



Universidad Abierta
Interamericana

Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

Tesina de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía

*“Estudio descriptivo de la ortografía en alumnos de la Licenciatura
en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana de San
Nicolás y Rosario, en el año 2014”*

Alumna: Martina, María Belén
Profesor asesor: Dra. Adriana Delgrosso
Fecha: Febrero 2015

Agradezco a mi familia por su apoyo constante en el transcurso de esta carrera y sin la cual no hubiera sido posible transitar este camino. A mis compañeras, que hicieron de la cursada un momento agradable, brindándome su generosidad y compañía. Y a Adriana Delgrosso, por su dedicación y tiempo gracias a quien pude concluir la realización de este trabajo y de quien aprendí mucho.

ÍNDICE

Resumen.....	4
I) Fundamentos teóricos y metodológicos.....	5
1. Introducción.....	5
2. Estado del arte.....	5
3. Marco teórico.....	10
3.a. Alfabetización en la Universidad.....	10
3.b. La ortografía.....	12
3.c. Errores de ortografía versus disortografía.....	13
3.d. Aprendizaje de la ortografía.....	14
3.e. Reglas ortográficas.....	15
4. Problema.....	42
5. Objetivos.....	42
5.1. General	
5.2. Específicos	
6. Variables.....	43
6.1. Errores ortográficos	
6.2. Creencia de la propia ortografía	
6.3. Medidas implementadas para superar errores	
6.4. Creencia sobre un correcto uso de la ortografía	
6.5. Edad	
6.6. Estudios previos	
7. Población.....	44
8. Diseño Metodológico.....	45
9. Procedimientos, Técnicas e Instrumentos.....	46
10. Plan de Análisis de Datos.....	46
II) Resultados.....	47
III) Interpretación de los resultados.....	57
1. Discusión.....	57
2. Conclusiones.....	60
3. Limitaciones y Sugerencias.....	61
IV- BIBLIOGRAFÍA.....	62
V- ANEXOS.....	66
Anexo I: Casuística (Tomo II)	
Anexo II: Instrumentos de recolección de datos.....	67
Anexo III:.....	70
Planilla de Volcado de Datos N° 1: Cuestionario: preguntas.....	71
Planilla de Volcado de Datos N° 2: Cuestionario: errores.....	74
Planilla de Volcado de Datos N° 3: Dictado: errores.....	77
Cuadro VII.....	80
Cuadro VIII.....	80

Resumen

El presente trabajo se realizó con el objetivo general de describir la ortografía de las alumnas que cursaron 2^{do}, 4^{to} y 5^{to} año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UAI de San Nicolás y Rosario, durante el año 2014.

Se administró al total de la población, 45 alumnas de sexo femenino, un cuestionario y un dictado para observar la escritura espontánea y automática, respectivamente.

Del análisis de estos, se presentan las siguientes conclusiones:

En el cuestionario, el 60% de las alumnas reconoció poseer algunos errores, mientras que del restante 40%, la mitad cree poseer errores, y la otra mitad no poseerlos. Las medidas implementadas para superarlos en su mayoría fueron la lectura, la búsqueda en el diccionario y la consulta en internet.

La totalidad de la población considera muy importante el hecho de poseer un buen uso del vocabulario y la ortografía tanto para la vida cotidiana como profesional.

Las alumnas produjeron muy pocos errores: 2 por cada 100 palabras, los que se registraron con igual promedio en ambos tipos de escritura, siendo los más frecuentes los que recaen en la acentuación de las palabras. Los que caracterizan a la escritura espontánea son, además de la omisión del acento, el uso de la coma.

Respecto del análisis ortográfico, se observó que las alumnas produjeron muy pocos errores; los que caracterizan a la escritura espontánea son la omisión del acento y el uso de la coma. Sobre el uso de grafemas, las alumnas produjeron solo 5 errores cada 1000 palabras, con más frecuencia en la escritura automática que en la espontánea, y la mayoría por uso del grafema "s" y "g".

Además, se demostró que no hay relación entre los errores ortográficos y la edad de las alumnas, debido a que se observan errores en los tres grupos en general; y que aquellas que consideraron no tener errores sí los tuvieron y solo una alumna no tuvo ningún error, aunque consideró poseer algunos.

I) FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

1-Introducción

El tema principal de este trabajo es la ortografía de las alumnas de 2° año de Rosario y de 4° y 5° año de San Nicolás, todas estudiantes del turno noche de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UAI, en el año 2014.

La importancia de este proyecto radica en la concientización de las futuras psicopedagogas acerca de poseer una buena ortografía, no sólo para desenvolverse en la vida sino, principalmente, para su buen desempeño en la clínica de niños con estos problemas de aprendizaje.

El tema de la ortografía es muy importante ya que cualquier persona debe tener un uso adecuado de la misma. Los psicopedagogos deben, además de poseerla, conocer las reglas ortográficas para poder reconocer los errores en los niños y trabajar sobre ellos. Además, se espera que los informes que se envían a profesionales no posean faltas ortográficas. Es por esto que me pareció importante analizar cómo es la ortografía en las alumnas que se encuentran estudiando esta carrera, para que puedan plantearse y reflexionar sobre la manera en la que escriben.

De esta manera, analizaré la ortografía de las alumnas a partir de un cuestionario y un dictado. En estos, se examinará el uso adecuado de la acentuación, los signos de puntuación y mayúsculas como así también los errores ortográficos en las letras (b, v, c, s, h, ll, y, j, g, z).

2-Estado del arte.

La mayoría de las investigaciones referidas al tema de la ortografía fueron realizadas en los niveles primario y secundario de escolaridad. Los estudios sobre la ortografía en el nivel universitario son escasos.

En 1981, en México, Jorge Vaca, realizó una investigación para conocer cuál es la concepción que los alumnos de diferentes grados de escuela primaria tienen sobre la ortografía. Para esto utilizó como muestra a niños de primero, segundo, cuarto y sexto de primaria, de escuelas oficiales de una colonia popular y, además, entrevistó a diez alumnos universitarios de manera individual, con el objetivo de contrastar a los niños con personas habituadas al uso frecuente del sistema de escritura. Los niños debían, a

partir de imágenes que se les presentaban, escribir los nombres de los objetos que estaban estampados; luego debían justificar su producción a partir de unas preguntas. Llegan a la conclusión de que la ortografía es un recurso gráfico estrechamente relacionado al significado (Vaca, 1981).

Díaz Argüera realizó un trabajo con 98 sujetos, de 2º, 4º y 6º de educación primaria de escuela públicas de la ciudad de México, para ver el conocimiento de los mismos sobre el principio gráfico y ortográfico de la escritura en español. Para esto, les presentó un texto para que corrigieran los errores que encontraban. Descubrieron que la idea de los niños sobre la normatividad es muy distinta a la de los adultos y que hay diferencia entre el reconocimiento explícito que hacen de algunas características de la escritura y las decisiones gráficas que toman al momento de escribir, además, que los niños identifican algunas de las características del sistema de escritura que les corresponde y que esto lo hacen antes de utilizar la misma graficación para una palabra independiente del contexto en el que ésta se encuentre (Díaz Argüera, 1996).

Durante el curso 2003/04 y 2004/05, desde la Universidad de Castilla, La Mancha, se desarrolló un proyecto de investigación para la atención de las Dificultades en la Alfabetización Inicial, en la etapa de Educación Primaria. Para esto realizaron una entrevista semi-estructurada, de una hora de duración, a 96 profesores de 24 centros de Toledo, que imparten Lengua Castellana en la etapa de educación primaria. Las preguntas iban dirigidas a conocer las prácticas docentes relativas a la didáctica de la ortografía. Los resultados demuestran que la mayoría de los docentes sigue un planteamiento tradicional, basado en la realización de dictados, en el estudio de las normas ortográficas que va presentando el libro de texto y en la ejercitación de las mismas. Mientras que sólo un 2%, además de esto, emplean propuestas comunicativas basadas en la revisión de textos por parte de los alumnos, la búsqueda de regularidades y diferencias, la investigación sobre aspectos ortográficos con formulación de hipótesis y deducción de reglas, etc. Además, llegan a la conclusión de que la mayoría de los docentes del segundo y tercer ciclo creen en la efectividad del dictado como herramienta para trabajar la ortografía y evitar errores; y que la copia es mucho más habitual en el primer ciclo y las producciones propias, menos frecuentes. También descubren que uno de los materiales más utilizados para consulta en el aula es el diccionario; que en primer y segundo ciclo no se fomenta la autorrevisión de lo escrito por parte de los alumnos y que en tercer ciclo la mayor parte de los maestros recurre a la revisión textual como forma de controlar sus escritos y mejorarlos (Díaz Perea, 2008).

Sanchez, en el año 2004, analizó el proceso de alfabetización en 16 niños de 4º año de E.G.B. de una escuela de Rosario. Les pidió que realicen un escrito a partir de un texto leído previamente. Concluyó con que la forma escrita exige un dominio del sistema alfabético completamente diferente al de la oralidad y que se debe considerar que el niño realiza una reflexión consciente para la escritura. A partir de esta actividad puede apropiarse de las normas ortográficas (Sánchez, 2005).

Otra investigación realizada en el mismo año, intenta explorar el empleo de los signos de puntuación y los criterios con que justifican su uso 30 niños pertenecientes a 2º, 3º y 4º año de escuela No 658 "Fundación San Cristóbal", ubicada en la zona sur-este de la ciudad de Rosario. Para esto utilizó tres instancias. Una grupal, donde diez niños de cada año debían escribir dos canciones y dos adivinanzas, previamente leídas y comentadas con la investigadora. Luego una instancia individual, donde realizó una entrevista con 15 niños, para revelar los argumentos de estos sobre el uso de los signos de puntuación. Finalmente, ellos debían revisar sus textos y realizar modificaciones si lo creían necesario. A partir de esto se comprobó que los niños justifican, a través de diferentes criterios, la utilización de los signos de puntuación y esto les permite diferenciar cómo, dónde y con qué recurso puntuar (Spina Rinaudo, 2005).

En escuelas rurales de Rosario se llevó a cabo un estudio a 41 niños de tercer año de la E.G.B., para conocer la frecuencia de errores de los mismos. Utilizó un cuento con siete textos cortos, a los que les faltaban palabras que debían escribir los niños a partir de una imagen. Demostró que todos tenían errores alfabéticos y que sólo 9 de estos tuvieron menos de 10 errores (Cattini, 2005).

En Toledo, durante los años 2004-2005, se realizó un taller intensivo en veinte aulas, de un mes de duración, para fomentar el proceso de mejora y el trabajo cooperativo en el lenguaje escrito. La muestra estaba formada por 108 alumnos del 1º y 2º ciclo de Educación Primaria, distribuidos en diferentes grupos. Los datos se recogieron a partir de la observación participante (hojas de registro, diario de campo, grabaciones de audio), las producciones de los alumnos/as y los cuestionarios a los tutores sobre los alumnos seleccionados. Los resultados demuestran una mejora ortográfica y reflexión lingüística del alumnado (Díaz Perea y Manjón Cabeza Cruz, 2010).

En la Universidad de Filipinas y en el Instituto Cervantes de Manila se desarrolló una investigación, entre los años 2003-2006, analizando los errores ortográficos cometidos por estudiantes filipinos de español, teniendo como hipótesis que estos errores no son los mismos que cometen los hablantes nativos. En el estudio se

explora el uso ortográfico que hacen los estudiantes filipinos que aprenden español, desde una perspectiva empírica, y los factores que afectan a su correcto uso. Para esto, se analizaron los errores encontrados en las producciones escritas (texto expositivo de unas 150 palabras), de estos estudiantes. Las conclusiones sobre esta investigación fueron que las mayores dificultades ortográficas de un alumno filipino que aprende la lengua española recaen en la acentuación, signos de puntuación, mayúsculas y minúsculas, errores contra el sistema, errores en el origen, signos de entonación y unión y separación de palabras. El tagalo y el inglés son una estrategia consciente y recurrente que utiliza el aprendiz para suplir conocimientos ortográficos o léxicos que desconoce, en los distintos niveles de competencia y a lo largo de su proceso de aprendizaje; disminuye el uso de hispanismos en los niveles superiores con respecto al inicial (Sánchez Jiménez, 2006).

Alfonso, en el año 2006, investigó las evaluaciones de 102 alumnos que cursaban 8º y 9º año en una escuela de la provincia de Santa Fe para analizar el tipo y frecuencia de errores ortográficos, la segmentación, puntuación y tipografía. Demostró que los errores ortográficos a nivel de palabra resultaron ser de moderados a abundantes. El tipo de error predominante en todos los casos fue la sustitución y que el uso de la puntuación también fue inadecuado (Alfonso, 2007).

Barboza (2008) realizó un estudio para conocer las estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza de la puntuación. Para esto utilizó una investigación documental y, posteriormente, una encuesta administrada a 70 docentes que se desempeñan en la 1ra y 2da etapa de la Escuela Básica venezolana. Arriban a la conclusión de que la orientación metodológica seguida para la enseñanza de la puntuación parece corresponderse con criterios tradicionales, vinculados a la entonación. Además fundamentan su enseñanza en el aprendizaje memorístico de las reglas. Afirman también que los usos más observados parecen ser los que se corresponden con lo que la norma señala al respecto. Descubren que el uso de los signos es progresivo, que se va consolidando en los aprendices a través de su paso por el sistema educativo y que, algunos signos parecieran presentar un nivel tal de complejidad que aún en los últimos grados de la segunda etapa, parecieran no alcanzar a dominar.

En la Universidad La Laguna se realizó una investigación, en el año 2009, a sujetos con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años de edad, de 2º a 6º de Primaria para analizar si la adquisición de la lectura y la escritura en una lengua transparente como el español es favorecida por un único mecanismo de procesamiento

cognitivo, o si son independientes. Le aplicaron, a todos los niños, pruebas de lectura, de la Batería Multimedia SICOLE-R, y pruebas de escritura, de la Batería PROES-CRI. Se comprobó que, en español, lectura y escritura funcionan por medio de mecanismos cognitivos diferentes (Jiménez, Naranjo, O'Shanahan, Muñetón-Ayala y Rojas, 2009).

En una ponencia presentada en el año 2013 se expuso un estudio realizado a 488 alumnos de Montevideo seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Se analizó la relación entre una prueba que mide el desarrollo del léxico ortográfico en niños de edad escolar a partir de la elección de homófonos /pseudohomófonos y una prueba de dictado. Los resultados sugieren que no habría diferencias significativas entre ambos tipos de pruebas en la evaluación de los procesos léxicos de la escritura en escolares sin dificultades en lenguaje escrito (Cuadro, 2013).

Alumnos de la Universidad de Buenos Aires realizaron una investigación a niños de 2°, 4° y 6° grado de una escuela privada de la Provincia de Buenos Aires, para estudiar los errores cometidos por ellos en la fase de adquisición de la lectura. Para esto realizaron un dictado de palabras y otro de pseudopalabras. Los resultados muestran que los tipos de error van disminuyendo con el avance de la escolaridad; que existe un mayor número de errores en palabras cuya relación entre fonema y grafema es inconsistente, seguidos por aquellas cuya escritura correcta depende del contexto y por último, las de relaciones de consistencia simple. El hecho de que la cantidad disminuya a lo largo de la escolarización implica un dominio progresivo de ambas rutas para la escritura (léxica y fonológica) (Miranda, Abusamra, Ferreres, 2013).

Adriana Delgrosso, en el año 2013, evaluó a los alumnos de la carrera de Psicopedagogía en una universidad privada de las ciudades de Rosario y San Nicolás, con el fin de identificar errores en la ortografía referida a la acentuación de palabras. Esto lo realizó en dos momentos: primero con los exámenes parciales de los alumnos, y luego, solicitando la definición de los tipos de acentuación de palabras. La población fue de un total de 86 alumnos en el primer momento, y 76 en el segundo. Los resultados fueron los siguientes: solo el 18% de palabras evaluadas fueron mal acentuadas; en relación a las reglas de acentuación, el porcentaje de alumnos que logra darlas fue del 51,28%. Finalmente, describe que los alumnos que menos errores producen acentuando palabras son aquellos que mayor porcentaje de reglas pueden definir (Delgrosso, en prensa).

En el año 2013, Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, realizaron una investigación para analizar el desempeño ortográfico de niños chilenos pertenecientes a escuelas municipales de bajo nivel socioeconómico. Administraron 250 textos

narrativos a alumnos de 3°, 5° y 7° básico, en donde tenían que continuar una historia. Los problemas que detectaron fueron: carencia de tildes, uso erróneo de grafías (b/v; s/c/z; h), hiposegmentación y omisión o cambio de sílabas y/o letras. Obtuvieron como resultado que los errores ortográficos concentraban un 17% de las palabras escritas; que los problemas más recurrentes en los tres cursos era la carencia de tildes y el uso erróneo de grafías (Sotomayor et al, 2013).

3-Marco teórico

3.a. Alfabetización en la universidad.

“El concepto de alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2013:13).

Los estudiantes no ingresan a la universidad habiendo concluido su aprendizaje en la escritura, principalmente ortográfico. Es por esto que es indispensable que cada una de las cátedras que componen una carrera universitaria le den la importancia necesaria a la alfabetización, no sólo porque los alumnos no hayan concluido sus aprendizajes sobre ese tema, sino también porque forma parte de la formación integral de un profesional, ya que éstos deben realizar escritos permanentemente y no es pertinente que se observen errores (Carlino, 2013).

Jackson y otros en 1998, Lehr en 1995, Schriver en 1990, Sommers en 1980 y Wallace y Hayes en 1991 afirman que los estudiantes del nivel superior no son capaces de escribir textos dirigidos hacia un lector porque no revisan el contenido, además de saber que solo escriben para ser evaluados. En muchos casos, los profesores de nivel medio solo corrigen de manera lineal fijándose en los errores ortográficos y gramaticales, en lugar de corregir los textos globalmente. Como consecuencia, los estudiantes universitarios no saben revisar los textos que escriben, no sólo desde la ortografía, sino también desde la coherencia que debe tener un texto para un otro que lo lee. Es indispensable buscarle otro sentido a la escritura (Carlino, 2013).

En la Universidad se debe poner en práctica la labor de escribir, no como algo para lo cual solo tengan que ser evaluados los estudiantes sino para conocer su manera de aprendizaje. Hacer que los estudiantes escriban luego de una clase permite a los

profesores saber si los temas dados fueron entendidos y aprendidos. Si bien esto hace que los docentes tengan más trabajo al tener que leer los escritos de todos sus alumnos, deben darse cuenta que ayudan no sólo a los estudiantes sino a ellos mismos para identificar errores en su manera de enseñar (Carlino, 2013).

Alejandro Gómez Camacho (2005) asegura que un porcentaje muy alto de alumnos universitarios presentan dudas y errores ortográficos en textos que deben escribir. Difiere con la definición de la RAE, respecto de que la ortografía es un conjunto de normas que regulan la escritura de la lengua, ya que menciona que no existen esas normas, sino que lo que la RAE ofrece son “notas orientadoras” sobre el uso de algunas letras. Para él, la ortografía es escribir correctamente, y eso solo se aprende escribiendo.

