

**ERRORES DE ORTOGRAFÍA LITERAL EN LA ESCRITURA DE  
ESTUDIANTES SECUNDARIOS CHILENOS<sup>1</sup>**

LITERAL SPELLING ERRORS IN THE WRITING OF CHILEAN  
SECONDARY STUDENTS

**Anita Alejandra Ferreira Cabrera**

Universidad de Concepción, Chile

[afferreir@udec.cl](mailto:afferreir@udec.cl)

<https://orcid.org/0000-0001-7979-6467>

**Elena Victoria Villagra Aburto**

Universidad de Concepción, Chile

[ele.villagra.aburto@gmail.com](mailto:ele.villagra.aburto@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0007-7150-1346>

**RESUMEN:** Este artículo aborda las problemáticas de ortografía literal manifestadas por estudiantes de segundo año medio pertenecientes a cuatro establecimientos educacionales de diferentes comunas de la Región del Biobío. Sobre la metodología del análisis de errores y de corpus, se presenta un estudio cuantitativo y cualitativo para dar cuenta del error más frecuente y recurrente de ortografía literal. Los resultados evidencian que el error más frecuente identificado en los escritos de los estudiantes es la elección errónea de las grafías <s>, <c> y <z>. Del total de los anteriores, más de la mitad fue también

---

<sup>1</sup> Este artículo se ha desarrollado en el contexto del Proyecto FONDEF ID21I10214 (*Mejora tu Escritura*, Plataforma Inteligente) para apoyar la precisión lingüística en la escritura académica. La Dra. Anita Ferreira, directora del proyecto, agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y al Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF). Agradecemos también a los colegios, profesores y alumnos de la Región del Biobío, que han apoyado el desarrollo de esta investigación.

recurrente en dos o tres textos producidos por un mismo sujeto, por ende, el uso de dichas grafías se expresa como una problemática relevante y sostenida a lo largo del tiempo.

**PALABRAS CLAVE:** escritura, ortografía literal, análisis de errores, estudiantes, enseñanza media.

**ABSTRACT:** This article addresses the problems of literal spelling by second-year students, belonging to four educational establishments in different communes of the Biobío Region. Based on the error and corpus analysis methodology, a quantitative and qualitative study is presented to account for the most frequent and recurring errors in this area. The results show that the most frequent literal spelling error identified in the students' writings is the incorrect choice of the spellings <s>, <c> and <z>. Likewise, of the total of these errors, more than half were also recurring in two or three texts produced by the same subject, therefore, the use of these spellings is expressed as a relevant and sustained problem over time.

**KEYWORDS:** writing, literal spelling, error analysis, students, secondary education.

**Recibido:** 5 de enero de 2024

**Aceptado:** 19 de julio de 2024

## INTRODUCCIÓN

La escritura es un sistema simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica cuyo objetivo es representar los mensajes y los textos, por ende, es un código subsidiario de la lengua hablada (RAE 29). En los sistemas alfabéticos, como el español, la escritura se constituye como una actividad fonológica, puesto que los signos gráficos representan los sonidos distintivos mínimos de la lengua oral. Por esta razón la ortografía se convierte en un componente sustancial de la práctica escrita, de lo que se infiere que su correcta

adquisición supone un objetivo prioritario en educación primaria y secundaria (Cuadro et al. 65; Defior et al. 576), puesto que las personas no adquieren la capacidad de escribir de forma espontánea, sino que a partir de un proceso de instrucción formal. Dado el carácter funcional y comunicativo de la escritura, la comprensión, análisis y producción de significados son importantes para su tratamiento, por lo tanto, la ortografía es un aprendizaje fundamental en la medida que su correcto uso posibilita una comunicación eficaz y sin ambigüedades, independiente de las diferencias individuales, sociales y geográficas de quien escribe (Fernández-Rufete 11; Peñalver et al. 559). Por tanto, es necesario que los estudiantes refuercen sus conocimientos ortográficos porque sólo escribiendo con corrección serán entendidos por los receptores de sus mensajes, algo que los convierte en usuarios competentes del código escrito (Jáuregui 627). No obstante esto, existe preocupación por parte de los docentes dado que los escritos de sus estudiantes presentan múltiples faltas ortográficas que complejizan la comunicación, de manera que es relevante y pertinente identificar las dificultades del estudiantado para establecer estrategias que permitan su tratamiento para potenciar competencias tanto académicas como profesionales futuras (García 88; Fernández-Rufete 21).

En el ámbito nacional, se han expuesto diversas investigaciones que abordan la producción escrita en diferentes niveles de aprendizaje, pero estas se han focalizado, principalmente, en los niveles básicos y superior (Sotomayor et al., “Caracterización”, “Evaluación”, “Desempeño”; “La formación”, “Percepción”; Valencia; Errázuriz et al.; Gómez et al.; Bañales et al.; Errázuriz; Figueroa et al.; Navarro y Mora-Aguirre; Flores-Ferrés et al.), obviando la exploración de la escritura en educación secundaria. Por ello que exploraciones recientes han centrado su atención en este último nivel (Valenzuela; Barrios y Ambròs; Ferreira et al., “Dificultades”, “Carencias”; Toledo y Vidal).

