



UNIVERSIDAD DE CHILE FACULTAD  
DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE POSTGRADO

Errores de ortografía acentual y literal frecuentes en textos  
informativos producidos por estudiantes de educación superior  
técnico profesional en Santiago de Chile

Tesis para optar al grado de Magister en Lingüística mención lengua  
española

Claudia Valencia Orellana

Profesora Guía:  
Carmen Sotomayor

Santiago de Chile,  
año 2014

## **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo conocer los errores de ortografía acentual y literal presentes en textos informativos producidos por estudiantes que ingresan a la educación técnico-profesional en Santiago de Chile. A partir de esto, se busca cuantificar y caracterizar los problemas relacionados con ortografía acentual y literal con el fin de establecer una comparación entre el tipo de carrera a la que ingresan los estudiantes, ya sea técnica o profesional. El estudio se inscribe en el ámbito de la ortografía de la lengua española, tomando en cuenta, para el análisis de los errores ortográficos, algunas de las aproximaciones teóricas que se han realizado en torno del concepto de error y la forma en que los sujetos adquieren el conocimiento ortográfico como parte fundamental del proceso de escritura, sobre todo desde una visión cognitiva.

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a Eduardo, por su amor infinito, por su compañía y paciencia incansable en este proceso y en todos los que hemos vivido juntos. A mis padres, Carmen y Luis, así como mi hermana Macarena por ser los pilares en mi formación académica y humana, por creer en cada cosa que hago, siempre brindándome su enorme protección y cariño. Por último, a Clarita, porque sin su compañía en cada tarde de lectura y trabajo esto no hubiera sido posible.

## Índice

I. Introducción.....	1
II. Marco teórico.....	4
II.1 Ortografía.....	4
II.2 Ortografía y escritura.....	6
II.2.1 El papel de la ortografía en el aprendizaje de la escritura.....	8
II.3 Ortografía literal: El acceso a la forma ortográfica de las palabras.....	12
II.3.1 Vía subléxica de escritura.....	13
II.3.2 Vía léxica de escritura.....	16
II.4 Errores de ortografía literal.....	18
II.4.1 Errores contra el sistema fono-ortográfico.....	20
II.4.2 Errores por arbitrariedad.....	20
II.4.3 Errores por falta de correspondencia entre fonema y grafema...	21
II.5 Ortografía acentual.....	21
II.5.1 El acento gráfico o tilde.....	22
II.5.2 Exigencias cognitivas en el uso de la tilde.....	23
II.5.3 Errores de ortografía acentual.....	23
II.5.3.1 Omisión de tildes.....	24
II.5.3.2 Adición incorrecta de tildes.....	24
II.5.3.3 Uso erróneo de tilde.....	24
III Objetivos de la investigación.....	25
III.1 Objetivo general.....	25
III.2 Objetivos específicos.....	25
IV Metodología.....	26
IV.1 Características de la investigación.....	26
IV.2 Corpus.....	26
IV.3 Pautas de análisis de errores analizados.....	29
IV.3.1 Pauta de análisis de ortografía literal.....	29
IV.3.2 Pautas de análisis de ortografía acentual.....	33
IV.4 Análisis del corpus.....	35
V Presentación y análisis de los resultados.....	36

V.1	Presentación general de los resultados.....	36
V.2	Ortografía literal: presentación y análisis de los resultados.....	39
V.2.1	Errores contra el sistema fono-ortográfico.....	40
V.2.2	Errores por arbitrariedad.....	42
V.2.2.1	Errores en el uso de C.....	43
V.2.2.2	Errores en el uso de S.....	44
V.2.2.3	Errores en el uso de Z.....	45
V.2.2.4	Errores en el uso de V.....	47
V.2.2.5	Errores en el uso de B.....	48
V.2.3	Errores por falta de correspondencia fonema-grafema.....	51
V.2.4	Otros casos.....	55
V.3	Ortografía acentual: presentación y análisis de los resultados.....	55
V.3.1	Omisión de tildes.....	56
V.3.1.1	Omisión de tilde en palabras agudas.....	56
V.3.1.2	Omisión de tilde en palabras graves.....	58
V.3.1.3	Omisión de tilde en palabras esdrújulas y sobresdrújulas.....	59
V.3.1.4	Omisión de tilde en palabras con hiato.....	61
V.3.1.5	Omisión de tilde en diacríticos.....	62
V.3.2	Adición incorrecta de tildes.....	69
V.3.3	Uso erróneo de tilde.....	72
VI	Conclusiones.....	74
VI. 1	Conclusiones generales.....	74
VI.2	Limitaciones de la investigación.....	77
VI.3	Proyecciones de la investigación.....	77
VI.4	Propuesta didáctica de enseñanza de la ortografía acentual en la educación superior técnico-profesional.....	78
VII	Bibliografía.....	84

## I. Introducción

Esta investigación se inscribe en el dominio de la ortografía de la lengua española, considerando algunas de las aproximaciones teóricas que se han realizado en torno del concepto de *error ortográfico*, e incorporando el análisis de los errores de ortografía acentual y literal, producidos por estudiantes de educación superior técnico-profesional en Santiago de Chile. Esto surge de la necesidad de abordar y comprender una problemática frecuente y extendida en nuestro sistema educativo, que presenta grandes dificultades al momento de ser abordada en el aula.

Las cuestiones ortográficas se han considerado de manera dispar dentro de la lingüística, puesto que se han utilizado criterios y perspectivas diversas. Sin embargo, existe consenso en relación a que es necesaria una norma que regule la transcripción gráfica aceptada por todos los hablantes de la lengua, ya que esto permite que no exista ambigüedad en la transmisión de mensajes (Camps, Milian, Bigas, Camps, & Cabré, 2007). Es en este sentido que veremos el conocimiento ortográfico como aquel que, en base a la imposición de una representación gráfica uniforme y común para todos los hablantes de la lengua española, es un elemento constitutivo de identidad de los hispanohablantes como miembros de una sola comunidad lingüística (RAE, 2010).

A partir de lo anterior, podemos darnos cuenta de que la ortografía ha tenido un lugar importante en los estudios lingüísticos ya desde la publicación de la Gramática de Nebrija, en la cual se incorpora un capítulo dedicado a ella. Dicha preocupación ha ido creciendo gracias a los grandes aportes que se han realizado en este ámbito durante los siglos posteriores hasta nuestros días (Martínez, 1992). Esto se fundamenta en la idea de que la ortografía es una convención necesaria para todos los miembros de una comunidad lingüística, ya que el dominio de esta consolida, en los individuos, la pertenencia a la comunidad de hablantes de una lengua (Camps y otros, 2007). A partir de esta concepción, ha existido la tendencia a la elaboración de textos normativos acerca de las reglas de uso de

grafemas, signos de puntuación y tildación. Sin embargo, también se ha avanzado bastante en cuanto a la investigación sobre cómo los sujetos adquieren el conocimiento ortográfico y la manera en que el sistema educativo se hace cargo de ello.

El estudio sobre la ortografía de la lengua española se ha enfocado desde diversas perspectivas, ya sea a partir del análisis de errores ortográficos cometidos en un dictado o en base a la producción de textos producidos por hablantes nativos. Algunos de los estudios sobre este tema nos han mostrado que, por una parte, los problemas ortográficos no son aleatorios, sino que se relacionan directamente con la dificultad que algunas palabras de nuestra lengua presentan en cuanto a su correspondencia fonema-grafema; y, por otra parte, que la acentuación gráfica es uno de los problemas más frecuentes.

Particularmente en Latinoamérica, podemos destacar la investigación realizada por Backhoff, Peon, Andrade y Rivera en México en el año 2008, que abordó los errores ortográficos presentes en textos producidos por estudiantes de educación básica. El estudio mostró como principal resultado que la mayor dificultad de los estudiantes se encuentra en los aspectos de uso de tilde, sobre todo de palabras agudas. Estos resultados están en línea con los estudios de Tuana, Carbonell y Luch (1980), quienes demostraron que la mayor dificultad ortográfica se relaciona con el uso de la tilde, dándose esto principalmente en palabras de uso común.

En el caso chileno, existen algunos estudios que aportan a esta línea de investigación, como el desarrollado por Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández (2012), en el cual se analizaron los problemas ortográficos presentes en narraciones de estudiantes de 3°, 5° y 7° básico de escuelas chilenas. Esta investigación nos entrega, como principales resultados, que los problemas ortográficos son acotados y que se concentran en el uso de tilde y de grafemas, los cuales obedecen principalmente a un criterio léxico más que al uso de reglas (Molina, 2012).

En efecto, la adquisición del conocimiento ortográfico es uno de los aspectos de mayor complejidad, el cual tiene vital importancia dentro del aprendizaje de la escritura, ya que su incorrecta aplicación dificulta la comunicabilidad de los escritos. Es por esta razón que su automatización es fundamental para liberar una demanda cognitiva que podrá ser utilizada en las complejas tareas de la composición escrita. Es por este motivo que proponemos un estudio de carácter descriptivo cuyo propósito es ampliar los datos ya obtenidos por las investigaciones anteriores y determinar cuáles son los errores ortográficos más frecuentes en los textos producidos por estudiantes de educación superior técnico-profesional. Este trabajo, a pesar de ser exploratorio y, por tanto sin pretensión de ser representativo de la realidad nacional, busca tener un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, ya que a partir de las conclusiones que se obtengan, se podrán tomar acciones para mejorar la manera en que diariamente se aborda la ortografía en el aula.

## II. Marco teórico

### II.1 Ortografía

El concepto de ortografía ha sido abordado desde diversas perspectivas, teniendo como punto de partida la Gramática de la lengua castellana, publicada en 1492 por Nebrija. En este texto se pone de manifiesto que la escritura debe adaptarse a la pronunciación, pero entendiendo que no se debe cambiar aquello que ya ha sido consensuado por los hablantes (RAE 1999). En esta obra, Nebrija se refiere a la ortografía como parte de la gramática denominada *metódica* o doctrinal (siguiendo a Quintiliano), que es aquella que contiene los preceptos y reglas para el uso de la lengua, distinguiéndola de la gramática *istórica* (aquella que describe la forma de hablar de poetas y autores a los cuales se debe seguir). La ortografía, desde esta visión, tiene como función conocer y describir cada grafía, y también establecer cómo se deben representar las palabras. De este modo, este autor propone que la ortografía solo se preocupa de las letras, quedando fuera de su ámbito de estudio el acento, siendo la *Prosodia* la disciplina que se encarga del estudio de la sílaba y, en consecuencia, del acento (Nebrija, 1492).

Por su parte, la Real Academia Española de la lengua, en la primera edición de su *Ortografía* de 1741, mantiene esta forma de concebir la ortografía en la cual se opta por el criterio fonético sobre el etimológico. Esto se ve claramente en su segunda edición, once años más tarde, donde se cambia el título original por el de Ortografía, asumiendo el criterio fonético (RAE, 1999). Sin embargo, esta visión ha sufrido modificaciones a lo largo de las diferentes ediciones de dicha publicación, lo cual ha estado regulado por la utilización combinada y jerarquizada de los criterios de pronunciación, etimología y uso.

Es así como se puede observar en su edición de 1970, que se concibe el estudio de la ortografía como una parte de la gramática, la cual sería la encargada de establecer qué es escribir correctamente, es decir, utilizar acertadamente las

letras y los signos de puntuación. Mucho después, en su actual edición, RAE considera la ortografía como *el “conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua”* (RAE, 2010, p. 9), concibiéndola, además, como una *“disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones”* (RAE, 2010, p. 9).

Siguiendo esta línea, autores como Goodman (1992) conciben la ortografía como un sistema, el cual se compone de variados elementos como las reglas ortográficas y de puntuación, las cuales permiten la combinación de grafemas para la representación de los aspectos fonéticos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje. En este sentido, la ortografía cumple un papel relevante en la normalización de la lengua, además de ser parte de las competencias que requiere el individuo para insertarse de manera eficaz en ciertos ámbitos de la sociedad, como el académico o laboral (Pujol, 2000). De esta forma, la ortografía puede clasificarse en tres grandes grupos, la ortografía de la palabra, de la oración y del texto. Nuestro interés está centrado exclusivamente en la primera, la ortografía de la palabra, la cual se preocupa de la correcta escritura de las unidades léxicas, por lo que su objetivo es la regulación del uso de los grafemas<sup>1</sup> y de los signos que inciden directamente sobre las unidades léxicas, como son la tilde, la diéresis o el guion<sup>2</sup> (Pujol, 1998).

En base a esta forma de concebir el conocimiento ortográfico, Cassany, Luna y Sanz (2007) consideran que la norma ortográfica es un instrumento imprescindible para moverse de manera autónoma en la sociedad actual, por lo tanto, como proponen Camps y otros (2007), la adquisición del conocimiento ortográfico es necesaria e imprescindible, pues el dominio de esta técnica

---

<sup>1</sup> RAE (2010) define el grafema como la unidad mínima distintiva en el plano de la escritura. No pueden descomponerse en unidades menores y permiten diferenciar un signo lingüístico de otro. Además, el grafema tiene carácter secuencial, debido a que se presenta de forma sucesiva en la cadena escrita.

<sup>2</sup> No son considerados grafemas debido a que no tienen carácter sucesivo en la cadena escrita.

fortalece, en los individuos, la pertenencia a la comunidad y, a la vez, es un signo de la cultura del entorno, debido a que este conjunto de normas se sustenta en su carácter convencional, puesto que se configura a partir del acuerdo aceptado por los usuarios de la lengua.

Las aproximaciones teóricas presentadas en los párrafos anteriores nos permiten establecer que la ortografía es entendida como una convención de carácter normativo, que da las pautas para el correcto uso de la lengua (Kaufman, 1997). Es además, una herramienta fundamental para el adecuado dominio de la lengua española y se constituye como un instrumento de comunicación efectiva en la sociedad, por lo tanto, la reflexión en torno a la norma ortográfica es primordial, ya que la norma debe estar al servicio de la producción textual.

## **II.2 Ortografía y escritura**

La escritura es un proceso que cumple un rol fundamental para el desarrollo de las sociedades, que es establecerse como soporte físico de los mensajes que los sujetos buscan transmitir. Esta función nace a partir de la necesidad de ser un código subsidiario de la lengua hablada, por lo tanto, la comunicación escrita es un fenómeno cultural de gran complejidad (RAE, 2010).

Para poder comprender de qué manera funciona este proceso, no se debe dejar de lado el hecho de que la relación entre lengua oral y lengua escrita no es transparente, puesto que esta última es el resultado de una convención aceptada por los usuarios de una lengua en un momento determinado de su historia. Por lo tanto, es posible que con un número reducido de signos aumenten extraordinariamente las posibilidades de representación de las unidades fónicas, ya sea de correspondencia grafía-sonido, pertenencia a una misma familia de palabras, identidad de sonidos, identidad de contexto gráfico, entre otras posibilidades. Sin embargo, RAE (2010) propone que esta característica se

constituye como un ideal, ya que la correspondencia biunívoca entre los fonemas<sup>3</sup> y los grafemas, es decir, un grafema para cada fonema y un fonema para cada grafema, no siempre se puede dar. En efecto, no existe ninguna lengua que posea una ortografía puramente fonética, por lo que resultaría imposible contar con una letra para cada sonido.

Por lo anterior, la ortografía no puede ser entendida como la transcripción literal de lo oral sobre el papel u otros soportes como el digital, sino que es un proceso en el cual intervienen factores de diversa índole (Sotomayor y otros, 2012). Estos factores van desde operaciones simples y mecánicas como la caligrafía a utilizar en la producción del texto, la separación entre las palabras u otros aspectos que afectan la forma física del texto. Cuetos (2009) establece que existen tres procesos que se involucran en el proceso de escritura, los procesos conceptuales, definidos como el mecanismo de transformación de las ideas o conceptos que se va a transmitir a partir del lenguaje abstracto; los procesos lingüísticos, cuya función es transformar las ideas o conceptos en oraciones y, los procesos motores que indican los movimientos necesarios para representar las grafías. Dentro de esto, se incluye la aplicación correcta de las reglas gramaticales, de uso de grafías y tildación, así como también se desarrollan procesos más complejos, como la capacidad del escritor de seleccionar la información, planificar la estructura textual, desarrollar las ideas, así como también buscar un lenguaje compartido con el lector (Cassany, 1987).

Es importante destacar, que la escritura de un texto demanda al individuo un alto grado de control y regulación de los procesos antes mencionados, de manera que actúen de forma integrada, por lo que un escritor exitoso es aquel que demuestra un mayor dominio y control sobre dichos procesos de manera simultánea (Mata, 1997; Pujol, 1998). Sin embargo, no bastaría solamente con el control global de los distintos procesos, sino que es imprescindible que quien escribe sea consciente de las estrategias que es capaz de desarrollar y de los

---

<sup>3</sup> RAE (2010) define el fonema como una unidad fónica distintiva que permite distinguir un signo lingüístico de otro. El conjunto de fonemas de una lengua constituye el sistema fonológico de esta.

recursos de los que dispone para así convertirse en un escritor experto (Lacón de De Lucía & Ortega de Hocevar, 2008).

En base a lo expuesto en los párrafos anteriores, llegamos a la idea de que aprender a escribir no implica solamente la adquisición del código escrito a partir de la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino que es un proceso en el que se adquiere un código nuevo, sustancialmente distinto del oral (Cassany, 1987). El aprendizaje de la escritura, además, exige el desarrollo de la habilidad de adecuarse al contexto en el cual se desarrolla la comunicación, logrando satisfacer las necesidades comunicativas del sujeto que escribe, por lo tanto, aprender a escribir no puede ser una actividad aislada o descontextualizada de los usos reales (Camps, 1997). Asimismo, es indispensable para el escritor novato, tener en cuenta la gran variedad de géneros discursivos, ya que cada uno de ellos impone exigencias lingüísticas determinadas. En base a esto, no se puede llegar a ser un escritor eficiente si no se toma en cuenta por una parte, los factores culturales del sujeto y, por otra, las exigencias propias del texto que se va a producir. Por ejemplo, la escritura de un texto formal, para el ámbito laboral o académico, exige que el escritor domine las normas ortográficas, gramaticales y todos aquellos elementos que aseguren una buena comunicación (Camps, 1997; Hayes, 2012).

### **II.2.1 El papel de la ortografía en el aprendizaje de la escritura**

Dentro del marco del aprendizaje de la escritura entendida como un proceso complejo que se lleva a cabo a partir de la integración de diversos factores, aparece la necesidad de contar con un marco de referencia que permita explicar cómo el conocimiento ortográfico se instala como un elemento más del proceso de producción textual.

La adquisición del conocimiento ortográfico corresponde a uno de los elementos que intervienen en el aprendizaje de la escritura. Esto se debe a que el conocimiento de la ortografía adquiere sentido solamente si se enmarca dentro del

aprendizaje de la lengua escrita, puesto que el aprendiz le otorgará importancia a conocer la forma ortográfica de las palabras, únicamente si siente la necesidad de escribir. Esta idea se fundamenta en el hecho de que solo con el uso real y práctico de la escritura, se consolidan y se fijan en la memoria los conocimientos y las normas ortográficas (Cassany y otros, 2007). Esto nos lleva a entender que el dominio de la escritura y la adquisición del conocimiento ortográfico permiten al individuo usar correctamente los grafemas constitutivos de la lengua, que permiten a su vez plasmar por escrito un mensaje, asegurando la transmisión eficaz de este.

Algunos de los modelos cognitivos de escritura, tales como el propuesto por Flower y Hayes (1981) indican que en el acto de escritura intervienen una serie de procesos (planificación, redacción y revisión), que funcionan de manera interactiva y simultánea, cuya efectividad permite distinguir entre un escritor novato y un escritor experto. Estos procesos deben ser monitoreados y requieren de la incorporación de los datos almacenados en la memoria de largo plazo, los cuales son procesados por la memoria de trabajo, para poder ser utilizados en la escritura. Por lo tanto, la producción textual exige al individuo hacer uso de su conocimiento lingüístico (gramatical y léxico), con los cuales se relaciona directamente la ortografía, para llevar a cabo un proceso de escritura exitoso.

Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1987), plantean que el aprendizaje de la escritura implica el tránsito por diferentes estadios de desarrollo de la habilidad de escritura, por lo tanto, existen diferencias considerables entre la producción textual de un escritor inexperto y la de uno experimentado. Los autores proponen que el escritor, al momento de verse enfrentado a un problema de escritura, puede optar por resolver esta tarea utilizando distintos modelos. Uno de ellos es el denominado “decir el conocimiento”, que sería característico de los recién iniciados, en el cual el sujeto genera la información a ser transmitida a partir de una tarea de escritura, la cual tiene un tópico, un género y ciertos ítemes léxicos asociados, los que se debe recuperar de los datos almacenados en la memoria. Esta forma de producción de textos tiene como principal característica, que el

escritor solamente reproduce el conocimiento que ya posee en la elaboración de su escrito, produciéndose un proceso de escritura mecánica (Miras, 2000).

Un segundo modelo se denomina “transformar el conocimiento”, el cual es propio de la producción de los escritores expertos, ya que supone un análisis más profundo de las posibles formas de resolver la tarea de escritura. Este problema exige que el individuo sea capaz de analizar la tarea que debe resolver y de poner al servicio de esta todos los recursos cognitivos de los que dispone. La utilización de este modelo de escritura, de carácter reflexiva, hace que la solución de las tareas de escritura modifiquen los conocimiento del escritor y a su vez, este nuevo conocimiento permita ir modificando el proceso de producción textual (Miras, 2000).