Además, afirma que la ortografía española es mucho más fácil y accesible que otras lenguas, y que el problema principal radica en la enseñanza de la lengua escrita, de la cual la ortografía forma parte. La mayoría de los que presentan faltas lo hacen porque no se les ha enseñado a escribir correctamente o porque no le dan a la ortografía la importancia que realmente tiene. Considera que aquellos que terminan la enseñanza obligatoria deben escribir sin faltas y estar preparados para afrontar las dudas que le surjan en el momento en el que empiecen a ampliar su vocabulario, lo cual es normal. Resulta contradictorio que se le de mayor importancia a la enseñanza de la ortografía en los primeros años de primaria y que va disminuyendo a medida que se incrementa la edad de los sujetos. Al igual que Paula Carlino y Pedro Barcia, piensa que todos los profesores deben encargarse de enseñar la lengua, más allá de la materia que tengan a cargo (Gómez Camacho, 2005).

Expone consideraciones sobre la didáctica de la ortografía para estudiantes universitarios, en donde establece como primer medida que los mismos deben tener el deseo de escribir bien; como segunda medida, menciona la lectura como influyente para una mejor ortografía, aunque asegura que no en todos los casos se da de esa manera, y que, lo que también ayuda, es tener una pronunciación precisa. Asimismo, afirma que la ortografía es necesaria para convertir el vocabulario comprensivo en vocabulario de expresión escrita. Aconseja que cada hablante que posee dificultades ortográficas debería establecer un vocabulario ortográfico personal con las palabras en las que más cometen faltas para consultar en el momento que lo necesite y que se debe determinar el origen del error de cada hablante ya que las faltas se generan en contextos y situaciones muy diversos. Manifiesta que los hablantes que no presentan dificultad en la comunicación oral y en la comprensión lectora deberían escribir sin

faltas de ortografía, y que es normal que todos tengamos dudas ortográficas, pero que igualmente todos podemos escribir sin faltas (Gómez Camacho, 2005).

En el libro “La ortografía de los estudiantes de educación básica en México” (2008), los autores declaran que el dominio de la ortografía es una habilidad muy apreciada en la comunicación y que un bajo nivel ortográfico implica un bajo nivel de formación y cultura de un individuo, lo cual es un indicador también de la valoración sobre su vida académica, profesional y laboral. Consideran que el error se relaciona con el proceso de aprendizaje, ya que le permite al alumno verificar aquello que escribieron y ajustarlas para alcanzar un mejor dominio. Es decir, que consideran que el error forma parte del proceso de aprendizaje porque le sirve al alumno para aprender desde él (Backhoff Escudero; Peon Zapata; Andrade Muñoz y Rivera Lopez, 2008).

3.b. La ortografía.

Según la Real Academia Española (2012), la ortografía es un conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua. Se la considera una disciplina lingüística debido a que se encarga de describir el funcionamiento del sistema ortográfico, de fijar sus normas y de efectuar modificaciones para una mejor adecuación a sus fines. Su función es facilitar y garantizar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica. Estas normas deben ser respetadas por todos los hablantes que deseen escribir con corrección, porque su incumplimiento da lugar a las llamadas “faltas de ortografía”. Para el completo desarrollo del individuo es necesario el conocimiento de las normas ortográficas, ya que es indisociable de la adquisición de las destrezas de la lectura y la escritura. La sociedad suele sancionar a las personas que poseen una ortografía deficiente a través de valoraciones que afectan su imagen, en cambio recompensan a aquellas que la dominan con una buena imagen social y profesional.

La ortografía tiene un papel destacado en la normalización y perdurabilidad de una lengua, debido a que hace de ésta un vehículo eficaz, más allá de las diferencias individuales, sociales o geográficas. Posee valor cultural dado que su dominio es una de las competencias que se espera que posea quien quiera acceder a cualquier ámbito social, dejando expuestos a aquellos que muestran sus carencias (Díaz Perea, 2008).

El dominio de la ortografía es uno de los aspectos más complejos de la escritura en español, no solo en los niños que se encuentran en la etapa inicial del aprendizaje,

sino también en todos los niveles educativos. A pesar de que el español es una lengua transparente, es decir, con correspondencia fonema-grafema, existen casos en los que no tienen relación con el uso de la escritura fonológica, por ejemplo la tildación o el uso de la h. La comprensión de este sistema ortográfico requiere de conocimientos y habilidades que se adquieren cuando el niño va consolidando sus conocimientos lingüísticos (Sotomayor, 2013).

La ortografía es una tarea automatizable, es decir, que a mayor dominio de esta, mayor es la capacidad que queda de memoria para poder emplear en otros procesos, como son los de planificación o de revisión. El estudio SERCE (2010) demuestra que aquellos alumnos que poseen un buen manejo de la ortografía tienen una mayor conciencia metalingüística, es decir, un mejor desempeño en la coherencia de sus producciones escritas (Sotomayor et al., 2013).

3.c. Errores de ortografía versus disortografía.

Según Díaz Perea (2008), existen diversas causas y factores que conllevan a que las personas presenten errores ortográficos: el descrédito social de la convención ortográfica, la falta de un ambiente alfabetizador favorable, los métodos de enseñanza que se basan en el aprendizaje memorístico de las reglas ortográficas, los dictados, etc.

El aprendizaje de la ortografía a partir de la memorización de las reglas lleva a que se convierta en un aspecto complejo, debido a que hay casos que no coinciden con la norma. A partir de esto surge el “error ortográfico”, y el niño necesita tomar conciencia de estos fenómenos que complejizan el aprendizaje ortográfico. Ferreiro, Vaca, y De la Torre sostienen que los errores son constructivos ya que el dominio del sistema convencional permite al niño realizar hipótesis sobre la escritura, que se van reformulando a medida que adquiere nuevos conocimientos (Sotomayor et al., 2013).

En el terreno de la patología, al trastorno que incluye errores en la escritura se lo denomina disortografía. Según García Vidal, la disortografía es un conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía (“Temas para la Educación”, 2011). En muchos casos, se la considera dentro de los trastornos disléxicos, conociéndosela con el nombre de “disgrafía-diléxica”. Esto no refleja lo que es realmente la disortografía, que son errores en la palabra que no afectan su trazado o grafía. La disgrafía, en cambio, implica una alteración de los factores motrices e incluye una problemática relacionada con la escritura, teniendo en cuenta el trazado y forma de la letra; la dislexia tiene que ver con una problemática que incluye la lectura y escritura (Fernández Fernández, 1998).

Se debe tener en cuenta que si los procesos de lectura y escritura son diferenciados, puede existir una problemática en la escritura que no implique una problemática en la lectura, y a eso se refiere la disortografía; es decir, existen sujetos disortográficos sin necesidad de tener dislexia, aunque no existen sujetos disléxicos sin presentar disortografía. (Fernández Fernández, 1998).

Las causas son diversas, están las de tipo perceptivo, que incluye deficiencias en percepción, memoria visual y auditiva, y deficiencias a nivel espacio-temporal; están también las de tipo intelectual, caracterizadas por un déficit o inmadurez intelectual; las de tipo lingüístico o sociocultural, que incluyen las dificultades para articular fonemas y un deficiente conocimiento y uso del vocabulario; causas de tipo afecto-emocional, caracterizadas por un bajo nivel de motivación; y finalmente, las causas de tipo pedagógico, relacionadas a un método de enseñanza inapropiado.

3.d. Aprendizaje de la ortografía.

La ortografía forma parte del acto gráfico pero no incluye los aspectos de trazado y grafía. Cuando se hace referencia al aspecto ortográfico, el interés se centra en la actitud para transmitir las palabras con los grafemas correspondientes (Fernández Fernández, 1998).

Se pueden distinguir dos factores respecto del aprendizaje de la ortografía que determinan la adquisición de la misma:

- Un razonamiento viso-espacial en el que intervienen: la percepción de la forma, la constancia y la figura-fondo, la memoria visual, la orientación espacial y el razonamiento espacial.
- Unas habilidades lingüístico-perceptivas que son: la percepción de frases, palabras y fonemas, la percepción de ruidos y sonidos, la percepción melódica-rítmica, la memoria de ruidos y sonidos, la memoria de fonemas, palabras y frases, y el conocimiento de un vocabulario básico (Fernández Fernández, 1998).

Esta autora cita a Rodríguez Jorrín, quien afirma que el proceso lingüístico auditivo es más complejo que el visual; es por eso que la mayoría de los errores ortográficos se deben a fallos en los aspectos perceptivo-lingüísticos más que a dificultades de orden espacial.

A pesar de esto, Fernández Fernández (1998) señala que, en lo que refiere a la enseñanza de la ortografía, se ha puesto mayor interés en los aspectos visoespaciales. Esta enseñanza, se realiza principalmente a través de la repetición escrita o copia de

los grafemas y, en algunos casos, se utiliza el dictado como único feedback fonológico. Establece que se deberían emplear otro tipo de actividades para asegurar un efectivo proceso de simbolización para la conversión fonema-grafema y para desarrollar las habilidades de decodificación y análisis fonológico.

La enseñanza de todos los aspectos ortográficos debe pensarse como unidades dinámicas e interconectadas, por lo tanto no debe limitarse sólo al área de lengua, sino a todas las producciones escritas de los alumnos (Díaz Perea, 2010).

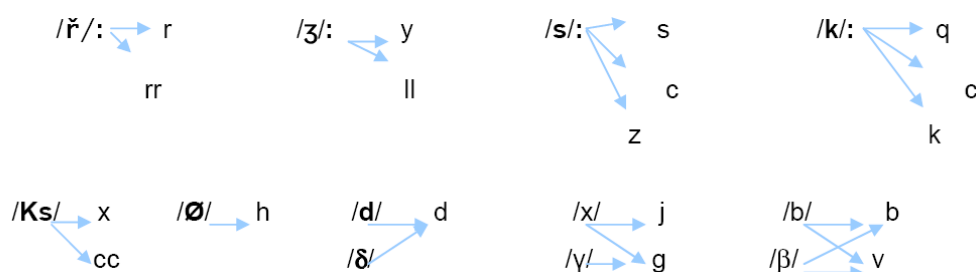
Los docentes sienten una gran frustración cuando corrigen los mismos errores una y otra vez, es por esto que se debe acompañar a los sujetos en el proceso de apropiación de la norma ortográfica, incentivando la lectura y producción de textos en situaciones sociales con destinatarios reales. Además, el alumno tomará conciencia del uso del sistema ortográfico cuando logre tomar distancia de su producción y se enfrente a la revisión del mismo. Es decir, se le debe devolver la responsabilidad al alumno, brindándole las herramientas cognitivas y materiales necesarias para que pueda resolver los problemas ortográficos que se le presenten y de esa manera fomentar su reflexión (Díaz Perea, 2010).

3.e. Reglas de ortografía.

Código lectoescrito.

El español puede ser considerado una escritura fonética. Los fonemas que tienen una correspondencia biunívoca con los grafemas son las 5 vocales y 7 fonemas consonánticos *m, p, t, n, f, l* (Azcoaga, 1986 citado en Delgrosso, Adriana, 2011).

El resto posee correspondencia plurívoca (doble y triple) y dos casos especiales que tienen representación de dos 2 fonemas (la equis=ks) y un elemento cero (la hache): (Azcoaga, 1986 citado en Delgrosso 2011).



La mayor parte de las dificultades ortográficas suelen plantearse en aquellos casos en que existe más de una posibilidad para representar un mismo fonema. Para seleccionar la grafía correcta existen notas orientadoras (RAE, 2012).

Las letras.

Las letras son signos gráficos que tienen como función representar los fonemas distintivos de una lengua oral.

El abecedario del español está formado por veintisiete letras. Además, el sistema gráfico del español cuenta con cinco dígrafos, que son combinaciones de dos letras para representar un solo fonema (ch, ll, gu, qu, rr).

No existe en español ninguna diferencia en la pronunciación de las letras b y v, ya que las dos representan hoy el fonema /b/.

Notas orientadoras sobre el uso de la letra b

Se escriben con b:

- Las palabras en que el fonema /b/ precede a otra consonante o está en posición final: abdicación, absolver, amable, brazo, obtener, obvio, baobab, club, esnob. Excepciones: ovni, molotov y ciertos nombres propios eslavos como Kiev, Prokófiev, Romanov.
- Las palabras en que el fonema /b/ sigue a la sílaba tur: disturbio, perturbar, turbina, turbulento.
- Las que empiezan por las sílabas bu-, bur- y bus-: bula, burla, buscar. Excepción: vudú y sus derivados.
- Las terminaciones -aba, -abas, -ábamos, -abais, -aban del pretérito imperfecto (o copretérito) de indicativo de los verbos de la primera conjugación: amaba, bajabas, cantábamos, saludabais, trabajaban. También las formas de ese mismo tiempo del verbo ir: iba, ibas, íbamos, ibais, iban.
- Los verbos terminados en -bir: escribir, prohibir, recibir, sucumbir. Excepciones: hervir, servir, vivir y sus derivados.
- Los verbos terminados en -buir: contribuir, atribuir, retribuir.
- Las palabras acabadas en -bilidad: amabilidad, habilidad, posibilidad. Excepciones: civilidad y movilidad.
- Las acabadas en -bundo o -bunda: tremebundo, vagabundo, abunda.
- Las que contienen los siguientes prefijos o elementos compositivos: bi-, bis-, biz- (“dos” o “dos veces”): bilingüe, bisnieto, bizcocho; bibli (o)- (“libro”): biblia, bibliobús, biblioteca; bio-, -bio (“vida”): biodiversidad, biografía, microbio; sub- (“bajo o debajo de”): subacuático, subíndice, subinspector.
- Las palabras compuestas cuyo primer elemento es bien o las palabras que empiezan por su forma latina ben (e): bienestar, bienvenido, bendecir, beneficio.

- Las palabras compuestas cuyo último elemento es fobia (“aversión o temor”) o -fobo/a (“que siente aversión o temor”): agorafobia, claustrofobia, homófobo, xenófoba.
- Los verbos beber, caber, deber, haber, saber y sorber (y sus derivados), así como todas las voces de sus familias léxicas: bebí, bebedor, cabemos, cabida, deben, débito, hubiera, haberes, sabemos, sabio, sorbió, sorbete, absorbe, absorbente.

Notas orientadoras sobre el uso de la v

Se escribe n con v:

- Las palabras en que las letras b o d preceden al fonema /b/: adverbio, animadversión, inadvertido, obvio, subvención. Se exceptúan aquellas en las que el prefijo sub- se antepone a una palabra que comienza por b: subbloque.
- Las palabras en que la secuencia o/ precede al fonema /b/: disolver, olvidar, polvo, solvencia.
- Las que empiezan por eva-, eve-, evi- y evo-: evasión, eventual, evitar, evolución. Excepción: ébano y sus derivados ebanista y ebanistería.
- Las que empiezan por la sílaba di-: diva, divergencia, dividir. Excepción: dibujo y sus derivados.
- Las que empiezan por las sílabas lla-, lle-, llo- y llu-: llave, llevar, llovizna, lluvia.
- Las que empiezan por el prefijo vice-, viz- o vi- (“que hace las veces de”): vicealmirante, vizconde, virrey.
- Los adjetivos llanos terminados en -ave, -avo/a, -eve, -evo/a, ivo/a: grave, esclavo, octava, leve, longevo, nueva, decisivo, activa.
- Las palabras terminadas en -ívoro/a, como carnívoro, herbívora, insectívoro. Excepción: víbora.
- Las terminadas en -valencia y -valente (de valer): equivalencia, polivalente.
- Las formas verbales que contienen el fonema /b/ de los verbos andar, estar, tener e ir, y sus derivados, salvo las del pretérito imperfecto (o copretérito) de indicativo: anduviste, desanduvo, estuvieron, tuvo, mantuviere, vaya, ve, voy (pero andaba, estábamos, iban).
- Los verbos mover, valer, venir, ver y volar (y sus derivados), así como todas las voces de sus familias léxicas: nuevo, movimiento, valgo, valioso, vendremos, venidero, vería, vidente, prever, vuelo, volante.

Para representar el fonema /j/ se emplean en español dos letras: j y g. La letra j puede representar el fonema /j/ en cualquier posición y ante cualquiera de las vocales: jabalí, jeta, dijo, perjuicio, reloj.

Notas orientadoras sobre el uso de la letra j ante e, i

Se escriben con j ante e, i:

- Las palabras que empiezan por eje-: ejecutar, ejemplo, ejército. Se exceptúan algunos topónimos y antropónimos, como Egeo o Egeria.
- Las que acaban en -aje: coraje, garaje, esqueje, hereje. Excepción: el plural ambages (“rodeos”).
- Las que acaban en -jería: cerrajería, conserjería, extranjería, relojería.
- Las palabras llanas terminadas en -jero/a: cajero, extranjero, lisonjera, viajera. Excepción: ligero/a.
- Los verbos terminados en -jear: chantajear, cojear, homenajear.
- Todas las formas verbales que contienen el fonema /j/ y corresponden a verbos cuyo infinitivo carece de él. Esta regla afecta a formas de los verbos decir y traer (y sus derivados), así como a los terminados en -ducir: dije (de decir); predijéramos, predijere (de predecir); produjiste, produjese (de producir); trajiste, trajerais (de traer).

En español, el fonema /g/ puede representarse de dos formas: con la letra g o con el dígrafo gu. Se emplea la letra g ante las vocales /a/, /o/, /u/: gato, ciego, gusto; ante consonante: dogma, grande, regla; y al final de palabra: tuareg, zigzag. La u que representa el fonema /u/ se escribe con diéresis (ü) cuando va seguida de e o i: desagüe, agüita.

Se emplea el dígrafo gu ante las vocales /e/, /i/: burgués, guerra, alguien, guisar. La u del dígrafo no se pronuncia.

Notas orientadoras sobre el uso de la letra g ante e, i

Se escriben con g ante e, i:

- Las palabras que contienen la secuencia inge: esfinge, faringe, ingeniero, ingenuo, ingerir (“introducir algo por la boca para llevarlo al estómago”). Excepciones: injerir(se) (“introducir una cosa en otra” y “entrometerse, inmiscuirse”) y su derivado injerencia, e injerto y sus derivados (injertar, etc.).
- Las que contienen la sílaba gen en cualquier posición, incluidas todas las que acaban en -gencia o -gente: aborígen, agencia, contingente, engendrar, gentil. Excepciones: ajeno, jeñ, jengibre y oñ, y las formas de los verbos terminados en -jar, -jer, -jir (bajen, tejen, crujen, etc.).

- Las que contienen la secuencia gest: congestión, digestivo, gesta, gestor, sugestión. Excepciones: majestad (y sus derivados) y vejestorio.
- Las que contienen las secuencias gia, gio (con tilde o sin ella): alergia, apología, orgía, artilugio, litigio, plagio. Excepciones: bujía, canonjía, crujía, herejía y lejía, y las terminadas en -plejia o -plejía (apoplejía, paraplejia o paraplejía, etc.).
- Las que empiezan por gene-, geni-, geno-, genu-: generoso, genio, genocidio, genuino.
- Las que empiezan por legi-: legible, legión, legislar, legítimo. Excepción: lejía y lejísimos, lejitos (derivado de lejos).
- Las que acaban en -gésimo/a y -gesimal: cuadragésimo, vigésima, sexagesimal.
- Las que acaban en -ginoso/a: cartilaginoso, ferruginosa.
- Todas las formas de los verbos terminados en -ger (coger, emerger, proteger, etc.) y -gir (dirigir, fingir, regir, etc.), salvo aquellas en que el fonema /j/ antecede a las vocales a, o, que se escriben con j: emergemos, protege, fingía, regimos, pero emerjo, proteja, finjo, rijamos. Excepciones: tejer, crujiir y sus derivados.
- Las palabras que contienen los siguientes prefijos o elementos compositivos: geo-, -geo (tierra): geógrafo, geometría, hipogeo; ger(onto)-("vejez", "viejo"): geriatría, gerontocracia; giga- ("mil millones de veces"): gigahercio, gigavatio; gine(co)- ("mujer"): gineceo, ginecólogo.
- Las que acaban en los siguientes elementos compositivos: -algia ("dolor"): lumbalgia, neuralgia; -fagia ("acción de comer o tragar"): aerofagia, antropofagia; los derivados de la raíz grecolatina gen ("generar, producir"), como -génesis ("origen o principio"), -genia ("origen o formación), -génito/a ("nacido, engendrado") o -'geno/a ("que produce o es producido"):orogénesis, criogenia, congénito, primogénita, alérgeno, cancerígena; -'gero/a ("que lleva o produce"): alígero, flamígera; -logía ("estudio, disciplina científica") y su derivado -lógico/a: ecología, biológico, filológica; --rragia ("flujo o derramamiento"): blenorragia, hemorragia.