El presente estudio expone una investigación descriptiva y longitudinal con un enfoque mixto de análisis de datos cuyo objetivo es identificar los errores más frecuentes de ortografía literal, determinar aquel más frecuente y evidenciar si este es también recurrente en un corpus compuesto por ensayos argumentativos de estudiantes de segundo año medio, quienes, al momento del estudio, pertenecían a cuatro establecimientos

educacionales de la Región del Biobío. Se ha considerado como objeto de estudio la ortografía literal porque las *Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio* de la asignatura de Lengua y Literatura nacionales explicitan que en tales “niveles de enseñanza se debe fortalecer la conciencia ortográfica que los alumnos y las alumnas han desarrollado en los niveles anteriores [1° a 6° básico] y enfatizar la necesidad de escribir con una ortografía correcta para favorecer la comunicación”, aplicando todas las reglas y verificando la escritura de las palabras cuya ortografía no está sujeta a reglas (Ministerio de Educación 40–53). Se estudia el nivel segundo medio al ser la última etapa de formación general de los estudiantes secundarios que ha sido poco explorada por la literatura. Sumado a ello, es importante conocer la calidad de sus escritos para que se programen acciones educativas que posibiliten su superación mediante evidencia empírica –es así como Albarrán (31) y Behizadeh y Engelhard (201) apuntan la necesidad de analizar el desempeño de los discentes a lo largo de todos los niveles formativos mediante el monitoreo e identificación de los aprendizajes alcanzados. Este estudio, además de examinar la frecuencia de los errores de ortografía literal, constata también su recurrencia, dado que es trascendental detectar las problemáticas que se reiteran a lo largo del tiempo en diferentes escritos de un mismo sujeto (Ferreira y Elejalde, “Análisis” 516).

Este artículo se organiza en las siguientes secciones: en la segunda, se presenta una revisión teórica sobre escritura y ortografía; en la tercera, se detalla la investigación en términos metodológicos; en la cuarta, se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis de corpus y errores, relacionándolos con la literatura disponible; finalmente, en la cuarta sección, se presentan conclusiones derivadas de esta exploración.

## **1. REVISIÓN TEÓRICA**

### **1.1. ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA**

La escritura y la ortografía son aspectos que se interrelacionan entre sí de manera significativa, tanto es así que “la función esencial de la ortografía es garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de

un código común para su representación gráfica” (RAE 41). En sus trabajos Pujol (2000, 2001), sostiene la existencia de lo que denomina actividad ortográfica, y explica que esta conjuga tres ejes fundamentales: comunicativo, lingüístico y cognitivo. El autor señala que la interrelación entre estos ejes, junto con las características individuales del sujeto, serían las que determinan la aparición de una producción ortográfica correcta o incorrecta. De los anteriores, según el investigador, los que más influirían en la escritura serían el eje lingüístico y el eje cognitivo, puesto que la actividad ortográfica tendría por finalidad manejar con corrección el medio gráfico que la lengua proporciona para la comunicación escrita. Es así como “la esencia de la actividad ortográfica radica en cómo utiliza cognitivamente un individuo el sistema grafemático de la lengua” (Pujol, “Hacia” 224).

Algunas investigaciones han corroborado que la conciencia fonológica<sup>2</sup> es uno de los predictores más relevantes en el aprendizaje de la lengua escrita en niños (Feld 80; Gutiérrez, 32). Diuk et al. estudian la relación entre el conocimiento fonológico<sup>3</sup> y el ortográfico, analizando la adquisición de la escritura de diferentes palabras. Los autores explican que la escritura de palabras requiere de la aplicación de reglas de correspondencia fonema-grafema, las cuales pueden ser consistentes o inconsistentes. Las primeras (consistentes) se definen como aquellas en las que a un fonema le corresponde siempre el mismo grafema, por ende, las dudas de escritura se resuelven mediante la aplicación de reglas de correspondencia fonema-grafema; además, estas correspondencias pueden ser independientes o dependientes del contexto silábico. Las segundas (inconsistentes) se manifiestan cuando un mismo fonema puede ser representado por más de un grafema, por lo que se necesita del conocimiento del ítem léxico específico para establecer la correspondencia ortográfica convencional. Los grafemas inconsistentes presentan una transcripción que puede ser dominante o más frecuente (/s/ representado en la escritura

---

<sup>2</sup> Implica la habilidad para reflexionar y manipular conscientemente los segmentos fonológicos de la oralidad.

<sup>3</sup> Habilidad que permite segmentar las palabras orales en sus elementos constitutivos (fonemas) y el conocimiento de las reglas de correspondencia entre estos y los grafemas (reglas de correspondencia).

mediante <g>), o no dominante (/s/ representado como <c>)<sup>4</sup>. En la redacción en español, los investigadores señalan también que la consistencia fonema-grafema es compleja por la existencia de palabras que se escriben de manera diferente a pesar de tener la misma pronunciación, por ende, se requiere de cierto grado de conocimiento ortográfico y léxico para escribirlas de manera convencional. Asimismo, Jiménez et al. (787) indican que la falta de correspondencia fonema-grafema puede afectar la escritura de consonantes. Por ello, además del dominio de las reglas de conversión, se deben conocer determinadas pautas e información léxica, lo que conlleva aprender patrones ortográficos que consideran el contexto grafemático de una palabra (Morais y Adrián). A lo anterior, Ferroni (171) agrega que los estudiantes demuestran un bajo desempeño ortográfico al escribir palabras que presentan correspondencias dependientes del contexto, puesto que dichas estructuras requieren del aprendizaje previo de reglas de escritura.

