos últimos no se aprecian mayores diferencias en cuanto al número de palabras.

Cabe destacar que la gran mayoría de las palabras (más del 90%) están escritas correctamente y al analizar por género textual, las cartas presentan un mayor porcentaje de palabras escritas correctamente que los cuentos y las noticias.

b. Errores ortográficos (por alumnos)

Para apreciar la frecuencia que tienen los errores ortográficos de los estudiantes, se analizó el porcentaje de alumnos que los comete de acuerdo con los 26 tipos de errores previamente definidos. La Figura 1 presenta el porcentaje de alumnos que cometió al menos una vez cada uno de los errores ortográficos.

Figura 1. Porcentaje de alumnos que comete errores ortográficos



Muy por sobre todos los errores se encuentran los referidos a la carencia de tilde. En segundo lugar, podemos identificar un grupo de errores relacionados con la omisión de letras o sílabas y el uso erróneo de grafías (b/v, h, s/c/z) presentes en poco menos de la mitad de los alumnos y los errores de hiposegmentación, los que se encuentran en más de un tercio de los estudiantes.

c. Errores ortográficos más frecuentes (por error)

Un segundo análisis de los resultados se centró en analizar el porcentaje de errores ortográficos más frecuentes. Este porcentaje se calculó al considerar como cien por ciento la suma total de los errores cometidos por los estudiantes. En total, considerando los tres tipos de textos analizados, los estudiantes cometieron 3.136 errores.

La Tabla 4 muestra el porcentaje de errores por tipo. Los errores más frecuentes (carencia de tildes, omisión de letras o sílabas, uso erróneo de grafías b/v, h, s/c/z e hiposegmentación), concentran el 84% del total de los errores, mientras que los otros veinte tipos concentran el 16%. Al analizar los tipos de error, cerca de la mitad de ellos corresponden a carencia de tildes, en tanto que el uso erróneo de grafías (b/v, h, s/c/z) corresponde al 21% del total de errores.

Tabla 4. Número y porcentaje de errores ortográficos

Tipos de errores	Tipo de género textual						Total	
	Cuento		Carta		Noticia			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Carencia de tildes	1046	58%	205	35%	291	39%	1542	49,2%
Omisión de letras o sílabas	100	6%	89	15%	77	10%	266	8,5%
Uso de b/v	145	8%	33	6%	45	6%	223	7,1%
Uso de h	100	6%	31	5%	83	11%	214	6,8%
Uso de s/c/z	128	7%	43	7%	60	8%	231	7,4%
Hiposegmentación	74	4%	54	9%	33	4%	161	5,1%
Otros tipos de errores	212	12%	125	22%	162	22%	499	15,9%
Total	1805	100%	580	100%	751	100%	3136	100%

Al analizar los resultados por género textual (Tabla 4) podemos ver que en el cuento más de la mitad de los errores corresponden a carencia de tilde, en tanto que en la carta el porcentaje es más bajo, pues llega a un poco más de un tercio del total de los errores cometidos. En el género noticia, la carencia de tilde es un 10% menor que en los cuentos, pero 4% mayor que en las cartas. El porcentaje de errores de omisión de letras o sílabas se distribuye de distinta manera, ya que es mayor en la carta y menor en el cuento, en tanto que el uso erróneo de grafías (b/v, h, s/c/z) es mayor en la noticia y menor en la carta.

Análisis comparativo

Uno de los aspectos que consideró la evaluación del dominio ortográfico fue el cálculo del CEO, para lo cual se multiplicaron los errores cometidos por cada alumno por cien y el producto se dividió por el número de palabras presentes en cada texto. Para realizar este análisis, y con el objetivo de poder comparar estadísticamente según los tipos de textos escritos, se trabajó solamente con la muestra de alumnos que hubiera escrito los tres tipos de textos (n=77) conformando un total de 231 textos.