Otra visión del proceso de escritura es la que propone DIDACTEXT (2003), la cual consiste en una reelaboración de los modelos de Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1987). Esta forma de entender la escritura se basa en la idea de que esta es un proceso complejo que contempla una gran cantidad de elementos. Según esta propuesta, en el proceso de escritura intervienen los siguientes factores: i) culturales, relacionados con las convenciones adoptadas por el grupo al cual el sujeto pertenece; ii) cognitivos y metacognitivos, entendidos como las estrategias conscientes e intencionadas que el escritor utiliza para lograr la tarea de escritura; y iii) afectivos, referidos a las reacciones emotivas frente al desarrollo de la tarea de escritura. Dentro del proceso de escritura también intervienen otros factores de carácter físico, discursivo, semántico, pragmático y verbal, los cuales permiten la resolución efectiva del problema de escritura.

En nuestro estudio hemos incorporado esta visión del proceso de escritura, ya que será utilizada como marco de referencia para la elaboración de una propuesta didáctica para el desarrollo de la ortografía en los estudiantes de educación superior técnico-profesional.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que la ortografía es un elemento indispensable en el proceso de adquisición de las destrezas básicas de la escritura (RAE, 2010). Durante este proceso de aprendizaje, el sujeto es capaz de

establecer hipótesis acerca de cómo funciona el sistema de escritura y sobre las regularidades y relaciones que van apareciendo en él. Ello le permite poner en funcionamiento los demás recursos de los que dispone para llevar a cabo satisfactoriamente la producción textual. Por lo tanto, existe una relación directa entre el aprendizaje de la escritura y la adquisición del conocimiento ortográfico (Camps y otros, 2007).

En definitiva, la ortografía dentro del proceso de escritura es una actividad compleja que tiene como una de sus principales características la posibilidad de automatización (Pujol, 2000). Esto significa que el acto de representar gráficamente las palabras que componen los textos pasa de ser un proceso lento y con poco control por parte del sujeto, a ser un proceso rápido y controlado en escritores expertos.

Sin embargo, para que se logre el grado de control necesario que no altere la transmisión efectiva del mensaje, la práctica de la ortografía exige que el sujeto realice, a la vez, una serie de procesos que generan una demanda cognitiva que pone en juego la capacidad de la memoria de trabajo, aquella que vigila los recursos disponibles para el procesamiento de la información (Sotomayor y otros, 2012; Pujol, 1998). Uno de los procesos involucrados sería la capacidad de escribir la forma ortográfica correcta de las palabras que dan forma al texto, por lo que la adquisición del conocimiento ortográfico es un elemento indispensable para evitar la sobrecarga cognitiva del sujeto al momento de enfrentar una tarea de escritura, sobre todo en aquellos escritores inexpertos.

Por otra parte, dentro del desarrollo de la habilidad de la escritura también tienen implicancias el conocimiento lingüístico del sujeto y su conocimiento del tema, ya que esto representa una disminución en la sobrecarga cognitiva de la memoria de trabajo (McCutchen, 2011).

La sobrecarga cognitiva (Pujol, 1998) se entiende como la tensión excesiva a la que se ve enfrentado el escritor cuando debe utilizar los recursos cognitivos necesarios para completar el proceso de escritura sin tener el control necesario. Por lo tanto, el mayor dominio de la ortografía implica una mayor automatización

de los procesos involucrados en la escritura, lo que le permite al sujeto aumentar la capacidad de su memoria de trabajo a fin de que pueda destinar los recursos disponibles a procesos más complejos, como el desarrollo de las ideas o la selección de un léxico adecuado y así lograr un producto textual más eficiente.

Sin embargo, no podemos dejar de lado otro elemento importante en el desarrollo de las habilidades de escritura como es la metacognición (Parodi, 2003; Marinkovich y Poblete, 2000). Dentro del proceso de escritura, el sujeto debe lograr un dominio completo del problema al cual se enfrenta, por lo tanto, debe ser consciente de los recursos de los que dispone y definir las estrategias, herramientas o procedimientos que es capaz de poner en práctica para resolver una tarea determinada. La producción de conocimiento solo es posible cuando se tiene la mayor cantidad de control cognitivo en las tareas de producción del texto, tanto en la representación mental de este, la planificación, la generación y la revisión (Kellog, 2008). Como esta capacidad de control es limitada, es indispensable reducir la demanda que se produce a la memoria de trabajo para que el sujeto sea capaz de controlar los demás procesos.

Por lo tanto, el buen manejo del conocimiento ortográfico es una condición para el desarrollo de la habilidad de la composición escrita, es por esto, que el estudio de la ortografía no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino que como un medio para pasar de ser un escritor novato a un escritor experto, ya que *“el conocimiento de las reglas ortográficas de una lengua no garantiza por sí solo una escritura coherente, adecuada y creativa”* (Lomas, 1999, 361).

### **II.3 Ortografía literal: El acceso a la forma ortográfica de las palabras**

Tradicionalmente, la adquisición de la lengua escrita ha sido considerada como un proceso de aprendizaje, similar a la adquisición de hábitos complejos. Es por esto, que para establecer la forma en que los sujetos llegan a escribir las palabras que constituyen sus textos, revisaremos las propuestas de Cuetos (2009)

y Pujol (2000) con una mirada basada en los procesos cognitivos que se ponen en juego al momento de la producción escrita.

Cuetos (2009), siguiendo el modelo cognitivo de escritura de Flower y Hayes (1981), establece que el proceso para transformar una idea o un pensamiento en signos gráficos se compone de distintas etapas. Primero, se realiza la planificación del mensaje, la cual se da en forma secuencial, partiendo por generar la información sobre el tema, realizando una búsqueda de información (conocimientos y sucesos) en la memoria a corto plazo. Luego, se seleccionan los contenidos más relevantes y se organizan en un plan, para posteriormente establecer los criterios o preguntas que serán utilizados en el proceso de escritura en base a los objetivos planteados. Después de la planificación se realiza la selección de estructuras sintácticas, que consiste en construir las estructuras gramaticales que permitirán expresar el mensaje. El autor propone como siguiente paso, la recuperación de las palabras que rellenan o dan forma a lo que él llama el almacén sintáctico, el que posteriormente permitirá darle forma al mensaje. Esta búsqueda de palabras se inicia a partir del significado o concepto que todavía se encuentra en forma abstracta. Cuetos (2009) explica que, para llegar a la forma ortográfica de la palabra que se pretende escribir, el sujeto selecciona desde su sistema semántico<sup>4</sup> el significado que quiere transmitir, el cual aparece en forma prelingüística. Para llevar esta a su forma ortográfica, el sujeto puede tomar una de dos vías: la vía subléxica o la vía léxica las cuales se definirán a continuación:

### **II.3.1 Vía subléxica de escritura**

Esta es la denominación otorgada por Cuetos (2009) y posteriormente denominada *ruta fonológica* por Pujol (1998). Esta vía de acceso a la escritura de palabras se caracteriza porque el significado a transmitir de manera escrita adquiere una forma fonológica, la cual se obtiene desde el almacén del léxico

---

<sup>4</sup> Cuetos (2009) define el sistema semántico como aquel en el que se encuentran representados los significados de las palabras o conceptos y que se establece como el punto de partida para el desarrollo del proceso de escritura.

fonológico, que es aquel en el que se encuentran representadas las formas fonológicas de las palabras (Cuetos, 2009). La forma obtenida se guarda en el llamado almacén de pronunciación donde se retienen los fonemas correspondientes a la palabra que se va a escribir en la memoria a corto plazo, mientras se produce la conversión de fonema a grafema, utilizando las reglas de conversión.

Las reglas de conversión de fonema a grafema han sido definidas por varios autores, dentro de los cuales se ha adoptado la clasificación elaborada por Kaufman (1997), quien cataloga estas reglas en cuatro categorías:

a) Biunívoca regular: señala la relación existente entre algunos fonemas y grafemas de forma restringida, como es el caso de p, m, n, t, l, d. Aquí encontramos palabras como *mamá*, *papá*, *palma*, etc.

b) Regular de tipo contextual: que es aquella en la que la norma ortográfica regula el uso de determinados grafemas en función del contexto en el que se encuentran en una palabra, es decir, su relación de contigüidad, como en palabras como *envase*, *blusa*, *embuste*, *ratón*, entre otras. En estos casos, aunque en la lengua existe más de un grafema para representar un determinado fonema, la norma restringe su uso, como sucede con mb, mp, nv, bl, br y r/rr.

c) Regular de tipo morfológico: la cual toma los morfemas y la categoría gramatical de las palabras como criterio para definir las relaciones entre grafemas y fonemas. Aquí se incluyen los morfemas derivacionales (prefijos y sufijos) en palabras como *exalumno*, *extraordinario*, *enseñanza*, entre otras; y flexionales (terminación verbal -aba, terminación -iva/-ivo en adjetivos), como las palabras *asertivo*, *caminaba*, entre otros. Además de estos, la autora considera dentro de esta categoría los casos de palabras que presentan semejanza semántica, como es el caso de las familias de palabras.

d) Irregular entre grafemas y fonemas: a la cual también Kaufman (1997) denomina formas únicas autorizadas, que se refiere al espacio en el que la norma restringe de manera irregular, ya que no se permite derivar ningún tipo de regla para su uso. Estos casos son atribuibles, en muchas ocasiones, a etimologías, además de aquellos casos en que la ortografía refleja diferenciaciones semánticas, como es el caso de las palabras homófonas no homógrafas, como *bazo/vaso, maza/masa, etc.*

La existencia de estas reglas de conversión, si bien nos permiten conocer de mejor manera la constitución léxica de nuestra lengua, no pueden ser entendidas como el único mecanismo de acceso a la escritura. Dichas reglas tienen determinada frecuencia de uso, por lo que presentarían diferentes umbrales de activación, además de que pueden ser influenciadas por el léxico, lo que nos demuestra que existe una fuerte relación entre los procesos fonológicos y ortográficos (Pujol, 2000). Esto implicaría que frente a una palabra desconocida, formada por algún sonido que se pudiera representar indistintamente por un par de grafemas (b/v, g/j, etc.), el sujeto al momento de escribir tendría más posibilidades de utilizar el grafema que presenta mayor frecuencia de aparición.

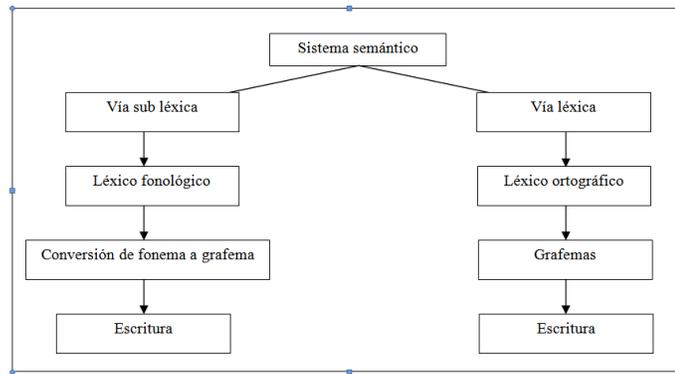
La forma prelingüística que ya ha sido convertida en grafema, obteniendo así la forma gráfica de la palabra, pasa a guardarse en el almacén grafémico, en el cual se mantiene temporalmente. Luego intervienen los procesos motores que permiten la plasmación física de la palabra mediante la escritura. De esta forma, los grafemas que componen la palabra se mantienen activos, listos para ser escritos. Sin embargo, esta vía es insuficiente para explicar la escritura de muchas palabras del castellano. Una vía de mediación fonética no cuenta con mecanismos para seleccionar la ortografía correcta, puesto que existen fonemas que se pueden representar mediante diferentes grafemas. Esto lleva a que la ortografía en algunas palabras sea arbitraria.

### II.3.2 Vía léxica de escritura

Denominada así por Cuetos (2009) y posteriormente llamada vía ortográfica por Pujol (1998), es el mecanismo que permitiría explicar la escritura de palabras que presentan una ortografía arbitraria, es decir, que no sigue las reglas de conversión de fonema a grafema.

Al utilizar esta vía de acceso a la escritura, en primer lugar, el individuo selecciona una unidad de significado que desea transmitir. A partir de esto se activa la forma gráfica de la palabra desde el léxico ortográfico, el cual contiene las representaciones ortográficas de estas, las cuales se mantendrán disponibles en la memoria de trabajo hasta la ejecución gráfica de dicha palabra. Esta ruta hace posible la escritura de palabras con ortografía arbitraria, debido a que entra en funcionamiento a partir de la activación del significado en el sistema semántico, desde donde el sujeto obtiene la representación ortográfica de la palabra que desea escribir. Este contiene unidades de producción individuales, en este caso representaciones ortográficas, las cuales se mantendrán disponibles en la memoria de trabajo, desde donde se ejecutarán los movimientos destinados a formar los signos gráficos. La vía léxica no sirve para escribir las palabras desconocidas ni para las series de letras sin significado. Esta vía sirve para la escritura de palabras con ortografía arbitraria, ya que estas solo se pueden escribir de manera correcta si se tiene una representación de ellas en el léxico ortográfico.

En el siguiente esquema se grafica la forma en que operan ambas vías de acceso a la escritura de palabras:



Vías de acceso a la escritura. Adaptación de Cuetos (2009)

En definitiva, la vía subléxica sería aquella que nos indica la escritura de la palabra a representar, siempre que esta se pueda plasmar a través de la aplicación de las reglas de conversión fonema-grafema y que se trate de palabras de uso frecuente. Por el contrario, en palabras poco familiares, es la vía léxica la que primero entrega una forma ortográfica, siendo esta forma ratificada por la vía subléxica, con la finalidad de reducir las posibilidades de error.

En base a esto, autores como Pujol (2000) proponen que el sistema grafemático de la lengua castellana es principalmente fonético, puesto que la mayor parte de las realizaciones gráficas de nuestra lengua se basan en reglas de transformación desde el correspondiente fonema, siendo además muy numerosas las realizaciones que surgen de una relación biunívoca entre los fonemas y los grafemas, mientras que un número menor no se encuentran reguladas por ningún tipo de reglas. Sin embargo, una vía de mediación fonética no cuenta con mecanismos para seleccionar la ortografía correcta en todos los casos, ya que existen fonemas que se pueden representar mediante diferentes grafemas. Esto lleva a que la ortografía en algunas palabras sea arbitraria y que el sujeto al momento de escribir no pueda predecir cuál es el grafema correcto que debe utilizar (Cuetos, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, es imprescindible reconocer que para que los sujetos sean capaces de poner en práctica su conocimiento ortográfico, deben adquirir el conocimiento necesario para identificar los segmentos fonológicos y

relacionarlos de forma efectiva con las formas gráficas con que son representados en los textos. Esto demuestra que el aprendizaje de la escritura se considera como un proceso gradual en el cual se debe incrementar el conocimiento de las representaciones gráficas de las palabras, lo que se verifica en la cantidad de palabras que el sujeto conoce y es capaz de representar ortográficamente de forma correcta (Signorini & Borzone, 2003). Este aumento en el grado de conocimiento y, por ende, un alto grado de automatización del conocimiento ortográfico, trae como consecuencia la disminución de la sobrecarga cognitiva en los individuos, sobre todo aquellos que son escritores inexpertos, para los que adecuarse a una norma ortográfica implica acaparar recursos cognitivos necesarios para finalizar con éxito el proceso de escritura (Pujol, 2000).

#### **II.4 Errores de ortografía literal**

Hasta el momento no ha existido consenso acerca de la forma correcta de abordar el error ortográfico en los distintos niveles educativos (Campbell, Yagelski, & Yu, 2014), a pesar de que existe concordancia en que la ortografía es un elemento decisivo para evitar la dispersión en la representación gráfica de una misma lengua. Tal como señala la RAE (2010), este hecho podría dificultar y hasta imposibilitar la comunicación escrita entre sus hablantes y comprometería su identificación como miembros de una sola comunidad lingüística. Por su parte, Backhoff y otros (2008), en el estudio realizado en México sobre los errores ortográficos frecuentes en los textos producidos por estudiantes de educación básica, señalan que los errores ortográficos han sido evaluados por mucho tiempo en base al conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua, que para el caso del castellano han sido delimitadas principalmente por la RAE. Por lo tanto, se ha entendido como error ortográfico, todo aquello que se aleje de la normatividad impuesta por la Academia.

Sin embargo, es fundamental tener claridad acerca de que el error es inevitable, puesto que, como propone Cassany (2007), ningún sujeto puede llegar

a dominar la ortografía del total de palabras que forman parte de su lengua. Además, el error ortográfico es un elemento útil y necesario, ya que nos permite conocer el estado individual del dominio de una lengua.

Cuetos (2009), establece algunas razones por las cuales los individuos presentan errores ortográficos en sus textos. En primer lugar, se puede cometer un error con una palabra de ortografía arbitraria (como *barco* o *jinete*) cuando no se posee una representación ortográfica de esta palabra, simplemente porque no ha sido vista antes. En segundo lugar, puede suceder que se disponga de la representación de una palabra en el léxico, pero esta no se llega a activar, pues el sujeto opta por utilizar el mecanismo de conversión fonema-grafema. Señala que esto sucedería cuando quien escribe debe concentrar sus recursos cognitivos en otros aspectos de la escritura, como la planificación del mensaje. En tercer lugar, propone que puede darse que el sujeto disponga de una representación ortográfica de la palabra, pero que esta sea errónea. Para el autor, esta sería la causa más frecuente y la más difícil de corregir. Según el autor, esto sucede cuando se pide a las personas que escriban palabras que no han visto nunca y por lo tanto no disponen de representación de ella en su léxico.

Por su parte Pujol (1998) propone una clasificación de los errores ortográficos, la cual se fundamenta en las características del sistema grafemático del español. Esta parte desde la consideración del carácter supraindividual que supone la actividad ortográfica, ya que propone que la principal hipótesis explicativa para los errores ortográficos está en la complejidad ortográfica de la información lingüística a procesar.

La utilización de cualquiera de las vías de acceso a la escritura parte desde la activación de la palabra en el almacén fonológico y desde allí se toma una de ellas. Por lo tanto, se pueden distinguir errores en palabras cuya forma únicamente puede ser recuperada desde la vía subléxica y errores en palabras que podrían ser escritas correctamente desde la vía léxica, por lo que los errores ortográficos (referidos al uso de los grafemas) que cometen los sujetos serían principalmente de dos tipos, errores contra el sistema fono-ortográfico y errores

por arbitrariedad, los cuales, para efectos de esta investigación han sido recogidos desde Pujol (1998).

#### **II.4.1 Errores contra el sistema fono-ortográfico**

Esta clasificación de los errores ortográficos se fundamenta en la no aplicación o aplicación incorrecta de las reglas de conversión fonema-grafema en su carácter no arbitrario, es decir, el error se debería a que el sujeto no sigue una serie de reglas fijas y plasma la forma gráfica de la palabra a partir de la aplicación de las reglas de conversión fonema-grafema. Para Pujol, los errores de este tipo se darían principalmente en aquellos grafemas y dígrafos cuyos usos están regulados por el sistema grafemático, excluyendo los casos de arbitrariedad.

#### **II.4.2 Errores por arbitrariedad**

Estos errores se fundamentan en el hecho de que a pesar de que el sistema grafemático del español es en gran medida de base fonética, sí presenta un componente arbitrario. Esto tiene como consecuencia que se puedan producir tres tipos de errores por arbitrariedad. En primer lugar, existen errores cometidos en aquellas palabras cuya realización fónica no informa al sujeto acerca de los grafemas que debe utilizar en la escritura, es decir, se produce un caso de ambigüedad ortográfica, como sería el caso de neutralización de fonemas en archifonemas. Un ejemplo de esto es lo que ocurre en palabras como *enfadar* o *inmóvil* y otras en las cuales el fonema /n/ ante bilabial o labiodental puede pronunciarse como /m/. En segundo lugar, se producen errores por arbitrariedad en palabras en las que para una misma realización fónica el sujeto deba escoger entre grafemas diferentes, como en el caso de concurrencia entre los grafemas b y v, por ejemplo, *blusa* o *vasija*.

### II.4.3 Errores por falta de correspondencia entre fonema y grafema

Por último, encontraremos errores presentes en palabras en las cuales es necesario utilizar grafemas que no presentan una realización fonética, es decir, no existiría coincidencia alguna entre el sistema fonológico y el sistema ortográfico, como sucedería en el caso de *h*, ejemplo de esto es lo que sucede en palabras como *holograma* o *hueso*.

### II.5 Ortografía acentual

RAE (2010) define el acento como la pronunciación con mayor relieve o prominencia de una sílaba de una palabra en relación a las demás que la forman, lo que implica una variación de los parámetros acústicos con los que se emiten las palabras de nuestra lengua. Desde la perspectiva fonética, el acento sería un rasgo prosódico<sup>5</sup> que cumple tres funciones: *contrastiva*, ya que tiene la capacidad de diferenciar entre unidades acentuadas e inacentuadas; *distintiva*, pues permite diferenciar palabras que solo se distinguen fónicamente entre sí por la presencia o ausencia de tonicidad o por la posición que ocupa en ellas la sílaba acentuada; y *culminativa*, porque permite percibir las sílabas tónicas y átonas que se establecen como grupos acentuales dentro de la misma palabra o en palabras diferentes. Además, el acento es una propiedad del habla (Borzi & García Jurado, 2006) que se manifiesta por la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales, la duración y la intensidad de los sonidos que conforman cada una de los ítemes léxicos de nuestra lengua. Por último, dentro de una palabra, podemos encontrar dos tipos de acento: el acento primario, aquel que recae sobre la sílaba tónica de la palabra; y el acento secundario, el cual no tiene repercusión ortográfica en la escritura.