## 1.2. ERRORES DE ORTOGRAFÍA LITERAL

Desde la perspectiva del análisis de errores, se considera relevante estudiar textos reales producidos por estudiantes en entornos naturales para pesquisar sus deficiencias y prevenirlas. El o la docente español L1 de cualquier nivel de enseñanza “respiraría tranquilo si poseyera esa información, aunque la experiencia del día a día le lleve a intuirlo [...] sólo el análisis de errores [...] de los alumnos que aprenden español como lengua materna puede proporcionarla de manera explícita y fehaciente, y de ahí su necesidad” (Penadés 5). En cuanto al concepto de error, Torijano explica que “debería llamarse ‘error’ a la ‘desviación sistemática, producida por el hecho de que un estudiante todavía no haya aprendido algo y, consecuentemente, lo expresa mal’” (154). Dicha definición considera que el error es sólo una parte del proceso de aprendizaje, liberándolo

---

<sup>4</sup> Diuk et al. (63) se sustentan en Alegría y Mousty (1994), quienes plantearon que una vía para analizar el desempeño de los niños en la escritura de palabras que siguen correspondencias fonema-grafema consistentes frente a aquellas con correspondencias inconsistentes.

de su connotación negativa<sup>5</sup>; por este motivo, la identificación de los errores permite que el profesorado ajuste sus métodos o estrategias de enseñanza para abordar las necesidades específicas de sus estudiantes, convirtiéndolos ya no de sanción, sino que de aprendizaje. En cuanto a los errores ortográficos, por una parte, Camps et al. (93) indican que las investigaciones sobre su frecuencia y distribución en diversos escritos ha posibilitado detectar las mayores dificultades del estudiantado, establecer criterios de clasificación para diferenciar tipologías y elaborar metodologías didácticas para abordarlos. Por otra, Díez (23) asevera que para hablantes nativos como no nativos los errores de ortografía relacionados con la falta de correspondencia exacta entre fonema-grafema son los más persistentes y comunes cuando un fonema es representado por más de un grafema en zonas con seseo (por ejemplo, la escritura del fonema /s/ mediante los grafemas <z/c> ante las vocales <e/i>), frente a grafías sin realización a nivel fonético (uso de <h>) y el uso de convenciones ortográficas (uso de la tilde o empleo de mayúsculas).

Los resultados de los estudios sobre problemas ortográficos de estudiantes chilenos de enseñanza básica de Sotomayor et al. (“Caracterización”, “Desempeño”) evidencian que las principales problemáticas son la carencia de tildes y el uso erróneo de grafías. En cuanto a estas últimas, las grafías mayormente afectadas en todos los niveles estudiados fueron <b/v>, <s/c/z> y <h>. El desempeño escrito de estudiantes de último curso de secundaria (4° medio) ha sido explorado por Valenzuela, cuyos resultados arrojaron que sólo el 4,2% de los estudiantes alcanzó un rendimiento óptimo en la ortografía (el estudio no detalla los aspectos ortográficos considerados). En cuanto a la producción escrita en el nivel superior, Errázuriz evaluó la calidad del proceso de escritura de ensayos redactados por estudiantes de programas de formación inicial docente, y constató que el porcentaje de logro estuvo alrededor del 58%, lo que dio cuenta de una aparente falta de evolución en los resultados entre primero y cuarto año de la carrera; también, que las

---

<sup>5</sup> El autor establece una diferencia entre error, equivocación y lapsus. En primer lugar, una equivocación sería una desviación incoherente que muestra inseguridad en las producciones (unas veces el estudiante comunica bien, pero en otras usa la forma incorrecta). En segundo lugar, como consecuencia de la propia actividad cerebral, se producirían los lapsus, que serían una desviación por falta de concentración, fallo de la memoria, cansancio, etc. (Torijano 155–156).

dimensiones ortografía, contraargumentación e intertextualidad presentaron bajos resultados en todas las universidades participantes de la experiencia. La investigación de Valencia abordó la identificación de errores frecuentes de ortografía acentual y literal textos producidos por estudiantes que ingresaban a la educación superior técnico-profesional (análisis de 74 textos informativos), determinando que un 5% de las palabras presentaban errores de tildación (90%) o de ortografía literal (10%).

En último término, es de particular interés hacer referencia al estudio de Contreras, quien comparó la frecuencia y tipología de errores ortográficos literales en 40 ensayos producidos por estudiantes de herencia hispana<sup>6</sup> –de entre 18 y 28 años– con objeto de ingresar a una universidad estadounidense. En su investigación, constató que un 4,7% de palabras escritas presentaron errores. Además, su análisis arrojó los siguientes resultados: errores ortográficos en palabras cuya relación fonema-grafema es simple (43,3%), en palabras cuya relación es compleja inconsistente (33,2%) y en aquellas cuya relación es compleja consistente (5,8%). La investigadora concluyó que, a mayor nivel de alfabetización, menor fue el número de errores ortográficos, y que el fonema que presentó mayor número de errores en su representación escrita fue /s/, el que categorizó dentro de las reglas de correspondencia complejas inconsistentes porque fue representado alternadamente mediante los grafemas <s>, <c> y <z>.

## 2. METODOLOGÍA

El diseño del estudio es de tipo descriptivo y longitudinal con un enfoque cuantitativo y cualitativo de análisis de datos. El objetivo principal del estudio es identificar los errores más frecuentes de ortografía literal, determinar aquel más frecuente y evidenciar si este es también recurrente en el corpus analizado. Para su cumplimiento, la investigación se basa en la metodología de la lingüística de corpus y del análisis de

---

<sup>6</sup> El concepto de “herencia hispana” se refiere a un estudiante de lengua que ha crecido en un hogar donde no se habla inglés, pero que habla o entiende la lengua heredada, por ende, es bilingüe en inglés y en la lengua heredada (Valdés 1).



errores asistido por tecnología (Ferreira y Elejalde, “Propuesta” 117; Ferreira et al., “Diseño” 139). Los procedimientos utilizados para la obtención de la muestra, la recopilación del corpus y el análisis de errores se sustentan en los lineamientos tanto procedimentales como metodológicos del Proyecto FONDEF ID21I10214.