Para el grupo minoritario de hispanohablantes que distingue en la pronunciación los fonemas /y/ y /ll/, el fonema /y/ se corresponde siempre en la escritura con la letra y, puesto que, para ellos, el dígrafo ll representa el fonema /ll/. Pero para los hablantes yeístas, que son la inmensa mayoría, el fonema /y/ se

transcribe con la letra y en unos casos y con el dígrafo ll en otros, l que ocasiona frecuentes dudas ortográficas.

Notas orientadoras sobre el uso de la letra y con valor consonántico

Se escriben con y consonántica:

- Las palabras en las que el fonema /y/ sigue a los prefijos as-, des-, dis- y sub-: adyacente, desyemar, disyuntiva, subyugado.
- Las que contienen la sílaba yec: abyecto, proyección, trayecto.
- Las que contienen la sílaba yer en posición inicial o medial: enyerbar, reyerta, yerno.
- Los plurales en -es de los sustantivos cuyo singular termina en y: ayes (de ay), leyes (de ley), reyes (de rey).
- Todas las formas verbales que contienen el fonema /y/ y corresponden a verbos cuyo infinitivo carece de él: cayó, cayeran, cayendo (de caer); leyeron, leyésemos, leyendo (de leer); oyó, oyeras, oyendo (de oír); atribuyamos, atribuyeseis, atribuyendo (de atribuir); concluya, concluyéramos, concluyendo (de concluir); hayáis, hayan (de haber); vaya, vayamos, yendo (de ir). También los adjetivos y sustantivos derivados de estos verbos: concluyente, contribuyente, oyente.
- Todas las formas de los verbos erguir y errar que llevan el acento prosódico en la raíz: yergo, yergues, yergue, yerguen, yerga, yergas, yergan (de erguir); yerro, yerras, yerra, yerran, yerre, yerres, yerren (de errar).

Notas orientadoras sobre el uso del dígrafo ll

Se escriben con ll:

- Las palabras en las que el fonema /ll/ o /y/ sigue las sílabas iniciales fa-, fo- y fu-: fallar, follaje, fullero.
- Las que terminan en -illa, -illo: alcantarilla, costilla, cigarrillo, monaguillo.
- Casi todas las terminadas en -ello, -ella: atropello, camello -lla, cuello, centella, estrella, querella. Excepciones: leguleyo -ya, plebeyo -ya, yeyo y zarigüeya, así como los arabismos aleya y omeya, y las palabras que incluyen la terminación de origen grecolatino -peya (epopeya, onomatopeya, etc.).
- Los verbos de uso general terminados en -ellar, -illar, -ullar y -ullir: atropellar, acribillar, apabullar, bullir.

Para representar el fonema *z*, que solo existe en el habla de un grupo minoritario de hispanohablantes (los que distinguen en la pronunciación los fonemas /z/ y /s/), se usan dos letras: la *z* y la *c*.

Se emplea la letra *z* ante las vocales /a/, /o/, /u/: zapato, razonable, azufre; ante consonante: amanezca, brizna, juzgar; y en posición final de palabra: feliz, luz.

Se emplea la letra *c* ante las vocales /e/, /i/: ceder, gracias.

De manera excepcional, y por razones etimológicas, hay palabras que se escriben con *z* ante *e*, *i*, como el nombre de la propia *z* (zeta), algunos préstamos de otras lenguas que contienen esta letra en su grafía originaria o en su transcripción al alfabeto latino (enzima, kamikaze, nazi, zéjel, zeugma, zigurat, etc.), algunas onomatopeyas (*zis*), y ciertos topónimos y antropónimos de origen foráneo y sus derivados (Azerbaiyán, azerbaiyano, Ezequiel, Zeus).

La letra *s* representa siempre en español el fonema /s/: saber, piso, estrella, además.

Como consecuencia del seseo, para la mayoría de los hispanohablantes el fonema /s/ también puede aparecer representado por la *c* (ante *e*, *i*) y por la *z*.

Notas orientadoras sobre el uso de la *s* para hablantes que sesean o cecean

Se escriben con *s*:

- Las palabras que empiezan por las sílabas (h)as-, (h)es-, (h)is-, (h)os-: aspirar, hasta, estudiar, hespéride, isla, hispano, oscuro, hostil. Excepciones: azteca, hazmerreír, izquierdo-da (y sus derivados), y algunos nombres propios, como Azcona o Ezcaray.
- Las que empiezan por la secuencia (h) us-: usted, usufructo, husmear. Excepciones: uci (“unidad de cuidados intensivos”), Uzbekistán y Uzbeko -ka.
- Las que empiezan por las sílabas des- o dis-, sean o no prefijos: descolocar, destino, discapacitado, díscolo. Excepción: dizque (Am. “al parecer, supuestamente”, “presunto, supuesto”).
- Las que empiezan por la secuencia pos-: posible, posguerra, posterior. Excepciones: pozo y pozol (e).
- Las que empiezan por semi-: semidós, semilla, semiótico.
- Los sustantivos y adjetivos terminados en -asco/a, -esco/a, -osco/a: atasco, borrasca, dantesco, muesca, tosco, mosca.
- Los verbos terminados en -ascar: atascar, mascar, rascar.
- Las palabras terminadas en -astro/a: alabastro, madrastra, rastro.
- Los verbos terminados en -ersar: conversar, dispersar, tergiversar.

- Los adjetivos terminados en -oso/a: afectuoso, deliciosa. Excepción: mozo-za.
- Las palabras terminadas en -sis: análisis, crisis, génesis, neurosis, tesis. Excepciones: glacis (talud o pendiente), macis (corteza ue cubre la semilla de la nuez moscada), piscis y viacrucis.
- Las terminadas en -sivo/a: abusivo, efusiva, persuasivo, subversiva. Excepciones: lascivo -va, nocivo -va y policivo -va (Col., Ven. y Pan., policial).
- Las terminadas en -sor/a: confesor, divisor, emisora, precursora. Excepciones: avizor, azor, dulzor y escozor.
- Las terminadas en -sura: basura, clausura, medida. Excepciones: dulzura y sinvergüenza.
- Todas las desinencias verbales en las que está presente el fonema /s/, sea en medio o al final: abr-isteis, cant-as o cant-ás, sub-iesen.
- El fonema /s/ que aparece en la raíz de algunas formas verbales de verbos cuyo infinitivo no tiene ni c (ante e, i) ni z ni s: puso, pusiese, pusieron (de poner); quiso, quisiera, quisiesen (de querer); visto (de ver).
- Las palabras que terminan en los siguientes sufijos: -ense (de gentilicios y otras voces que expresan relación o pertenencia): canandiense, castrense. Excepción: vascuense; -és, -esa (en gentilicios y otras voces que expresan relación o pertenencia): aragonés, burgués, comerunesa, montañesa; -ésimo/a (en numerales ordinales y fraccionarios): vigésimo, sexagésimo, centésima, cienmilésima. No se escriben con s décimo -ma ni sus derivados undécimo -ma, duodécimo -ma; -ísimo/a (en adjetivos superlativos): altísimo, listísima; -ismo (en tecnicismos y voces que denotan doctrinas, sistemas o movimientos, actividades deportivas, actitudes): alpinismo, cateterismo, compañerismo, vanguardismo; -ista (en voces que designan a la persona que tiene determinada ideología, profesión, inclinación o afición): coleccionista, ecologista, futbolista, humanista; -ístico/a (en adjetivos que expresan relación o pertenencia; también forma sustantivos, en especial femeninos): característica, humorístico, lingüística, turístico.

Notas orientadoras sobre la terminación -sión

Terminan en -sión los sustantivos siguientes:

- Los derivados de verbos terminados en -der, -dir, -ter, -tir que no conservan la d o la t del verbo base: comprensión (de comprender), persuasión (de persuadir), comisión (de cometer), diversión (de divertir). Excepciones: atención (de atender), deglución (de deglutir). Cuando conservan la t o la d de

verbo, terminan en -ción: perdición (de perder), fundición (de fundir), competición (de competir).

- Los derivados de verbos terminados en -sar que no contienen la sílaba -sa: dispersión (de dispersar), progresión (de progresar). Cuando sí la contienen, terminan en -ción: acusación (de acusar), improvisación (de improvisar).
- Los derivados de verbos terminados en -primir o -cluir: opresión (de oprimir), conclusión (de concluir).

Notas orientadoras sobre el uso de la letra c ante e, i para hablantes que sesean o cecean

Se escriben con c ante e, i:

- Las palabras que empiezan por cerc- o circ-: cerca, cercenar, circuito, circunferencia.
- Las terminadas en -ancia, -encia, -encio: abundancia, cansancio, insistencia, silencio. Excepciones: ansia y hortensia.
- Los verbos terminados en -ceder, -cender y -cibir: conceder, encender, recibir.
- Las palabras terminadas en -cial: artificial, comercial, superficial. Excepciones: controversial y eclesial.
- Las terminadas en -ciencia, -cente y -ciente: ciencia, paciencia, adolescente, inocente, aliciente, coeficiente. Excepciones: ausente, presente y rusiente (“candente o rojo por la acción del fuego”).
- Las terminadas en -cimiento: acontecimiento, conocimiento, padecimiento. Excepciones: (des) asimiento, derivados de asir.
- Las terminadas en -cioso/a: avaricioso, deliciosa, gracioso, ociosa. Excepciones: ansioso -sa y fantasioso -sa.
- Las terminadas en -icia, -icie, -icio: avaricia, caricia, calvicie, superficie, alimenticio, beneficio. Excepciones: anafrodisia (disminución o falta del deseo sexual), artemisia (planta), fisio (fisioterapeuta), frisio -sia (de Frisia) y el antropónimo Dionisio -sia.
- Las esdrújulas terminadas en ´-ice, ´-cito/a: apéndice, explícito, solícita.
- Las que empiezan por los siguientes prefijos o elementos compositivos: centi- (centésima parte): centígrado, centilitro; deci- (décima parte): decibelio, decímetro; decimo- (en los ordinales del 11.º al 19.º): decimoprimer, decimocuarto, decimoséptimo, etc. (también los cultismos undécimo y duodécimo; vice- (que hace las veces de): vicedónsul, vicepresidente.

- Las que contienen los interfijos -c- o -ec- antepuestos a sufijos que empiezan por e o i, como -ejo/a, -ete/a, -ito/a, -illo/a, -ico/a, -ín, -ino/a, -iño/a, -ísimo/a: milloncejo, amorcete, pan(e)cito, flor(e)cilla, pececico, Ramoncín, nubecinas, corazoncillo, mayorcísimo.
- Los derivados de palabras que terminan en -co, -ca: circense (de circo), clasicista (de clásico), costarricense (de Costa Rica).
- Las palabras que terminan en los siguientes sufijos o elementos compositivos: -áceo/a (“semejante a” o “perteneciente a”): grisáceo, herbácea; -cida (que mata) o -cidio (acción de matar): bactericida, froticida, homicidio, suicidio; -cracia (gobierno o poder): democracia, teocracia.

Notas orientadoras sobre la terminación -ción

Se escriben con c todas las palabras que contienen el sufijo -ción, el cual se añade a bases verbales para crear sustantivos que denotan la acción o el efecto de lo designado por el verbo base, aunque también puede formar nombres que designan objetos, lugares u otras nociones. Contienen este sufijo los siguientes grupos de sustantivos:

- Los derivados de verbos acabados en -ar: acusación (de acusar), comunicación (de comunicar), eliminación (de eliminar), participación (de participar), terminación (de terminar). Son excepción los derivados de verbos terminados en -sar que no contienen la sílaba -sa: confesión (de confesar), expresión (de expresar).
- Los derivados de verbos terminados en -der, -dir, -tir, cuando conservan la d o la t de la última sílaba del infinitivo: perdición (de perder), fundición (de fundir), repetición (de repetir).
- Los que pertenecen a la misma familia léxica de adjetivos terminados en -to: absorción (absorto), devoción (devoto), discreción (discreto), erudición (erudito), oposición (opuesto), resolución (resuelto), sustitución (sustituto). Excepciones: visión (visto), previsión (previsto), provisión (provisto).
- Los terminados en -pción o -unción: adopción, descripción, función, presunción.
- Los terminados en -cción.

Notas orientadoras sobre la terminación -cción

Entre las voces que contienen el sufijo -ción, se escriben con -cc- todas las que tienen en su familia léxica alguna palabra con el grupo -ct- en la misma posición: acción (activo, acto), adicción (adictivo, adicto), construcción (constructivo,

constructor), dirección (directo, director), elección (electo, elector), ficción (ficticio), infección (infectado, infectar), infracción (infractor), reacción (reactivo, reactor), satisfacción (satisfactorio), traducción (traductor). Además, terminan en -cción las palabras cocción, confección, fricción y micción. Los demás sustantivos que contienen el sufijo -ción y no tienen palabras con -ct- en su familia se escriben con una sola c: aclamación, discreción, emigración, evaluación, función, relación, secreción, etc.

Notas orientadoras sobre el uso de la letra z para hablantes que sesean o cecean

Se escriben con z:

- Las palabras agudas que terminan en -triz: actriz, cicatriz, emperatriz, matriz.
- Los adjetivos terminados en -az que designan cualidades: audaz, capaz, voraz.

En ambos casos, en el plural, la z del singular se transforma en c por ir seguida de e: actrices, audaces, etc.

- Las palabras que terminan en los siguientes sufijos: -anza (forma, a partir de verbos, sustantivos que denotan acción y efecto y, también, agente, medio o instrumento de la acción): confianza, enseñanza, ordenanza, semejanza; -azgo (forma sustantivos que denotan cargo o dignidad, condición o estado y acción y efecto): almirantazgo, hallazgo, noviazgo; -azo/a (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): balonazo, cambiazgo, flechazo, madraza, manaza; -ez, -eza (forman, a partir de adjetivos, sustantivos abstractos de cualidad): madurez, pesadez, belleza, sutileza; -izar (forma verbos que denotan acciones cuyo resultado implica el significado del sustantivo o adjetivo base): alfabetizar (de alfabeto), aterrizar (de tierra), impermeabilizar (de impermeable); -izo/a (forma adjetivos que denotan semejanza, propensión o pertenencia; también aparece en ciertos sustantivos que denotan lugar): asustadizo, caliza, cobertizo, fronteriza; -zón (forma, a partir de verbos de la primera conjugación, sustantivos que denotan acción y efecto): cerrazón (de cerrar), hinchazón (de hinchar), ligazón (de ligar).
- Las palabras que contienen los interfijos -z-, -az-, -ez- o -iz- antepuestos a sufijos que empiezan por a, o, u como -al, -ote/a, -ucho/a o -uelo/a: barrizal, favorzote, tiendezucha, ladronzuelo.

La letra h es la única letra del abecedario que no representa ningún fonema. La ausencia de valor fónico de la letra h en la mayoría de las palabras del léxico del español hace difícil saber cuándo debe escribirse o no esta letra.

Notas orientadoras sobre el uso de la letra h

Se escribe con h en los casos siguientes:

- Delante de los diptongos /ua/, /ue/, /ui/, tanto a principio de palabra como en posición interior a comienzo de sílaba: huacal, huérfano, huipil; alcahuete, parihuela. Excepciones: los topónimos Uagadugú (capital de Burkina Faso) y Malauí; algunos arabismos, como alauí y saharauí, y el valencianismo fideuá (paella hecha con fideos).
- Delante de las secuencias /ia/, /ie/ en posición inicial de palabra: hiato, hiedra, hiel, hierático. Excepciones: las voces formadas con la raíz de origen griego iatro- (del gr. iatrós “médico”), como iatrogenia.
- En las palabras que empiezan por las secuencia herm-, histo-, hog-, holg-, horm-, horr- y hosp-: hermético, historia, hogar, holganza, hormona, horrible, hospicio. Excepciones en voces de uso frecuente: ermita, ogro y sus derivados.
- En las palabras que empiezan por la secuencia hum- seguida de vocal: humano, húmero, humildad, humor, humus.
- En las palabras que comienzan por los siguientes elementos compositivos o raíces de origen griego: hect(o)- (cien): hectárea, hectolitro; distinto de ecto- (por fuera): ectoplasma; helico- (espiral): helicoidal, helicóptero; helio- (sol): heliocéntrico, heliotropo; hema-, hemat(o)-, hemo- (sangre): hematoma, hemoglobina, hemorragia; hemi- (medio, mitad): hemiciclo, hemisferio; hepat(o)- (hígado): hepatitis; hepta- (siete): heptasílabo; hetero- (otro, distinto): heterogéneo, heterosexual; hex(a)- (seis): hexágono, hexasílabo, hexosa; hidr(o)- (agua): hidráulico, hidroavión; higo- (humedad): higrómetro, higroscópico; hiper- (superioridad o exceso): hiperactividad, hipermercado; hipo¹- (inferioridad o escasez): hipodérmico, hipoglucemia; hip(o)²- (caballo): hípica, hipódromo, hipopótamo; hol(o)- (todo): holístico, holografía; homeo- (semejante, parecido): homeopatía, homeotermo; homo- (igual): homogéneo, homosexual.
- En todas las formas de los verbos haber, habitar, hablar, hacer, hallar, hartar, helar, herir, hervir, hinchar y hundir, y sus derivados.

- En ciertas interjecciones, sea en posición inicial: hala, hale, hola, hurra, huy; o en posición final: ah, bah, eh, oh, uh. Algunas de las que se escriben con h inicial pueden escribirse también sin ella, como ale, uy.
- Tras la secuencia inicial ex- en las vocales exhalar, exhausto, exhibir, exhortar y exhumar, y en sus derivados. Las palabras exuberancia y exuberante se escriben sin h intercalada.

Uso de la tilde

La tilde o acento gráfico u ortográfico es un signo en forma de rayita horizontal (´) que, colocado sobre la vocal de una palabra, indica que la sílaba a la que pertenece dicha vocal se articula con acento, esto es, con mayor relieve o prominencia que las de su entorno.

El acento prosódico.

Al pronunciar aisladamente cualquier palabra polisílaba del español, no todas las sílabas que la componen se emiten y se perciben con el mismo relieve. Una de ellas destaca en el conjunto y resulta más perceptible que las demás. Esa diferencia en la pronunciación de una determinada sílaba, que establece un contraste entre ella y el resto de las que integran la palabra, recibe el nombre de acento.

La sílaba sobre la que recae el acento en una palabra es la sílaba tónica, mientras que las sílabas pronunciadas sin acento son sílabas átonas.