---

<sup>5</sup> Es decir, una propiedad fónica que afecta a unidades lingüísticas más amplias que el fonema.

### II.5.1 El acento gráfico o tilde

Desde el punto de vista gráfico, el acento en español se representa a través de un signo diacrítico denominado tilde<sup>6</sup> y cuenta con un conjunto de reglas para su uso (RAE, 2010), las cuales han ido evolucionando a través del curso de la historia de la lengua española<sup>7</sup>.

La tilde es uno de los elementos que constituyen el código escrito de la lengua, por lo tanto, forma parte de la ortografía de la palabra y no tiene la capacidad de ser representada de forma independiente de los grafemas del español. Ello demuestra que la asignación de tilde a una palabra depende del acento primario de esta, por lo que solo se puede asignar tilde a una palabra una vez que esta ya ha sido formada (Mamani, 2013).

El estudio acerca del uso de la tilde en textos producidos por hablantes nativos de lengua española ha estado relacionado principalmente en reconocer cuál es la relación entre el acento y el acceso al léxico y cómo este influye en el reconocimiento de palabras. Se ha llegado a concluir principalmente que este es uno de los problemas más frecuentes dentro del proceso de escritura, sobre todo la omisión de tilde en palabras que por regla deben llevarla (Sotomayor y otros, 2012; Jiménez-Fernández, Defior y Serrano, 2008). En base a esto, se puede establecer que usar correctamente la tilde implica que el sujeto sea capaz de poner en práctica de forma eficiente los conocimientos metalingüísticos de los que dispone, como la capacidad de diferenciar clases de palabras, la separación silábica, el reconocimiento de hiatos, diptongos, entre otros conocimientos relevantes (Mamani, 2013), aspecto que abordaremos más adelante.

---

<sup>6</sup> RAE (2010) define la tilde como una rayita oblicua que desciende de derecha a izquierda y que, colocada sobre una vocal, indica que la sílaba de la que forma parte es tónica.

<sup>7</sup> RAE (2010) señala que a partir del siglo XVII se generaliza el uso de diacríticos acentuales, y a partir del siglo XVIII, la acentuación gráfica pasa a convertirse en una práctica generalizada. En este mismo siglo, se adopta el empleo del acento agudo para señalar la sílaba tónica y como la forma estandarizada que se utilizará para marcar el acento gráfico, lo que aparece ya en el proemio sobre ortografía del primer diccionario académico.

### **II.5.2 Exigencias cognitivas en el uso de la tilde**

En el marco de la escritura como proceso, el acento también juega un rol importante en la consecución de un producto textual efectivo. Esto porque, tal como lo plantean RAE (2010) y Pujol (1998), entre otros autores, la actividad acentual no puede darse separada de la actividad grafemática dentro del proceso de escritura, ya que la acentuación es un elemento que afecta a todas las unidades léxicas, a pesar de que su valor comunicativo es menor que el de los grafemas.

Por lo tanto, así como el uso correcto de los grafemas del español exige la utilización de determinados recursos cognitivos, el uso de tilde también exige al sujeto una serie de operaciones cognitivas que se requieren para utilizarla correctamente, las cuales se ponen en acción una vez que el sujeto ha obtenido la representación ortográfica de la palabra, ya sea por la vía léxica o subléxica, ya que para la correcta asignación de la tilde, es necesario que el sujeto reconozca el acento primario de la palabra en cuestión (Mamani, 2013).

Estas operaciones cognitivas se relacionan, por ejemplo, con conocer los elementos de la gramática y del sistema grafemático de la lengua (Mamani, 2013), ya que el sujeto debe ser capaz de reconocer palabras en las que la tilde tiene un valor diacrítico, así como diferenciar entre grafemas vocálicos y consonánticos, puesto que solo se puede usar tilde en los primeros. Además de esto, es imprescindible la diferenciación de las clases de palabras, la determinación del número de sus sílabas, la identificación de un tipo específico de hiato, así como la colocación de la tilde en cualquier palabra, lo que implica la identificación de la sílaba tónica.

### **II.5.3 Errores de ortografía acentual**

La asignación de tilde a las palabras que conforman un texto es una actividad que exige al individuo la utilización de recursos cognitivos que se suman

a los ya utilizados anteriormente para lograr la representación gráfica de los ítems léxicos, lo cual puede llegar a convertirse en un problema y causa de una gran cantidad de errores ortográficos (Sotomayor y otros, 2012), puesto que el uso de tilde corresponde a una etapa posterior al uso de los grafemas, por lo que la tilde no puede utilizarse de manera aislada de los grafemas, en cambio estos sí pueden ser representados sin la necesidad del uso de la tilde. Teniendo en cuenta lo anterior, clasificaremos los errores de acentuación gráfica en los siguientes tipos:

### **II.5.3.1 Omisión de tildes**

Dentro de las cuales se consideran todas aquellas palabras que ya sea por regla general (palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas), tilde diacrítico (para diferenciar palabras de igual forma pero diferente significado) o hiato (palabras que presentan secuencia vocálica que no sigue el paradigma de las reglas generales).

### **II.5.3.2 Adición incorrecta de tildes**

Se incluyen en esta categoría todas las palabras que en su escritura no deben incorporar tilde, según los usos establecidos por RAE (2010), pero a las cuales se les ha añadido generando un error ortográfico.

### **II.5.3.3 Uso erróneo de tilde**

Se consideran en esta categoría todas las palabras a las cuales les corresponda, ya sea por regla general (palabras agudas, graves esdrújulas y sobresdrújulas), tilde diacrítica (para diferenciar palabras de igual forma pero diferente significado), o hiato, pero que en la escritura se ha utilizado tilde en posición incorrecta.

### **III Objetivos de la investigación**

#### **III.1 Objetivo general**

Describir cuáles son los errores de ortografía acentual y literal más frecuentes en textos informativos producidos por estudiantes que ingresan a la educación superior técnico-profesional en Santiago de Chile.

#### **III.2 Objetivos específicos**

1. Cuantificar los errores de ortografía acentual y literal presentes en textos informativos producidos por estudiantes que ingresan a la educación superior técnico-profesional en Santiago de Chile.
2. Caracterizar los errores de ortografía acentual y literal presentes en textos informativos producidos por estudiantes que ingresan a la educación superior técnico-profesional en Santiago de Chile.
3. Comparar los errores de ortografía acentual y literal presentes entre textos informativos producidos por estudiantes que ingresan a carreras técnicas y por estudiantes que ingresan a carreras profesionales.

## **IV Metodología**

### **IV.1 Características de la investigación**

Como ya se ha dado a conocer, la presente investigación tiene como objeto de estudio la ortografía de la lengua española, sobre la cual se pretende mostrar los errores de carácter literal y acentual cometidos por un grupo de estudiantes de Educación Superior Técnico Profesional en Santiago de Chile. Por lo tanto, se considera un estudio de carácter sincrónico, basado en fuentes primarias y textos inéditos. Es además una investigación de tipo descriptiva y cuantitativa, ya que busca reunir datos a partir del corpus seleccionado, describirlos y relacionarlos con la finalidad de establecer generalizaciones (López Morales, 1994).

### **IV.2 Corpus**

El conjunto de textos que constituyen el material de análisis de la investigación, son en su totalidad manuscritos de carácter informativo producidos por estudiantes que ingresaron a la educación superior técnico profesional en el año 2013. Estos corresponden a alumnos de las escuelas de Administración y Negocios, Informática y Diseño de las sedes Antonio Varas y Plaza Oeste de Duoc UC que cursan las siguientes carreras profesionales: Diseño gráfico, ingeniería en Administración de Recursos Humanos, ingeniería en Administración, ingeniería en Marketing, ingeniería en Comercio Exterior e ingeniería en Conectividad y redes. También se considerarán textos de alumnos que cursan las siguientes carreras técnicas de nivel superior: Técnico en Gestión Logística, Contabilidad General mención Legislación Tributaria, Administración de Recursos Humanos, Administración de Empresas mención Marketing y técnico en Telecomunicaciones.

Se recolectaron 120 textos a partir de un estímulo, de los cuales se eliminaron aquellos producidos por estudiantes que ya contaban con estudios superiores en años anteriores, por lo que solo se utilizaron los textos producidos

por estudiantes que ingresan por primera vez a la educación superior. Cabe destacar que no se consideró la edad de los sujetos así como tampoco la distinción de género. De esta manera se obtuvo un corpus compuesto por 74 textos divididos en 37 textos producidos por estudiantes que cursan carreras técnicas y 37 producidos por alumnos de carreras profesionales.

La recolección del corpus se realizó a partir de la presentación de un estímulo que sirvió como punto de partida para la redacción de un texto informativo en el cual cada estudiante debió presentar aspectos relevantes de su currículum vitae, como su formación académica, experiencia laboral, fortalezas y debilidades. Este estímulo ha sido creado con la finalidad de situar a los estudiantes en una problemática de escritura que les permita posicionarse en un contexto específico, en este caso, el ámbito laboral. A continuación, se presenta el estímulo:

<p>La empresa Eureka S.A., dedicada al rubro de _____, requiere contratar profesionales jóvenes para potenciar cada uno de sus departamentos. Usted postuló al cargo de _____ y en una primera instancia fue seleccionado. Sin embargo, dada las funciones asociadas al perfil profesional requerido por la empresa, además de las competencias técnicas, debe demostrar habilidades de comunicación escrita. Por esta razón, deberá redactar un texto informativo en el cual exponga los aspectos más relevantes de su currículum vitae. El objetivo de este será informar sobre sus fortalezas y debilidades, formación académica y experiencia laboral.</p>
--

En los espacios que aparecen en blanco, los estudiantes debían señalar el rubro al cual ellos deseaban que se dedique la empresa y el cargo al cual optaron postular, luego de esto, los estudiantes produjeron sus textos, obteniendo resultados como el que se presenta a continuación:

### Aspecto Teórico de mi CV

Nombre: Valentina Marcelina Aramburo.

Buenas tardes profesora y compañeros. Me nombre es Valentina Marcelina, tengo 18 años soy soltera y vivo en la comuna de Talagante. Entre mis objetivos y proyecciones profesionales de Enmarcan la posibilidad de poner en práctica todos mis conocimientos y habilidades y a la vez aportar a la empresa en la cual me desenvuelva profesionalmente. 57

El trabajo al cual postulo actualmente es de suma importancia ya que es una excelente oportunidad laboral en la cual se que puedo ser de gran ayuda en esa área y a la vez es una gran fuente para adquirir más conocimientos, experiencia y estabilidad laboral. A continuación dare a conocer los antecedentes solicitados. 57

En primer lugar dare a conocer mis antecedentes académicos. Entre los años 2009 al 2012 cursé mi enseñanza media en el liceo Comercial de Talagante en el cual obtuve el título de Técnica de nivel medio en Administración de empresas. Durante el año 2012 a través del liceo tuve la oportunidad de asistir a un seminario de Recursos Humanos en la escuela de Contadores auditores de Santiago. Después en el año 2013 ingresé a Duce a estudiar la carrera de administración de Recursos Humanos, actualmente me encuentro cursando mi segundo semestre y además de recibir las competencias entregadas por la carrera que estudio me preocupa día a día para adquirir más conocimientos y habilidades entre las que me ayuden en el futuro a desenvolverme de la mejor manera en el ámbito profesional. 125

En segundo lugar continúo con mis experiencias laborales. Trabajo desde los 16 años pero solo de forma esporádica ya que mi familia tuvo algunos negocios los cuales yo tenía que atender en las tardes después de clases. A los 18 años trabajé como vendedora en una joyería pero también de forma esporádica, además a principios del 2013 Realicé mi práctica en la empresa degeoch de Chile específicamente en el área de Recursos Humanos. Inmensablemente para el cargo al que postulo no cuento con mucha experiencia, solo la obtuve por 84

La utilización de este estímulo es apropiado para el desarrollo de esta investigación, ya que al plantear una situación comunicativa que busca asemejarse a una situación real que puede darse en el ámbito laboral, los estudiantes privilegiaron la norma culta y el registro formal.

### IV.3 Pautas de análisis de errores analizados

Para la realización de la investigación, se sintetizaron las normas de ortografía literal y acentual establecidas por RAE (2010) con la finalidad de obtener una pauta sobre el uso de los grafemas del español y de la tilde. Esta pauta tuvo la finalidad de facilitar la clasificación de los errores ortográficos presentes en los textos del corpus.

#### IV.3.1 Pauta de análisis de ortografía literal

A continuación, se presenta una tabla en la cual se especifican los usos de los grafemas consonánticos correspondientes a los errores encontrados en los textos que forman parte del corpus de la presente investigación. Estos usos han sido extraídos de RAE (2010).

Grafema	Reglas para su uso
b	<p>Se usa b</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuando precede a otra consonante o está en posición final (<i>brazo, club</i>). Excepciones son <i>ovni, molotov</i> y algunos nombres propios como <i>Kiev, Romanov</i>, etc.</li> <li>2. Cuando sigue a la sílaba tur- (<i>disturbio, turbina</i>).</li> <li>3. En palabras que empiezan con bu-, bur- y bus- (<i>burca, buscar</i>). Excepciones son <i>vudú</i> y sus derivados.</li> <li>4. En palabras terminadas en -aba, -abas, -ábamos, -abais, -aban del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación (<i>cantaba, rogaba</i>). También las formas de ese mismo tiempo del verbo ir (<i>íbamos</i>).</li> <li>5. En los verbos terminados en -bir (<i>escribir, recibir</i>). Excepciones son <i>hervir, servir, vivir</i> y sus derivados.</li> <li>6. En los verbos terminados en -buir (<i>contribuir, distribuir</i>).</li> <li>7. En las palabras terminadas en -bilidad (<i>visibilidad, amabilidad</i>). Son excepciones <i>civilidad</i> y <i>movilidad</i>.</li> </ol>

	<p>8. En las palabras terminadas en -bundo o -bunda (<i>vagabundo, moribunda</i>).</p> <p>9. En las palabras que contienen los prefijos o elementos compositivos bi-, bis-, biz-, biblio(o)-, bio-, -bio, sub- (<i>bizcocho, biología, submarino</i>).</p> <p>10. En las palabras compuestas cuyo último elemento es -fobia o -fobo/a (<i>aracnofobia, xenófobo</i>).</p> <p>11. En los verbos beber, caber, deber, haber, saber, sorber, así como en sus derivados y familias léxicas (<i>bebedor, deber</i>).</p>
c	<p>Se usa C ante e, i</p> <p>1. En las palabras que empiezan por cerc-, circ- (<i>cercenar, circunscribir</i>).</p> <p>2. En las palabras terminadas en -ancia, -ancio, -encia, -encio (<i>silencio, abundancia</i>). Son excepciones <i>ansia</i> y <i>hortensia</i>.</p> <p>3. En los verbos terminados en -ceder, -cender y -cibir (<i>conceder, recibir</i>).</p> <p>4. En las palabras terminadas en -cial (<i>superficial, artificial</i>). Son excepciones <i>controversial</i> y <i>eclesial</i>.</p> <p>5. En las palabras terminadas en -ciencia, -cente y -ciente (<i>paciencia, conciente</i>). Son excepciones <i>ausente, presente</i> y <i>rusiente</i>.</p> <p>6. En las palabras terminadas en -cimiento (<i>acontecimiento, conocimiento</i>). Son excepciones los derivados de asir.</p> <p>7. En las palabras terminadas en -cioso, -ciosa (<i>delicioso, gracioso</i>). Son excepciones <i>ansioso(a)</i> y <i>fantasioso(a)</i>.</p> <p>8. En las palabras terminadas en -icia, -icie, -icio (<i>avaricia, acaricio</i>). Son excepciones <i>anafrodisia, artemisia, fisio, friso(a)</i> y <i>Dionisio</i>.</p> <p>9. En las palabras esdrújulas terminadas en -ice, -cito(a) (<i>explícito, apéndice</i>).</p> <p>10. En las palabras que empiezan por los prefijos o elementos compositivos centi-, deci-, decimo-, vice- (<i>centímetro, vicepresidente</i>).</p> <p>11. En las palabras que contienen los interfijos -c-, -ec-, antepuestos a sufijos que empiezan por e, i, como -ejo(a), -ete(a), -ito(a), -illo(a), -ico(a), -in, -ino(a), -iño(a), -ísimo(a) (<i>pancito, florecilla</i>).</p> <p>12. En los derivados de palabras terminadas en -co, -ca (<i>clasicista, de clásico</i>).</p> <p>13. En las palabras terminadas en los sufijos o elementos compositivos -áceo, -cida, -cidio, -craza (<i>demoracia, homicidio</i>).</p> <p>En la terminación -ción</p> <p>1. En las palabras derivadas de verbos terminados en -ar (<i>comunicación, participación</i>). Son excepciones los derivados de verbos terminados en -sar que no contienen la sílaba -sa- (<i>confesión, expresión</i>).</p> <p>2. En las palabras derivadas de verbos terminados en -der, -dir, -tir, cuando conservan la d o la t de la última sílaba del infinitivo (<i>perdición, fundición</i>).</p> <p>3. En las palabras que pertenecen a la misma familia léxica de adjetivos terminados en -to (<i>absorción, devoción</i>). Son excepciones <i>visión, previsión, provisión</i>.</p> <p>4. En las palabras terminadas en -pción o -unción (<i>adopción, función</i>).</p> <p>5. En las palabras terminadas en -cción (<i>adicción, intersección</i>).</p>
h	<p>Se usa h</p> <p>1. Delante de los diptongos /ua/, /ue/, /ui/, tanto a principio de sílaba como en posición interior a comienzo de sílaba (<i>huérfano, huaso</i>).</p> <p>2. Delante de las secuencias /ia/, /ie/ en posición inicial de palabra (<i>hiato, hielo</i>). Son excepciones las voces formadas con la raíz de origen griego <i>iatro-</i> (<i>iatrogenia</i>).</p>

	<p>3. En las palabras que empiezan por la secuencias <i>herm-</i>, <i>histo-</i>, <i>hog-</i>, <i>holg-</i>, <i>horm-</i>, <i>horr-</i> y <i>hosp-</i> (<i>hermético</i>, <i>horrible</i>). Son excepciones las voces de uso frecuente <i>ermita</i>, <i>ogro</i> y sus derivados.</p> <p>4. En las palabras que empiezan por la secuencia <i>hum-</i> seguida de vocal (<i>humano</i>, <i>húmedo</i>).</p> <p>5. En las palabras que comienzan por los siguientes elementos compositivos o raíces de origen griego <i>hecto-</i>, <i>helico-</i>, <i>helio-</i>, <i>hema-</i>, <i>hemi-</i>, <i>hepat(o)-</i>, <i>hepta-</i>, <i>hetero-</i>, <i>hex(a)-</i>, <i>hidr(o)-</i>, <i>higro-</i>, <i>hiper-</i>, <i>hipo-</i>, <i>hol-</i>, <i>homeo-</i>, <i>homo-</i> (<i>helicóptero</i>, <i>hipopótamo</i>).</p> <p>6. En todas las formas de los verbos <i>haber</i>, <i>habitar</i>, <i>hablar</i>, <i>hacer</i>, <i>hallar</i>, <i>hartar</i>, <i>helar</i>, <i>herir</i>, <i>hervir</i>, <i>hinchar</i>, <i>hundir</i> y sus derivados.</p> <p>7. En ciertas interjecciones, sea en posición inicial: <i>hala</i>, <i>hale</i>, <i>hola</i>, <i>hurra</i>, <i>huy</i>; o en posición final: <i>ah</i>, <i>bah</i>, <i>eh</i>, <i>oh</i>, <i>uh</i>. Algunas de las que se escriben con <i>h</i> inicial pueden escribirse también si ella, como <i>alr</i>, <i>uy</i>.</p> <p>8. Tras la secuencia inicial <i>ex</i> en las voces <i>exhalar</i>, <i>exhausto</i>, <i>exhibir</i>, <i>exhortar</i> y <i>exhumar</i>, y en sus derivados. La palabra <i>exuberancia</i> y <i>exuberante</i> se escriben sin <i>h</i> intercalada.</p>
n	<p>Se usa <i>n</i></p> <p>1. Delante de <i>v</i> se escribe siempre <i>n</i> (<i>convivir</i>, <i>enviar</i>).</p>
s	<p>Se usa <i>S</i> ante <i>e</i>, <i>i</i></p> <p>1. En las palabras que empiezan por las sílabas (<i>h</i>)<i>as-</i>, (<i>h</i>)<i>es-</i>, (<i>h</i>)<i>is-</i>, (<i>h</i>)<i>os-</i> <i>aspiras</i>, <i>estudiar</i>, <i>historia</i>. Son excepciones <i>azteca</i>, <i>hazmerreir</i>, <i>izquierdo(a)</i>, y algunos nombres propios, como <i>Azcona</i>, <i>Ezcaray</i>.</p> <p>2. En palabras que empiezan por la secuencia (<i>h</i>)<i>us-</i>, <i>usted</i>, <i>usufructo</i>, <i>husmear</i>. Son excepciones: <i>uci</i> ('unidad de cuidados intensivos'), <i>Uzbekistán</i> y <i>uzbeko -ka</i>.</p> <p>3. En las palabras que empiezan por las sílabas <i>des-</i> o <i>dis-</i>, sean o no prefijos: <i>descolocar</i>, <i>destino</i>, <i>discapacitado</i>, <i>díscolo</i>. Excepción: <i>dizque</i> (Am. 'al parecer, supuestamente', 'presunto, supuesto').</p> <p>4. En las palabras que empiezan por la secuencia <i>pos-</i>: <i>posible</i>, <i>posguerra</i>, <i>posterior</i>. Excepciones: <i>pozo</i> y <i>pozol(e)</i>.</p> <p>5. En las palabras que empiezan por <i>semi-</i>: <i>semidiós</i>, <i>semilla</i>, <i>semiótico</i>.</p> <p>6. En los sustantivos y adjetivos terminados en <i>-asco/a</i>, <i>-esco/a</i>, <i>-osco/a</i>: <i>atasco</i>, <i>borrasca</i>, <i>dantesco</i>, <i>muesca</i>, <i>tosco</i>, <i>mosca</i>.</p> <p>7. En los verbos terminados en <i>-ascar</i>: <i>ataascar</i>, <i>mascar</i>, <i>rascar</i>.</p> <p>8. En las palabras terminadas en <i>-astro/a</i>: <i>alabastro</i>, <i>madrastro</i>, <i>rastro</i>.</p> <p>9. Los verbos terminados en <i>-ersar</i>: <i>conversar</i>, <i>dispersar</i>, <i>tergiversar</i>.</p> <p>10. Los adjetivos terminados en <i>-oso/a</i>: <i>afectuoso</i>, <i>deliciosa</i>. Excepción: <i>mozo(-za)</i>.</p> <p>11. En las palabras terminadas en <i>-sis</i>: <i>análisis</i>, <i>crisis</i>, <i>genesis</i>, <i>neurosis</i>, <i>tesis</i>. Excepciones: <i>glacis</i> ('talud o pendiente'), <i>macis</i> ('corteza que cubre la semilla de la nuez moscada'), <i>piscis</i> y <i>viacrusis</i>.</p> <p>12. En las palabras terminadas en <i>-sivo/a</i>: <i>abusivo</i>, <i>efusiva</i>, <i>persuasivo</i>, <i>subversiva</i>. Excepciones: <i>lascivo -va</i>, <i>nocivo -va</i> y <i>policivo -va</i> (Col., Ven. y Pan., 'policial').</p> <p>13. En las palabras terminadas en <i>-sor/a</i>: <i>confesor</i>, <i>divisor</i>, <i>emisora</i>, <i>precursora</i>. Excepciones: <i>avizor</i>, <i>azor</i>, <i>dulzor</i> y <i>escozor</i>.</p> <p>14. En las palabras terminadas en <i>-sura</i>: <i>basura</i>, <i>clausura</i>, <i>medida</i>. Excepciones: <i>dulzura</i> y <i>sinvergüenzura</i>.</p>