En este artículo se emplea el término grafía para aludir a las letras, siguiendo la definición que de estas proporciona la RAE (71). Para evitar confusiones, se hará uso de los signos < > con objeto de distinguir las unidades en estudio del resto del escrito.

## **2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA**

La muestra está compuesta por un total de 257 sujetos cuyas edades fluctuaban entre los 15-17 años y que cursaban segundo año medio en cuatro establecimientos educacionales de régimen particular subvencionado de la Región del Biobío al momento de la recopilación del corpus. La muestra se distribuyó de la siguiente forma: Colegio 1 ( $n=65$ ; 25%), Colegio 2 ( $n=27$ ; 11%), Colegio 3 ( $n=32$ ; 12%) y Colegio 4 ( $n=133$ ; 52%). La elección fue intencionada, ya que el proyecto de investigación consideró todos los establecimientos, por ende, no se contempló ningún criterio de exclusión.

## **2.2. RECOPIACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CORPUS**

La recopilación del corpus desarrolló durante el primer semestre académico del año 2022 en el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura. Ningún miembro del equipo de investigación tuvo contacto con los sujetos, por lo tanto, la colaboración de los y las docentes fue fundamental, ya que solicitaron a sus estudiantes las tareas de escritura como actividades de clase y procedieron a su recolección una vez finalizadas (también, se indicó a los discentes que sus redacciones no serían sometidas a ningún proceso evaluativo o de calificación). El desarrollo de cada una de las actividades de escritura contempló un tiempo máximo de 45 minutos. En cuanto a su aplicación, esta se efectuó con un intervalo aproximado de 1 o 2 semanas por tarea de escritura.

Todas las actividades de producción escrita siguieron el mismo formato. Las instrucciones para la elicitación de cada texto contemplaron fotografías y preguntas orientadoras para la activación de conocimientos previos. El equipo de investigación elaboró tres instrumentos para desarrollar las tareas de escritura, relacionadas con los tópicos propuestos por el Programa de Estudio de Lengua y Literatura para segundo medio (Ministerio de Educación, 2017), a saber: desarrollo y uso del *spanglish*, importancia del cuidado del medioambiente y la migración. Esto permitió apoyar y flexibilizar la labor docente, además de propiciar que, por ejemplo, las inasistencias afectaran la compilación del corpus, dado que cada estudiante debía desarrollar tres tareas de escritura para analizar, además de la frecuencia, la recurrencia de errores.

Los estudiantes produjeron sus redacciones de forma manual y, posteriormente, fueron escaneadas en formato PDF. A cada archivo se le asignó una etiqueta para su identificación, la que presentaba el número del sujeto para su anonimización (por ejemplo, S34), el número de texto (T1, T2, T3), la zona de procedencia (C1, C2, C3, C4), edad y género. Posteriormente, los archivos fueron asignados a diferentes miembros del equipo de investigación, quienes procedieron a su transcripción digital en formato .txt para conservar la escritura de la versión original<sup>7</sup>. Con el propósito de evitar interferencias provocadas por la inteligibilidad de la caligrafía del estudiante o errores de digitalización, las transcripciones fueron revisadas en reiteradas ocasiones.

El corpus empleado en esta investigación está compuesto por 595 textos escritos que se clasifican dentro del género discursivo académico, caracterizándose como ensayos breves que presentan secuencias argumentativas, descriptivas y narrativas. En general, los sujetos redactaron un promedio de 2 textos y 124 palabras en cada uno. La Tabla 1 describe del corpus respecto a la cantidad de textos producidos y palabras escritas.

---

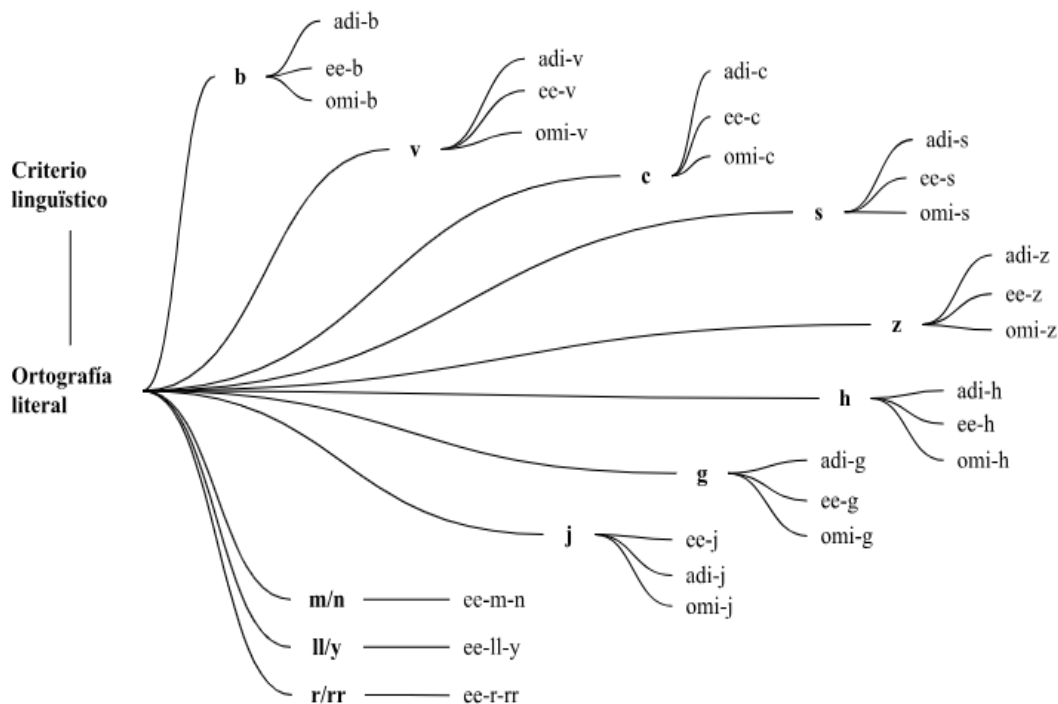
<sup>7</sup> De acuerdo a Ferreira et al. ("Diseño" 140), la opción más adecuada para la digitalización de los textos el almacenamiento en el formato .txt, puesto que, por una parte, evita la corrección automática a nivel tanto gramatical como ortográfico y, por otra, la codificación UTF-8 se ajusta a los caracteres del español.