Reglas generales.

Acentuación gráfica de las palabras monosílabas. Las palabras de una sola sílaba se escriben sin tilde. Son excepción a esta regla las palabras monosílabas que se escriben con tilde diacrítica.

Acentuación gráfica de las palabras polisílabas. Las reglas de acentuación gráfica de las palabras polisílabas están formadas teniendo en cuenta dos factores: el lugar que ocupa en ellas la sílaba tónica y la letra en la que terminan.

Según el lugar que ocupa en ellas la sílaba tónica, las palabras de más de una sílaba pueden ser en español agudas (la sílaba tónica es la última), llanas o graves (la sílaba tónica es la penúltima), esdrújulas (la sílaba tónica es la antepenúltima) o sobreesdrújulas (la sílaba tónica es anterior a la antepenúltima sílaba).

- *Acentuación gráfica de las palabras agudas:* las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en n o en s (no precedidas de otra consonante), o en las vocales a, e, i, o, u: razón, compás, acá, comité, magrebí, revisó, iglú.

Las palabras agudas no llevan tilde en los siguientes casos:

- Cuando terminan en consonante distinta de n o s: actriz, amistad, escribir, relax, reloj, trival.
 - Cuando terminan en más de una consonante: compost, esnobs, mamuts, minigolf, roquefort, zigzags.
 - Cuando terminan en y: convoy, guirigay, virrey.
- Acentuación gráfica de las *palabras llanas*: las palabras llanas se escriben con tilde en los siguientes casos:
- Cuando terminan en consonante distinta de n o s: dólar, lápiz, referéndum, Tíbet, tórax, túnel.
 - Cuando terminan en más de una consonante: bíceps, ciborg, clarens, fórceps, récords, wéstern.
 - Cuando terminan en y: yérsey, yóquey.

Las palabras llanas no llevan tilde cuando terminan en n o s (no precedidas de otra consonante), o en las vocales a, e, i, o, u: margen, crisis, lata, parque, bici, libro, tribu.

- Acentuación gráfica de las *palabras esdrújulas*: las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas se escriben siempre con tilde: análisis, cóselo, hábitat, rápido, recítenoslo, llévesemelas.

La acentuación gráfica de las palabras con secuencias vocálicas

La mayor parte de las sílabas en español contienen una sola vocal. Sin embargo, algunas sílabas contienen dos y hasta tres vocales.

Hay también palabras que contienen secuencias de dos o más vocales que, por el contrario, se articulan en sílabas distintas, dando lugar a un hiato.

Palabras con diptongo.

Los diptongos son secuencias de dos vocales que forman parte de una misma sílaba. Las palabras que contienen diptongos ortográficos se acentúan gráficamente según las reglas generales de acentuación. Cuando la sílaba tónica de una palabra contiene un diptongo y debe acentuarse gráficamente de acuerdo con las reglas, la tilde se coloca en una u otra vocal según estas pautas:

- En los diptongos formados por una vocal abierta seguida o precedida de una vocal cerrada, la tilde se escribe sobre la vocal abierta: mediático, diéresis, acción, acuático, después, licuó, caminaís, alféizar, Hanói, Cáucaso, terapéutico.
- En los diptongos formados por dos vocales cerradas distintas, la tilde se coloca sobre la segunda: acuífero, cuídate, veintiún.

Palabras con triptongo.

Los triptongos son secuencias de tres vocales que forman parte de una misma sílaba. Las palabras con triptongo siguen las reglas generales de acentuación gráfica. Cuando la sílaba tónica de una palabra contiene un triptongo y debe acentuarse gráficamente de acuerdo a las reglas generales de acentuación, la tilde se coloca siempre sobre la vocal abierta: *apreciáis, cambiéis, santiguáis, puntuéis*.

Palabras con hiato.

Cuando dos vocales seguidas dentro de una palabra pertenecen a sílabas distintas, constituyen un hiato. Las palabras con hiato se acentúan gráficamente según las siguientes pautas:

- Las palabras que contienen un hiato formado por una vocal cerrada tónica seguida o precedida de una vocal abierta llevan siempre tilde en la vocal cerrada, con independencia de las reglas generales de acentuación. Por eso se acentúan gráficamente palabras como *serías, sabíais, desvíen, mío, cacatúa, actúe, búhos, caído, reído, oído, transeúnte o finoúgrío*, a pesar de ser llanas terminadas en *n, s* o vocal; lo mismo ocurre en *raíz, reír, oír, laúd* o *tahúr*, que llevan asimismo tilde aun siendo agudas terminadas en consonante distinta de *n* o *s*.
- Las palabras que incluyen cualquier otro tipo de hiato se someten a reglas generales de acentuación.

La tilde diacrítica

La tilde diacrítica se utiliza para diferenciar en la escritura ciertas palabras de igual forma, pero distinto valor, que se oponen entre sí por ser una de ellas tónica y la otra átona.

La mayoría de las palabras que se escriben con tilde diacrítica son monosílabas y solo unas cuantas son polisílabas.

Todas las voces que se escriben con tilde diacrítica son palabras que no deberían llevarla según las reglas generales de acentuación, bien por tratarse de monosílabos, bien, en el caso de las polisílabas, por ser palabras llanas acabadas en vocal en *s*.

Tilde diacrítica en monosílabos.

tú	pronombre personal.	tu	posesivo.
él	pronombre personal.	el	artículo.
mí	pronombre personal.	mi	posesivo.
sí	pronombre personal, adverbio de afirmación, sustantivo (aprobación o asentimiento).	si	conjugación con distintos valores, sustantivo (nota musical).
té	sustantivo (planta e infusión)	te	pronombre, con distintos valores,

	el plural <i>tés</i> mantiene la tilde diacrítica del singular.		sustantivo (letra).
dé	forma del verbo dar.	de	preposición, sustantivo (letra).
sé	forma del verbo ser, forma del verbo saber.	se	pronombre, con distintos valores, Indicador de personalidad, Indicador de pasiva refleja.
más	cuantificador (adverbio, determinante o pronombre), en diversas construcciones o locuciones, conjunción con valor de suma o adición, en la locución conjuntiva <i>más que</i> (<i>sino</i>), sustantivo (signo matemático).	mas	Conjunción adversativa equivalente a <i>pero</i> .

Es incorrecto escribir el pronombre personal *ti* con tilde por analogía con los pronombres *mí* o *sí*. Aunque se trata de un monosílabo tónico, no existe ningún monosílabo átono de igual forma del que deba distinguirse, por lo que no tiene sentido el empleo de la tilde diacrítica.

La conjunción *o* se escribirá siempre sin tilde, como corresponde a su condición de palabra monosílaba átona, con independencia de que aparezca entre palabras, cifras o signos.

Tilde diacrítica en qué, cuál, quién, cómo, cuán, cuánto, cuándo, dónde y adónde

Las palabras tónicas *qué, cuál, quién, cómo, cuán, cuánto, cuándo, dónde y adónde* (y las formas de plural y de femenino que poseen algunas de ellas: *cuáles, quiénes, cuánta(s), cuántos*) se escriben con tilde diacrítica para diferenciarlas de las correspondientes átonas *que, cual, quien, como, cuan, cuanto, cuando, donde y adonde* (también con sus femeninos y plurales: *cuales, quienes, cuanta(s), cuantos*). Según las reglas generales de acentuación, ninguna de estas palabras debería llevar tilde, bien por ser monosílabas, bien por tratarse de palabras llanas terminadas en vocal o en *s*. La tilde en ellas no cumple, por tanto, una función prosódica.

A grandes rasgos, son tónicos y se escriben, por ello, con tilde diacrítica los interrogativos y exclamativos (y algunos relativos que pueden ser tónicos en determinadas circunstancias), frente a las conjunciones y los relativos átonos de igual forma, que se escriben sin tilde.

		Encabezando estructuras interrogativas y exclamativas directas o	<i>¿Adónde va?</i> <i>No sé qué hora es.</i> <i>¡Qué calor!</i>
--	--	--	---

Con tilde	Con valor interrogativo o exclamativo	indirectas	<i>Es increíble <u>cuánto</u> sabe.</i>
		Sustantivados.	<i>Lo que importa ahora es el <u>cuándo</u>.</i>
		En locuciones o expresiones.	<i>Ha tenido varios novios, a <u>cuál</u> más raro.</i>
	Con valor de indefinidos en correlaciones distributivas	<i>Todos ayudan: <u>quién</u> hace la compra, <u>quién</u> limpia, <u>quién</u> cocina...</i>	
Sin tilde	Como relativos	Con antecedente expreso.	<i>Juan hizo la casa <u>donde</u> vivimos.</i>
		Sin antecedente expreso.	<i><u>Quien</u> termine antes tendrá premio.</i>
	Como conjunciones	<i>Han dicho <u>que</u> iremos todos.</i>	
	Con otros valores (preposición)	<i>Solo me quiere <u>como</u> amiga.</i>	
	En locuciones o expresiones	Con pronunciación átona.	<i>Sal <u>cuanto</u> antes.</i>
Con pronunciación tónica.		<i>De vez en <u>cuando</u> quedamos.</i>	
Con o sin tilde	En relativas de antecedente implícito indefinido de carácter inespecífico	<i>No había <u>dónde/donde</u> sentarse. Ya tengo <u>quién/quien</u> me acompañe.</i>	
	En oraciones en que pueden analizarse como interrogativas indirectas o como relativas	<i>Depende de <u>cuándo/cuando</u> sea.</i>	
	En interrogativas indirectas como interrogativo tónico (cómo) o en subordinadas sustantivas como conjunción átona (como)	<i>Oyó <u>cómo/ como</u> se rompían los cristales.</i>	

Tilde diacrítica en el adverbio solo y en los pronombres demostrativos.

La palabra solo, tanto cuando es adverbio y equivale a solamente como cuando es adjetivo, así como los demostrativos este, ese y aquel, con sus femeninos y plurales, funcionen como pronombres o como determinantes o adjetivos, no deben llevar tilde según las reglas generales de acentuación, bien por ser palabras llanas terminadas en vocal o en s, bien, en el caso de aquel, por ser aguda y acabar en consonante distinta de n o s.

Aun así, las reglas ortográficas anteriores prescribían el uso de tilde diacrítica en el adverbio solo y los pronombres demostrativos para distinguirlos, respectivamente, del adjetivo solo y de los determinantes demostrativos, cuando en un

mismo enunciado eran posibles ambas interpretaciones y podían producirse casos de ambigüedad.

Sin embargo, ese empleo tradicional de la tilde no cumple el requisito fundamental que justifica el uso de la tilde diacrítica, que es el de oponer palabras tónicas a otras átonas formalmente idénticas, ya que tanto solo como los demostrativos son siempre palabras tónicas en cualquiera de sus funciones. Por eso, se podrá prescindir de la tilde en estas formas incluso en casos de ambigüedad.

Tilde en aún/aun.

El adverbio aún/aun puede pronunciarse de dos maneras: como una palabra bisílaba tónica, que debe escribirse con tilde por contener un hiato de vocal abierta y vocal cerrada tónica; o como una palabras átona con diptongo, que debe escribirse sin tilde por tratarse de un monosílabo inacentuado.

- El adverbio aún es normalmente tónico y debe escribirse con tilde cuando puede sustituirse por todavía, con los valores siguientes:

- Con valor temporal, denotando la continuidad o persistencia de una situación:

Después de tantos años, aún está esperando que vuelva.

- Con valor ponderativo o intensivo (a menudo en oraciones de sentido comparativo, acompañado de los adverbios más, menos, mejor, peor, etc):

Ha ganado el segundo premio y aún se queja.

Su última novela me parece aún más genial que la anterior.

Peor aún que contestar mal es no contestar.

- El adverbio aun es normalmente átono y debe escribirse sin tilde en los siguientes casos:

- Cuando, con valor inclusivo-ponderativo, se utiliza con el mismo sentido que hasta, incluso, también (o siquiera, cuando va precedido de ni en construcciones de sentido negativo):

Aprobaron todos, aun los que no estudian nunca.

Pueden quejarse y aun negarse a participar, pero lo haremos.

Ni aun lejos se parece a su hermano.

- Cuando tiene valor concesivo (equivalente a aunque o a pesar de), tanto en la locución conjuntiva aun cuando como seguido de un gerundio, un participio, un adverbio o un grupo preposicional:

Te lo darán aun cuando no lo pidas (aunque no lo pidas).

Aun siendo malos datos (aunque son malos), hay esperanza.

Es una buena oferta y, aun así (a pesar de ello), no firmará.

Uso de los signos de puntuación

Los signos de puntuación son los signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos. Sus funciones principales son tres:

- Indicar los límites de las unidades discursivas, ya sean grupos sintácticos, oraciones o enunciados.
- Indicar la modalidad de los enunciados, es decir, si son enunciativos o aseverativos, interrogativos, exclamativos o imperativos, o si se añade a su contenido alguna estimación subjetiva, como duda, ironía, etc.
- Indicar la omisión de una parte del enunciado.

El punto

El punto señala el final de un enunciado, de un párrafo o de un texto.

Cuando aparecen palabras aisladas en la página o son el único texto del renglón, no debe escribirse punto final tras secuencias de los tipos siguientes: títulos y subtítulos de libros, artículos, capítulos, obras de arte, títulos y cabeceras de cuadros y tablas, nombres de autor en cubiertas, portadas, prólogos, firmas de documentos, eslóganes publicitarios, direcciones electrónicas.

Los textos que aparecen bajo ilustraciones, fotografías, diagramas, etc., no se cierran con punto cuando constituyen rótulos o etiquetas que describen el contenido de dichas imágenes.

Puede cerrarse con punto, en cambio, cuando el texto es extenso, especialmente si presenta puntuación interna.

Cuando los pies de imagen no son propiamente etiquetas, sino explicaciones de carácter discursivo con estructura oracional, deben cerrarse con punto.

Fuera del ámbito de la puntuación, el punto se usa para marcar las abreviaturas y en ciertas expresiones numéricas. En obras de contenido lingüístico, se emplea en lugar del guión para separar sílabas.

En las clasificaciones o enumeraciones en forma de lista, se escribe punto tras el número o la letra que encabeza cada uno de los elementos enumerados.

Al escribir el punto de cierre de un enunciado, conviene tener en cuenta que: el punto debe colocarse siempre tras el paréntesis, la raya, el corchete o las comillas de cierre; nunca se escribe punto tras los signos de cierre de interrogación y exclamación, ni tras los puntos suspensivos; cuando después del cierre de interrogación o

exclamación, o tras los puntos suspensivos, aparece un paréntesis, una raya, un corchete o unas comillas de cierre, es obligatoria la escritura de punto.

La coma

La coma delimita unidades discursivas inferiores al enunciado como algunos tipos de oraciones y grupos sintácticos.

Coma e incisos. Cualquier expresión u oración de carácter accesorio, sin vinculación sintáctica con el resto del enunciado, constituye un inciso. Además, son siempre incisos y, por tanto, se escriben entre comas las siguientes construcciones:

- ❖ Las aposiciones explicativas, es decir, los sustantivos o grupos nominales que interrumpen el curso de un enunciado para agregar alguna precisión o comentario sobre el elemento nominal que los precede.

No se escriben entre comas las aposiciones que restringen o delimitan el significado del sustantivo que las precede, llamadas aposiciones especificativas.

Los apodos, las designaciones antonomásticas o los seudónimos, que pueden usarse sin acompañamiento del nombre verdadero, son aposiciones explicativas cuando se mencionan tras este; por ello, se separan del nombre mediante comas. En cambio, los sobrenombres, que deben ir necesariamente acompañados del nombre propio al que especifican, se unen a este sin coma.

- ❖ Las oraciones de relativo explicativas, que ofrecen una aclaración sobre el grupo nominal al que modifican, que constituye su antecedente.

En cambio, las relaciones de relativo especificativas, que especifican a qué elementos de un conjunto se hace referencia, no se escriben entre comas.

La misma regla de puntuación se aplica a los adjetivos explicativos frente a los especificativos.

- ❖ Las construcciones absolutas, que son aquellas en las que se unen un sujeto y un elemento predicativo sin la presencia de un verbo en forma personal.

Coma e interjecciones. Se separan con coma del resto del enunciado las interjecciones (ah, ay, bah, caramba, eh, hola, etc.) y las locuciones interjectivas (ni modo, vaya por Dios, etc.).

Coma y apéndices confirmativos. Van precedidos de coma los apéndices confirmativos, es decir, las muletillas interrogativas que pueden aparecer al final de los enunciados.

Coma y vocativos. Se separan con coma del resto del enunciado los vocativos, esto es, los sustantivos, grupos nominales o pronombres que se emplean para llamar o dirigirse al interlocutor de forma explícita.

Coma y conectores discursivos. Se separan mediante coma de la secuencia sobre la que inciden los conectores discursivos, enlaces que ponen en relación dicha secuencia con el contexto precedente, como además, asimismo, ahora bien, sin embargo, no obstante, por el contrario, aún así, con todo, así pues, por consiguiente, es decir, por ejemplo, o sea y otros similares.

Coma y estructuras coordinadas. La coordinación es un recurso sintáctico que consiste en unir dos o más elementos análogos equiparándolos, es decir, sin establecer entre ellos una relación de dependencia. Si la coordinación implica una suma de esos elementos, se denomina copulativa (pan y queso); si supone una alternancia o implica una elección entre ellos, disyuntiva (pan o queso), y, cuando denota una oposición, adversativa (pan, pero no queso). Los miembros de una estructura coordinada pueden yuxtaponerse, o bien separarse mediante una conjunción o una locución conjuntiva. Las reglas que rigen la escritura de coma en estas estructuras son:

- ❖ Se escribe coma entre los miembros gramaticalmente equivalentes de una coordinación copulativa o disyuntiva siempre que estos no sean complejos y ya contengan comas en su expresión.
- ❖ Cuando el último elemento de una coordinación va introducido por una conjunción copulativa o disyuntiva (y/e, ni, o/u), no se escribe coma delante de ella. Existen casos en que el uso conjunto de la coma y la conjunción no solo es admisible, sino necesario:
 - En una relación compuesta de elementos complejos que se separan unos de otros por punto y coma, delante de la conjunción que introduce el último de ellos se escribe con coma.
 - Se escribe coma delante de estas conjunciones cuando la secuencia que encabezan enlaza con todo el predicado anterior, y no con el último de sus miembros coordinados.
 - Cuando se enlazan miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un mismo enunciado, si el último de ellos no introduce un elemento perteneciente a la misma serie o enumeración por indicar normalmente una conclusión o una consecuencia, se escribe coma delante de la conjunción.
 - Es frecuente que entre oraciones coordinadas se ponga coma delante de la conjunción cuando la primera tiene cierta extensión, especialmente cuando tienen sujetos distintos.

- Cuando la conjunción *y* tiene valor adversativo (equivalente a *pero*), puede ir precedida de coma.
- Debe escribirse coma delante o detrás de cualquiera de estas conjunciones si inmediatamente antes o después hay un inciso o cualquier otro elemento aislado mediante comas.
- ❖ Se recomienda puntuar las secuencias introducidas por la locución así como de igual manera que los incisos.
- ❖ No se escribe coma entre los miembros coordinados por las conjunciones copulativas discontinuas *ni... ni... y tanto... como...*
- ❖ Se escribe coma delante de cada una de las secuencias encabezadas por *bien..., bien...; ora..., ora...; sea..., sea...; ya..., ya...*
- ❖ Se escribe coma ante las oraciones coordinadas adversativas, es decir, las introducidas por *pero, mas, sino (que) y aunque*. La conjunción *sino* va también precedida de coma cuando forma parte de la construcción *no solo..., sino (también)...* No se escribe coma ante *sino* cuando equivale a *salvo*.