	<p>15. En todas las desinencias verbales en las que esté presente el fonema /s/, sea en medio o al final: <i>abr-ísteis, cant-as o cant-ás, sub-iesen</i>.</p> <p>16. El fonema /s/ que aparecen en la raíz de algunas formas verbales de verbos cuyo infinitivo no tiene ni <i>c</i> (ante <i>e,i</i>) ni <i>z</i> ni <i>s</i>: <i>puso, pusiese, pusieron (de poner); quiso, quisiera, quisiesen (de querer); visto (de ver)</i>.</p> <p>17. En las palabras que terminan en los sufijos <i>-ense (canadiense, castrense,)</i> excepción <i>vascuence</i>; <i>-és, -esa (aragonés, burgués, camerunesa, montañesa);-ésimo/a (vigésimo, sexagésimo, centésima, cienmilésima)</i>. No se escriben con <i>s</i> <i>décimo -ma</i> ni sus derivados <i>undécimo -ma, duodécimo -ma; -ísimo/a</i> (en adjetivos superlativos): <i>altísimo, listísima; -ismo</i> (en tecnicismos y voces que denotan doctrinas, sistemas o movimientos, actividades deportivas, actitudes): <i>alpinismo, cateterismo, compañerismo, vanguardismo; -ista</i> (en voces que designan a las persona que tiene determinada ideología, profesión, inclinación o afición): <i>coleccionista, ecologista, futbolista, humanista; -ístico/a</i> (en adjetivos que expresan relación o pertenencia; también forma sustantivos, en especial femeninos): <i>característica, humorístico, lingüística, turístico</i>.</p> <p>En la terminación <i>-sión</i></p> <p>1. Terminan en <i>-sión</i> los sustantivos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los derivados de verbos terminados en <i>-der, -dir, -ter, -tir</i> que no conservan la <i>d</i> o la <i>t</i> del verbo base: <i>comprensión (de comprender), persuasión (de persuadir), comisión (de cometer), diversión (de divertir)</i>. Excepciones: <i>atención (de atender), deglución (de deglutir)</i>. Cuando conservan la <i>t</i> o <i>d</i> del verbo, terminan en <i>-ción: perdición (de perder), fundición (de fundir), competición (de competir)</i>.</li> <li>▪ Los derivados de verbos terminados en <i>-sar</i> que no contienen la sílaba <i>-sa-</i>: <i>dispersión (de dispersar), progresión (de progresar)</i>. Cuando sí la contienen, terminan en <i>-ción: acusación (de acusar), improvisación (de improvisar)</i>.</li> </ul> <p>2. Los derivados de verbos terminados en <i>-primir</i> o <i>-cluir</i>: <i>opresión (de oprimir), conclusión (de concluir)</i>.</p>
v	<p>Se usa V</p> <p>1. En las palabras en que las letras <i>b</i> o <i>d</i> preceden al fonema /b/: <i>adverbio, animadvertión, inadvertido, obvio, subvención</i>. Se exceptúan aquellas en las que el prefijo <i>sub-</i> se antepone a una palabra que comienza por <i>b</i>: <i>subbloque</i>.</p> <p>2. En las palabras en que la secuencia <i>ol</i> precede al fonema /b/: <i>disolver, olvidar, polvo, solvencia</i>.</p> <p>3. Las que empiezan por <i>eva-</i>, <i>eve-</i>, <i>evi-</i> y <i>evo-</i>: <i>evasión, eventual, evitar, evolución</i>. Excepción: <i>éban</i> y sus derivados <i>ebanista</i> y <i>ebanistería</i>.</p> <p>4. En las palabras que empiezan por las sílabas <i>lla-</i>, <i>lle-</i>, <i>llo-</i> y <i>llu-</i>: <i>llover, llovizna, lluvia</i>.</p> <p>5. En las palabras que empiezan por el prefijo <i>vic-</i>, <i>viz-</i> o <i>vi-</i> (“que hace las veces de”): <i>vicealmirante, vizconde, virrey</i>.</p> <p>6. En los adjetivos llanos terminados en <i>-ave, -avo/a, -eve, evo/a, ivo/a</i>: <i>grave, esclavo, octava, leve, longevo, nueva, decisivo, activa</i>.</p> <p>7. En las palabras terminadas en <i>-ívoro/a</i>, como <i>carnívoro, herbívora, insectívoro</i>. Excepción: <i>víbora</i>.</p> <p>8. En las palabras terminadas en <i>-valencia</i> y <i>-valente</i> (de valer): <i>equivalencia, polivalente</i>.</p>

	<p>9. En las formas verbales que contienen el fonema /b/ de los verbos <i>andar</i>, <i>estar</i>, <i>tener</i> e <i>ir</i>, y sus derivados, salvo las del pretérito imperfecto (o copretérito) de indicativo: <i>anduviste</i>, <i>desanduvo</i>, <i>estuvieron</i>, <i>tuvo</i>, <i>mantuviere</i>, <i>vaya</i>, <i>ve</i>, <i>voy</i> (pero <i>andaba</i>, <i>estábamos</i>, <i>iban</i>).</p> <p>10. En los verbos <i>mover</i>, <i>valer</i>, <i>venir</i>, <i>ver</i> y <i>volar</i> (y sus derivados), así como todas las voces de sus familias léxicas: <i>muevo</i>, <i>movimiento</i>, <i>valgo</i>, <i>valioso</i>, <i>vendremos</i>, <i>venidero</i>, <i>vería</i>, <i>vidente</i>, <i>prever</i>, <i>vuelo</i>, <i>volante</i>.</p>
z	<p>Se usa Z</p> <p>1. En las palabras agudas que terminan en <i>-triz</i>: <i>actriz</i>, <i>cicatriz</i>, <i>emperatriz</i>, <i>matriz</i>.</p> <p>2. En los adjetivos terminados en <i>-az</i> que designan cualidades: <i>audaz</i>, <i>capaz</i>, <i>voraz</i>.</p> <p>*En ambos casos, en el plural, la z del singular se transforma en c por ir seguida de e: <i>actrices</i>, <i>audaces</i>, etc.</p> <p>3. En las palabras que terminan en los sufijos <i>-anza</i> (forma, a partir de los verbos, sustantivos que denotan 'acción y efecto' y, también, 'agente, medio o instrumento de la acción'): <i>confianza</i>, <i>enseñanza</i>, <i>ordenanza</i>, <i>semejanza</i>; <i>-azgo</i> (forma sustantivos que denotan 'cargo o dignidad', 'condición o estado' y 'acción y efecto'): <i>almirantazgo</i>, <i>hallazgo</i>, <i>noviazgo</i>; <i>-azo/a</i> (normalmente forma sustantivos con valor aumentativo o despectivo, o que denotan 'golpe, daño o herida causados con lo designado por la palabra base' o 'acción repentina o contundente'): <i>balonazo</i>, <i>cambiasco</i>, <i>flechazo</i>, <i>madraza</i>, <i>manaza</i>; <i>-ez</i>, <i>-eza</i> (forman, a partir de adjetivos, sustantivos abstractos de cualidad): <i>madurez</i>, <i>pesadez</i>, <i>belleza</i>, <i>sutileza</i>; <i>-izar</i> (forma verbos que denotan 'semejanza', 'propensión' o 'pertenencia'; también aparece en ciertos sustantivos que denotan 'lugar'): <i>asustadizo</i>, <i>caliza</i>, <i>cobertizo</i>, <i>fronteriza</i>; <i>-zón</i> (forma, a partir de verbos de la primera conjugación, sustantivos que denotan 'acción y efecto'): <i>cerrazón</i> (de <i>cerrar</i>), <i>hinchazón</i> (de <i>hinchar</i>), <i>ligazón</i> (de <i>ligar</i>).</p> <p>4. En las palabras que contienen los interfijos <i>-z-</i>, <i>-az-</i>, <i>-ez-</i> o <i>-iz-</i> antepuestos a sufijos que empiezan por <i>a</i>, <i>o</i>, <i>u</i>, como <i>-al</i>, <i>-ote/a</i>, <i>-ucho/a</i> o <i>-uelo/a</i>: <i>barrizal</i>, <i>favorzote</i>, <i>tiendezucah</i>, <i>ladronzuelo</i>.</p>

### IV.3.2 Pautas de análisis de ortografía acentual

RAE (2010) establece que el uso de la acentuación gráfica tiene como función delimitar específicamente cuál es la sílaba tónica de las palabras que cuentan con acentuación prosódica, lo que significa que solo las palabras tónicas pueden llevar tilde y este solo puede representar el acento primario de las palabras, por lo que a cada caso de acentuación prosódica le corresponde una única representación gráfica o tilde. Además, la tilde cumple en la ortografía del español una función diacrítica, ya que el uso de tilde en la escritura permite

distinguir palabras tónicas de otras palabras átonas que sean grafemáticamente iguales. En este apartado, se expondrán de forma sintética el conjunto de reglas definidas por RAE (2010) para el uso de tilde y que fueron consideradas en este estudio.

Clasificación	Regla
Palabras agudas	Llevan tilde cuando terminan en los grafemas consonánticos n o s no precedidos de otra consonante, o en algunos de los grafemas vocálicos a, e, i, o, u ( <i>vendió, participó</i> ).
Palabras graves o llanas	Se escriben con tilde solamente cuando terminan en un grafema consonántico distinto de n o s ( <i>lápiz, césped</i> ) cuando terminan en el dígrafo ch ( <i>crómlech</i> ) o en más de un grafema consonántico ( <i>bíceps</i> ).
Palabras esdrújulas y sobresdrújulas	Se escriben siempre con tilde ( <i>didáctico, entrégaselo</i> ).
Hiatos	Las palabras con hiato formado por una vocal cerrada tónica seguida o precedida por una vocal abierta, se tildan siempre tilde en la vocal cerrada ( <i>María, actúo</i> ).
Monosílabos (función diacrítica de la tilde).	Tú: pronombre personal Él: pronombre personal Mí: pronombre personal Sí: pronombre personal, adverbio de afirmación, sustantivo (aprobación o asentimiento). Té: sustantivo (planta o infusión) Dé: forma del verbo dar. Sé: forma del verbo ser, forma del verbo saber. Más: cuantificador, en construcciones o locuciones ( <i>eres de lo más refinado</i> ), sustantivo (signo matemático), en la locución conjuntiva <i>más que</i> .
Diacrítica en <i>qué, cuál, quién, cómo, cuán, cuánto, cuándo, dónde y adónde</i>	Llevan tilde cuando se utilicen con valor interrogativo o exclamativo, cuando aparezcan sustantivados por un determinante ( <i>quiero saber cómo hiciste eso</i> ), y cuando formen parte de locuciones o expresiones ( <i>el qué dirán</i> ). Por último, la acentuación gráfica tiene una función diacrítica en la palabra aún/aun. Esta llevará tilde cuando indique temporalidad, es decir, cuando puede reemplazarse por <i>todavía</i> ( <i>aún le queda bien ese vestido</i> ) y cuando se utilice con valor ponderativo o intensivo ( <i>ella es aún más simpática de lo que recordaba</i> ).

Otros casos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En palabras compuestas formadas por la fusión de dos o más voces simples, el acento prosódico recae en la sílaba tónica del último componente (<i>sacapunta</i>), lo que implica que este tipo de palabras debe seguir las reglas de acentuación como si fueran voces simples (<i>hincapié</i>).</li> <li>2. Los adverbios terminados en <i>-mente</i>, conservan la tilde del adjetivo base (<i>económicamente</i>).</li> <li>3. Se usa tilde en las formas verbales con pronombres enclíticos, Estas palabras deben someterse a las reglas de acentuación.</li> <li>4. En el caso de las expresiones complejas formadas por varias palabras unidas con guion, estas deben mantener la acentuación gráfica que les corresponde como voces autónomas (<i>científico-humanista</i>), y para las expresiones complejas formadas por varias palabras independientes (yuxtaposición de varias palabras gráficamente independientes que constituyen unidades léxicas) se debe respetar la tilde de cada elemento por separado (<i>San Joaquín</i>).</li> </ol>
-------------	---

#### IV.4 Análisis del corpus

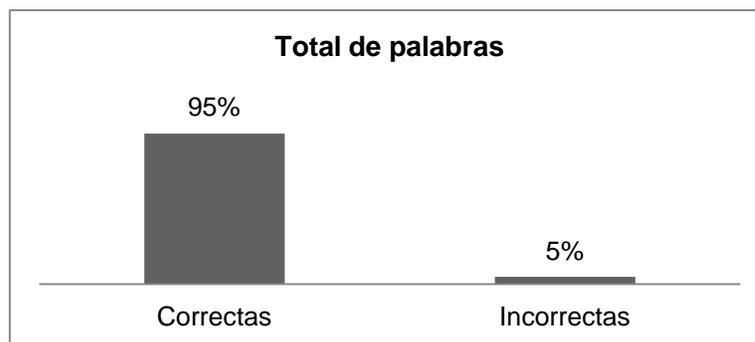
Para el análisis de los datos obtenidos se realizó, en primer lugar, el conteo manual del número total de palabras por texto. Luego, se ingresaron todas las palabras que contenían errores a una planilla Excel, para posteriormente separar las palabras que presentaban errores de ortografía literal de las que contenían errores de ortografía acentual. A continuación, se dividieron las palabras en base a las siguientes categorías:

- a) Ortografía literal: errores contra el sistema fono-ortográfico, errores por arbitrariedad y errores por falta de correspondencia fonema-grafema.
- b) Ortografía acentual: omisión de tildes, adición incorrecta de tildes y uso erróneo de tilde.

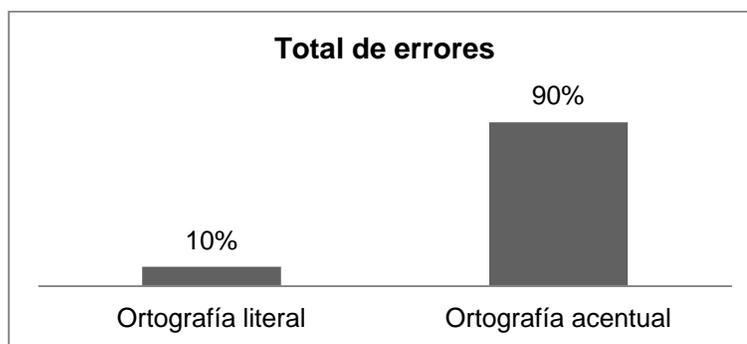
## V Presentación y análisis de los resultados

### V.1 Presentación general de los resultados

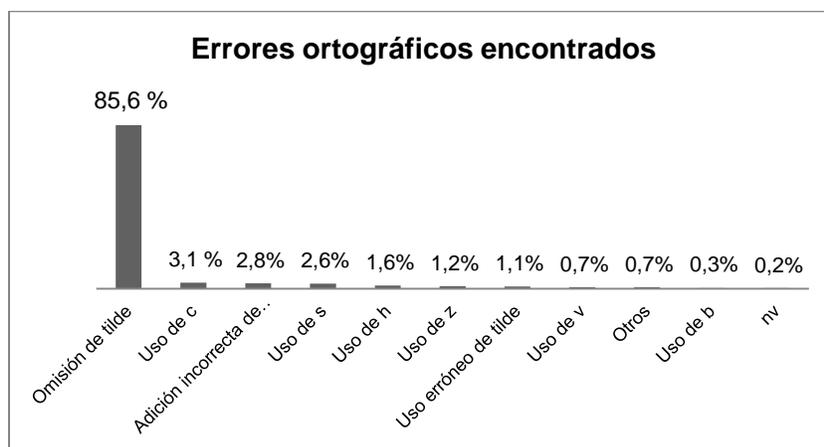
A partir del proceso de cuantificación de palabras del total de los textos que forman parte del corpus de esta investigación, se encontró un total de 20.891 palabras, de las cuales 19.930 no presentan errores de ortografía acentual o literal, mientras que un total de 961 palabras contienen errores, ya sea de ortografía acentual o literal, las que representan un 5% del total de las palabras contabilizadas.



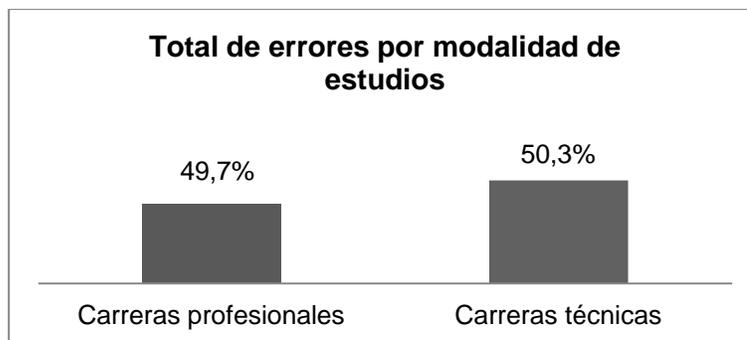
Luego de haber realizado la clasificación de las palabras que presentan errores, nos encontramos con que muchas de ellas tienen más de un tipo de error, ya que presentan problemas tanto de ortografía acentual como de ortografía literal. Por esta razón, el total de errores es mayor que la cantidad de palabras incorrectas presentes en los textos analizados, Por lo tanto, el total de errores detectados es de 974. De estos, 102 tienen un carácter literal, mientras que 872 corresponden a errores de tipo acentual. A continuación se presenta un detalle de los tipos de errores detectados tanto de ortografía literal como acentual:



En base a la clasificación de errores de ortografía literal, se observa un amplio predominio de los errores por arbitrariedad con 77 casos; le siguen los errores por falta de correspondencia entre fonema y grafema con 16 casos; mientras que solo se encontraron 2 casos de errores contra el sistema fonográfico y 7 casos de errores que no pertenecen a ninguna de las categorías antes mencionadas. Del total de errores de ortografía acentual, se observa principalmente la omisión de tilde con 834 casos; en segundo lugar se encuentra la adición incorrecta de tilde con 27 casos; por último, el uso erróneo de tilde se encuentra en 11 casos. Para graficar esta información se presenta el siguiente gráfico que muestra la totalidad de errores detectados en los textos:



Del total de errores de ortografía acentual y/o literal, 484 fueron halladas en textos producidos por estudiantes que cursan carreras profesionales y 490 en textos pertenecientes a estudiantes de carreras técnicas, lo que evidencia que a modo general no existe una diferencia significativa entre ambas modalidades de estudio.



En base a estos resultados, podemos observar que los estudiantes son capaces de escribir correctamente la mayoría de las palabras que componen sus textos, sin embargo, existe aún un amplio número de palabras que presentan errores, lo que demuestra que existen dificultades en el dominio de las normas para el correcto uso de la lengua (Kaufman, 1997). Ello disminuye la efectividad en la transmisión de los mensajes, sobre todo, en la escritura de textos de carácter formal, ya sea para el ámbito laboral o académico, lo cual, tal como se presentó en las páginas anteriores, exige que el escritor domine las normas ortográficas, gramaticales y todos aquellos elementos que aseguren una buena comunicación (Camps, 1997; Hayes, 2012).