Colegio	Texto	Textos				Palabras por texto				
		<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>M</i>
C1	T1	56	9%			7503	10%			134
	T2	57	10%	162	27%	7702	10%	21598	29%	135
	T3	49	8%			6393	9%			130
C2	T1	25	4%			3719	5%			149
	T2	17	3%	65	11%	2777	4%	9579	13%	163
	T3	23	4%			3083	4%			134
C3	T1	25	4%			2030	3%			81
	T2	29	5%	75	13%	3451	5%	7838	11%	119
	T3	21	4%			2357	3%			112
C4	T1	85	14%			8940	12%			105
	T2	106	18%	293	49%	13703	19%	34483	47%	129
	T3	102	17%			11840	16%			116
		<b>595</b>	<b>100%</b>	<b>595</b>	<b>100%</b>	<b>73498</b>	<b>100%</b>	<b>73498</b>	<b>100%</b>	

**Tabla 1.** Descripción del corpus (cantidad de textos y palabras escritas).

### 2.3. ANÁLISIS DE ERRORES Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Luego de la compilación del corpus, los textos fueron asignados aleatoriamente a diferentes miembros del equipo de investigación, quienes efectuaron la identificación de los errores mediante el *software* UAM CorpusTool que posibilita el reconocimiento de fenómenos observables de la escritura mediante el uso de una taxonomía previamente incorporada a la plataforma. La taxonomía empleada se basó en la propuesta de Ferreira y Elejalde (*Propuesta de una taxonomía* 126) porque integra un sistema de anotación específico para los errores de ortografía literal. La Figura 1 ilustra la taxonomía utilizada tanto para identificación como para la descripción de los errores (adicción: adi-; elección errónea: ee-; omisión: omi-).



**Figura 1.** Taxonomía para la identificación y descripción de errores (elaboración propia).

Una vez establecida la taxonomía, fue ingresada al *software* y las investigadoras procedieron al procesamiento semiautomático de los errores. Finalmente, los datos fueron procesados para la obtención de los resultados. En el caso de los errores frecuentes, se contabilizaron todos aquellos etiquetados bajo el criterio ortografía literal y se delimitaron las grafías más afectadas con objeto de acotar las unidades de análisis. A fin de constatar si la problemática más frecuente era también recurrente, se siguió un procedimiento similar al anterior, no obstante, se empleó una matriz en la que se tabularon los errores cometidos por cada sujeto en cada una de sus redacciones. La matriz aplicada se basó en la propuesta de Ferreira y Elejalde (*Análisis de errores recurrentes* 523) y se ilustra en el Tabla 2.

<b>Sujeto 3 (S3)</b>					
<b>Grafía</b>	<b>Tipo de error</b>	<b>Texto 1</b>	<b>Texto 2</b>	<b>Texto 3</b>	<b>Total</b>
<s>	ee-s	7	2	8	17
<c>	ee-c	0	0	0	0
<z>	ee-z	0	0	0	0
<b>Sujeto 188 (S188)</b>					
<b>Grafía</b>	<b>Tipo de error</b>	<b>Texto 1</b>	<b>Texto 2</b>	<b>Texto 3</b>	<b>Total</b>
<s>	ee-s	1	1	1	3
<c>	ee-c	2	3	3	8
<z>	ee-z	0	0	0	0

**Tabla 2.** Matriz para análisis de errores recurrentes por sujeto.

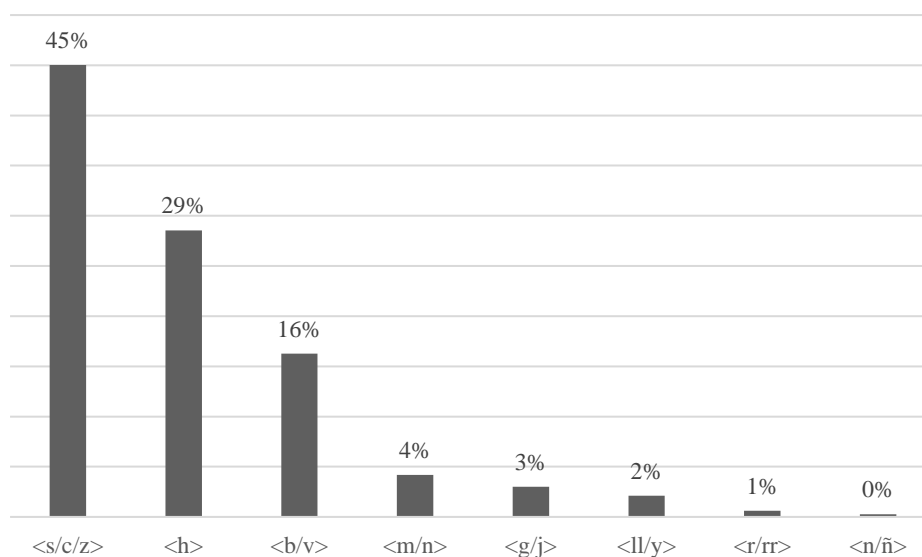
La tabla previa muestra la identificación de los errores cometidos por el sujeto en cada una de sus producciones escritas, su sistematicidad y también su recurrencia. Para la generación de la matriz, se individualizó sólo a los sujetos que desarrollaron dos o tres tareas de escritura.