Coma y sujeto, atributo, complemento directo, complemento indirecto, complemento predicativo, complemento de régimen y complemento agente. Las secuencias de la oración que desempeñan las funciones recién mencionadas, no pueden separarse con coma del verbo, al que están fuertemente ligadas, sea cual sea su longitud, su posición en el enunciado o su naturaleza. No se escribe coma entre los sujetos y sus predicados; entre el complemento directo y el atributo; entre los sujetos y complementos cuando están integrados en una estructura contrastiva del tipo *no..., sino*; en estos casos, no debe escribirse coma delante del adverbio *no*; tampoco cuando los complementos verbales anticipan su aparición, normalmente con la intención de destacar o enfatizar el elemento anticipado. Sí se escribe coma cuando el complemento directo antepuesto al verbo es una cita entrecorillada, en cambio, cuando el elemento anticipado simplemente expresa el tema del que se va a decir algo, la coma es opcional.

Puede aparecer una coma entre el verbo y los constituyentes oracionales:

- Cuando alguno de esos constituyentes es una enumeración que se cierra con la palabra *etcétera* o su abreviatura, detrás de la cual se escribe coma.
- Cuando inmediatamente después del verbo, del sujeto, del complemento directo, etc., aparece un inciso o cualquiera de los elementos que se aíslan por comas del resto del enunciado.

- Cuando el predicado verbal, el sujeto, el complemento directo, etc., están constituidos por una estructura distributiva encabezada por (o) bien..., (o) bien...; ora..., ora...; ya..., ya..., etc.

Coma y complementos circunstanciales. Estos complementos, sean o no oracionales, que aportan informaciones de tiempo, lugar, compañía, etc., no se aíslan por comas cuando se posponen al verbo. Solo si se desea presentar esa circunstancia como información incidental o accesoria, el complemento circunstancial puede aparecer aislado por comas. En cambio, cuando el circunstancial precede al verbo, va normalmente seguido de coma.

Coma y construcciones causales, finales, condicionales, concesivas, comparativas, consecutivas e ilativas.

- Construcciones causales. Se aíslan siempre mediante coma las oraciones causales introducidas por las conjunciones o locuciones conjuntivas ya que, pues, puesto que, que, como, comoquiera que. No se separan con coma las causales introducidas por la conjunción porque que expresan la causa real de lo enunciado en la oración principal, llamadas causales del enunciado. En cambio, las causales de la enunciación, oraciones externas al predicado verbal que introducen el hecho que permite decir o afirmar lo enunciado en la oración principal, sí se delimitan por comas.
- Construcciones finales. Se aíslan mediante coma las oraciones finales antepuestas. En cambio, no se escribe coma cuando van pospuestas y expresan la finalidad real de lo enunciado en la oración principal. Si la oración final pospuesta no expresa finalidad real, sino el objetivo que se persigue al enunciar la oración principal, sí se separa con coma.
- Construcciones condicionales y concesivas. Las oraciones o construcciones no oracionales que expresan una condición se aíslan mediante coma cuando van antepuestas al verbo principal, salvo si son breves, pero no suelen ir precedidas de coma si van pospuestas. Lo mismo cabe decir de las construcciones concesivas, es decir, las que manifiestan un impedimento a pesar del cual se realiza lo enunciado en la oración principal. Cuando la información de la subordinada condicional se presenta como información incidental o accesoria, va precedida de coma. Además, se separan siempre con coma las condicionales y las concesivas pospuestas cuando no expresan realmente una condición o un impedimento.

- Construcciones comparativas y consecutivas. Dada su estrecha relación, no se escribe coma entre los dos miembros de las construcciones comparativas ni de las consecutivas.
- Construcciones ilativas. Las oraciones introducidas por *así que*, *con que*, *luego*, *de modo/ forma/ manera que* o *de ahí que*, se escriben siempre precedidas de coma.

Coma y complementos que afectan a toda la oración. Se escribe coma detrás de muchos adverbios, así como de grupos y locuciones adverbiales y preposicionales, que afectan o modifican a toda la oración, y no solo a uno de sus elementos. También afectan a toda la oración, y deben separarse con coma, las estructuras encabezadas por expresiones de valor introductorio como *en cuanto a*, *con respecto a*, *en relación con*, etc.

Coma y conjunciones subordinantes. No se escribe coma entre las conjunciones subordinantes y las oraciones que introducen. Sí puede aparecer una coma en esa posición si tras la conjunción y la subordinada se intercala alguna de las secuencias que se separan por comas del resto del enunciado.

Coma para marcar elisiones verbales. Se escribe coma para separar el sujeto de los complementos verbales cuando el verbo está elidido por haber mencionado con anterioridad o estar sobreentendido.

Otros usos de la coma.

- ✓ Se escribe coma delante de una palabra que se acaba de mencionar cuando se repite para introducir una explicación sobre ella. Debe evitarse el uso de coma en las reduplicaciones enfáticas o expresivas de una palabra.
- ✓ En la datación de cartas, se escribe coma entre el lugar y la fecha.

Concurrencia de la coma con otros signos de puntuación. La coma no puede aparecer junto con el punto, punto y coma o los dos puntos, pero sí puede coaparecer junto con el resto de los signos de puntuación.

El punto y coma

El punto y coma delimita unidades discursivas inferiores al enunciado, ya sean grupos sintácticos u oraciones.

Este signo establece mayor disociación entre las unidades lingüísticas que la coma y menor que la indicada por el punto. Su uso obedece a la intención comunicativa del que escribe y, por tanto, presenta un alto grado de subjetividad.

Punto y coma entre oraciones yuxtapuestas. Se escribe punto y coma para separar oraciones sintácticamente independientes entre las que existe una estrecha relación semántica.

Punto y coma entre unidades coordinadas.

- Coordinadas copulativas y disyuntivas. Se escribe punto y coma para separar los miembros de las construcciones copulativas y disyuntivas en las que se suceden expresiones complejas que incluyen comas o que presentan cierta longitud.
- Coordinadas adversativas. Se escribe punto y coma, en lugar de coma, ante las conjunciones *pero*, *mas*, aunque cuando las oraciones vinculadas tienen cierta longitud, y especialmente si alguna de ellas presenta comas internas.

Punto y coma ante conectores. Se recomienda escribir punto y coma delante de conectores discursivos que vinculan periodos de cierta longitud.

Los dos puntos

Los dos puntos detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue, que siempre está en estrecha relación con el texto precedente.

Dos puntos en enumeraciones. Se escriben dos puntos ante enumeraciones de carácter explicativo, es decir, aquellas precedidas de un elemento anticipador.

Dos puntos en ejemplificaciones. Se escriben dos puntos para separar una ejemplificación del elemento anticipador que la introduce.

Dos puntos y discurso directo. Se escriben dos puntos tras los verbos de lengua que introducen literalmente las palabras dichas por otra persona.

Dos puntos y oraciones yuxtapuestas. Se usan para conectar oraciones relacionadas entre sí sin necesidad de emplear otro nexo.

Dos puntos y conectores discursivos. Suelen escribirse detrás de algunos conectores de carácter introductorio que detienen el discurso con intención enfática, como *a saber*, *es decir*, *en conclusión*, *pues bien*, *dicho de otro modo*, *más aún*, *ahora bien*, etc.

Dos puntos en títulos y epígrafes. En este caso se utilizan para separar el concepto general del aspecto parcial que va a tratarse.

Las comillas

Son un signo doble cuya función principal es enmarcar la reproducción de palabras que corresponden a alguien distinto del emisor del mensaje. Se utilizan comillas para: enmarcar citas textuales; las palabras textuales que se reproducen dentro de un enunciado en estilo directo; para enmarcar los textos que reproducen de forma directa los pensamientos de los personajes; indicar que una palabra o expresión es impropia, vulgar, procede de otra lengua o se utiliza irónicamente o con un sentido especial; los términos o expresiones que se mencionan en un texto manuscrito para

decir algo de ellos; citar el título de un artículo, un reportaje, un cuento, un poema, el capítulo de un libro o, en general, cualquier parte interna de una publicación.

Los puntos suspensivos

Tienen como función principal señalar una suspensión o una omisión en el discurso. Cuando cierran el enunciado, la palabra siguiente debe escribirse con mayúscula inicial. En cambio, si el enunciado continúa tras ellos, la palabra que sigue se inicia con minúscula.

Uso de las mayúsculas

La mayúscula inicial marca el inicio de enunciados, párrafos y otras unidades del texto; marca y delimita los nombres propios, así como las expresiones pluriverbales que se comportan como nombres propios.

La escritura enteramente en mayúsculas mejora la legibilidad de textos cortos informativos; sirve para formar e identificar siglas; sirve para formar e identificar los números romanos.

La mayúscula condicionada por la puntuación. Se escriben con mayúscula inicial exigida por la puntuación las palabras siguientes:

- La primera palabra de un escrito o la que aparece después de un punto. Cuando un enunciado o un texto comienza con una cifra, la siguiente palabra debe escribirse con minúscula.
- La palabra que sigue a los puntos suspensivos cuando estos cierran el enunciado.
- Cuando una oración interrogativa o exclamativa constituye la totalidad de un enunciado, se escribe con mayúscula inicial la primera palabra del enunciado siguiente.
- Cuando la pregunta o la exclamación constituye solo una parte del enunciado, pueden darse dos casos:
 - Si la pregunta o la exclamación inicia el enunciado, la palabra que sigue al signo de apertura se escribe con mayúscula y la que sigue al signo de cierre se escribe con minúscula.
 - Si la pregunta o la exclamación no está situada al comienzo del enunciado, la palabra que sigue al signo de apertura de interrogación o exclamación se escribe con inicial minúscula.
- Se escribe con mayúscula tras los dos puntos cuando estos anuncian el comienzo de una unidad con independencia de sentido.

Casos en que debe utilizarse la mayúscula inicial.

Los nombres propios de persona; los nombres que designan familias o dinastías (pasan a escribirse con minúscula cuando se utilizan como adjetivos); los apodos, alias, sobrenombres y seudónimos, no así los artículos que pueden acompañarlos; los nombres propios de deidades y otros seres religiosos, mitológicos o fabulosos; los de animales, plantas y objetos; la primera palabra de los nombres latinos de especies y subespecies de animales y plantas usados en la nomenclatura científica internacional; los nombres propios de los cuerpos celestes y otros entes astronómicos; los de los signos del Zodiaco; los de tormentas, huracanes y otros fenómenos atmosféricos u oceánicos; los de accidentes geográficos; los de regiones naturales y comarcas; los de continentes, países y ciudades; los sustantivos y adjetivos que forman parte del nombre de zonas geográficas que abarcan varios países y se conciben como áreas geográficas con características comunes; los nombres propios de las divisiones territoriales de carácter administrativo; los de barrios, urbanizaciones, calles, espacios urbanos y vías de comunicación; los términos que componen la denominación de caminos y rutas de carácter turístico o cultural; todas las palabras significativas que componen la denominación completa de entidades, instituciones, organismos, departamentos o secciones administrativas, órdenes religiosas, unidades militares, partidos políticos, equipos deportivos, organizaciones, asociaciones, compañías teatrales, grupos musicales, etc.; los adjetivos y sustantivos que forman parte de la denominación de sedes de entidades o instituciones, edificios singulares o monumentos; las palabras significativas del nombre de establecimientos comerciales, culturales o recreativos; determinados sustantivos comunes cuando designan entidades u organismos de carácter institucional, pero no en sus usos comunes; la primera palabra del título de cualquier obra de creación; la primera palabra del título de las subdivisiones o secciones internas de una publicación o documento; los sustantivos y adjetivos que forman parte del título de los textos sagrados y de los libros que los componen, así como sus denominaciones antonomásticas, pero no el artículo que los antecede; los sustantivos y adjetivos que forman parte del nombre de publicaciones periódicas o de colecciones; todas las palabras significativas del título de documentos oficiales o históricos y de textos legales o jurídicos; la primera palabra del título de ponencias, discursos, conferencias o exposiciones; todas las palabras significativas que forman parte del nombre o título de programas, planes o proyectos; la primera palabra de lemas, consignas y eslóganes; los sustantivos y adjetivos que forman parte de la denominación de asignaturas y cursos; las palabras significativas que forman parte de la denominación de eventos culturales deportivos; las palabras significativas que

forman parte de la denominación premios y condecoraciones; los sustantivos y adjetivos que forman parte del nombre de festividades civiles, militares o religiosas, y de los periodos litúrgicos; los nombres de las divisiones geológicas y paleontológicas; los nombres de los periodos en que se dividen tanto la prehistoria como la historia; las palabras significativas que forman parte de la denominación de imperios y revoluciones, salvo que se trate de adjetivos gentilicios; las marcas y nombres comerciales, por su condición de nombres propios.

La mayúscula para favorecer la legibilidad.

Las mayúsculas favorecen la visibilidad y la lectura de textos cortos. Suelen escribirse enteramente en mayúsculas: las palabras o frases que aparecen en las cubiertas y portadas de los libros y documentos, así como los títulos que encabezan cada una de sus divisiones internas; las cabeceras de diarios y revistas; las inscripciones de lápidas, monumentos o placas conmemorativas; los lemas y leyendas que aparecen en banderas, estandartes, escudos y monedas; los textos de los carteles de aviso o de las pancartas; en textos de carácter informativo, las frases que expresan el contenido fundamental del escrito; términos como aviso, nota, advertencia, posdata, etc., cuando introducen de forma autónoma los textos correspondientes; en textos jurídicos y administrativos, los verbos que expresan la finalidad del escrito o que introducen cada una de sus partes fundamentales; los términos con los que se alude de forma breve y repetida a las diversas partes que se citan como intervinientes en documentos jurídicos o administrativos; los textos de los bocadillos en los cómics y viñetas gráficas.

4-Problema

Considerando que la mayoría de los estudios referidos al tema de los errores ortográficos aluden al nivel primario y secundario de la escolaridad y que se le da menor importancia a la enseñanza de la ortografía a medida que avanzan los niveles educativos (Gómez Camacho, 2005), surge el siguiente interrogante que da inicio a la investigación: **¿las alumnas universitarias poseen errores ortográficos? ¿Cuáles son sus creencias respecto de su ortografía?**

5-Objetivos

General.

Describir la ortografía de las alumnas universitarias que cursaron en algunas comisiones de 2014 la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Específicos.

Conocer el uso adecuado de la acentuación, signos de puntuación y mayúsculas.

Describir la presencia de errores ortográficos en las letras b, v, c, s, h, ll, y, j, g, z.

Demostrar la creencia de cada alumna respecto de la propia ortografía.

Especificar el número y tipo de medidas implementadas por cada una para superar los errores que crean poseer.

Descubrir la creencia de cada una sobre la importancia de poseer un correcto uso de la ortografía.

6-VARIABLES

Variable a: Errores ortográficos.

Se observa omisión o uso inadecuado de: los signos de puntuación (punto, punto y coma, dos puntos, coma, comillas); acentuación; mayúsculas; y de las letras v, b, c, s, h, ll, y, j, g, z.

Variable b: Creencia respecto de la propia ortografía.

A partir de la pregunta “¿tenés errores de ortografía?”, la alumna debe indicar si-no-algunos, según lo considere.

Variable c: Número y tipo de medidas implementadas para superar errores.

Se considera tanto el número de medidas que implementó cada alumna como el tipo.

Variable d: Creencia sobre la importancia de un correcto uso de la ortografía.

La alumna debe contestar una pregunta acerca de si considera importante poseer un correcto uso del vocabulario y de la ortografía tanto como profesional como para la vida cotidiana.

Variable e: Edad.

Se dividirán en grupos etáreos:

- 22-25 años.
- 26-30 años.
- 31 años en adelante.

Variable f: Estudios previos.

Años de estudios terciarios o universitarios.

Variable g: Tipo de Escritura: espontánea / automática.

Se consideran los errores en la escritura espontánea y en la escritura a partir de un dictado.

7-Población

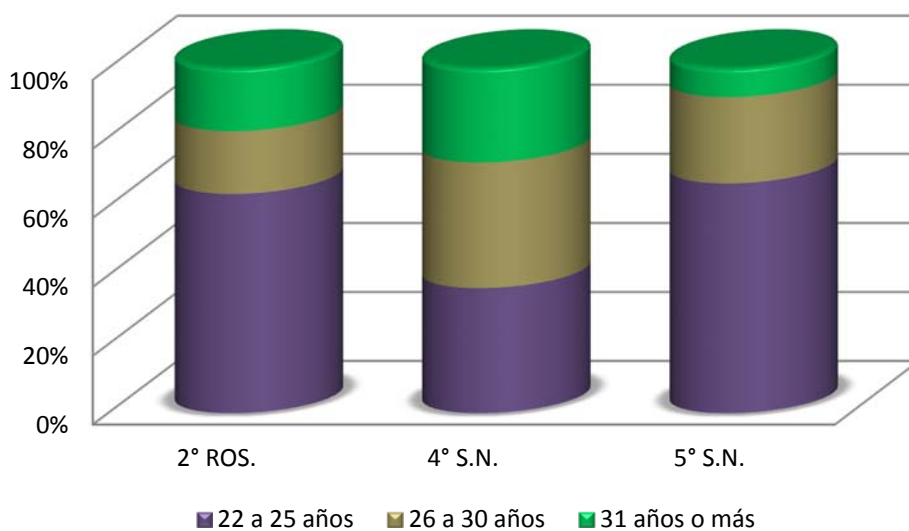
La población está constituida por todas las alumnas de la Licenciatura en Psicopedagogía que asistían a 2° año turno noche en Rosario (ROS), 4° año de la cursada especial y 5° año en San Nicolás (S.N.) turno noche, en 2014. De modo que resultan un total de 45 alumnas, todas de sexo femenino. En relación con la edad, en un rango que va desde los 22 a los 46 años, el promedio resultó de 27,51; la mediana de 25; el Q1 de 23; el Q3 de 28 años. La mayoría de las alumnas se ubica en el Grupo 1 y tienen entre 22 y 25 años, le sigue el Grupo 2 cuyas integrantes tienen entre 26 y 30 años y, finalmente, con menor cantidad de alumnas, el Grupo 3 (Cuadro I).

Cuadro I: Distribución de las alumnas por edad y año de cursada. San Nicolás-Rosario 2014

Edades/ Año de cursada	Grupo 1 22 a 25 años	Grupo 2 26 a 30 años	Grupo 3 31 años o más	Total
2° ROS.	7	2	2	11
4° S.N.	8	8	6	22
5°S.N.	8	3	1	12
Total	23	13	9	45

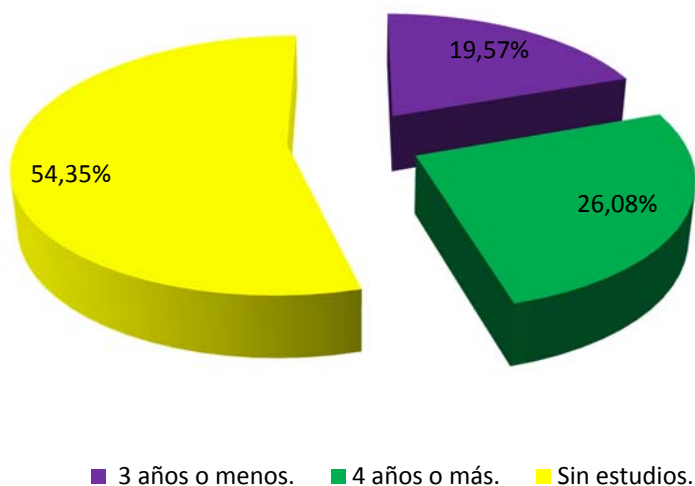
Con el fin de ilustrar la proporción se utiliza un gráfico de barras de 100% dado que el número de alumnas incluidas en cada grupo y año no es homogéneo. Éste muestra que tanto en 2° año como en el 5° la mayoría de las alumnas se encuentran en el Grupo 1 (22 a 25 años); mientras que en el 4° año la distribución es bastante homogénea en relación a los grupos etáreos.