En la Tabla 5 es posible apreciar que globalmente, el CEO del estudio es de 18 puntos. Si se analizan los resultados obtenidos según género textual, es posible ver que en los cuentos y las noticias los alumnos presentan un coeficiente mayor y semejante entre sí, y en las cartas los alumnos obtienen un menor CEO.

Tabla 5. Promedio de Coeficiente de Error Ortográfico (CEO)

Cuento (n=77)				Carta (n=77)				Noticia (n=77)				Total (n=231)			
Media	Min	Máx	DE	Media	Min	Máx	DE	Media	Min	Máx	DE	Media	Min	Máx	DE
20,3	0,8	53,7	10	13,5	1,5	63,6	9,8	18,8	2,2	50	10,7	18	2,3	45,5	8,4

Diferencias*: (Cuento = Noticia) > Carta

*Diferencias son significativas si $p < 0,05$

Al analizar el CEO según las variables de nivel socioeconómico y sexo (Tabla 6), se observa que a mayor nivel socioeconómico de los alumnos, menor es el CEO y que las mujeres tienden a tener un menor CEO que los hombres.

Tabla 6. Promedio de Coeficiente de Error Ortográfico (CEO) por NSE

Cuento (n=77)			Carta (n=77)			Noticia (n=77)		
Media x NSE			Media x NSE			Media x NSE		
B	M	A	B	M	A	B	M	A
26,4	19,4	15,7	17,7	13,3	9,8	24,7	19,5	12,2
Dif*: B > (M = A)			Dif*: B = M = A / B > A			Dif*: (B = M) > A		
Media x sexo			Media x sexo			Media x sexo		
Masc	Fem		Masc	Fem		Masc	Fem	
24,4	16,7		15,4	11,8		21,3	16,6	
Dif*: M > F			Dif*: M = F			Dif*: M = F		

*Diferencias son significativas si $p < 0,05$

Por género textual, los cuentos de los alumnos de nivel socioeconómico bajo obtienen un CEO más alto que los de nivel medio y alto. En carta, el nivel socioeconómico bajo presenta un similar CEO que los alumnos de nivel medio y mayor que los de nivel alto, aunque tampoco se aprecian diferencias entre los de nivel medio y alto. En las noticias, los alumnos de nivel socioeconómico bajo y medio tienen un similar CEO, en ambos casos es mayor que el que obtienen los alumnos de nivel alto.

Por sexo, los cuentos de las mujeres presentan un menor CEO que los hombres, mientras que, tanto en carta como en noticia, las diferencias no son significativas.

Análisis relacional

Como ya se ha indicado, este estudio forma parte de una investigación mayor cuyo objetivo es analizar la producción de textos de niños de 4° grado³. En el marco de esta se construyó un índice de calidad para cada género textual. Para el análisis de correlaciones se utilizaron estos índices, el CEO, el número de palabras de los textos, el sexo y el nivel socioeconómico. Los análisis se realizaron con una sub-muestra de 77 alumnos, que habían producido los tres tipos de textos.

En las tablas 7 a 9 se presentan los resultados obtenidos para cada género textual. Si consideramos algunos aspectos comunes, podemos señalar que el puntaje de calidad obtenido en cada uno se correlaciona en forma inversa con el CEO, y se correlaciona positivamente con el nivel socioeconómico, especialmente en los textos de cuento y noticia y con menor magnitud en el caso de las cartas. Además, podemos destacar que el CEO también se correlaciona en forma inversa con el nivel socioeconómico. Sin embargo, estas correlaciones no son las más altas ni tampoco las que tienen una mayor magnitud dentro de cada género textual. Como se observa en la Tabla 7, en los cuentos, la correlación más alta ocurre entre el puntaje total de calidad y el número de palabras escritas. Adicionalmente, existe una correlación inversa entre el CEO y el sexo (las mujeres obtienen un menor CEO que los hombres); y entre el CEO y el número de palabras del cuento, aunque la densidad de esta correlación es más baja.