### **3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del procedimiento detallado en el apartado anterior. El presente apartado se divide en dos secciones, a saber: en la primera se exponen los resultados del análisis de la frecuencia de errores (los errores frecuentes son aquellos que se presentan en un texto escrito por un mismo sujeto de manera reiterada), mientras que, en la segunda, se explicitan los resultados derivados del análisis de la recurrencia de errores (es decir, aquellos errores que se presentan en distintos textos escritos por un mismo sujeto en diferentes actividades de escritura desarrolladas en distintos periodos de tiempo).

### 3.1. ERRORES FRECUENTES

Para precisar la identificación de errores en valor numérico, Torijano (166) entiende la frecuencia como el número de veces que ocurre un error en cualquier muestra de textos. La distribución del total de errores por grafías afectadas identificadas en el presente estudio se muestra en la Figura 2.



**Figura 2.** Errores de ortografía literal identificados en el corpus.

El uso de <s/c/z> concentró casi la mitad de los errores cuantificados ( $n=722$ ), seguido por el uso de <h> ( $n=458$ ) y <b/v> ( $n=261$ ). En menor medida, se identificaron errores de uso de <m/n> ( $n=67$ ), <g/j> ( $n=48$ ), <ll/y> ( $n=34$ ), <r/rr> ( $n=10$ ) y <n/ñ> ( $n=4$ ). De acuerdo a las investigaciones nacionales en el ámbito de la escritura, es posible señalar que los resultados obtenidos se condicen con lo expuesto por Sotomayor et al. (*Caracterización, Desempeño ortográfico*) y Valencia, puesto que en ellas las principales grafías afectadas de manera frecuente fueron <s/c/z>, <b/v> y <h>. Dado lo anterior, se constata que la principal problemática de ortografía literal identificada en el corpus

analizado es el uso de las grafías <s/c/z>, hecho que no sólo se presenta en este nivel, sino que también a nivel de enseñanza básica y superior. Los tipos de errores de uso de las grafías <s/c/z> se detallan en la Tabla 3.

Grafía	N	%	Tipo de error	n	%	% total
<s>	480	66%	ee-s	370	77%	51%
			omi-s	89	19%	12%
			adi-s	21	4%	3%
<c>	175	24%	ee-c	171	98%	24%
			adi-c	4	2%	1%
<z>	67	9%	ee-z	67	100%	9%
<b>Total</b>	<b>722</b>	<b>100%</b>		<b>722</b>		<b>100%</b>

**Tabla 3.** Tipos de errores en el uso de grafías <s>, <c> y <z>.

Los resultados comprueban que la elección errónea es la problemática que afecta frecuentemente el uso de las grafías <s/c/z> (84%), a la que le siguen, en menor proporción, los errores de omisión (12%) y adición (4%). La Tabla 4 detalla la información respecto a la elección errónea de <s/c/z> de acuerdo con su alternancia de uso. En cuanto a la nomenclatura utilizada, s<c significa, por ejemplo, que se ha hecho un uso incorrecto de <s> en una palabra que debería haber sido escrita con <c> o <z>.

Error	N	%	Alternancia	n	%	% total
Elección errónea <s>	370	61%	s<c	227	61%	37%
			s<z	125	34%	21%
			s<x	11	3%	2%
			s<otras	7	2%	1%
Elección errónea <c>	171	28%	c<s	162	95%	27%
			c<x	7	4%	1%
			c<otras	2	1%	0%

<z>	67	11%	z<s	51	76%	8%
			z<c	16	24%	3%
<b>Total</b>	<b>608</b>	<b>100%</b>		<b>608</b>		<b>100%</b>

**Tabla 4.** Alternancia de uso de grafías <s/c/z>.

Al ser la elección errónea la problemática más frecuente, se constata que las incorrecciones estuvieron motivadas por la representación del fonema /s/ cuya correspondencia fonema-grafema es inconsistente en la escritura, de acuerdo con lo expuesto por Diuk et al. (68) y Contreras (74), quien también detectó que fue el fonema que mostró mayor error de representación en su corpus. Además, se corrobora que la transcripción dominante de dicho fonema lo constituye la grafía <s>, dado que representa el 66% de errores frente a <c> (24%) y <z> (9%). También es posible afirmar que los errores de ortografía relacionados con la falta de correspondencia exacta entre fonema-grafema son los más persistentes y comunes cuando se tiende a la homofonía heterográfica en zonas con seseo, sobre todo en la escritura de consonantes (Jiménez et al. 787; Sánchez et al. 110; Díez 30).