Gráfico 1: Distribución de las alumnas por edad y año de cursada.
San Nicolás-Rosario 2014.



El gráfico 2 muestra que más de la mitad de las alumnas no poseen estudios previos, el 26% tiene estudios de 4 años o más y solo el 19,57% poseen estudios de 3 años o menos.

Gráfico 2: Distribución de las alumnas según los estudios previos.
San Nicolás-Rosario 2014.



8-Diseño metodológico

Tipo de estudio.

Se trata de una investigación cuantitativa, descriptiva y transversal, que busca obtener información acerca de la creencia sobre poseer errores ortográficos y los errores que realmente poseen las alumnas universitarias.

9-Procedimientos, técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos se tomó un cuestionario a las estudiantes (1° instrumento de recolección de datos, Anexo II) donde, en primer término, estas debieron responder preguntas referidas a si creían o no poseer errores de ortografía y colocar los métodos utilizados para superar errores en el caso de que afirmaran o creyeran poseer algunos (Anexo III, Planilla de Volcado N°1). En 2° término se les ofreció un video de Pedro Barcia (2009), sobre el uso de la ortografía y el lenguaje en la actualidad, luego del cual escribieron lo más importante del mismo; esto para observar su escritura espontánea (Anexo III, Planilla de Volcado N°2).

Con el fin de observar la escritura automática, se administró el dictado de un texto referido a la psicopedagogía (2° instrumento de recolección de datos, Anexo II), de Sara Paín (2010), para conocer, con mayor profundidad, la ortografía de las cursantes (Anexo III, Planilla de Volcado N°3).

Luego de analizar los cuestionarios y dictados, se realizó el volcado de datos en las planillas ya citadas (Anexo III). Para esto, se dividió a las alumnas en forma aleatoria por franjas etáreas: Grupo 1 (22-25 años), Grupo 2 (26-30 años), Grupo 3 (31 años en adelante); representando a cada una con el número correspondiente al Grupo que pertenecen y una letra del abecedario, para mantener el anonimato.

10-Plan de análisis de datos

Para realizar el análisis de la ortografía de las alumnas universitarias se consultó con el libro Ortografía Básica de la Lengua Española de la Real Academia Española (2012), el cual forma parte del marco teórico de este trabajo.

Los procedimientos estadísticos de análisis fueron descriptivos: promedios, porcentajes, mediana y cuartiles.

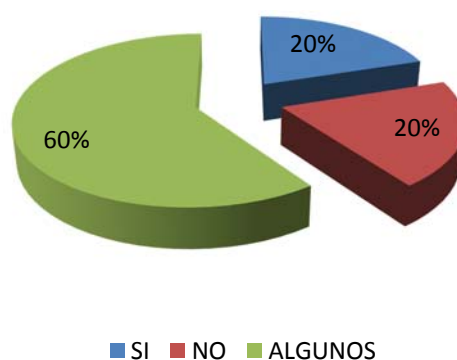
Para facilitar el estudio de los resultados, se realizaron gráficos de barra y de torta, y cuadros de doble entrada, los que se pueden observar en el siguiente capítulo.

II) RESULTADOS

En relación con el cuestionario (Anexo III) que respondieron las alumnas, todas consideraron afirmativa la pregunta referente a la **importancia de poseer un correcto uso de la ortografía** (Anexo III, Planilla de volcado 1).

Respecto de la **creencia acerca de la propia ortografía** considerada según la presencia de errores ortográficos, el Cuadro II muestra que una quinta parte de las alumnas investigadas (20%) cree tanto no poseer errores como poseerlos, en tanto que las 3/5 partes restantes (60%) reconoció poseer algunos (Gráfico 3 y Cuadro II).

Gráfico 3: Distribución de la frecuencia y proporción de las 45 alumnas acerca de poseer errores ortográficos.
San Nicolás-Rosario 2014.

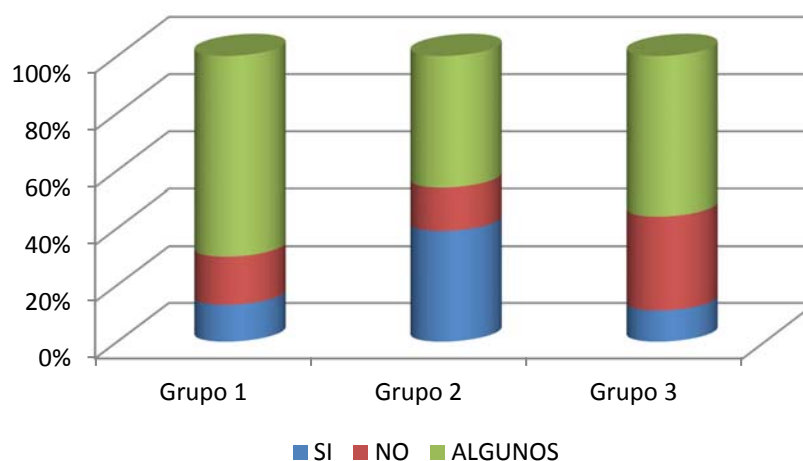


Cuadro II. Distribución de las frecuencias absolutas y relativas de las creencias que las 45 alumnas poseen acerca de su propia ortografía, según la edad.
San Nicolás-Rosario 2014.

Grupos etáreos	Creencias respecto de la presencia de errores ortográficos			
	SI (%)	NO (%)	ALGUNOS (%)	TOTAL
Grupo 1 22-25 años	3 (13)	4 (17)	16 (70)	23 (100%)
Grupo 2 26-30 años	5 (39)	2 (15)	6 (46)	13 (100%)
Grupo 3 31 años en adelante	1 (11)	3 (33)	5 (56)	9 (100%)
TOTAL	9 (20)	9 (20)	27 (60)	45 (100%)

El Cuadro II y el Gráfico 4 muestran que la mayoría de las alumnas del primer grupo cree tener algunos errores; en el segundo grupo, la mayoría consideró tenerlos sin dudar (39%) y el 46% tener solo algunos. En el tercer grupo, muchas de ellas consideraron que no tenían, aunque la mayoría cree poseer algunos.

Gráfico 4: Distribución de la frecuencia y proporción de las creencias que las 45 alumnas poseen acerca de su propia ortografía, según la edad. San Nicolás-Rosario 2014.



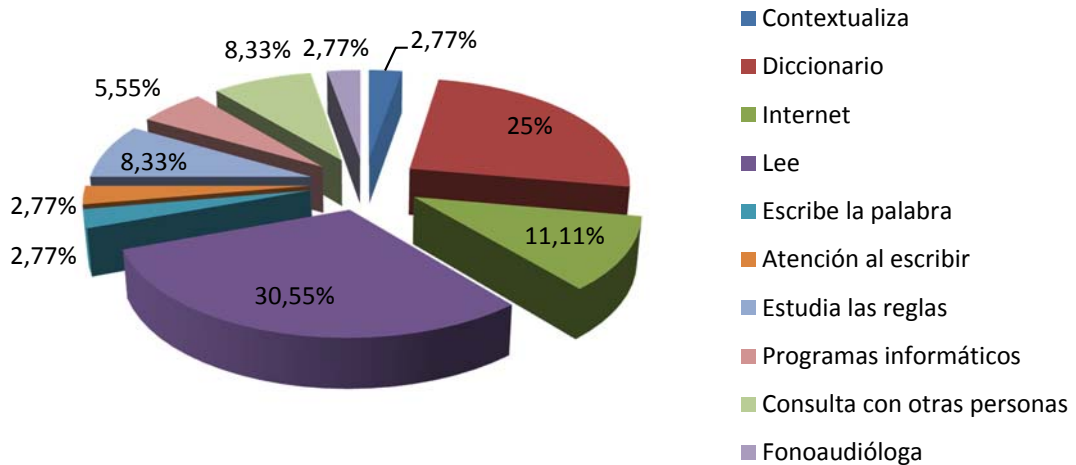
De las 45 alumnas encuestadas, solo las 36, que consideraron poseer errores, respondieron acerca de las **medidas implementadas para superar los errores**: 11 de ellas no emplearon ninguna medida y 4 no especifican su empleo (Cuadro III). De las restantes, 8 aplicaron una sola medida y 12 más de una (Anexo III, Planilla de Volcado 1).

De modo que, en el Cuadro III y Gráfico 5 se consideran a las medidas implementadas como unidad de análisis.

Cuadro III. Medidas implementadas para superar errores. San Nicolás-Rosario 2014.

Grupos etáreos	Nº y tipo de medidas implementadas.											
	Contextualiza	Diccionario	Internet	Lee	Escribe la palabra	Atención al escribir	Estudia las reglas	Programas informáticos	Consulta a otras personas	Fonoaudióloga	Ninguna	No especifica
20-25 años	1	3	1	8	1	1	3	1	2	0	7	1
26-30 años	0	5	3	1	0	0	0	0	1	1	1	2
31 años en adelante	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	3	1
TOTAL	1	9	4	11	1	1	3	2	3	1	11	4

Gráfico 5: Medidas implementadas para superar errores.
San Nicolás-Rosario 2014.



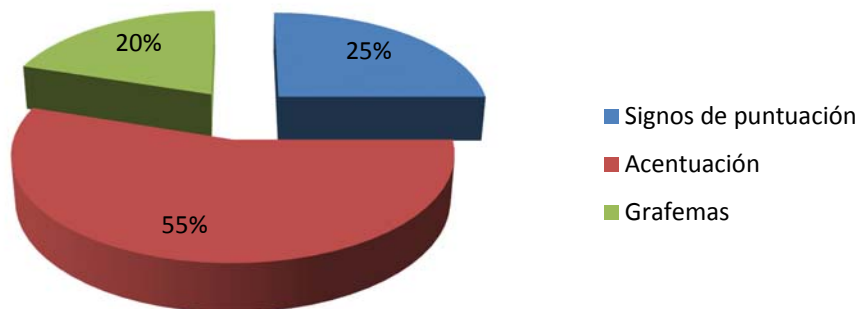
Las medidas más utilizadas son la lectura (30,55%) y la búsqueda en el diccionario (25%). El 11,11% de las alumnas consulta en internet.

Con porcentajes menores al 10% se distribuyen las demás medidas, algunas utilizadas por solo una de las alumnas, cuyo porcentaje recae en el 2,77.

Análisis de los errores registrados.

Se analizaron un total de 14.370 palabras, considerando ambos tipos de escritura. Se registraron 195 errores en la escritura espontánea y 144 en la automática, lo que arroja un total de 339 errores. El promedio de error por palabra fue de 0,024. Esto demuestra que los errores que produjeron las alumnas fueron mínimos: 2 por cada 100 palabras.

Gráfico 6. Distribución del porcentaje del total de errores en ambos tipos de escritura. San Nicolás-Rosario 2014.



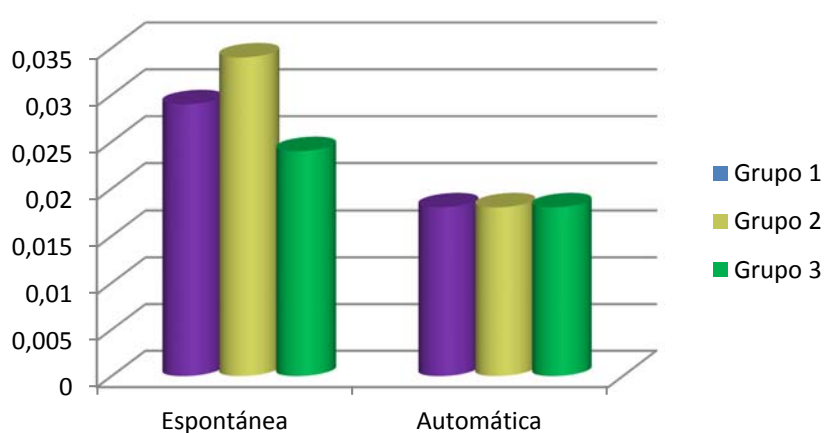
El Gráfico 6 muestra que las alumnas cometen mayor cantidad de errores en la acentuación de palabras y que los que recaen en los signos de puntuación y grafemas son bastante homogéneos.

El cuadro IV refleja el número y tipo de errores analizados y el promedio considerando la cantidad de palabras escritas en cada tipo de escritura. Se observa que los mismos recaen con mayor frecuencia en la espontánea (\bar{x} : 0.030) que en la automática (\bar{x} : 0.018).

Cuadro IV: Distribución de los promedios de errores considerando la cantidad de palabras en escritura espontánea y automática. San Nicolás-Rosario 2014.

	Signos de puntuación (\bar{x})	Acentuación (\bar{x})	Mayúsculas (\bar{x})	Grafemas (\bar{x})	Total (\bar{x})	Nº de palabras
Espontánea	85 (0,013)	100 (0,015)	0	10 (0,001)	195 (0,030)	6495
Automática	-	87 (0,011)	1(0,0001)	56 (0,007)	144 (0,018)	7875
Total	85 (0,006)	187 (0,013)	1 (0,00006)	66 (0,005)	339 (0,024)	14370

Gráfico 7: Distribución del promedio del total de errores por grupo, en ambos tipos de escritura. San Nicolás-Rosario 2014.



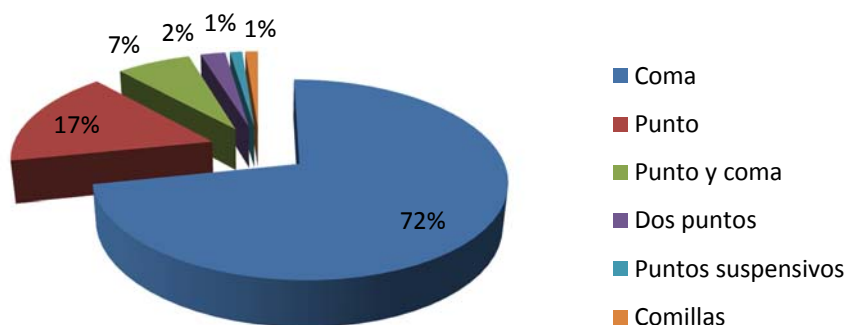
El gráfico 7 demuestra que el Grupo 2 es el que más errores posee en escritura espontánea, aunque la distribución es bastante homogénea. Respecto de la escritura automática, los tres grupos presentan el mismo promedio de error.

Signos de puntuación

Los signos de puntuación se analizaron solo en la escritura espontánea. El promedio de error por palabra fue 0,013, lo cual indica que las alumnas solo tuvieron 1 error cada 100 palabras.

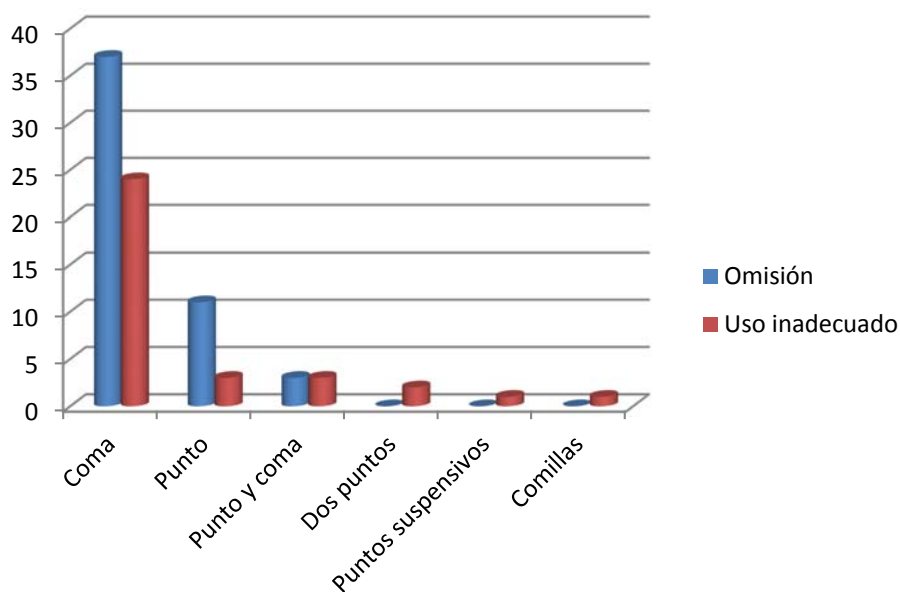
En el Gráfico 8 se muestran los **errores ortográficos** que recayeron en esta dimensión (Planilla de totales N°4, Anexo III).

Gráfico 8: Distribución de los errores relacionados con los signos de puntuación. San Nicolás-Rosario 2014.



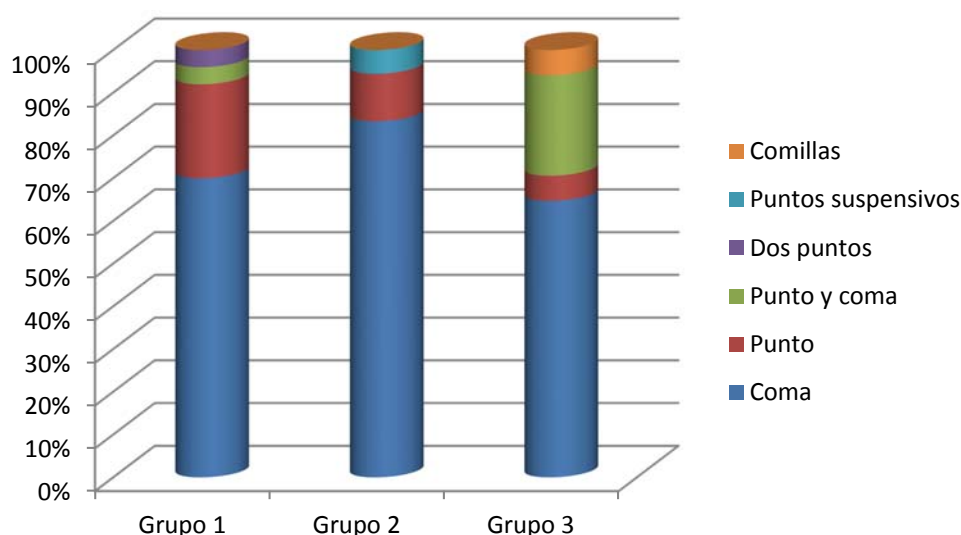
El error más común es el del uso de la coma (72%) y, en menor porcentaje, el uso del punto (17%). Los demás errores en los signos de puntuación son de menos del 7% (Gráfico 7).

Gráfico 9: Distribución de los errores relacionados con los signos de puntuación considerando su omisión o uso inadecuado. San Nicolás-Rosario 2014.



El gráfico 9 muestra que la mayor cantidad de errores se da por omisión (solo en tres de los signos de puntuación), mayormente en la coma. Se identificó uso inadecuado en todos los signos analizados: casi todos de la coma y los demás en una mínima cantidad (menos de 3 por cada signo).