Tabla 7. Correlación entre indicadores de calidad de la escritura, Coeficiente de Error Ortográfico (CEO), número de palabras, sexo y nivel socioeconómico en Cuentos (n=77)

	1	2	3	4	5
1 Calidad de escritura Cuento	1	-,370**	,532**	,221	,397**
2 CEO		1	-,284*	-,385**	-,408**
3 N° de palabras			1	,211	,048
4 Sexo				1	-,052
5 NSE					1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Como lo muestra la Tabla 8, en las cartas de solicitud el puntaje de calidad, además de correlacionarse positivamente con el nivel socioeconómico, se correlaciona positivamente con el número de palabras escritas y con el sexo, lo que indica que mientras más alto es el puntaje de calidad, mayor es el número de palabras escritas y las mujeres tienen un puntaje más alto que los hombres.

³ Ver documento de trabajo N°13, Julio de 2014: “Calidad de la Escritura en la Educación Básica” de Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwell y Domínguez.

Tabla 8. Correlación entre indicadores de calidad de la escritura, Coeficiente de Error Ortográfico (CEO), número de palabras, sexo y nivel socioeconómico en Cartas (n=77)

	1	2	3	4	5
1 Calidad de escritura Carta	1	-,301**	,316**	,322**	,277*
2 CEO		1	-,218	-,186	-,307**
3 N° de palabras			1	,100	,074
4 Sexo				1	-,052
5 NSE					1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tal como se presenta en la Tabla 9, en los escritos de noticias es donde hay menos correlaciones entre las variables analizadas. La correlación más importante en este género textual se da en forma inversa entre el CEO y el nivel socioeconómico: mientras mayor es el CEO, menor es el nivel socioeconómico de los alumnos.

Tabla 9. Correlación entre indicadores de calidad de la escritura, Coeficiente de Error Ortográfico (CEO), número de palabras, sexo y nivel socioeconómico en Noticias (n=77)

	1	2	3	4	5
1 Calidad de escritura Noticia	1	-,345**	,131	,138	,379**
2 CEO		1	-,176	-,217	-,446**
3 N° de palabras			1	,201	-,003
4 Sexo				1	-,052
5 NSE					1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Finalmente, cabe destacar que si bien es posible identificar algunas relaciones comunes que se establecen en los distintos tipos de textos, es importante realizar un análisis específico para ver las particularidades de cada uno.

4. Conclusiones

En cuanto al número total de palabras escritas, se encontró que los estudiantes chilenos de 4° básico escriben en promedio 66 palabras por texto, sin embargo, cuando producen cuentos, utilizan el doble de palabras (102 palabras en promedio) que cuando escriben una carta o noticia. Lo anterior puede indicar que los niños de 4° básico están más habituados a escribir cuentos que otros géneros textuales en la escuela primaria y que el discurso narrativo les es más familiar por su cercanía con el discurso oral (Bereiter & Scardamalia, 1987; Clemente, 1990). Otra explicación apuntaría a que este género textual demanda la utilización de un mayor número de palabras pues requiere describir con mayor detalle personajes y secuencias de acciones.

Asimismo, el estudio mostró que los errores ortográficos estaban concentrados en un porcentaje reducido de las palabras, ya que la gran mayoría estaban escritas correctamente. Así, del total de palabras, un 91% fue escrita correctamente y se observó una ligera variación según el género textual analizado. Este resultado es consistente con los estudios realizados anteriormente en Chile (Sotomayor, Molina, Bedwell, & Hernández, 2013; Molina, 2012), así como en América Latina (Atorresi et al., 2010), constatando que los errores se presentan en mayor medida en el vocabulario de uso frecuente de los niños.

En cuanto al tipo de error ortográfico, el más frecuente fue la carencia de tilde. El 92% de los estudiantes presentó este error al menos una vez en sus escritos. Siguiendo la clasificación de Ruiz (2009) entre errores azarosos (equivocaciones) y sistemáticos (errores), podemos hipotetizar que los problemas en el uso de la tilde podrían estar asociados a ambas explicaciones. Por una parte, puede tratarse de una equivocación producto de una falta de revisión o descuido, frecuente en los niños de esta edad (9-10 años), pero también puede tratarse de errores sistemáticos, ocasionados por las dificultades fonológicas y prosódicas que implica la aplicación de la norma. Queda como desafío para una futura investigación dimensionar cuántos de los errores ortográficos de los alumnos son equivocaciones y cuántos, sistemáticos.