Respecto a las categorías gramaticales afectadas los errores de elección errónea de las grafías <s/c/z>, es posible constatar que del total ( $N=608$ ), el mayor porcentaje se concentró en la escritura de sustantivos ( $n=284$ ; 47%) y verbos ( $n=212$ ; 35%), mientras que, en menor proporción, se identificó la afectación de adjetivos ( $n=56$ ; 9%), adverbios ( $n=48$ ; 8%), preposiciones ( $n=7$ ; 1%) y pronombres ( $n=1$ ; 0%). Las estructuras que frecuentemente evidencian faltas ortográficas por la alternancia de uso de las grafías en estudio se ejemplifican en la Tabla 5. Para la ilustración de los casos, se alude a la categoría gramatical, la alternancia de uso de las grafías, las estructuras afectadas a modo de ilustración, el número de apariciones y la identificación del texto (ID texto).



Estructura	Ejemplo de uso en corpus	ID texto
<b>Sustantivos (N=284)</b>		
vez (n=31)	s<z ...uso de inglés y español <i>*a la vez</i> y es un lenguaje...	S89T1C3
	s<z ...son palabras en español que <i>*en ves de</i> decir las...	S181T1C4
	s<z ...llegando a niveles críticos <i>*cada ves</i> suve mas el precio...	S232T2C4
	s<c ...a trabajar y <i>*a veses</i> enbarazadas esta bien que vengan...	S103T3C3
	z<s ...en inglés e bueno que <i>*al vecez</i> decir palabras en inglés...	S116T1C4
escasez (n=19)	s<z ...esta provocando sequia y <i>*escases</i> de aire, lo mejor es vivir...	S14T2C1
	c<s ...contaminación, <i>*escacez</i> de agua, cambio climatico...	S53T2C1
	z<s ...muy bajo sueldo, <i>*ezcases</i> de comida, golpes de estado...	S62T3C2
país (n=13)	z<s ...en nuestro <i>*paíz</i> han ingresado muchos extranjeros...	S19T1C1
	z<s ... personas de otros <i>*paizes</i> etc. Conocen gente de otros...	S139T1C4
	c<s ...personas de los <i>*paices</i> diferentes y asi la gente...	S65T3C2
ocasión (n=10)	c<s ...porque hay <i>*ocaciones</i> que serian como raras...	S63T1C2
	c<s ...diferencias o en algunas <i>*ocaciones</i> por mero gusto...	S20T3C1
<b>Verbos (N=212)</b>		
hacer (n=59)	s<c ...nuestro vocabulario se <i>*hase</i> mas extenso y conosemos...	S47T1C1
	s<c ...el hombre <i>*ase</i> y <i>*desase</i> como el la tiene amenazada...	S191T3C4
	s<c ...he pasado por bullying e visto bullying y <i>*ise</i> .	S133T3C4
	s<c ...de ahorros de energia es una ayuda que podemos <i>*aser</i> .	S83T2C3
	s<z ...a muchas personas e <i>*hiso</i> el mal a muchas personas...	S238T3C4
mezclar (n=17)	s<z ...comunicar con distintas personas ya sea <i>*mesclando</i> ...	S50T1C1
	s<z ...cuando uno <i>*mescla</i> palabras en español e inglés...	S71T1C2
	s<z ...ya que estamos acostumbrados a <i>*mesclar</i> los idiomas.	S132T1C4
empezar (n=14)	s<z ...y para solucionarlo ahi que <i>*empesar</i> desde el hogar...	S34T3C1
	s<c ...y que las enpesas <i>*empiesen</i> tomar conciencia...	S101T2C3
	z<c ...de apoco <i>*empeze</i> a no hacer casos en los demas y...	S167T3C4
<b>Adjetivos (N=56)</b>		
demasiado (n=10)	s<c ...drasticamente ya que es <i>*demaciado</i> la contaminacion...	S20T2C1
	s<c ...siendo que nos ofrece <i>*demaciadas</i> cosas como frutas...	S163T2C4
cierto (n=4)	s<c ...no todos entienden <i>*siertas</i> palabras. Afecta...	S21T1C1
	s<c ...el tema migracion esta bien asta <i>*siertos</i> puntos porque...	S64T3C2
<b>Adverbios (N=48)</b>		
así (n=39)	s<c ...ya no votar más basuras y <i>*haci</i> tendríamos muchas...	S1T2C1

---

s<c	<i>...son importantes en este país *haci tienen trabajo y una...</i>	S70T3C2
s<c	<i>... es bueno por que *aci evoluciona mas el lenguaje...</i>	S101T1C3

---

**Tabla 5.** Ejemplos de elección errónea de grafías de acuerdo a categorías gramaticales.

Junto con lo anterior, vale hacer mención del uso de los sufijos derivativos nominalizadores *-ción/-sión*, ya que se identificaron 56 casos en los que se produjo la sustitución *s<c* o *c<s*, lo que representa un 20% del total de errores de uso de ambas grafías en la escritura de sustantivos. Sin embargo, las problemáticas se presentan mayormente en el uso incorrecto de *<c>* (*n=40*) en palabras tales como *ocasión* (*\*ocaciones, \*ocacionar*), *depresión* (*\*depreccion, \*depreción*), *agresión* (*\*agrecion, \*agreción, \*agreciones*), *expresión* (*\*exprecion*), *fusión* (*\*fucion, \*fucione*), *televisión* (*\*televicion, \*televisión*), entre otras. En cuanto al uso incorrecto de *<s>* (*n=16*), se observaron errores en estructuras como *cancción* (*\*cansiones*), *extinción* (*\*extinsion*) o *pronunciación* (*\*pronunciación*).