Consideramos que el predominio de los errores de ortografía acentual por sobre los de ortografía literal se debe en gran medida al hecho de que la actividad acentual afecta a todos los ítemes léxicos y no puede aislarse del uso de los grafemas, ya que se da con posterioridad a la representación gráfica de las palabras. Sin embargo, al poseer menor valor comunicativo, el sujeto no llega a

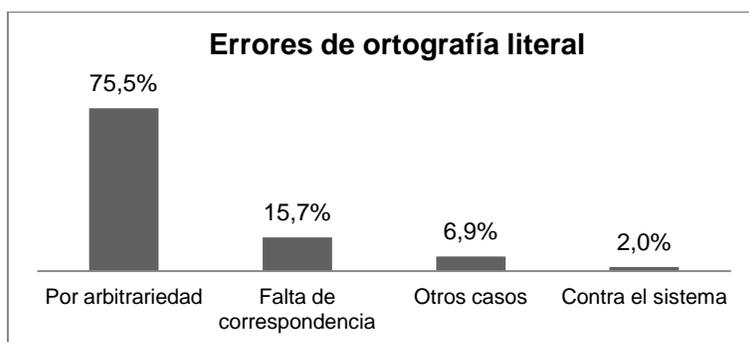
movilizar los recursos cognitivos necesarios para completar la actividad ortográfica, quedándose solo en la escritura de los grafemas.

Por último, observamos que no existen diferencias significativas en cuanto a los errores presentes en los textos producidos por estudiantes de carreras técnicas y por estudiantes de carreras profesionales, ya que el número de palabras que presentan errores (literales y acentuales) es muy similar.

## V.2 Ortografía literal: presentación y análisis de los resultados

Luego del proceso de contabilización de palabras y su posterior clasificación, fueron detectados un total de 102 errores de ortografía literal. A partir de los objetivos propuestos para esta investigación, podemos observar que los errores de ortografía literal cuantificados en el corpus, corresponden al 10% del total de errores presentes en los textos producidos por estudiantes de carreras profesionales y técnicas, lo que indica claramente que existe por parte de los estudiantes un mayor dominio de las normas ortográficas relacionadas con el uso de los grafemas del español, que de las reglas para el uso de tilde. Sin embargo, a pesar de la notable diferencia cuantitativa, existe una cantidad considerable de errores que es necesario analizar.

A continuación, se presenta de manera general la clasificación de los errores de ortografía literal detectados en los textos producidos por estudiantes de educación superior técnico-profesional:



A partir de estos resultados, se puede observar que existe un claro predominio de los errores por arbitrariedad, especialmente, en relación al uso de los grafemas c, s, z, como se verá posteriormente. En menor cantidad se han encontrado errores contra el sistema fono-ortográfico y errores por falta de correspondencia entre fonemas y grafemas. Esta realidad indica que las propuestas relacionadas con la enseñanza de la ortografía en el aula, deben estar orientadas al aprendizaje de estrategias que le permitan a los sujetos diferenciar los usos de los grafemas que presentan mayor dificultad, debido a su componente arbitrario.

El total de errores de ortografía literal se han clasificado según la tipología de errores propuesta por Pujol (1998), la cual fue presentada en la metodología de esta investigación. Para la presentación de los resultados se procederá a definir brevemente cada categoría de error, para posteriormente presentar el número total de errores de dicho tipo, lo cual se dividirá numéricamente por modalidad de estudio y se representará porcentualmente a través de gráficos. Posteriormente, se clasificarán los errores detectado según la clase de palabra en la que se encuentra cada error y se presentarán ejemplos de cada tipo, lo cual también se traducirá en porcentajes a través de gráficos.

### **V.2.1 Errores contra el sistema fono-ortográfico**

Dentro de esta categoría se consideraron aquellas palabras que presentan la no aplicación o aplicación incorrecta de las reglas de conversión fonema-grafema, es decir, el error se debería a que el sujeto no sigue las reglas fijadas para el uso de los grafemas del español, por lo que su representación gráfica de las palabras se basa en su estructura fonética.

Solamente fueron encontrados 2 casos de palabras en las cuales no se respetó la relación regular de tipo contextual, en la cual la norma ortográfica regula el uso de determinados grafemas en función del contexto en el que se encuentran en una palabra, como sucede con mb, mp, nv, bl, br y r/rr. Estos casos

corresponden al 2% de los errores de ortografía literal cuantificados en la investigación y se distribuyen de manera equitativa en los textos producidos por estudiantes que cursan carreras profesionales y por quienes estudian carreras técnicas de nivel superior.

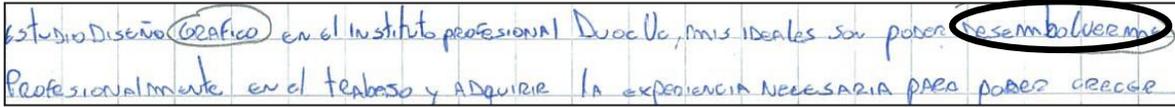
Cabe destacar, que ambos casos corresponden a la conjugación del verbo *desenvolver* y el error se encuentra en el grupo consonántico *nv*, como se observa en la siguiente tabla:

<b>Error</b>	<b>Forma correcta</b>	<b>Tipo de palabra</b>	<b>Modalidad de estudios</b>
<i>desembolverme</i>	<i>desenvolverme</i>	Conjugación verbo desenvolver	Profesional
<i>desenbolví</i>	<i>desenvolví</i>	Conjugación verbo desenvolver	Técnico-profesional

Además, no se detectaron casos en los cuales se rompiera la relación biunívoca regular entre fonema y grafema, la cual señala la relación restringida entre algunos fonemas y grafemas, como es el caso de p, m, n, t, l, d. Tampoco se han detectado casos de errores en palabras que presentan relación regular de tipo morfológico entre fonema y grafema, es decir, en las que los morfemas y la categoría gramatical de las palabras se constituyen como criterio para definir las relaciones entre grafemas y fonemas. Por último, tampoco se detectaron casos de errores en palabras que contienen una relación irregular entre grafemas y fonemas o formas únicas autorizadas, en las cuales no se permite derivar ningún tipo de regla para su uso.

En relación a los tipos de errores de ortografía literal detectados en los textos, los cuales se clasifican dentro de esta categoría, concluimos que los estudiantes, en su mayoría, muestran un dominio acabado de las reglas de conversión fonema-grafema, por lo que no se presentan dificultades en la escritura de palabras que se activan a través de la vía sub-léxica, esto se evidencia en la escasa cantidad de errores contra el sistema fono-ortográfico que se han podido cuantificar.

Tal como se mencionó en la presentación de los resultados, solamente se detectaron errores en el uso del grupo consonántico *nv*, como se observa en el siguiente ejemplo:



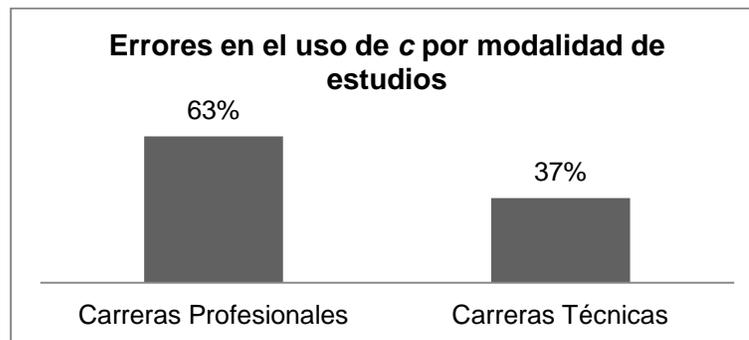
En este caso se puede apreciar que el sujeto conoce y aplica la regla que indica que delante de *b* siempre se escribe *m*, sin embargo, no es capaz de representar la forma gráfica correcta de la conjugación del verbo *desenvolver*. Por lo tanto, se piensa que este tipo de error se debe a que el sujeto cuenta con una representación incorrecta de la palabra, a pesar de que demuestra dominio de la norma ortográfica. Consideramos que estos resultados demuestran el alto grado de conciencia fonológica de los sujetos, lo cual permite que sean capaces de utilizar su conocimiento ortográfico en la mayoría de las palabras que componen sus textos. Por lo tanto, consideramos que los errores contra el sistema fonortográfico son poco significativos, por lo que no son motivo de acciones futuras.

## V.2.2 Errores por arbitrariedad

Dentro de esta categoría se consideraron aquellas palabras cuya representación gráfica presenta errores debido al componente arbitrario del sistema grafemático del español. Este ha sido el tipo de error de ortografía literal con mayor frecuencia de aparición en los textos analizados. Se han detectado 77 casos de errores que corresponden a esta categoría, lo que corresponde al 75,5% de los errores de ortografía literal encontrados en la presente investigación. En los siguientes párrafos se clasificarán los errores por arbitrariedad a partir de los grafemas que se ven afectados por esta clase de error.

### V.2.2.1 Errores en el uso de C

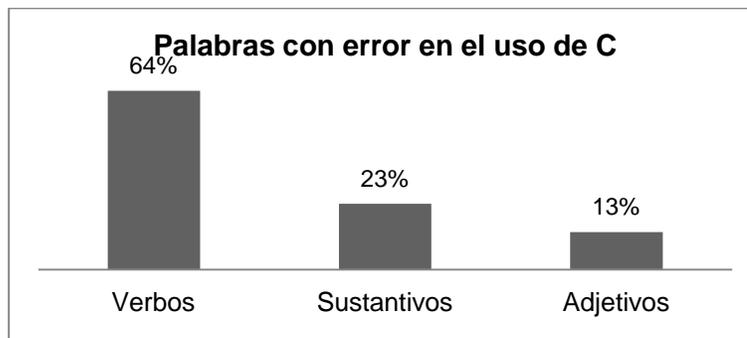
En primer lugar, se encontraron 30 casos de palabras que en su forma ortográfica debe usarse el grafema consonántico c, el cual ha sido reemplazado por s o z (por *realicé*, *enriquesedora* por *enriquecedora*). De estos casos 19 corresponden a estudiantes de carreras profesionales y 11 fueron encontrados en palabras escritas por estudiantes de carreras técnicas. Cabe destacar que la mayoría de los errores en el uso de c que han sido encontrados en los textos corresponden a conjugaciones verbales y son palabras de uso común.



De los casos detectados en textos producidos por estudiantes de carreras profesionales, 11 de ellos corresponden a verbos y 8 corresponden a sustantivos y adjetivos; mientras que del total de casos contabilizados en los textos producidos por estudiantes de carreras técnicas, 8 corresponden a verbos y 3 a sustantivos, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

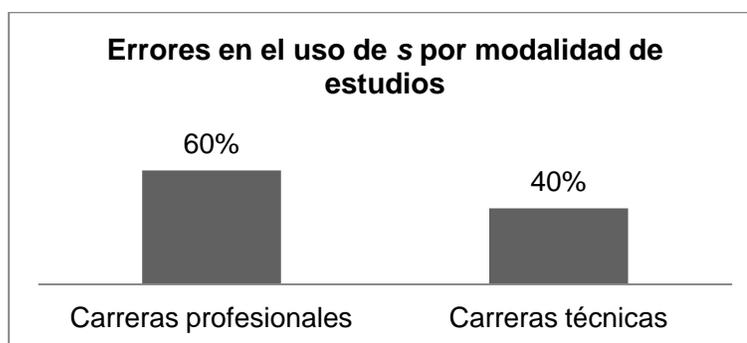
Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudio
<i>realizó</i>	<i>realicé</i>	Conjugación verbo realizar	Profesional
<i>paciencia</i>	<i>paciencia</i>	Sustantivo	Profesional
<i>pasiente</i>	<i>paciente</i>	Adjetivo	Profesional
<i>empese</i>	<i>empecé</i>	Conjugación verbo empezar	Técnico-profesional
<i>dispocisión</i>	<i>disposición</i>	Sustantivo	Técnico-profesional

La clasificación de los tipos de palabras que contienen errores en el uso de c en los textos analizados se expresa porcentualmente en el siguiente gráfico:



### V.2.2.2 Errores en el uso de S

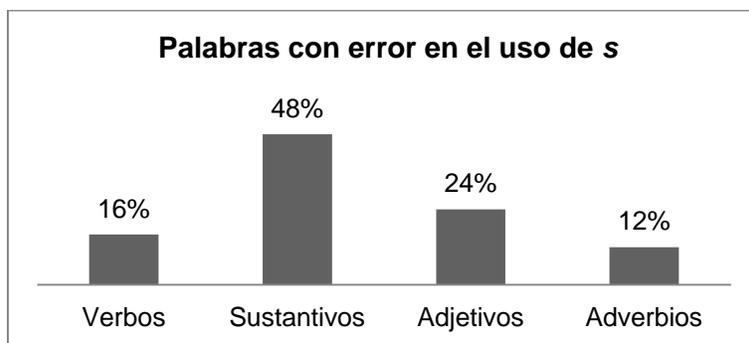
En segundo lugar, a partir de la cuantificación y clasificación de palabras que en su forma ortográfica correcta debe usarse el grafema s, el cual ha sido reemplazo por c o z, generando un error de ortografía literal (*concidero* por *considero*, *demasiado* por *demansiado*, etc.). De un total de 25 casos encontrados, 15 fueron producidos por estudiantes de carreras profesionales y 10 por estudiantes de carreras técnicas. Al igual que en el caso de errores en el uso de c, se observa una mayor cantidad de errores producidos en conjugaciones verbales, en ambas modalidades de estudio.



De los errores cometidos por estudiantes que cursan carreras profesionales 3 de ellos corresponden a verbos, 7 a sustantivos, 3 a adjetivos y 2 a adverbios. Por su parte, de los errores producidos por estudiantes que cursan carreras técnicas, solo 1 de ellos corresponde a verbo, 5 a sustantivos, 3 a adjetivos y 1 a adverbios, como se ejemplifica en la siguiente tabla:

Error	Forma correcta	Tipo de palabra	Modalidad de estudios
<i>intereza</i>	<i>interesa</i>	Conjugación verbo interesar	Profesional
<i>profecional</i>	<i>profesional</i>	Sustantivo	Profesional
<i>concecuente</i>	<i>consecuente</i>	Adjetivo	Profesional
<i>demaciado</i>	<i>demasiado</i>	Adverbio	Profesional
<i>precentare</i>	<i>presentaré</i>	Conjugación verbo presentar	Técnico-profesional
<i>recidencia</i>	<i>residencia</i>	Sustantivo	Técnico-profesional
<i>responzable</i>	<i>responsable</i>	Adjetivo	Técnico-profesional
<i>demaciado</i>	<i>demasiado</i>	Adverbio	Técnico-profesional

La clasificación de los tipos de palabras que contienen errores en el uso de s se expresa porcentualmente en el siguiente gráfico:



### V.2.2.3 Errores en el uso de Z

En tercer lugar, fueron hallados 12 errores en palabras que en su forma correcta deben incorporar el grafema z, el cual ha sido reemplazado erróneamente

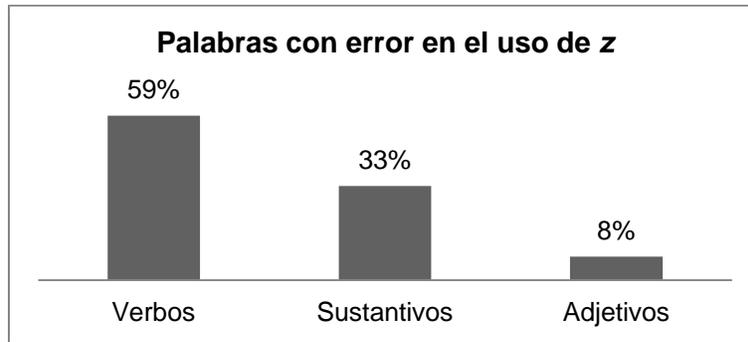
por c o s (*empiesa* por *empieza*, *realizare* por *realizaré*). De estos casos, 7 fueron encontrados en textos producidos por estudiantes de carreras profesionales y 5 en textos producidos por estudiantes de carreras técnicas de nivel superior.



De los errores cometidos por estudiantes de carreras profesionales 3 corresponden a verbos y 4 a sustantivos, mientras que de los errores en el uso de z presentes en textos escritos por alumnos de carreras técnicas, 4 corresponden a verbos y 1 a adjetivo, lo cual se ejemplifica en la siguiente tabla:

Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudios
<i>conosco</i>	<i>conozco</i>	Conjugación verbo conocer	Profesional
<i>liderasgo</i>	<i>liderazgo</i>	Sustantivo	Profesional
<i>reconosco</i>	<i>reconozco</i>	Conjugación verbo reconocer	Técnico-profesional
<i>vergonsoso</i>	<i>vergonzoso</i>	Adjetivo	Técnico-profesional

La clasificación de los tipos de palabras que contienen errores en el uso de z en los textos analizados se expresa porcentualmente en el siguiente gráfico:



#### V.2.2.4 Errores en el uso de V

En cuarto lugar, fueron hallados 7 errores en palabras que en su forma correcta deben incorporar el grafema v, el cual ha sido reemplazado erróneamente por b (*estube* por *estube*, *obtube* por *obtuve*). De estos casos, 5 se encontraron en textos producidos por estudiantes de carreras profesionales y 2 en textos producidos por estudiantes de carreras técnicas.



En esta categoría, todos los errores cometidos por estudiantes de carreras profesionales corresponden a verbos (por *desaprovecharé*) al igual que los errores producidos por estudiantes de carreras técnicas (por *obtuve*). A continuación, se ejemplifican estos errores:

Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudios
<i>desaprobecharé</i>	<i>desaprovecharé</i>	Conjugación verbo desaprovechar	Profesional
<i>obtuve</i>	<i>obtuve</i>	Conjugación verbo obtener	Técnico-profesional

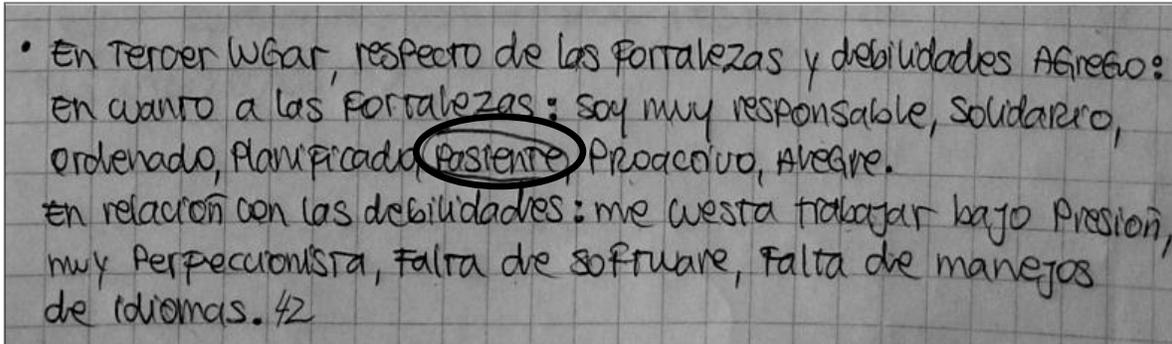
### V.2.2.5 Errores en el uso de B

Por último, se han cuantificado 3 palabras que en su forma ortográfica correcta debe usarse el grafema b, el cual ha sido reemplazado por v, generando un error de ortografía literal (*lavoral* por *laboral*). De estos casos, 2 fueron producidos por estudiantes de carreras profesionales y 1 por un estudiante que cursa una carrera técnica. Cabe destacar que todos los errores en el uso del grafema b, se encuentran en sustantivos, como lo muestra la siguiente tabla:

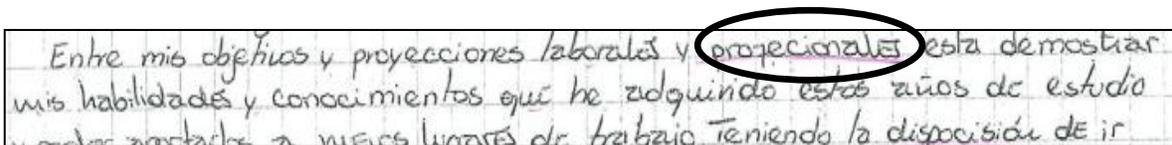
Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudios
<i>devilidades</i>	<i>debilidades</i>	Sustantivo	Profesional
<i>vebida</i>	<i>bebida</i>	Sustantivo	Técnico-profesional

Como se ha podido observar, existe un notable predominio de los errores por arbitrariedad, debido a que la utilización de la vía léxica, como mecanismo para explicar la escritura de palabras que no siguen las reglas de conversión de fonema a grafema, exige que el sujeto tenga una representación de la palabra que desea escribir en su léxico ortográfico. Esto implica que el sujeto debe ser capaz de identificar los segmentos fonológicos de la palabra y hacer la relación con sus respectivas formas gráficas. El problema surge cuando para un mismo segmento fonológico se dispone de más de una representación gráfica, lo que eleva notablemente la posibilidad de errores de este tipo.

En relación a estos resultados, es claramente visible que los errores con mayor frecuencia de aparición son los relacionados con la confusión entre los grafemas c, s, z, como se puede observar en los siguientes ejemplos:



En este ejemplo se grafica uno de los errores más comunes en el uso de c, el cual se da sobre todo en verbos como *realizar*, *comenzar* o *empezar* en sus respectivas conjugaciones de pretérito perfecto simple, lo cual indica una falencia en cuanto al aspecto gramatical y el dominio de las diferentes conjugaciones verbales. Este caso representa la gran cantidad de palabras de uso común, como es el caso del adjetivo *paciente*, donde el estudiante no aplica la regla que dicta que se usa c, en las palabras terminadas en -ciencia, -cente y -ciente como *paciencia* o *conciente* (RAE, 2010).