Gráfico 10: Distribución de los errores de los signos de puntuación por grupos. San Nicolás-Rosario 2014.



Dado que la coma es el signo que registró el mayor porcentaje de distorsión, los tres grupos presentan sus mayores errores en el uso de esta, sobre todo el 2. El Grupo 1 es el que más errores en la utilización del punto presenta, mientras que el grupo 3, lo hace en el uso de punto y coma. Una sola alumna del Grupo 2 falló en el uso de puntos suspensivos; en tanto que otra del Grupo 3 lo hizo con las comillas (Planilla de totales N°4, Anexo III) (Gráfico 10).

Acentuación y mayúsculas

Respecto del uso de **mayúsculas**, solo una alumna del Grupo 2 tuvo una omisión de la misma en la escritura automática.

El Cuadro V presenta la distribución de los errores de **acentuación** de cada Grupo, tanto en la escritura espontánea (cuestionario) como en la automática (dictado), considerando también el total de palabras escritas en los que fueron cometidos. El promedio por palabra resultó de 0,013 (Cuadros IV y V).

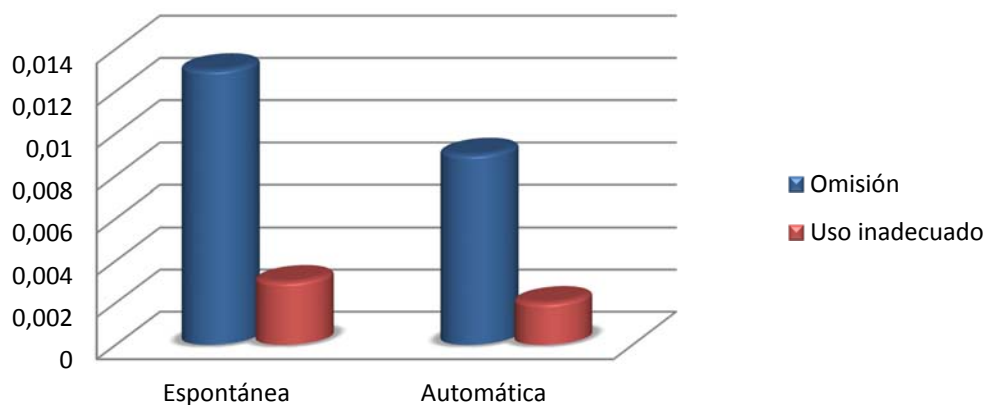
Cuadro V. Distribución del promedio de los errores de acentuación y del total de palabras administradas en la escritura espontánea y automática, por grupo. San Nicolás-Rosario 2014.

Grupo	Espontánea		Automática	
	Errores (\bar{x})	Total palabras	Errores (\bar{x})	Total palabras

1	51	3476	39	4025
2	38	1713	30	2274
3	11	1306	18	1575
SUB TOTAL	100 (0,015)	6495	87 (0,011)	7875
TOTAL	187 (0,013)			

En relación a la cantidad de palabras escritas por la totalidad de la población investigada el promedio de error por palabra en ambos tipos de escritura es mínimo (0,013), con una leve mayor frecuencia en la espontánea (0,015), respecto de la automática (0,011) (Cuadro V).

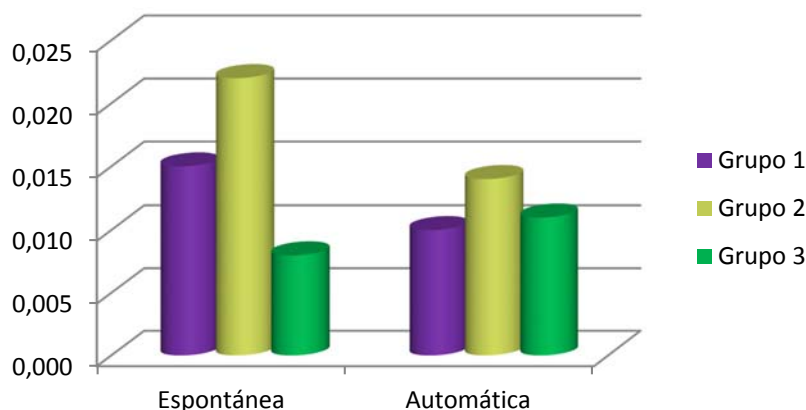
Gráfico 11: Distribución de los errores en la acentuación, considerando su omisión o uso inadecuado, en escritura automática y espontánea. San Nicolás-Rosario 2014.



El Gráfico 11 muestra una mayor cantidad de errores por omisión, tanto en la escritura automática como espontánea. La distribución de los mismos es semejante en ambos tipos de escritura, aunque con mayor frecuencia en la espontánea.

El siguiente gráfico muestra la proporción de error por palabra de los Grupos, primero en la escritura espontánea y luego en la escritura automática.

Gráfico 12: Distribución del promedio de error por palabra de la acentuación en la escritura espontánea y automática, por Grupo. San Nicolás-Rosario 2014.



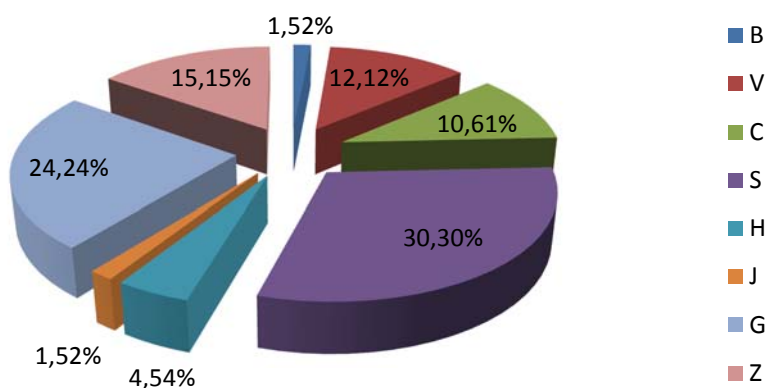
En la escritura espontánea, el Grupo 2 presenta el mayor promedio de error por palabra, mientras que el Grupo 3 es el que presenta el menor. En la escritura automática, nuevamente se evidencia el mayor promedio de error en el Grupo 2 pero, esta vez, con poca diferencia respecto del resto.

Grafemas

Del total de 14.370 palabras, el número de errores registrados sobre los grafemas fue de 66. El promedio de error por palabra para esta muestra fue 0,005. Lo que demuestra que las alumnas investigadas produjeron poquísimos errores: 5 por cada 1000 palabras.

El gráfico 13 indica los errores registrados en cada grafema, en ambos tipos de escritura (Planilla de volcado N°2 y N°3, Anexo III).

Gráfico 13: Distribución de los 66 errores registrados en los grafemas. San Nicolás-Rosario 2014.



Este Gráfico revela que el error más común se produce en el uso de los grafemas “s” y “g”, siguiendo a estos el uso de los grafemas “z”, “v” y “c”, dejando a los demás grafemas por debajo del 5%.

En escritura espontánea se reconocieron solo 10 errores: dos omisiones y dos usos inadecuados del grafema “c”, cinco usos inadecuados del grafema “s”, y un uso inadecuado del grafema “j”. Dejando con la mayor cantidad de errores (56) a la escritura automática (Planilla de volcado N°3, Anexo III).

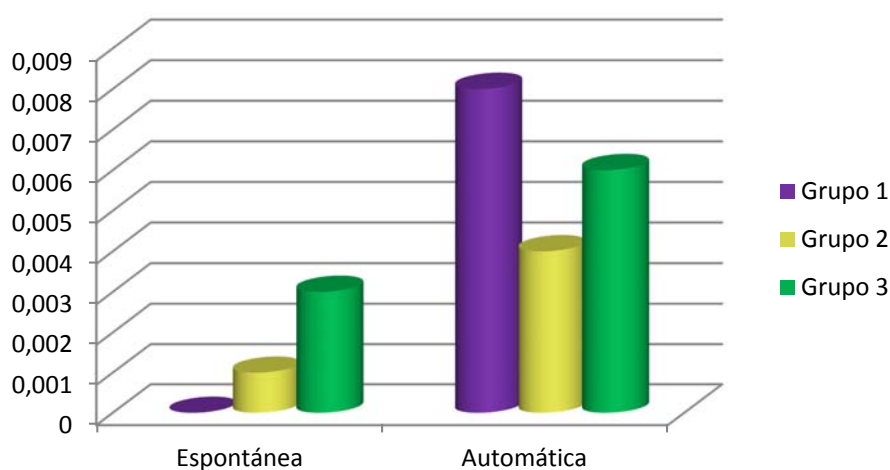
Solo se observaron errores por omisión en tres grafemas: “c”, “s” y “h”. Todos los demás se dan por uso inadecuado del grafema.

El Cuadro VI y Gráfico 14 presentan la distribución por Grupo, tanto en la escritura espontánea (cuestionario) como en la automática (dictado), considerando también el total de palabras escritas. Los promedios muestran que los errores son más frecuentes en la escritura automática.

Cuadro VI. Distribución de las frecuencias absolutas de los errores registrados en la utilización de los grafemas y del total de palabras administradas en la escritura espontánea y automática, por grupo. San Nicolás-Rosario 2014.

Grupo	Espontánea		Automática	
	Errores (\bar{x})	Total palabras	Errores (\bar{x})	Total palabras
1	3	3476	34	4025
2	3	1713	11	2274
3	4	1306	11	1575
SUB TOTAL	10 (0,002)	6495	56 (0,007)	7875
TOTAL	66 (0,005)			

Gráfico 14: Distribución del promedio de error por palabra del uso de grafemas en la escritura espontánea y automática, por Grupo. San Nicolás-Rosario 2014.



El Grupo 1 presenta la menor cantidad de errores en la escritura espontánea, mientras que en la automática es el Grupo que más errores en promedio presenta, junto con el Grupo 3, en el mismo tipo de escritura. En tanto que, este último es el que más errores tiene en la escritura espontánea (Gráfico 14).

III) INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Discusión

Se analizaron un total de 14.370 palabras, considerando ambos tipos de escritura. El total de errores registrados fue de 339, por lo tanto el promedio de error por palabra resultó de 0,024. Esto demuestra que los errores que produjeron las alumnas fueron mínimos: 2 por cada 100 palabras (Cuadro IV).

Las alumnas cometen mayor cantidad de errores en la acentuación (55%). Los errores registrados en los signos de puntuación (25%) y grafemas (20%) son bastante homogéneos (Gráfico 6).

La mayor frecuencia de errores recayó en la escritura espontánea (Cuadro IV y Gráfico 7). En este punto vale la pena hacer una aclaración: se debe considerar que en la escritura automática no se evaluó la puntuación porque los signos fueron incluidos como parte del dictado. De modo que, si se resta del promedio total de la escritura espontánea el que le corresponde a este tipo de error, se tiene que los promedios resultan similares.

En la **acentuación**, el gráfico 11 muestra una mayor cantidad de errores por omisión, tanto en la escritura automática como espontánea. La distribución de los mismos es semejante en ambos tipos de escritura, aunque con mayor frecuencia en la espontánea.

Coincidentemente con esto, Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, en su caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico, también encuentran que el error más común es el de carencia de tildes, principalmente a medida que aumenta el nivel educativo (Sotomayor, 2013).

Luis Mamani (2013) en su investigación acerca de los conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde afirma, además de que los errores en el empleo de la tilde supera el de otras áreas, que si alguna persona no puede colocar la tilde correctamente es porque no posee los conocimientos explícitos sobre el silabeo fónico y la identificación de la sílaba tónica.

Esto coincide con una investigación realizada por Delgrosso (2013) exclusivamente sobre los errores en acentuación de palabras, donde comprueba que aquellos alumnos que presentan menos errores son los que más cantidad de reglas ortográficas pueden definir. Además, los alumnos investigados en ese caso habían escrito 860 palabras y presentaron un total de 151 errores, lo cual demuestra que poseían mayor promedio (1,76) que en esta investigación (Delgrosso, 2013).

Respecto del uso de **mayúsculas**, solo una alumna tuvo una omisión de la misma.

Los signos de puntuación se analizaron solo en la escritura espontánea, como ya se aclaró anteriormente. El promedio de error por palabra fue 0,013, lo cual indica que las alumnas solo tuvieron 1 error cada 100 palabras (Cuadro IV).

El error más común es el del uso de la coma (72%) seguido del uso del punto (17%). Los demás errores en los signos de puntuación son de menos del 7% (Gráfico 8). Estos errores en la coma y el punto se dan con mayor frecuencia por omisión de los mismos (Gráfico 9).

En una investigación realizada en el año 2008 sobre la enseñanza de los signos de puntuación en el nivel primario y secundario, Yazmir Barboza cita ciertos autores que sostienen que el uso de los mismos depende de la entonación del texto y del gusto particular y, también, a la RAE que considera que la puntuación es equivalente a la entonación. Afirma que no hay una clara conceptualización y sistematización para el uso adecuado de tales recursos lingüísticos. A partir de la investigación con docentes, comprueba que el 50% de ellos reconoce la flexibilidad de las normas de puntuación y que la mayoría de los docentes admiten enseñar la puntuación a través de la lectura en voz alta de los textos escritos, enfatizando la entonación de los signos. Sin embargo, el 54% considera que los alumnos no saben puntuar (Barboza, 2008).

En la presente investigación se consideraron, para la corrección, las reglas de utilización de los signos de puntuación establecidos por la Real Academia Española, aunque en ocasiones se tuvo en cuenta, además, la entonación, debido a que es imprescindible para la comprensión lectora, con lo cual algunas correcciones podrían variar según sea el criterio del lector. Por ejemplo: “si considero de suma importancia...”, “si, considero de suma importancia...” o “Si. Considero de suma importancia...”. En los dos últimos no hay diferencias conceptuales, en tanto que en el primer ejemplo, la ausencia de la coma introduce una voz condicional al texto.

Considerando el uso de **grafemas**, el número de errores registrados fue de 66. El promedio de error por palabra para esta muestra fue 0,005. Lo que demuestra que las alumnas investigadas produjeron poquísimos errores: 5 por cada 1000 palabras.

El gráfico 13 indica los errores registrados en cada grafema, en ambos tipos de escritura. Este gráfico revela que el error más común se produce en el uso de los grafemas “s” y “g”, siguiendo a estos el uso de los grafemas “z”, “v” y “c”, dejando a los demás grafemas por debajo del 5%. Considerando el tipo de escritura, la mayoría se

registró en la automática, de los 66 errores identificados, solo 10 recayeron en la espontánea: dos omisiones y dos usos inadecuados del grafema “c”, cinco usos inadecuados del grafema “s”, y un uso inadecuado del grafema “j”. (Planilla de volcado N°3, Anexo III).

Solo se observaron errores por omisión en tres grafemas: “c”, “s” y “h”. Todos los demás se dan por uso inadecuado del grafema.

La investigación ya mencionada en esta discusión (Sotomayor, 2013) obtiene un 31% de uso erróneo de grafías, los cuales se distribuyen entre B-V, C-S-Z y H, siendo todos bastante homogéneos. Si bien el porcentaje de grafemas con uso incorrecto en esta tesina es menor comparándolo con la mencionada anteriormente, se debe considerar que fue realizada con alumnas de nivel universitario, entonces, en este sentido, la diferencia no sería demasiado significativa.

En relación con el cuestionario (Anexo III), ante la primer pregunta sobre la creencia acerca de la propia ortografía considerada según la presencia de errores ortográficos, una quinta parte de las alumnas investigadas (20%) cree tanto no poseer errores como poseerlos, en tanto que las 3/5 partes restantes (60%) reconoció poseer algunos (Gráfico 3 y Cuadro II).

Esta reflexión que se propone a las alumnas implica un proceso metacognitivo. El término de metacognición, desarrollado por John Flavell, es el conocimiento acerca de los propios procesos cognitivos, de los recursos con los que las personas cuentan para ellos mismos, para el aprendizaje o la resolución de problemas (Gutiérrez Rico, 2005).

De las 45 alumnas encuestadas, solo las 36 que consideraron poseer errores, respondieron acerca de las medidas implementadas para superarlos: 11 de ellas no emplearon ninguna medida y 4 no especifican su empleo (Cuadro III). De las restantes, 8 aplicaron una sola medida y 12 más de una (Anexo III, Planilla de Volcado 1). Las medidas más utilizadas son la lectura (30,55%) y la búsqueda en el diccionario (25%). El 11,11% de las alumnas consulta en internet. Con porcentajes menores al 10% se distribuyen las demás medidas, algunas utilizadas por solo una de las alumnas, cuyo porcentaje recae en el 2,77 (Cuadro 3, Gráfico V).

A pesar de esto, todas respondieron de manera afirmativa a la pregunta referente a la importancia de poseer un correcto uso de la ortografía (Anexo III, Planilla de volcado 1), tanto en la vida cotidiana como profesional.

Considerando los **grupos etáreos** y el tipo de escritura, se observó en la espontánea que el mayor promedio de error lo presenta el Grupo 2, y el menor, el

Grupo 3. En escritura automática el promedio de error para cada grupo es homogéneo (Gráfico 7).

Respecto de la acentuación, nuevamente el Grupo 2 presenta el mayor promedio de errores, en ambos tipos de escritura, aunque con menor diferencia respecto del resto de los grupos en la automática (Gráfico 12). El cuadro V muestra que el promedio de error por palabra es de 0,013, lo que demuestra que los errores en acentuación producidos por las alumnas fueron mínimos, con una leve mayor frecuencia en la espontánea (0,015), respecto de la automática (0,011) (Cuadro IV y V). Además, se evidenció solo un error relacionado al uso de mayúsculas de una alumna, también del Grupo 2.

En relación a los signos de puntuación, la coma registró el mayor porcentaje de distorsión, y los tres grupos presentan sus mayores errores en el uso de esta, sobre todo el Grupo 2. El Grupo 1 es el que más errores en la utilización del punto presenta, mientras que el grupo 3, lo hace en el uso de punto y coma. Una sola alumna del Grupo 2 falló en el uso de puntos suspensivos; en tanto que otra del Grupo 3 lo hizo con las comillas (Gráfico 10).

Sobre el uso de grafemas, el Cuadro VI revela que los errores son más frecuentes en la escritura automática. El Grupo 1 presenta la menor cantidad de errores en la escritura espontánea, mientras que en la automática es el Grupo que más errores en promedio presenta, junto con el Grupo 3, en el mismo tipo de escritura. En tanto que, este último es el que más errores tiene en la escritura espontánea (Cuadro IV y Gráfico 14).

Además se descubrió, a partir del cuestionario (Anexo III), que la mayoría de las alumnas del primer grupo cree tener algunos errores; que en el Grupo 2, la mayoría consideró tenerlos sin dudar (39%) y el 46% tener solo algunos; y en el tercer grupo, muchas de ellas consideraron que no tenían, aunque la mayoría cree poseer algunos (Cuadro II y Gráfico 4).

2. Conclusiones

A partir del análisis de los resultados y de los objetivos establecidos, se presentan las siguientes conclusiones:

- ❖ Las alumnas produjeron muy pocos errores: 2 por cada 100 palabras.
- ❖ Se registraron con igual promedio en ambos tipos de escritura.
- ❖ Los más frecuentes fueron los que recaen en la acentuación de las palabras, en ambos tipos de escritura.