En segundo lugar, se encontraron errores relacionados con la omisión de letras y sílabas, el uso erróneo de grafías (b/v, h, s/c/z) y la hiposegmentación, presentes en más de un tercio de los estudiantes. Estos mismos resultados mostraron los estudios realizados en Chile por Sotomayor et al. (2013), así como en México por Backhoff et al. (2008).

De acuerdo a esta evidencia, este tipo de error está relacionado con las dificultades propias de la transferencia del código oral al escrito. Así, la omisión de letras y sílabas tiene directa relación con la variante del español hablado de Chile, en que se aspiran fonemas en posición final (p.e. [s] o [d] no se sonorizan). Por otra parte, las dificultades para la transcripción de la b/v, h, s/c/z se explican, porque la asociación entre los fonemas y grafemas no es unívoca para el español y los niños tienen la misma probabilidad de escribir con una u otra grafía, o bien escribir u omitir, en el caso de la ‘h’. Por último, los problemas de hiposegmentación están asociados a la complejidad que representa para los niños pequeños alcanzar una conciencia de las palabras por el continuo sonoro que caracteriza al lenguaje oral. Ferreiro (1992) subraya que los niños, en una primera etapa del desarrollo de la escritura, requieren dos condiciones -una cuantitativa y una cualitativa- para considerar un conjunto de letras como una palabra. La hipótesis cuantitativa se refiere a que los niños reconocen como palabras aquellas que tienen un número mínimo de letras (al menos tres); la hipótesis cualitativa propone que los niños tienden a considerar palabras aquellas que tienen un referente semántico concreto. En efecto, en nuestro estudio fue habitual que la hiposegmentación se produjera entre palabras funcionales cortas (artículos, conjunciones, preposiciones) y palabras con contenido concreto (sustantivos y verbos), por ejemplo, ‘ala mar’, ‘allorar’, ‘enverdad’, etc.

Por otra parte, respecto del dominio ortográfico de los alumnos, calculado por el CEO, el análisis mostró 18 puntos para la totalidad de los escritos, sin embargo, tanto en el cuento como en la noticia el CEO fue mayor que en las cartas. Al comparar este coeficiente por nivel

socioeconómico y sexo, pudo apreciarse que mientras más alto es el nivel socioeconómico de los alumnos, menor es el CEO y que las mujeres tienden a tener un menor CEO que los hombres en los cuentos. Tales resultados confirman la misma tendencia que muestran las pruebas nacionales de lectura y escritura en las que se aprecian diferencias significativas a favor de las mujeres y de los niveles socioeconómicos más altos (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

Por último, se utilizó el puntaje de calidad de la escritura de cada género textual. Los resultados fueron consistentes en mostrar que en los tres géneros analizados el puntaje de calidad obtenido se correlaciona en forma inversa con el CEO y positivamente con el nivel socioeconómico. Asimismo, los análisis mostraron una correlación significativa, pero inversa entre el CEO y el nivel socioeconómico.

Adicionalmente, se encontraron correlaciones positivas en cuento y carta entre el puntaje de calidad y el número de palabras escritas. Este resultado es interesante, porque reafirma la importancia de que los niños aumenten el número de palabras en sus producciones escritas. Por otra parte, también se obtuvieron correlaciones positivas entre el puntaje de calidad y el sexo femenino en los textos de cartas, lo que hace necesario realizar futuras investigaciones que identifiquen aquellos factores de la enseñanza o del aprendizaje que están produciendo estas diferencias.