En el caso del uso del grafema s, a pesar de que la cantidad de casos detectados es menor al de los errores en el uso de c, de todas maneras existe un número significativo de errores de este tipo, los cuales se pueden encontrar principalmente en sustantivos de uso común, en los cuales el sujeto demuestra no

contar con una representación gráfica correcta de una gran cantidad de palabras de uso frecuente en la lengua española.

POR QUE CONOSCO EL CARGO DESDE UN PUNTO DE VISTA MAS EXTERNO CUANDO ESTUVE TRABAJANDO EN EL AEROPUERTO Y DE INMEDIATO LLAMO MI ATENCIÓN. 23

Por su parte el uso del grafema z, es menos relevante en cuanto a la cantidad de casos encontrados en los textos que conforman el corpus de esta investigación, sin embargo, los casos detectados son muestra de la dificultad que tienen los escritores para escoger el grafema correcto cuando no existe una correspondencia completa entre fonema y grafema.

Además, se han detectado dificultades, aunque cuantitativamente menores, en el uso de los grafemas b/v, tal como se demuestra en el siguiente ejemplo:

DADO QUE EL CARGO AL CUAL POSTULO SIEMPRE LO HE DESEADO NO DESAPROVECHAR ESTA OPORTUNIDAD Y CREO QUE TENGO TODAS LAS CALIDADES NECESARIAS PARA EJERCERLO. 25

Este tipo de error aparece en su mayoría en palabras de uso frecuente, como es el caso de la conjugación del verbo desaprovechar, en su forma de futuro. Esto nos demuestra la dificultad que enfrentan los sujetos para escoger la forma correcta de una palabra común, cuando esta presenta una realización fónica para dos grafemas distintos.

Consideramos que estos errores pueden deberse en mayor medida a que el sujeto, a pesar de disponer de una representación ortográfica de la palabra, esta es errónea y tiene un umbral de activación más alto, por lo tanto, coincidimos con Cuetos (1999), en que esta sería la causa más frecuente y la más difícil de

corregir. Esta realidad nos demuestra que el aprendizaje de la ortografía literal exige que el sujeto cuente no solo con la conciencia fonológica que le permita transformar los fonemas en grafemas, sino que también disponga de un amplio desarrollo de su conocimiento gramatical y léxico, de modo que pueda establecer estrategias para representar gráficamente de forma correcta las palabras que presentan este tipo de dificultad. Además, el hecho de que no exista una diferencia cuantitativa que sea significativa entre los errores de este tipo cometidos por estudiantes de carreras profesionales y de carreras técnicas, indica que es un problema que debe ser abordado de forma transversal. Por lo tanto, las acciones pedagógicas destinadas a fortalecer el dominio de las normas ortográficas relativas al uso de los grafemas deben estar orientadas a la utilización de estrategias metacognitivas más que a la repetición de reglas.

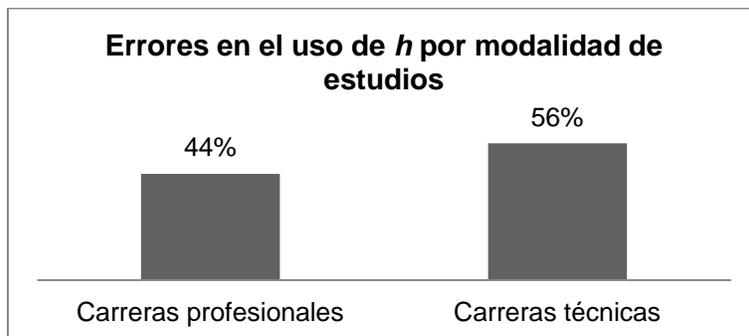
### **V.2.3 Errores por falta de correspondencia fonema-grafema**

En el proceso de cuantificación y clasificación de los errores de ortografía literal de los textos que forman parte del corpus de esta investigación, se incorporaron dentro de esta categoría, en primer lugar los errores cometidos en palabras que presentan ambigüedad ortográfica, es decir, palabras cuya realización fónica no informa al sujeto acerca de los grafemas que debe utilizar en la escritura. Es el caso de la neutralización de fonemas en archifonemas u otros en que el fonema /n/ ante bilabial (/p/, /b/, /m/) o labiodental (/f/) puede pronunciarse como /m/. Sin embargo, no se detectaron errores de este tipo.

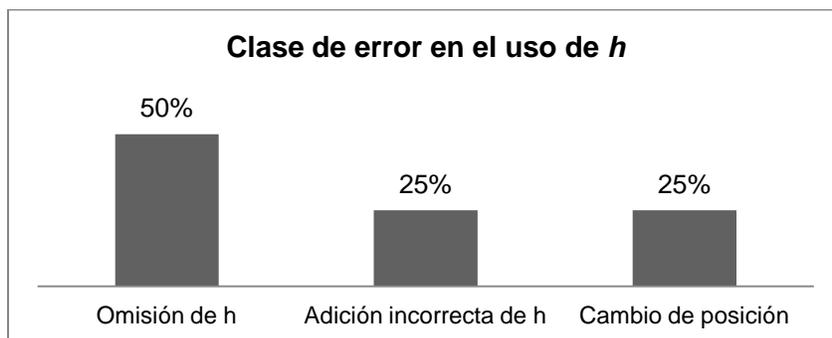
En segundo lugar, fueron considerados dentro de esta categoría los errores presentes en palabras en que la norma exige la utilización de grafemas que no presentan una realización fonética, por lo cual, no existiría coincidencia entre el fonema y el grafema, como sucede en el caso de *h*.

Se contabilizaron 16 errores en que debía usarse el grafema *h*, 9 de los cuales se encontraron en los textos producidos por estudiantes de carreras

profesionales y 7 en los textos escritos por estudiantes de carreras técnicas, lo que se expresa en porcentajes en el siguiente gráfico:



Los casos de error en el uso de *h* se han dividido en tres tipos; en primer lugar, aquellos en los que se ha omitido el grafema *h* cuando la forma ortográfica de la palabra exige incluirla, de los cuales se han detectado 8 casos (*a* por *ha*, *ablando* por *hablando*). En segundo lugar, aquellos en los que se ha incorporado el grafema *h* cuando la forma ortográfica de la palabra no lo exige, de los cuales se han contabilizado 4 casos (*hubicado* por *ubicado*, *hes* por *es*). Por último, se han encontrado 4 casos en los cuales se produce un error ortográfico por cambio de posición del grafema *h* (*eh* por *he*). A continuación se presenta un gráfico en el cual se clasifican las tres clases de error en el uso de *h*:



En relación a su función gramatical, entre los errores en el uso de *h* cometidos por estudiantes de carreras profesionales predominan los verbos con 6 casos, mientras que solo 1 caso corresponde a adjetivos. En los textos producidos por estudiantes de carreras técnicas, los errores en el uso de *h* se dividen en 7 casos correspondientes a verbos, 1 caso correspondiente a preposición y 1 caso correspondiente a conjunción. Esta clasificación se ejemplifica en la siguiente tabla:

Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudios
<i>a</i>	<i>ha</i>	Conjugación del verbo haber	Profesional
<i>hubicado</i>	<i>ubicado</i>	Adjetivo	Profesional
<i>ablando</i>	<i>hablando</i>	Conjugación del verbo hablar	Técnico-profesional
<i>ha</i>	<i>a</i>	Preposición a	Técnico-profesional
<i>he</i>	<i>e</i>	Conjunción e	Técnico-profesional

En el siguiente gráfico, se clasifican los errores en el uso de *h* en términos porcentuales, según el tipo de palabra en los que se encuentran.



En relación a los errores en el uso de *h* que se encontraron en los textos producidos por los estudiantes, coincidimos con Pujol (1998) en que la mayoría de los errores de este tipo se explicarían por la complejidad ortográfica de la información lingüística a procesar. Más específicamente, se puede observar que

los sujetos que cometen estos errores, al carecer de una imagen fónica del grafema h, no cuentan con las pistas necesarias para realizar gráficamente dicho grafema como sucede en los siguientes ejemplos:

bueno quiero comentar que participar de este proceso @ sido una buena experiencia y espero poder regresar a trabajar con usted

YA QUE EH TRABAJADO EN DOS EMPRESAS. QUIZA NO UDEPET PERO BIEN CONSIDERADA

lo Ablanda un poco mas de mi persona, fortaleza de ser organizado

En el primer ejemplo, se observa que a pesar de que exista una representación gráfica de la palabra que se desea escribir, el sujeto ha optado por utilizar las reglas de conversión de fonema a grafema, lo cual en este caso no permite escribir de forma correcta el presente del modo indicativo del verbo haber.

En el segundo caso, se puede apreciar que el sujeto confunde el presente del indicativo del verbo haber con la interjección *eh*, generando un error ortográfico. Por último, se puede concluir que en los tres casos presentados, los sujetos no siguen la regla ortográfica que dice que se escriben con h en todas las formas de los verbos *haber, habitar, hablar, hacer, hallar, hartar, helar, herir, hervir, hinchar, hundir* y sus derivados. Estos ejemplos son relevantes en cuanto reflejan la preponderancia de los errores cometidos en verbos, hecho que obliga a fomentar en el aula el desarrollo del conocimiento gramatical.

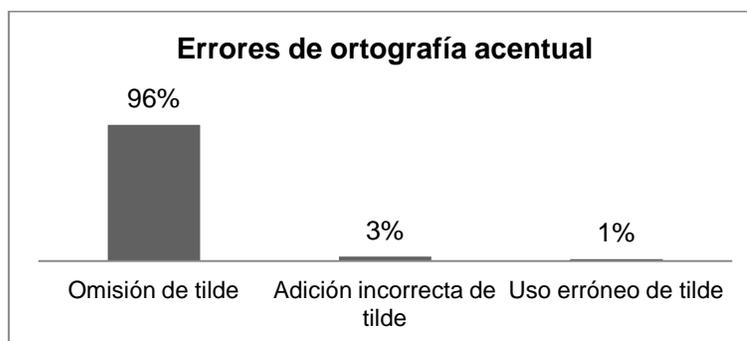
### V.2.4 Otros casos

Luego de la cuantificación y clasificación de los errores de ortografía literal han sido detectados 7 casos de errores que no forman parte de las categorías ya presentadas. De estos casos, 3 fueron cometidos por estudiantes de carreras profesionales (*dentros, idonio, plantiamiento*), mientras que se contabilizaron 4 casos en textos producidos por estudiantes de carreras técnicas de nivel superior (*annelo, realiciondo, los por nos, toy por estoy*).

### V.3 Ortografía acentual: presentación y análisis de los resultados

Luego del proceso de contabilización de palabras y su posterior clasificación, fueron detectadas un total de 872 errores correspondientes a ortografía acentual, lo que corresponde a un 90% del total de errores presentes en los textos que forman parte del corpus de esta investigación.

A continuación, se presenta de manera general la clasificación de los errores de ortografía acentual detectados en los textos producidos por estudiantes de educación superior técnico-profesional:



En el gráfico anterior se puede ver el claro predominio de los errores por omisión de tilde por sobre la adición incorrecta de tilde o del uso erróneo de este. En los siguientes apartados se presentarán detalladamente los resultados

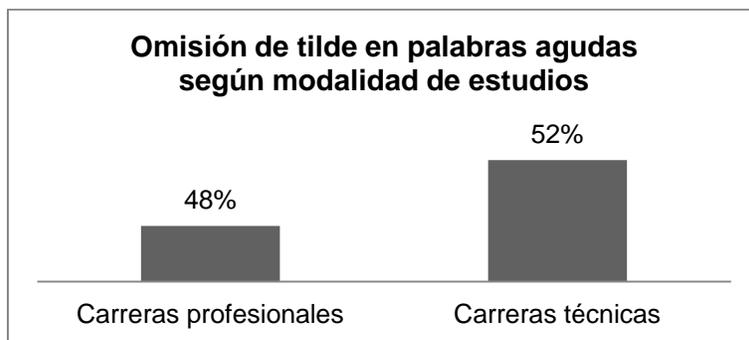
obtenidos en cada una de estas categorías. Para esto, se utilizará la misma metodología establecida para expresar los resultados referidos a los errores de ortografía literal, es decir, se definirá cada categoría, para posteriormente presentar el número total de errores de dicho tipo, lo cual se dividirá numéricamente por modalidad de estudio y se representará porcentualmente a través de gráficos. Posteriormente, se clasificarán los errores detectados según la clase de palabra en la que se encuentra cada error y se presentarán ejemplos de cada tipo, para finalmente traducir esta clasificación en términos porcentuales a través de gráficos.

### **V.3.1 Omisión de tildes**

Dentro de esta categoría se consideraron aquellas palabras en las cuales se ha omitido la tilde, ya sea por regla general (palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas), tilde diacrítico (para diferenciar palabras de igual forma pero diferente significado) o hiato (palabras que presentan secuencia vocálica que no sigue el paradigma de las reglas generales) o porque no se considera la forma ortográfica de la palabra. En esta categoría fueron contabilizados un total de 834 errores, que corresponden a un 85,6% del total de errores encontrados en los textos, lo que convierte a este tipo de error en el de mayor frecuencia de aparición.

#### **V.3.1.1 Omisión de tilde en palabras agudas**

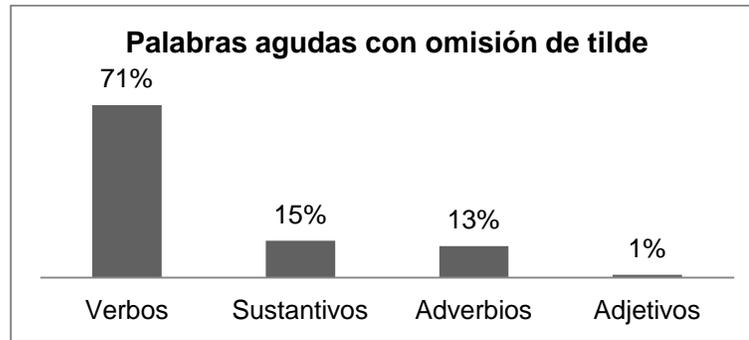
Se encontraron 396 casos de palabras agudas en las cuales se ha omitido la tilde (*ingles* por *inglés*, *aqui* por *aquí*, *ayudara* por *ayudará*). De estos casos, 191 corresponden a estudiantes de carreras profesionales y 205 fueron encontrados en palabras escritas por estudiantes de carreras técnicas.



De los casos detectados en textos producidos por estudiantes de carreras profesionales, 140 de ellos corresponden a verbos, 28 a sustantivos, 22 a adverbios, mientras que solo 1 caso corresponde a adjetivo. Del total de casos de omisión de tilde en palabras agudas en textos producidos por estudiantes de carreras técnicas, 140 corresponden a verbos, 32 a sustantivos, 29 a adverbios y 4 a adjetivos. Esta información se ejemplifica en la siguiente tabla:

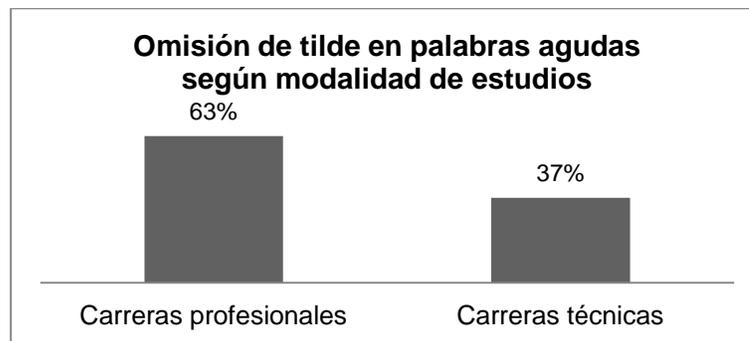
Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudios
<i>egrese</i>	<i>egresé</i>	Conjugación del verbo egresar	Profesional
<i>administracion</i>	<i>administración</i>	Sustantivo	Profesional
<i>ademas</i>	<i>además</i>	Adverbio	Profesional
<i>demas</i>	<i>demás</i>	Adjetivo	Profesional
<i>continuar</i>	<i>continuaré</i>	Conjugación del verbo continuar	Técnico-profesional
<i>interaccion</i>	<i>interacción</i>	Sustantivo	Técnico-profesional
<i>despues</i>	<i>después</i>	Adverbio	Técnico-profesional
<i>ningún</i>	<i>ningún</i>	Adjetivo	Técnico-profesional

La clasificación de los tipos de palabras que se ven afectadas por omisión de tilde en palabras agudas se expresa porcentualmente en el siguiente gráfico:



### V.3.1.2 Omisión de tilde en palabras graves

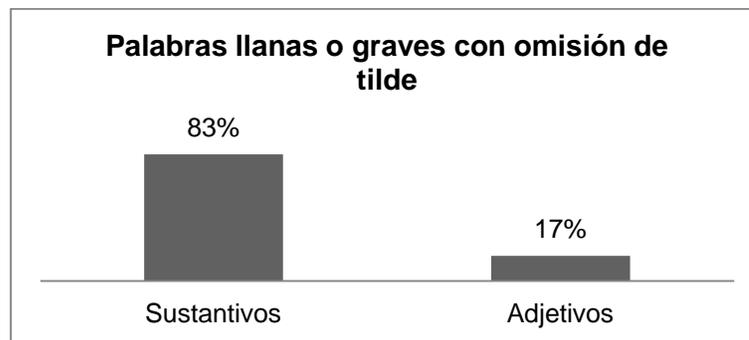
En segundo lugar, fueron detectados 30 casos de omisión de tilde en palabras graves, de los cuales 19 se encontraron en textos producidos por estudiantes de carreras profesionales y 11 por estudiantes de carreras técnicas de nivel superior.



De los casos descubiertos en textos producidos por estudiantes de carreras profesionales, 14 son sustantivos y 5 corresponden a adjetivos; mientras que todos los casos de omisión de tilde en palabras graves cometidos por estudiantes de carreras técnicas corresponden a sustantivos. En la siguiente tabla se ejemplifican los errores de omisión de tilde en palabras llanas o graves:

Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudios
<i>lider</i>	<i>líder</i>	Sustantivo	Profesional
<i>facil</i>	<i>fácil</i>	Adjetivo	Profesional
<i>caracter</i>	<i>carácter</i>	Sustantivo	Técnico-profesional

La clasificación de los tipos de palabras que se ven afectadas por omisión de tilde en palabras llanas o graves se expresa porcentualmente en el siguiente gráfico:



### V.3.1.3 Omisión de tilde en palabras esdrújulas y sobresdrújulas

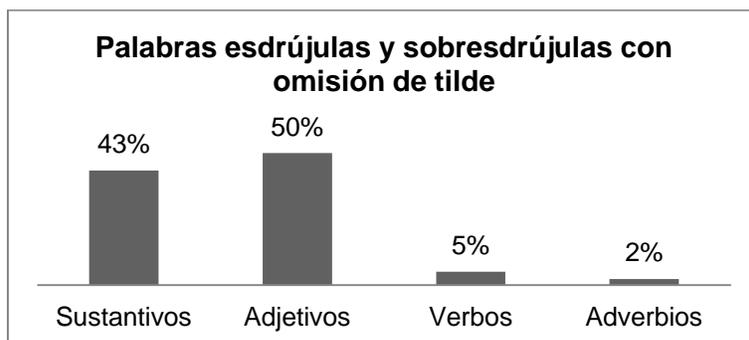
En tercer lugar, luego de la contabilización de errores y su posterior clasificación, se han detectado 258 errores de omisión de tilde en palabras esdrújulas y sobresdrújulas, lo que pone a este tipo de error en el segundo en frecuencia de aparición. Del total de errores, 122 de ellos fueron encontrados en textos producidos por estudiantes de carreras profesionales, mientras que 136 se encontraron en los textos producidos por estudiantes de carreras técnicas.



De los casos descubiertos en textos producidos por estudiantes de carreras profesionales, 56 de ellos corresponden a sustantivos, 58 a adjetivos, mientras que solo se detectaron 3 adverbios y 5 correspondientes a verbos. En relación a los casos de omisión de tilde en palabras esdrújulas y sobresdrújulas encontrados en los textos producidos por estudiantes de carreras técnicas, 55 corresponden a sustantivos, 70 a adjetivos, 8 a verbos y solo 3 a adverbios. En la siguiente tabla se ejemplifican los errores de omisión de tilde en palabras esdrújulas o sobresdrújulas:

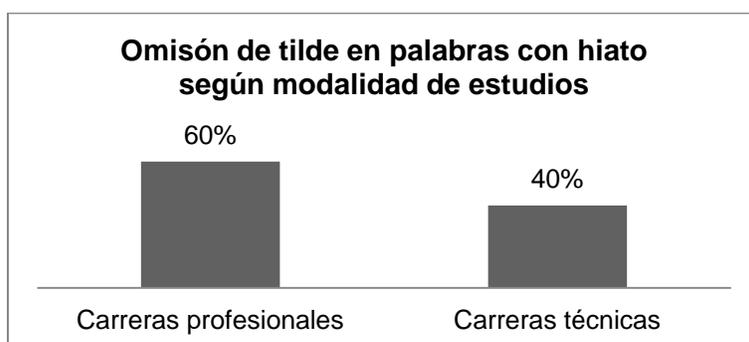
Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudios
<i>titulo</i>	<i>título</i>	Sustantivo	Profesional
<i>optimo</i>	<i>óptimo</i>	Adjetivo	Profesional
<i>facilmente</i>	<i>fácilmente</i>	Adverbio	Profesional
<i>desarrollandome</i>	<i>desarrollándome</i>	Conjugación verbo desarrollar	Profesional
<i>espíritu</i>	<i>espíritu</i>	Sustantivo	Técnico-profesional
<i>simpatico</i>	<i>simpático</i>	Adjetivo	Técnico-profesional
<i>insertandome</i>	<i>insertándome</i>	Conjugación verbo insertar	Técnico-profesional
<i>especificamente</i>	<i>específicamente</i>	Adverbio	Técnico-profesional

La clasificación de los tipos de palabras que se ven afectadas por omisión de tilde en palabras llanas o graves se expresa porcentualmente en el siguiente gráfico:



#### V.3.1.4 Omisión de tilde en palabras con hiato

En cuarto lugar, se han detectado 81 casos de omisión de tilde en palabras que presentan secuencias vocálicas que forman hiato, de las cuales 49 casos se presentaron en los textos producidos por estudiantes de carreras profesionales; mientras que 32 fueron detectados en las producciones de los estudiantes de carreras técnicas.