- ❖ Los que caracterizan a la escritura espontánea son, además de la omisión del acento, el uso de la coma.
- ❖ Sobre el uso de grafemas, las alumnas produjeron solo 5 errores cada 1000 palabras, con más frecuencia en la escritura automática que en la espontánea, y en la mayoría por uso del grafema “s” y “g”.
- ❖ El 60% de las alumnas reconoció poseer algunos errores, mientras que del restante 40%, la mitad cree poseer errores, y la otra mitad no poseerlos.
- ❖ Las medidas implementadas para superarlos fueron la lectura, la búsqueda en el diccionario y la consulta en internet.
- ❖ La totalidad de la población considera muy importante el hecho de poseer un buen uso del vocabulario y la ortografía tanto para la vida cotidiana como profesional.
- ❖ No hay relación entre los errores ortográficos y la edad de las alumnas, debido a que se observan errores en los tres grupos en general.
- ❖ También se comprobó que aquellas que manifestaron no poseer errores sí los tuvieron y que solo una alumna no tuvo ningún error, aunque consideró poseer algunos.

Es importante destacar que produjeron muy pocos errores y que, al ser el de la acentuación el más cometido, resulta positivo puesto que son fáciles de corregir considerando que en el español, las reglas de acentuación son claras y sencillas. La cuestión es contar con la motivación suficiente por parte de los estudiantes ya que, como afirman Pérez y Ávila la causa principal de las equivocaciones es el desinterés de los estudiantes hacia este asunto (Mamani, 2013).

3. Limitaciones y sugerencias

No se encontraron limitaciones para llevar a cabo este estudio.

Se sugiere aplicar los instrumentos de esta investigación (cuestionario y dictado) en el primer año de la carrera para poder alertar sobre los errores que las alumnas puedan poseer y que tengan tiempo de trabajar para modificarlos.

También sería interesante administrar como muestra, además de un dictado y una escritura espontánea, la escritura de reglas de ortografía para conocer mejor la relación entre el conocimiento de la regla con la puesta en práctica.

Es importante que se concientice sobre lo fundamental que es el hecho de poseer una escritura correcta, considerando que un error de ortografía puede cambiar el sentido de lo que se desea comunicar.

IV) BIBLIOGRAFÍA

Alfonso, Maria Eugenia (2007). "Estudio descriptivo acerca de la ortografía en las producciones escritas de alumnos de 8º y 9º año del tercer ciclo de la E.G.B. de la Escuela Agrotécnica N° 327 de la localidad de Bigand durante el año 2006". Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://bibliotecas.unr.edu.ar/catalogo/tesis.php>

Backhoff Escudero, E., Peon Zapata, M., Andrade Muñoz, E. y Rivera López, S. (2008). "La Ortografía de los Estudiantes de Educación Básica en México". México: Informes Institucionales. Disponible en: http://www.oei.es/pdf2/ortografia_estudiantes_basica_mexico.pdf

Barboza, Yazmir (2008). "La enseñanza de la puntuación en la I y II etapas de educación básica". Investigación y Posgrado v.23 n.1 Caracas. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000100014&script=sci_arttext

Barcia, L.P. Jungla TV. Programa 10.18 de sept. de 2009. 7:41. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=mcYqfk1Kfo0>

Carlino, Paula (2013). "Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica". Fondo de cultura económica: Buenos Aires.

Cattini, Maria Julieta (2005). "Estudio descriptivo acerca de la frecuencia de errores ortográficos en niños de tercer año de la E.G.B. que concurren a escuelas rurales". Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://bibliotecas.unr.edu.ar/catalogo/tesis.php>

Cuadro, Ariel: "La evaluación de la ortografía". Ponencia presentada en el SIMPOSIO "Aportes de la neuropsicología a la educación". XIII Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología. Paraguay, 25 al 28 de septiembre de 2013.

Delgrosso, Adriana (2011). Lectura y escritura, Unidad IV. Material de cátedra. Asignatura Psicolingüística. Carrera Lic. En Psicopedagogía. Universidad Abierta Interamericana.

Delgrosso, Adriana, L. (2013. En prensa). "La disortografía en universitarios: estudio descriptivo de la acentuación en alumnos de 1º y 2º año. Argentina. Rosario-San Nicolás, 2013".

Díaz Argüero, Celia. (1996). "Ideas infantiles acerca de la ortografía del español". Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 1, num 1. México. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_584/a_8027/8027.pdf

Díaz Perea, M. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. Artículo basado en la tesis doctoral de la autora "Didáctica de la ortografía desde un enfoque comunicativo: procesos de mejora y construcción ortográfica en Educación Primaria". Castilla - La Mancha. Disponible en: www.uclm.es/varios/revistas/.../pdf/numero8/rosario_diaz_perea.doc

Díaz Perea, M., Manjón Cabeza Cruz, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. Revista Docencia e Investigación, N° 20, pp. 87-124. Disponible en: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/4.pdf>

Fernández Fernández, Ma. Pilar (1998). "Relevancia de los factores perceptivo-lingüísticos en la explicación de las disortografías: implicaciones para la enseñanza de la ortografía". Revista Galego-Portuguesa de psicología y educación. Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6665/1/RGP_3-4.pdf

Gómez Camacho, Alejandro (2005). "Enseñar ortografía a universitarios andaluces". Escuela abierta: Revista de investigación educativa N°8. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457624>

Gutiérrez Rico, Dolores (2005). "Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas". Investigación educativa. Universidad Pedagógica de Durango. Disponible en: <file:///C:/Users/Euro/Downloads/Dialnet-FundamentosTeoricosParaElEstudioDeLasEstrategiasCo-2880921.pdf>

Jiménez, JF; Naranjo F, O'shanahan, I; Muñetón-Ayala M y Rojas E. (2009) ¿Pueden tener dificultades con la ortografía los niños que leen bien? Universidad La Laguna. Revista Española de Pedagogía. Enero 1, 2009. Fecha de extracción: Junio 13, 2013. Disponible en: <http://biblioteca.vaneduc.edu.ar/>

Mamani, Luis (2013). "Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde". Universidad Nacional Mayor de San Marcos Universidad de Ciencias y Humanidades, Perú. Rev. Signos vol.46 no.83. Valparaíso. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342013000300005&script=sci_arttext

Miranda, M.A.; Abusamra V.; Ferreres, A. "Clasificación de errores en escritura al dictado". Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Psicología. CONICET. Hospital Interzonal de Agudos Eva Perón. Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Paín, Sara (2010). "Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje" (p. 10-11). Buenos Aires: Nueva Visión.

Real Academia Española (2012). "Ortografía básica de la lengua española". Grupo Editorial Planeta S.A.I.C. Publicado bajo el sello Espasa.

Sánchez Jiménez, David (2006). I Congreso Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). Universidad de Filipinas (Filipinas). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/09_investigaciones_02.pdf

Sanchez, Ana Laura (2005). "Estudio descriptivo acerca de la ortografía y los elementos paratextuales de las producciones escritas de los niños 4to año del EGB del complejo educativo Francisco de Gurruchaga, de la ciudad de Rosario, durante el año 2004". Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://bibliotecas.unr.edu.ar/catalogo/tesis.php>

Sotomayor; Molina; Bedwell; Hernández (2013). "Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico". Revista Signos vol. 26 no. 81 Valparaíso. Estudios de Lingüística, Chile. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342013000100005&script=sci_arttext

Spina Rinaudo, Maria Paula (2005). "Estudio descriptivo exploratorio acerca del uso de los signos de puntuación en la escritura de textos de tradición oral / Una aproximación a la revisión de las relaciones entre oralidad y escritura". Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://bibliotecas.unr.edu.ar/catalogo/tesis.php>

Temas para la Educación (2011). Revista digital para profesionales de la enseñanza N°12. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía.

Vaca, Jorge. (1981). "Ortografía y significado". México. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n1/04_01_Vaca.pdf

V) ANEXOS

ANEXO II

Instrumento de recolección de datos N°1

Edad:

Marcá con una cruz la respuesta seleccionada y responde lo solicitado con letra clara y legible, por favor.

¡Muchas gracias por responder a mis preguntas!

1. ¿Tenés errores de ortografía?

Si No Algunos.

2. Si tu respuesta fue afirmativa ¿Implementaste alguna medida para superarlos?

Si No

a. En el caso de que la respuesta sea afirmativa: ¿Cuáles? ¿Cuándo? ¿Con quién?

b. En el caso de que la respuesta sea negativa: ¿por qué?

3. ¿Crees que es importante poseer un correcto uso del vocabulario y de la ortografía, tanto como profesional como en la vida cotidiana? Desarrolla la respuesta en un párrafo no menor a 5 renglones.

4. Sintetiza en un párrafo de no menos de 5 renglones los conceptos más relevantes del video de Pedro Barcia.

Instrumento de recolección de datos N°2

Dictado.

A causa del carácter complejo de la función educativa, el aprendizaje se da simultáneamente como instancia enajenante y como posibilidad liberadora. La alfabetización, por ejemplo, que sostiene un sistema opresivo basado en la eficiencia y el consumo, se convierte en el canal necesario de la concientización y el adoctrinamiento rebelde.

Así pues, el sujeto que no aprende no realiza ninguna de las funciones sociales de la educación, acusando sin duda el fracaso de la misma, pero sucumbiendo a ese fracaso. La psicopedagogía, como técnica de la conducción del proceso psicológico del aprendizaje, provee con su ejercicio al cumplimiento de uno u otro de los fines educativos. La psicopedagogía adaptativa, preocupada por robustecer los procesos sintéticos del yo y facilitar el desarrollo de las funciones cognitivas, pretende colocar al sujeto en el lugar que el sistema le tiene asignado.

Sara Paín propone una psicopedagogía que permite al sujeto que no aprende hacerse cargo de su marginación y aprender desde ella, transformándose para integrarse a la sociedad, pero desde la perspectiva de la necesaria transformación de ésta.

ANEXO III

Planilla de volcado N°1. Cuestionario: preguntas.

Edad	Alumna	Cree poseer errores	Medidas implementadas para superarlos	Cree importante poseer un buen uso de la ortografía	Estudios previos
GRUPO 1 22-25 AÑOS.					
25	1A	Algunos.	Contextualiza la palabra; La escribe para fijarla.	Si.	2 años.
24	1B	Algunos.	Busca en el diccionario; Lee artículos o libros.	Si.	1 año y medio.
22	1C	Si.	Ninguna.	Si.	No.
24	1D	No.	-	Si.	3 meses.
23	1E	Si.	Ninguna.	Si.	7 meses.
23	1F	Algunos.	Presta atención al momento de escribir.	Si.	3 años.
24	1G	Algunos.	No especifica.	Si.	3 años.
23	1H	Algunos.	Ninguna.	Si.	No.
24	1I	No.	-	Si.	No.
23	1J	Algunos.	Relee; Busca en el diccionario; Consulta con otras personas.	Si.	No.
22	1K	No.	-	Si.	No.
23	1L	Algunos.	Lee diariamente; Utiliza programas de informática.	Si.	No.
23	1M	Algunos.	Ninguna.	Si.	No.
24	1N	Algunos.	Ninguna.	Si.	No.
23	1Ñ	No.	-	Si.	No.
24	1O	Algunos.	Busca en internet; Consulta con otras personas; Lee mucho.	Si.	No.

24	1P	Algunos.	Lee mucho; Estudia en la materia Semiología y lingüística.	Si.	2 años.
22	1Q	Algunos.	Lee libros.	Si.	1 año.
23	1R	Algunos.	Lee libros; Utiliza el diccionario.	Si.	5 años.
22	1S	Algunos.	Ninguna.	Si.	4 años.
25	1T	Algunos.	Estudió las reglas ortográficas.	Si.	5 años.
24	1U	Si.	Estudió en las materias Semiología y Lingüística y Psicolingüística; Cuando lee intenta registrar las palabras; Memoriza las reglas ortográficas.	Si.	No.
25	1V	Algunos.	Ninguna.	Si.	4 años.
GRUPO 2 26-30 AÑOS					
26	2A	Si.	Busca en el diccionario; Buscó las reglas ortográficas.	Si.	No.
27	2B	No.	-	Si.	No.
27	2C	Si.	Una profesora le dio libros y actividades.	Si.	No.
28	2D	Algunos.	No especifica.	Si.	No.
26	2D	Algunos.	Ninguna.	Si.	No.
28	2F	Si.	Lee; Reflexiona sobre la palabra que tiene dudas; Busca en el diccionario.	Si.	No.
27	2G	Algunos.	Busca en el diccionario.	Si.	No.
27	2H	Algunos.	Investigó sobre las reglas ortográficas en internet.	Si.	2 años.
27	2I	No.	-	Si.	4 años.
28	2J	Si.	Concurre a una fonoaudióloga; Usa el diccionario.	Si.	No.
30	2K	Algunos.	No especifica.	Si.	No.

28	2L	Si.	Busca en el diccionario.	Si.	7 años.
27	2M	Algunos.	Busca en internet o libros.	Si.	4 años.
GRUPO 3 31 AÑOS EN ADELANTE					
31	3A	No.	-	Si.	4 años.
34	3B	Algunos.	Lee todos los días.	Si.	8 años.
40	3C	Si.	No especifica.	Si.	No.
46	3D	Algunos.	Ninguna.	Si.	No.
44	3E	No.	-	Si.	No.
34	3F	No.	-	Si.	3 años.
35	3G	Algunos.	Ninguna.	Si.	No.
42	3H	Algunos.	Busca las palabras en el diccionario; Lee mucho; Se ayuda con el corrector de Word.	Si.	5 años.
37	3I	Algunos.	Ninguna.	Si.	5 años.

Planilla de volcado N°2. Cuestionario: errores.

Alumna	Coma		Punto		Punto y coma		Dos puntos		Comillas	Puntos suspensivos		Acentuación		Mayúsculas		B	V	C	S	H	LL	Y	J	G	Total errores	Total de palabras escritas	
	O	UI	O	UI	O	UI	O	UI	UI	O	UI	O	UI	O	UI												
GRUPO 1 22-25 AÑOS																											
1A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	O	-	-	-	-	-	-	5	107	
1B	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	148	
1C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	86	
1D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	117	
1E	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	115	
1F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	113	
1G	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	177	
1H	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	109	
1I	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	242	
1J	3	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	UI	-	11	243	
1K	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	150	
1L	5	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	255	
1M	4	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	177	
1N	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	181	
1Ñ	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	183	
1O	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	171	
1P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	109	
1Q	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	122	
1R	1	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	102	
1S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	143	
1T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	146	

1U	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	195	
1V	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	84	
S.T.	21	14	9	2	0	2	0	2	0	0	0	43	8	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	104	3475	
GRUPO 2 26-30 AÑOS																											
2A	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	241	
2B	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	156	
2C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	2	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	-	11	101	
2D	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	149	
2E	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	134	
2F	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	104	
2G	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	-	4	108	
2H	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	158	
2I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	110	
2J	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	89	
2K	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	-	4	176	
2L	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100	
2M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	87	
S.T.	10	5	2	0	0	0	0	0	0	0	1	30	8	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	59	1713	
GRUPO 3 31 AÑOS -EN ADELANTE																											
3A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	-	2	148	
3B	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	168	
3C	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	158	
3D	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	169	
3E	-	4	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	154	
3F	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	181	
3G	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	O	UI	-	-	-	-	-	7	143	
3H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	-	-	1	87	
3I	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	98	
S.T.	6	5	0	1	3	1	0	0	1	0	0	10	1	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	32	1306	

T.	37	24	11	3	3	3	0	2	1	0	1	83	17	0	0	0	0	4	5	0	0	0	1	0	195	6494
----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----	------

Planilla de volcado N°3. Dictado: errores.

Alumna	Acentuación		Mayúscula		B	V	C	S	H	LL	Y	J	G	Z	Total errores
	O	UI	O	UI											
GRUPO 1 22-25 AÑOS															
1A	3	-	-	-	-	UI	-	2 UI	O	-	-	-	UI	-	8
1B	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	UI	-	3
1C	3	-	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	UI	-	5
1D	-	-	-	-	-	-	O	-	-	-	-	-	UI	-	2
1E	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	UI	-	6
1F	2	-											UI	2UI	5
1G	1	1	-	-	-	UI	-	UI	-	-	-	-	-	-	4
1H	2	-	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	-	-	3
1I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1J	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2UI	4
1K	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
1L	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
1M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1N	-	-	-	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	UI	2
1Ñ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1O	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	UI	-	3
1P	-	-	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	UI	-	2
1Q	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1R	2	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	-	-	UI	-	4

1S	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	UI	2UI	5
1T	1	-	-	-	-	-	UI	UI	-	-	-	-	-	UI	-	4
1U	5	3	-	-	-	-	-	UI O	-	-	-	-	-	-	-	10
1V	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
S. T.	31	8	0	0	0	3	2	9	2	0	0	0	0	11	7	73
GRUPO 2 26-30 AÑOS																
2A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	UI	-	1
2B	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
2C	4	-	-	-	-	UI	-	-	-	UI	-	-	-	UI	-	7
2D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	UI	1
2E	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
2F	3	-	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	-	-	-	4
2G	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	UI	4
2H	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
2I	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
2J	6	1	-	-	-	UI	-	UI	-	-	-	-	-	-	-	9
2K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
2L	2	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
2M	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	UI	-	5
S.T.	27	3	0	1	1	2	0	2	1	0	0	0	0	3	2	42
GRUPO 3 31 AÑOS EN ADELANTE																
3A	1	-	-	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	-	-	-	2
3B	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

3C	3	2	-	-	-	UI	UI	2UI	-	-	-	-	UI	-	10
3D	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
3E	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
3F	1	-	-	-	-	UI	-	-	-	-	-	-	-	UI	3
3G	3	2	-	-	-	UI	-	UI	-	-	-	-	UI	-	8
3H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
3I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
S. T.	9	9	0	0	0	3	1	4	0	0	0	0	2	1	29
TOTAL	67	20	0	1	1	8	3	15	3	0	0	0	16	10	144

Cuadro VII. Distribución de los errores en los signos de puntuación, por grupos, de la escritura espontánea. San Nicolás-Rosario 2014.

Grupo	Coma	Punto	Punto y coma	Dos puntos	Comillas	Puntos suspensivos	Total errores	Total palabras
1	35	11	2	2	0	0	105	3476
2	15	2	0	0	0	1	59	1713
3	11	1	4	0	1	0	32	1306
Total	61	14	6	2	1	1	196	6495

Cuadro VIII. Distribución por grupos del promedio del tipo de error por palabra en ambos tipos de escritura. San Nicolás-Rosario 2014.

	S. de puntuación	Acentuación		Mayúsculas		Grafemas		Total		N° de palabras	
	Espontánea	Esp.	Aut.	Esp.	Aut.	Esp.	Aut.	Esp.	Aut.	Esp.	Aut.
Grupo 1	50 (0,014)	51 (0,015)	39 (0,009)	0	0	3 (0,0008)	34 (0,008)	104 (0,029)	73 (0,018)	3476	4025
Grupo 2	18 (0,010)	38 (0,022)	30 (0,013)	0	1 (0,0004)	3 (0,001)	11 (0,005)	59 (0,034)	42 (0,018)	1713	2275
Grupo 3	17 (0,013)	11 (0,008)	18 (0,011)	0	0	4 (0,003)	11 (0,006)	32 (0,024)	29 (0,018)	1306	1575
Total	85 (0,013)	100 (0,015)	87 (0,011)	0	1	10 (0,001)	56 (0,007)	195 (0,030)	144 (0,018)	6495	7875