El estudio realizado confirma lo propuesto por algunos autores (Backhoff et al., 2008; Tuana, 1980) en el sentido de que la enseñanza de la ortografía debe enfocarse más en el análisis y reflexión sobre los errores ortográficos, que en el aprendizaje de normas. Ello porque, como se ha demostrado en esta investigación, los errores están concentrados en algunas palabras y de uso frecuente. Al mismo tiempo, este estudio reafirma la importancia de practicar de manera sistemática la escritura, impulsando a los alumnos a escribir textos más extensos en todos los géneros y no solo cuentos, ya que la calidad de la escritura está íntimamente relacionada con el ejercicio de escribir. Un elemento importante a considerar son las diferencias en favor de las mujeres, en uno de los géneros textuales analizados. Esto debiera llevarnos a investigar con mayor profundidad sobre esta temática a fin de propiciar entre los docentes, prácticas pedagógicas equitativas entre niños y niñas no solo en las clases de Lenguaje, sino que en todas las áreas del currículum, ya que la escritura es una habilidad transversal. En relación a las diferencias por nivel socioeconómico, los resultados corroboran la desigualdad de los aprendizajes en las aulas chilenas. Por ello, es indispensable mantener las políticas de priorización o discriminación positiva llevadas adelante por el Estado de Chile en las últimas décadas.

5. Referencias

- 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.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Berninger, V., Yates, Ch., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E. & Abott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing, 4*, 257-280.
- Campbell, K., Yagelski, R., & Yu, F. (2014). The nature of error in adolescent student writing. *Reading and Writing, 27*, 1073–1094.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. & Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: GRAO.
- Carratalá, F. (2008). *Las faltas de ortografía: diagnóstico de sus causas y propuesta de soluciones para su eliminación*. Recuperado el 20 de junio de 2014 en: <http://apli.wordpress.com/2007/12/03/las-faltas-de-ortografia/>
- Clemente, R.A. (1990). Narraciones orales y escritas en niños. Un estudio sobre sus diferencias. *Estudios de Psicología, 41*, 7-19.
- Díaz, M. (2010). Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía. *Bordón, 62*, 65-79
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1992). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis* [en línea]. Disponible en http://www.palabrario.com/descargas/Desarrollo_alfabetizaci%C3%B3n.pdf
- Ferreiro, E. (2007). *Las inscripciones de la escritura*. Conferencia pronunciada el día 15 de marzo en la Universidad de La Plata, durante el acto de entrega de la designación Doctora Honoris Causa por esa institución.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Informe de resultados de escritura 4° 2008*. SIMCE, Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile.

- Molina, D. (2012). *Habilidades de Escritura en niños de Educación Básica: Caracterización del desempeño ortográfico en narraciones de escolares de 3º, 5º y 7º año de educación básica pertenecientes a escuelas municipales rurales de Constitución y Empedrado*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, mención Lengua Española.
- Morales, O. & Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Kaleidoscopio*, 2, 151-159.
- Pujol, M. (2000) *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.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, D. (2010). El análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como LE y su aplicación didáctica. *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, 106-126. Recuperado el 2-8-2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/09_investigaciones_02.pdf
- Sánchez, V., Moyano, V. y Borzone, A. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios pedagógicos*, 37, 227-236.
- Sánchez, J. (2013). Trascendencia de la ortografía en la clase de español como lengua extranjera y su aplicación didáctica. *Tonos Digital, Revista de Estudios Filológicos*, 24. Recuperado el 30-6-2014: http://www.um.es/tonosdigital/znum24/secciones/estudios-29-trascendencia_ortografia.htm
- Smith-Lock, K. M., Nickels, L., & Mortensen, L. (2009). Story writing skills of adults with a history language-impairment. *Reading and Writing*, 22, 713–734.
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Signos*, 46(81), 105-131. Recuperado en 28 de julio de 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342013000100005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342013000100005&lng=es&tlng=es).
- Tuana, E. (1980). Estudio comparativo de la ortografía en niños normales y niños con dificultades de aprendizaje. *Lectura y Vida*, 1.
- Tuana, E., Carbonell, M., & Lluch, E. (1980). Diez años de investigaciones ortográficas. *Lectura y Vida*, 2.