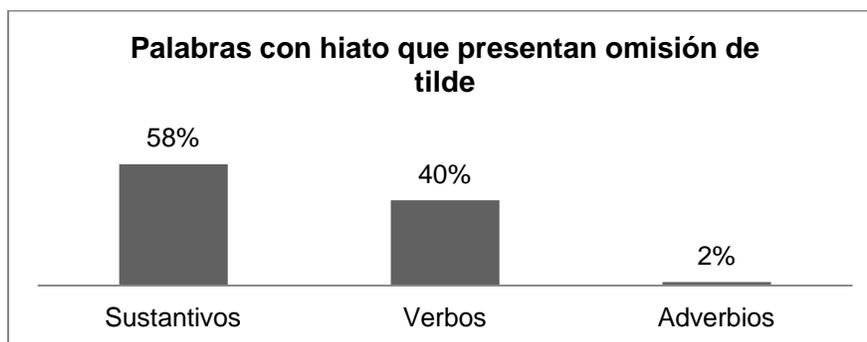


A partir de la clasificación según el tipo de error que presentan, se ha detectado que del total de casos de omisión de tilde en palabras con hiato cometidos por estudiantes de carreras profesionales, 28 de ellas corresponden a sustantivos, 20 a verbos y solo se ha detectado 1 caso correspondiente a adverbio. En los casos de textos producidos por estudiantes de carreras técnicas,

19 son sustantivos y 13 corresponden a verbos. En la siguiente tabla se ejemplifican los errores de omisión de tilde en palabras que contienen hiato:

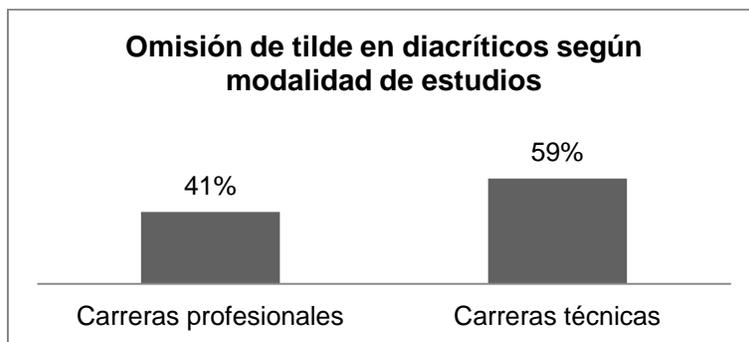
Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudios
<i>desafio</i>	<i>desafío</i>	Sustantivo	Profesional
<i>serviria</i>	<i>serviría</i>	Conjugación del verbo servir	Profesional
<i>ahi</i>	<i>ahí</i>	Adverbio	Profesional
<i>libreria</i>	<i>librería</i>	Sustantivo	Técnico-profesional
<i>satisfacian</i>	<i>satisfacían</i>	Conjugación del verbo satisfacer	Técnico-profesional

La clasificación de los tipos de palabras que se ven afectadas por omisión de tilde en palabras con hiato se expresa porcentualmente en el siguiente gráfico:



### V.3.1.5 Omisión de tilde en diacríticos

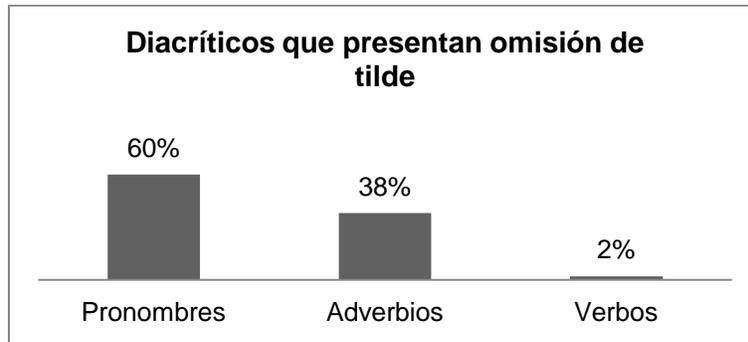
A partir del proceso de contabilización y clasificación de errores ortográficos, fueron detectados 69 casos de omisión de tilde en palabras en las cuales la tilde cumple una función diacrítica. De esta cantidad total, 28 casos están presentes en producciones de alumnos de carreras profesionales y 41 en textos de estudiantes de carreras técnicas.



Los errores de esta categoría cometidos por estudiantes de carreras profesionales son 20 casos, los cuales corresponden en su totalidad a pronombres. También se detectaron 7 casos de adverbios en los que se omitió la tilde, finalmente, solo se ha detectado 1 caso de omisión de tilde en palabras cuya forma ortográfica correcta incorpora la tilde con función diacrítica en verbos. Del total de errores de este tipo producidos por estudiantes de carreras técnicas, 21 de ellos corresponden a pronombres, 19 casos a adverbios y 1 a verbo. En la siguiente tabla se ejemplifican los errores cometidos en palabras en las cuales la tilde cumple una función diacrítica:

Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudios
<i>mi</i>	<i>mí</i>	Pronombre	Profesional
<i>mas</i>	<i>más</i>	Adverbio	Profesional
<i>se</i>	<i>sé</i>	Conjugación del verbo saber	Profesional
<i>el</i>	<i>él</i>	Pronombre	Técnico-profesional
<i>aun</i>	<i>aún</i>	Adverbio	Técnico-profesional
<i>se</i>	<i>sé</i>	Conjugación del verbo saber	Técnico-profesional

La clasificación de los tipos de palabras que se ven afectadas por omisión de tilde en diacríticos se expresa porcentualmente en el siguiente gráfico:



A partir de los resultados presentados en los párrafos anteriores, se evidencia que la omisión de tilde se instala como el error con mayor frecuencia de aparición en los textos analizados. Esta realidad indica que a pesar de que la tilde forma parte de la ortografía de la palabra, al igual que los grafemas que le dan forma, los sujetos tienden a no utilizarlo, lo que demuestra una deficiencia en el desarrollo del conocimiento ortográfico.

La omisión de tilde se encuentra principalmente en palabras agudas, por lo tanto, los sujetos demuestran no seguir la regla que indica que dichas palabras se reconocen por tener como sílaba tónica la última, llevando tilde a aquellas que terminan en *n*, *s* o *vocal*. De los 396 casos detectados dentro de esta categoría, se detectó que una gran cantidad corresponde a conjugaciones verbales, como se observa en los siguientes ejemplos:

A continuación les presentare mis antecedentes solicitados: 7

En primer lugar presentare mis antecedentes Academicos.  
Comense mi enseñanza basico. En el Colegio Republica del Ecuador.  
 Y posterior mente mi enseñanza media En el Liceo I causa Dinata  
 de Guzman que era bien tipico Humanista.  
 Al Año siguiente comense mis Estudios Superiores En DUOC UC.  
Despues de todos esos años de estudio logrado adquirir  
 habilidades general como son comprension lecto,  
redaccion, integracion numerica, ingles basico. 61

En segundo lugar les presentare mi Experiencia laboral.  
Comence a trabajar a los 15 años repartiendo almuerzo En  
 un negocio Familiar. Realice un trabajo de servicio social  
 en el hogar de Cristo. Y A los 18 años Trabaje en KFCH. 37

En el primer ejemplo se observa que el sujeto no incorpora tilde para representar el futuro simple del verbo *presentar*, error que podría explicarse por descuido o falta de revisión del texto, ya que dentro de la misma oración el sujeto sí utiliza tilde. En este sentido, será necesario analizar en futuras investigaciones en qué medida este factor influye en la cantidad de errores ortográficos de carácter acentual.

En el segundo ejemplo se puede observar una realidad diferente, ya que se presentan 18 errores de distintos tipos, de los cuales 10 corresponden a omisión de tilde en palabras agudas, los cuales son de variado tipo, sin embargo, predomina la omisión de tilde en palabras agudas. Consideramos que en casos como el presentado se debe poner atención a las dificultades que presenta el sujeto en la utilización de los conocimientos fonológicos y prosódicos que requiere la aplicación de tilde a partir de las normas que regulan el uso de estas, tal como lo proponen Bedwell y otros (2014).

En relación a la cantidad de errores referidos a la omisión de tilde, el segundo lugar lo ocupan los errores cometidos en palabras esdrújulas y

sobresdrújulas con 258 casos, los cuales se encuentran mayoritariamente en adjetivos, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Estoy postulando al curso de tecnico en ingles para mejorar mis conocimientos tecnicos con lo practico en

En este ejemplo se ve cómo el estudiante no aplica la regla que indica que las palabras esdrújulas y sobresdrújulas deben llevar tilde en cualquier contexto. Esto podría deberse por un lado a la desatención puesta en la producción textual o, por el otro, a la dificultad para reconocer la sílaba tónica de las palabras que se van a incorporar en la producción. En este caso también se puede observar un error de omisión de tilde en hiato, lo cual a nuestro parecer confirma la dificultad del sujeto para aplicar el conocimiento lingüístico, ya que no logra diferenciar entre vocales abiertas y cerradas, para de esta manera, aplicar correctamente las reglas de tildación.

La omisión de tilde en palabras que presentan secuencias vocálicas que forman hiato ocupa el tercer lugar en cuanto a la cantidad de errores de omisión de tilde detectados en los textos analizados, con un total de 81 casos, los que se presentan principalmente en sustantivos y verbos, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

En conclusión, estoy estudiando la carrera de ingeniería en administración de Recursos Humanos en Duoc UC, me preocupo por mejorar mis nuevas habilidades. He trabajado desde los 14 años y sigo haciéndolo

MIS objetivos es TERMINAR MI CARRERA de CONTABILIDAD luego trabajar y FINANCIARME MIS estudios de AUDITORIA y MEDICINA VETERINARIA. 19

Este trabajo es muy importante PARA MI por que me AYUDARIA MUCHO A FINANCIARME MIS estudios y poder ASQUIRIR MAS experiencia laboral. 22

En los ejemplos se encuentran tres casos de omisión de tilde en hiatos, los cuales presentan la secuencia vocálica *ía*, principalmente en conjugaciones de pretérito imperfecto de verbos como *ayudar* y sustantivos como *ingeniería* o *auditoría*. Estos ejemplos permiten mostrar la necesidad de fortalecer la enseñanza de estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar su conocimiento lingüístico, como la capacidad de reconocer vocales abiertas y cerradas, para que puedan ser capaces de aplicar correctamente las reglas de tildación.

La omisión de tilde en diacríticos se encuentra en menor medida, sin embargo, los 69 casos detectados requieren atención, ya que la función que cumple este tipo de palabras en relación a la comunicabilidad de los textos es fundamental. Estos casos se presentan principalmente en pronombres personales y adverbios como se ve en los siguientes ejemplos:

Este cargo es importante para mi, ya que me permite el desarrollo de las capacidades adquiridas en mis estudios, complementa mi experiencia intelectual. 12

Bueno Para ir Finalizando me gustaria entrar a este trabajo ya que me sirve para solventar gastos Basicos (neces como persona, tener mas experiencia y conocimiento)

En el primer ejemplo, el sujeto no diferencia el adjetivo posesivo *mi* de la forma de de 1ª persona singular en masculino o femenino *mí* que se emplea para las funciones de complemento con preposición, según la norma establecida por RAE (2010). En el segundo ejemplo el estudiante no aplica tilde para diferenciar el adverbio *más* que denota idea de exceso, aumento, ampliación o superioridad (RAE, 2010) de la conjunción adversativa *mas* que permite expresar una contraposición entre dos conceptos.

Por último, la omisión de tilde en palabras llanas o graves es la que menor cantidad de casos presenta, con un total de 30. Estos se encuentran principalmente en adjetivos como se verá en los siguientes ejemplos:

En cuanto a los Portalegas: Me adapto fácil a los cambios, soy una persona puntual, organizada, ordenada, líder y Responsable. 20

En segundo lugar continuo con mi experiencia laboral. En el año 2008 en el mes de noviembre realice mi práctica profesional en el area de ventas de la tienda Homecenter Codimac en la sucursal de plaza oeste, la cual termine satisfactoriamente. Luego de un tiempo comence a trabajar en una bodega en el area de packing para uno específico de frutas, en el año 2011

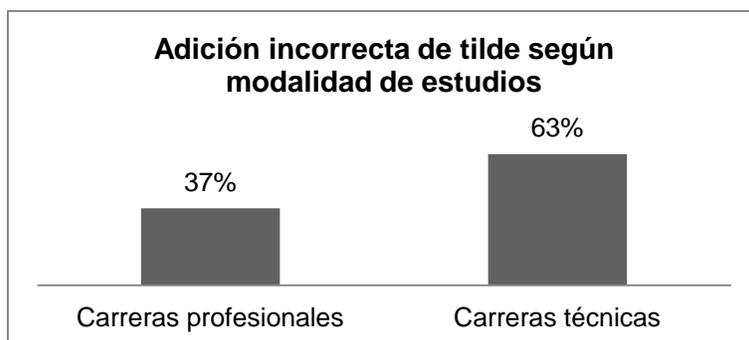
En el primer ejemplo se observa que el estudiante no incorpora tilde en dos adjetivos de uso común, lo que indicaría que la dificultad está en el reconocimiento de la sílaba tónica. En el segundo ejemplo, se omite tilde en el sustantivo *área*, también de uso muy frecuente.

Consideramos que en relación a la omisión de tilde, existe una dificultad para utilizar de forma eficiente el conocimiento metalingüístico (Mamani, 2013).

Esta dificultad puede estar relacionada con el hecho de que para los estudiantes la tilde posee un menor valor comunicativo que los grafemas, por lo que tienden a dedicar un mayor esfuerzo a la actividad grafemática (Pujol, 1998; RAE, 2010). Nuestra reflexión está en la línea de que la tilde es considerada como menos valiosa que el uso correcto de los grafemas, por lo que parece muy necesario poner énfasis en las habilidades metalingüísticas, tales como diferenciar clases de palabras (especialmente las conjugaciones verbales), la separación silábica, el reconocimiento de hiatos y diptongos, además de poner énfasis en la capacidad de reconocer sílaba tónica (Mamani, 2013).

### V.3.2 Adición incorrecta de tildes

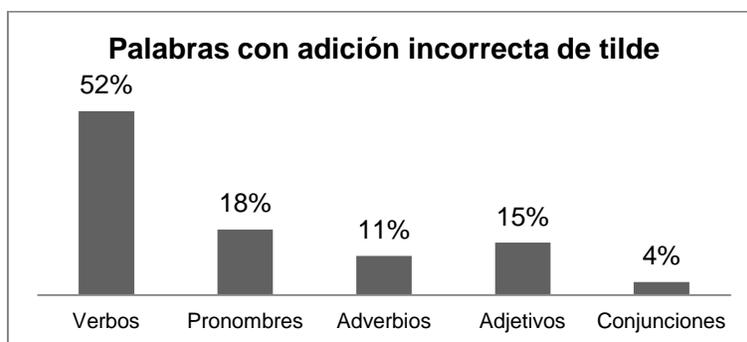
Dentro de esta categoría se consideraron todas las palabras que en su escritura no deben incorporar tilde, según los usos establecidos por RAE (2010), pero a las cuales se les ha añadido, generando un error ortográfico. En relación a este tipo de error fueron contabilizados un total de 27 casos, que corresponde a un 2,77% del total de errores encontrados en los textos que forman parte del corpus de esta investigación. De los 27 casos detectados, 10 de ellos fueron cometidos por estudiantes de carreras profesionales y 17 por estudiantes de carreras técnicas.



De los casos encontrados en textos producidos por estudiantes de carreras profesionales, 6 corresponden a verbos; además, se ha detectado 1 caso de adición incorrecta de tilde en adverbios y 3 casos en adjetivos. Del total de los casos de adición incorrecta de tilde en los textos producidos por estudiantes de carreras técnicas de nivel superior, 8 corresponden a verbos, 5 corresponden a pronombres, mientras que 2 casos se encontraron en adverbios, solo 1 caso en adjetivo y 1 en una conjunción. En la siguiente tabla se ejemplifican algunos errores de adición incorrecta de tilde:

Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudios
<i>postúlo</i>	<i>postulo</i>	Conjugación del verbo postular	Profesional
<i>támbiën</i>	<i>tambiën</i>	Adverbio	Profesional
<i>ápta</i>	<i>apta</i>	Adjetivo	Profesional
<i>ayudarón</i>	<i>ayudaron</i>	Conjugación del verbo ayudar	Técnico-profesional
<i>cuál</i>	<i>cual</i>	Pronombre	Técnico-profesional
<i>dónde</i>	<i>donde</i>	Adverbio	Técnico-profesional
<i>bíen</i>	<i>bien</i>	Adjetivo	Técnico-profesional
<i>porqué</i>	<i>porque</i>	Conjunción	Técnico-profesional

La clasificación de los tipos de palabras que contienen adición incorrecta de tilde en los textos analizados se expresa porcentualmente en el siguiente gráfico:



Si se observan los siguientes ejemplos, se puede apreciar que los estudiantes confunden las reglas para la utilización de tilde, lo que demuestra el bajo nivel de desarrollo del conocimiento ortográfico:

Mi experiencia laboral **fue** TRABAJAR como ejecutiva en un call center de cobranzas, desde Diciembre 2011 hasta marzo 2013. /s

MI experiencia laboral, la **consegui** en la **practica** de electricidad, en la empresa fabricmetal S.A., en donde **fui** ayudante de asustador de ascensores. Mis fortalezas es que soy Organizado, Proactivo, Responsable y muy Respetuoso, y mis debilidades tengo poca paciencia

so: buedor (DIA), mi nombre es Douglas **teno** 19 años, soy soltero y postulo de DISEÑADOR DE MODELO

En los dos primeros ejemplos se observa que los sujetos incorporan tilde de manera errónea en la primera y tercera persona del pretérito perfecto simple del verbo *ser*, posiblemente, porque confunden tales conjugaciones con monosílabos. Esto ratifica nuestra postura acerca de la necesidad de fortalecer el desarrollo del conocimiento gramatical en la enseñanza. En el tercer ejemplo, nuevamente se observa adición incorrecta de tilde en verbos, en este caso en el presente del verbo *tener*. Consideramos que en este caso existe un reconocimiento de la sílaba tónica, sin embargo, el sujeto aplica incorrectamente la regla que define en qué contextos que las palabras llanas o graves deben incorporar tilde en la escritura.

### V.3.3 Uso erróneo de tilde

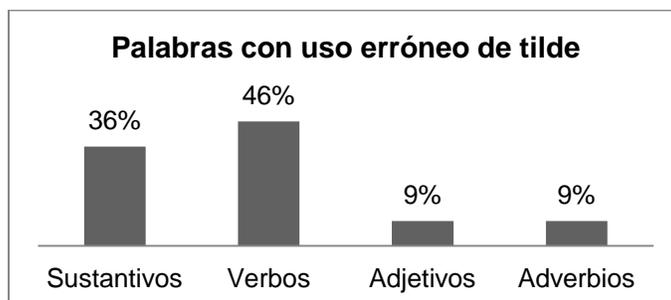
Finalmente, se clasificaron dentro de esta categoría, todas las palabras que, ya sea por regla general, tilde diacrítica o hiato deben incorporar tilde, pero que en la escritura se ha utilizado en posición incorrecta. Se han cuantificado 11 casos de uso erróneo de tilde, lo que corresponde al 1,13% del total de errores presentes en los textos analizados en esta investigación. Del total de errores, 4 casos fueron detectados en los textos producidos por los estudiantes de carreras profesionales y 7 en los textos de los estudiantes de carreras técnicas.



Los errores producidos por estudiantes de carreras profesionales se dividen en sustantivos, con 2 casos, 1 correspondiente a verbo y 1 a adjetivo. En el caso de los errores de este tipo cometidos por estudiantes de carreras técnicas, 4 casos corresponden a verbos, 2 corresponden a sustantivos y 1 a adverbio. En la siguiente tabla se ejemplifican algunos casos detectados de uso erróneo de tilde:

Error	Forma correcta	Clase de palabra	Modalidad de estudios
<i>académica</i>	<i>académica</i>	Sustantivo	Profesional
<i>plantée</i>	<i>planteé</i>	Conjugación del verbo plantear	Profesional
<i>métodica</i>	<i>metódica</i>	Adjetivo	Profesional
<i>aréa</i>	<i>área</i>	Sustantivo	Técnico-profesional
<i>íngrese</i>	<i>ingresé</i>	Conjugación del verbo ingresar	Técnico-profesional
<i>después</i>	<i>después</i>	Adverbio	Técnico-profesional

La clasificación de los tipos de palabras que presentan uso erróneo de tilde en los textos analizados se expresa porcentualmente en el siguiente gráfico:



En los textos que forman parte del corpus de esta investigación, los errores relacionados con el uso erróneo de tilde se encuentran principalmente en verbos, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Ahora daré a conocer mi formación académica mi experiencia laboral y mis fortalezas y debilidades. >

Me GRADÚE de LA ENSEÑANZA MEDIA EL AÑO 2010 Como Científico Humanista del Liceo CAROLINA LLONA, EN EL AÑO 2011 ESTUDIÉ INGLÉS EN EL INSTITUTO

En los dos ejemplos se observa que los sujetos reconocen que el sustantivo *académica* y el pretérito perfecto simple de los verbos *graduar* y *estudiar* deben llevar tilde siguiendo las reglas generales para el uso de tilde, por ser esdrújula, en el primer ejemplo y agudas en el segundo ejemplo. Sin embargo, en el primer caso, el estudiante confunde la sílaba tónica de la palabra y utiliza tilde en una posición incorrecta, mientras que en el segundo ejemplo, el sujeto reconoce la sílaba tónica, pero confunde la vocal que debe llevar tilde, generando los errores de ortografía acentual.

Estos ejemplos nos permiten reafirmar la importancia del fortalecimiento del conocimiento lingüístico de los estudiantes de educación superior técnico-profesional, ya que esta debilidad conlleva a que se cometan errores de estas características.

## **VI Conclusiones**

### **VI. 1 Conclusiones generales**

Como ya se ha señalado anteriormente, esta investigación está enmarcada dentro del estudio de la ortografía de la lengua española, específicamente, centrada en los errores ortográficos de carácter literal y acentual cometidos por estudiantes de educación superior técnico-profesional.

El principal objetivo de la presente investigación fue describir cuáles son los errores de ortografía acentual y literal más frecuentes en textos informativos producidos por estudiantes que ingresan a la educación superior técnico-profesional en Santiago de Chile. Este objetivo se elaboró a partir de la necesidad de abordar y comprender una problemática que se encuentra muy extendida en el sistema educativo de nuestro país, el cual presenta grandes dificultades al momento de ser abordada en el aula.

Se partió de la base de que la ortografía, entendida como las normas que establecen la escritura correcta, según propone RAE, es un elemento fundamental dentro del proceso de escritura. Esto significa que para lograr convertirse en un escritor exitoso se requiere, entre otros aspectos, de un alto grado de dominio y control de los procesos involucrados en la escritura correcta de las palabras que componen los textos (Pujol, 1998).

En primer lugar, se cuantificaron los errores de ortografía acentual y literal presentes en los textos informativos producidos por estudiantes de educación superior técnico-profesional. Se encontró que estos estudiantes escriben correctamente la mayoría de las palabras que componen sus textos, por lo que

solo un 5% de las palabras cuantificadas presentaron errores ortográficos de carácter acentual o literal. Lo anterior demuestra que existe un nivel de dominio del conocimiento ortográfico que les permite elaborar textos legibles y que cumplan con su propósito comunicativo. Estos resultados contrastan con lo obtenido en investigaciones realizadas a partir de textos producidos por estudiantes de educación básica, en los cuales el porcentaje de palabras que presentan errores ortográficos es de alrededor del 15%, como en los estudios realizados por (Sotomayor y otros, 2012; Bedwell y otros, 2014; Bakhoff y otros, 2008). Esto demuestra que existe un desarrollo de la ortografía en la medida en que aumenta el nivel de escolaridad, por lo tanto, la enseñanza de la ortografía debe ser abordada de manera específica para cada nivel de estudios.

Sin embargo, el porcentaje de errores requiere de atención por parte de los docentes, para que se logre disminuir al mínimo la cantidad de errores cometidos, asegurando de esta manera la efectividad en la transmisión de los mensajes, específicamente en la elaboración de textos de carácter formal, propios del ámbito laboral o académico. Esto se debe a que dichos textos requieren que el escritor domine las normas ortográficas, gramaticales y todos aquellos elementos que aseguren una buena comunicación (Camps, 1997; Hayes, 2012).

En segundo lugar, se caracterizaron los errores de ortografía acentual y literal presentes en los textos que formaron parte del corpus de la investigación. Se obtuvo como resultado que el error ortográfico con mayor frecuencia de aparición es la omisión de tilde, concentrando un 85,6% del total de errores detectados en los textos analizados. Este notable predominio de los errores por omisión de tilde se debería en gran medida al menor valor comunicativo que los sujetos le adjudican al uso de tilde, por debajo del uso de los grafemas. Por esta razón, los sujetos considerarían más importante la escritura correcta de las palabras en relación al uso de los grafemas, dejando de lado la aplicación correcta de tilde (Pujol, 1998; RAE, 2010).

Se detectaron errores relacionados con el uso incorrecto de los grafemas *c,s,z*, así como los errores relacionados con el uso incorrecto de grafemas como *h*,

*b*, *v* y la secuencia *nv*. Los errores en el uso de los grafemas se encuentran en su mayoría en palabras de uso frecuente y se fundamentan en la dificultad que enfrentan los escritores para determinar la forma correcta de una palabra común cuando esta presenta una misma realización fónica para dos grafemas distintos. La existencia de estos errores demuestra que el aprendizaje de la ortografía literal exige el dominio de reglas que le permita transformar los fonemas en grafemas. Asimismo, la adquisición ortográfica demanda un amplio desarrollo del conocimiento gramatical y léxico para que los sujetos puedan establecer estrategias que les permitan representar gráficamente de forma correcta las palabras que presentan dificultad (Kaufman, 1997).

Los errores relacionados con la adición incorrecta y uso erróneo de tilde, se fundamentan en las dificultades referidas al reconocimiento de la sílaba tónica y de las funciones que cumple la tilde en la lengua española, además de las falencias en el conocimiento gramatical de los estudiantes, tal como lo sugiere Mamani (2013).

En tercer lugar, se compararon los errores de ortografía acentual y literal presentes en los textos producidos por estudiantes de carreras técnicas con los producidos por estudiantes de carreras profesionales. Luego de la cuantificación de los errores ortográficos y la posterior caracterización de estos, se determinó que a modo general no existe una diferencia significativa entre ambas modalidades de estudio.

La investigación desarrollada confirma lo detectado por investigaciones realizadas con anterioridad, como la investigación realizada por Backhoff y otros (2008), Tuana y otros (1980), Sotomayor y otros (2012), Molina (2012), las cuales mostraron que la mayor dificultad de los estudiantes se encuentra en los aspectos de uso de tilde, sobre todo de palabras agudas. Lo mismo sucede con los errores de ortografía literal, ya que los más frecuentes son los errores relacionados con el uso de los grafemas *c*, *s*, *z*, *h*, *b*, *v*. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en este trabajo. Por lo tanto, la enseñanza de la ortografía en educación superior

técnico-profesional, debe centrarse en estos aspectos, los cuales son acotados y no en la generalidad de los problemas ortográficos.

## **VI.2 Limitaciones de la investigación**

Esta investigación, tiene la fortaleza de proporcionar información valiosa acerca del estado actual del desarrollo del conocimiento ortográfico de los estudiantes de educación superior técnico-profesional que produjeron los textos que formaron parte del corpus. Sin embargo, consideramos que presenta algunas debilidades, tales como el predominio de la metodología cuantitativa. Esto se debe a que la cuantificación de los errores ortográficos de carácter literal y acentual es una herramienta útil para establecer estrategias para la enseñanza de la ortografía en el aula, pero no proporciona toda la información necesaria para establecer las causas por las cuales los estudiantes cometen dichos errores. Además, no se consideraron las variables socioeconómicas ni de género, que son variables significativas en cuanto al desempeño en el área de lenguaje en general y, en particular, en el dominio de la ortografía.

## **VI.3 Proyecciones de la investigación**

Consideramos que a partir de la base de datos obtenida del corpus de esta investigación, es posible realizar investigaciones futuras que tiendan, en primer lugar, a ampliar la cantidad de datos obtenidos para así obtener una muestra representativa de la realidad nacional, en relación al dominio de la ortografía por parte de los estudiantes de educación superior técnico-profesional.

Además, se proyecta la utilización de la base de datos elaborada, con la finalidad de comparar el desempeño ortográfico de los estudiantes de educación superior técnico-profesional al inicio de sus estudios y al egresar de sus respectivas carreras, para observar si existe progresión en cuanto a su

desempeño y verificar la efectividad de las asignaturas que abordan la enseñanza de la ortografía.

Consideramos necesario replicar este estudio utilizando como muestra textos que desarrollen otros géneros textuales, como la argumentación, con el objeto de comparar los errores ortográficos de carácter literal y acentual en diversos contextos de producción textual.

Por último, consideramos de gran valor investigativo replicar el presente estudio en otros contextos de educación superior, con la finalidad de conocer el desempeño ortográfico de los estudiantes que inician estudios superiores en todas las modalidades de estudio, para así ampliar el conocimiento que se tiene acerca del estado de la ortografía de la lengua española en los estudiantes chilenos. Lo anterior podría aportar a la elaboración de políticas y acciones educativas para el mejoramiento de este aspecto tan relevante para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna.

#### **VI.4 Propuesta didáctica de enseñanza de la ortografía acentual en la educación superior técnico-profesional**

Como ya se ha establecido en el marco teórico de la presente investigación, la escritura se entiende como un proceso de gran complejidad en el cual intervienen factores de diversa índole (Sotomayor y otros, 2012), tales como la organización de las ideas a transmitir, la transformación de las ideas en oraciones y la serie de movimientos necesarios para representar las grafías junto con la aplicación de las reglas gramaticales, de ortografía literal y de ortografía acentual. A esto se suman las tareas relacionadas con la selección de la información, la planificación de las estructuras textuales y el desarrollo de las ideas. El dominio y control de todo lo anterior, de manera simultánea, permite al sujeto convertirse en un escritor exitoso (Cuetos, 2009; Cassany, 1987; Mata, 1997; Pujol, 1998).

Teniendo en cuenta lo anterior, se debe mejorar el aprendizaje de la ortografía de los estudiantes de educación superior técnico-profesional. Ello con la

finalidad de que los estudiantes logren satisfacer las necesidades comunicativas propias del ámbito laboral y académico. Es por esto que consideramos que el aprendizaje de la ortografía no puede ser una actividad aislada o descontextualizada de los usos reales, sino que debe enmarcarse dentro del aprendizaje de la escritura, puesto que el desarrollo del conocimiento ortográfico, tanto lo relativo al uso de los grafemas como al uso de tilde, es imprescindible para plasmar por escrito un mensaje, asegurando la transmisión eficaz de este (Camps, 1997).

A continuación, se presenta una propuesta didáctica que busca desarrollar la metacognición por parte de los estudiantes, debido a que consideramos de suma importancia el desarrollo de las habilidades necesarias para movilizar los recursos, estrategias, herramientas o procedimientos disponibles para resolver una determinada tarea de escritura (Parodi, 2003; Marinkovich & Poblete; 2000; Kellog, 2008). Para la elaboración de dicha propuesta, se seguirá el Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico elaborado por DIDACTEXT (2003). Cabe destacar que en esta oportunidad se considerará solamente el desarrollo de la ortografía acentual, ya que debido a los resultados obtenidos en esta investigación, es el problema ortográfico que requiere de mayor atención inmediata por parte de estudiantes y docentes.

La propuesta didáctica que se propone parte de la base de enfrentar a los estudiantes a una problemática de escritura común en el ámbito laboral y académico, la cual en este caso será una postulación laboral. Se propone la siguiente situación retórica como estímulo para la producción textual:

### CONVOCATORIA

La empresa *PP&C*, dedicada al rubro del *retail*, convoca a todos los estudiantes de carreras afines al área de la Administración y los Negocios a postular a las pasantías que ofrecemos para el año 2015. Buscamos jóvenes proactivos y con ganas de aprender y desarrollarse en el área de los negocios para que formen parte de alguno de nuestros departamentos, según sus intereses profesionales.

Requisitos de postulación:

1. Ser alumno regular de alguna institución de educación superior.
2. Cursar una carrera afín al área de los negocios.
3. Tener 18 años o más.

Para postular, se solicita la entrega de un portafolio virtual que contenga los siguientes documentos:

1. Currículum vitae actualizado.
2. Carta de presentación.
3. Cuestionario de selección.

Todos los documentos deben ser enviados al correo electrónico [convocatoria@ppc.cl](mailto:convocatoria@ppc.cl) indicando el asunto, el cargo al que desea postular, disponibilidad horario y pretensiones de renta.

Para resolver esta tarea los estudiantes deberán realizar actividades de dificultad progresiva, comenzando con la redacción de su currículum vitae, siguiendo con la elaboración de una carta de presentación y finalmente respondiendo un cuestionario de postulación en el cual den cuenta de sus intenciones de postular a la ya mencionada oferta laboral. Para la producción de cada texto se sugiere el desarrollo de los siguientes procesos, los cuales han sido adaptados de DIDACTEX (2003): acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión.

Durante el proceso de producción de cada uno de los textos solicitados, se sugiere relacionar el proceso de escritura con el desarrollo del conocimiento ortográfico a partir del contenido del texto. En primer lugar, la redacción de los textos solicitados permitirá a los estudiantes y al docente identificar estructuras textuales y ser capaces de resumir información personal y definir información relevante. En este punto el docente puede detectar las dificultades ortográficas de los estudiantes.

Se propone comenzar con la escritura del currículum vitae y posteriormente la carta de presentación. Para finalizar con la completación del cuestionario. Para esto, se presentan ejemplos de modo de identificar las formas más utilizadas y las

estrategias discursivas más apropiadas. Aquí se sugiere presentar ejemplos en los cuales se destaquen las clases de palabras que presentan mayor dificultad en cuanto a la utilización de tilde, como son las conjugaciones verbales. A continuación se presenta un ejemplo:

Estimados Sres. CC&P:

Recientemente **comencé** mis estudios como **Técnico** en Comercio Exterior en un prestigioso instituto Profesional, en el cual adquirí muchos conocimientos relevantes para mi futuro laboral. **Realicé** la **práctica** laboral en una reconocida empresa dedicada a la **importación** de productos textiles, tal como indica mi currículum vitae, la cual fue una experiencia muy enriquecedora para **mí**.

Considero que mi **formación académica** puede resultar **útil** para su empresa en la actualidad o en un futuro cercano.

**Desearía** que tuviese presente mi solicitud para participar en las **pasantías** para estudiantes de educación superior **técnico** profesional y le **agradecería** la oportunidad de participar en una entrevista personal.

Saluda atentamente,

Roberto Martínez  
Estudiante

Ejemplo adaptado de <http://www.tiemposmodernos.eu/carta-de-presentacion-ejemplos/>

En el ejemplo se han destacado palabras que en su forma ortográfica correcta deben incorporar tilde, ya sea por regla general, por contener hiatos o por contener tilde con función diacrítica. Estas palabras deben ser la base para abordar las reglas para el uso de la tilde, pero desde un contexto real y no a partir de la memorización de reglas. A partir del ejemplo se propone analizar los verbos más comunes que se utilizan en este tipo de textos poniendo el énfasis en la utilización de tilde en ellos.

Luego de esto, se propone pedir a los estudiantes que trabajen en el desarrollo del cuestionario de postulación, para lo cual se propone la elaboración de preguntas en las cuales estos deban utilizar diferentes clases de palabras y reforzar el conocimiento gramatical en función del uso de tilde para todos los

casos. De esta manera, el uso de la ortografía se relaciona directamente con la producción textual. Para el desarrollo del cuestionario se propone como base las siguientes preguntas:

- a) ¿Por qué crees que mereces formar parte de nuestro equipo de trabajo?
- b) ¿Cuál crees que sería tu principal aporte en nuestra empresa?
- c) ¿Por qué crees que ser seleccionado te ayudaría en tu futuro laboral?

Para la producción de cada uno de los textos, se sugiere guiar el desarrollo de los siguientes procesos:

a) Acceso al conocimiento: en esta fase se solicita a los estudiantes que identifiquen al destinatario y el objetivo del texto que van a producir. Además, deben investigar acerca de distintas estructuras que les permitirán producir los textos solicitados y seleccionen aquella que más se acomode a sus objetivos. Con estas acciones los estudiantes deben elaborar una serie de estrategias cognitivas, tales como identificar estructuras textuales y seleccionar un objetivo y destinatario del texto a producir. También se deben elaborar estrategias metacognitivas como por ejemplo examinar posibilidades de estructura textual y reflexionar sobre el proceso de escritura.

b) Planificación: los estudiantes organizan esquemas para organizar la información que van a incorporar en sus textos, teniendo en cuenta la información relevante que debe incorporar en estos en función de sus objetivos. Además, en esta parte del proceso, se sugiere guiar a los estudiantes en la selección de las palabras claves que componen cada uno de los textos, incorporando de esta manera el fortalecimiento del conocimiento ortográfico en función del proceso de escritura. Con estas acciones los estudiantes deben elaborar estrategias cognitivas que les permitan clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Además, elaborarán estrategias metacognitivas tales como diseñar un plan a seguir,

seleccionar estrategias personales adecuadas para la producción textual, además de revisar, verificar o corregir las estrategias antes señaladas.

c) Producción textual: en esta fase del proceso de escritura los estudiantes deben redactar cada uno de los textos solicitados para completar su portafolio virtual. Por lo tanto, se les solicita que desarrollen sus textos siguiendo los esquemas elaborados en el proceso de planificación, obteniendo un borrador o texto intermedio. Con esta acción los estudiantes deberán aplicar estrategias cognitivas como establecer relaciones entre ideas o conceptos y posteriores proposiciones, elaborar oraciones y seleccionar los ítems léxicos que componen cada una de las oraciones, los cuales ya han sido trabajados en el proceso de planificación. Además se desarrollarán estrategias metacognitivas tales como supervisar el plan elaborado y las estrategias relacionadas con la tarea, la información personal y lo relacionado con el contexto (destinatario y propósito).

d) Revisión: en esta última fase, los estudiantes revisan y corrigen sus textos aplicando estrategias cognitivas relacionadas con leer los textos producidos para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortográficas, gramaticales, ambigüedades, entre otros). También aplican estrategias metacognitivas tendientes a revisar, verificar o corregir la producción escrita.

## VII Bibliografía

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. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale.

Borzi, C., & García Jurado, M. A. (2006). Errores ortográficos como recursos comunicativos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 93-111.

Campbell, K., Yagelski, R., & Yu, C. (2014). La naturaleza del error en la escritura de los estudiantes adolescentes. *Read Writ* , 1073-1094.

Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos* , 24-33.

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

Cassany, D. (1987). Describir el escribir. Buenos Aires: Paidós.

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

Cuetos, F. (2009). Psicología de la escritura. Madrid: Wolters Kluwer España.

DIDACTEXT. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*.

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 365-387.

Goodman, K. (1992). El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro, & M. Gómez Palacios, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 10-13). México: Siglo XXI Editores.

Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication* , 369-388.

Jiménez-Fernández, G., Defior, S., Serrano, F. (2008) Fijó y Dujó: ¿Cómo influye el valor léxico en la adquisición de la tilde? Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, 847-853.

Kaufman, M. (1997). ¿Es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista? Colombia.

Kellog, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research* (1), 1-26.

Lacon de De Lucía, N., & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Signos* (41), 231-255.

Lomas, C. (1999). *Como enseñar a hacer cosas con palabras* (Vol. I). Barcelona: Paidós.

López Morales, H. (1994). *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Mamani, L. (2013). Conocimientos metalingüísticos y uso correwcto de la tilde. *Signos*, 308-407.

Marinkovich, J., & Poblete, C. (2000). Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica. *Signos* , 33 (47).

Martínez, J. (1992). La ortografía española: perspectiva historiográfica. *CAUCE*, 125-134.

Mata, S. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.

McCutchen, D. (2011). From Novice to Expert: Implications of Language Skills and Writing-Relevant Knowledge for Memory during the Development of Writing Skill . *Journal of Writing Research* , 56-68.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que escribe. *Infancia y Aprendizaje* , 65-80.

Molina, D. (2012). Habilidades de escritura en niños de Educación Básica: Caracterización del desempeño ortográfico en narraciones de escolares de 3°, 5° y 7° año de educación básica pertenecientes a escuelas municipales rurales de Constitución y Empedrado. .

Nebrija, A. (1492). Gramática de la lengua castellana. Obtenido de [http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pagina\\_FyF\\_2004/introduccion/Gramatica\\_Nebrija.pdf](http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pagina_FyF_2004/introduccion/Gramatica_Nebrija.pdf)

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva-discursiva*. Valparaíso: EUVSA.

Pujol, M. (2000). Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística. *TABANQUE*, 193-215.

—. Tractamen de L`ortografia castellana a secundaria. Documento electrónico disponible en: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/199798/memories/MPujol.pdf>.

RAE. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.

RAE. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.

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* , 5-30.

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* , 105-131.

Tuana, E. (1980). Estudio comparativo de la ortografía en niños normales y en niños con dificultades de aprendizaje. *Lectura y Vida* 1(1), 16-21.

Tuana, E. Carbonel, M. y Lluch, E. (1980). Diez años de investigaciones ortográficas. *Lectura y Vida* 1(2), 16-19.