Respecto a los errores identificados en la escritura de preposiciones y pronombres, el uso incorrecto de la grafía *<s>* se manifestó en la preposición *hacia* (*...la integración y el respeto \*asia personas distintas... [S23T3C1]; ...ase tener miedo \*asia las personas... [S142T3C4]*), mientras que el uso erróneo de *<z>* en la preposición *hasta* (*...de que me molestaran \*hazta por mi físico... [S22T3C1]; ...nunca le contó nada, \*hazta que encontró a su hija... [S38T3C1]*). Además, el uso incorrecto de la grafía *<c>* se evidenció en el uso del pronombre *se*, presente de forma independiente o enclítica (*...para que no \*ce contamine mucho... [S191T1C4]; ...eso contamina mucho el planeta, en vez de \*movilizarce en vehiculo, podriamos... [S9T2C1]; ...lo hace para encajar con sus amigos y \*hacerce el... [S178T3C4]*). La sustitución de la grafía *<x>* por *<s>*, *<c>* o ambas se observó en las siguientes palabras: *extranjero* (*\*esctranjero, \*extranjeros*), *experiencia* (*\*escperiencia, \*esperiencia*), *expresar* (*\*espresa, \*espresando*), *tóxico* (*\*toscico*), *excusa* (*\*escusas*), *existir* (*\*esiste*), *experiencia* (*\*experiencia*), *excluido* (*\*eccluido*). Otros casos detectados en menor medida fueron la sustitución de *<p>* o *<d>* por *<s>* (*\*suscrisiores, \*perjusicando*) y de *<c>* por *<q>* (*\*colocen*).

Si bien los criterios para la clasificación de errores empleados por Sotomayor et al. (“Caracterización” 114) y Valencia (20) difieren de los aplicados en este estudio, los resultados logrados coinciden con lo expuesto por dichas exploraciones. Por una parte, Sotomayor et al. (“Caracterización” 119–121) evidenciaron que, en el criterio léxico, las palabras con mayores problemas de escritura fueron verbos (27%) y sustantivos (25%), destacando en estos últimos el uso de <s> en palabras que convencionalmente se escriben con <z> (\**ves* por *vez*); sumado a ello que el resto de los errores “se encuentra distribuido entre adjetivos, adverbios y preposiciones. Otro dato que destaca es que, al escoger entre las tres grafías, los niños prefieren la grafía ‘s’ en la mayoría de los casos”. Por otra, Valencia (43–47) encontró que los errores de uso de <c> predominaron en el empleo de verbos, de <s> en sustantivos y de <z> también en verbos, lo que vinculó con la predominancia de errores por arbitrariedad.

### 3.2. ERRORES RECURRENTES

Al momento de evaluar los errores, además de su frecuencia de aparición, es importante considerar también su sistematicidad y recurrencia. Los errores sistemáticos son aquellos repetitivos dentro de la producción textual de un sujeto (Torijano 167), mientras que los recurrentes son aquellos reiterativos en distintas producciones de un mismo sujeto, por lo tanto, la identificación de estos últimos contribuye a detectar si la problemática persiste a lo largo del tiempo (Ferreira y Elejalde, *Análisis de errores recurrentes* 516). La Tabla 6 da cuenta del porcentaje de errores, sujetos y textos que incurrieron en la elección errónea de <s/c/z>. La tabla establece una comparación entre total de errores frecuentes, recurrentes (presencia del error en dos o tres textos) y el porcentaje de estos últimos frente a sus frecuencias por grafía.

Error		N en todo el corpus (frecuencia)	N en 2-3 en textos (recurrencia)	%
Elección errónea	<s>	N errores	370	64%
		N textos	204	58%
		N sujetos	133	39%
	<c>	N errores	171	53%
		N textos	124	48%
		N sujetos	93	30%
	<z>	N errores	67	10%
		N textos	45	13%
		N sujetos	42	7%

**Tabla 6.** Frecuencia elección errónea versus recurrencia en dos o tres textos.

Teniendo en consideración las producciones escritas de quienes desarrollaron dos o tres tareas de escritura y las matrices generadas en cada caso, cabe señalar que, del total textos que conformaron el corpus, un 58% evidencia la elección errónea de <s> de manera recurrente (39% de la muestra), un 48% la elección errónea de <c> (30% de la muestra) y un 13% la elección errónea de <z> (7% de la muestra). Particularmente, los resultados arrojaron que del total de errores frecuentes de <s/c/z> (N=608), un 55% (n=332) se manifestó de manera recurrente por parte los estudiantes de segundo medio, lo que significa que la problemática se manifiesta de manera sostenida de forma significativa a lo largo del tiempo. A continuación, se exponen las alternancias recurrentes de uso de las grafías en la Tabla 7.

Error recurrente	N	%	Alternancia	n	%	% total
Elección errónea <s>	235	71%	s<c	145	62%	44%
			s<z	75	32%	23%
			s<x	9	4%	3%
			s<otras	6	3%	2%

			c<s	82	91%	25%
<c>	90	27%	c<x	6	7%	2%
			c<q	2	2%	1%
			<hr/>			
<z>	7	2%	z<s	6	86%	2%
			z<c	1	14%	0%
<b>Total</b>	<b>332</b>	<b>100%</b>		<b>332</b>		<b>100%</b>

**Tabla 7.** Errores recurrentes de elección errónea de <s/c/z> de acuerdo a alternancia.

Los datos previos constatan que, a semejanza de los resultados respecto a la frecuencia, la elección errónea de <s> (71%) es el tipo de error que predomina también de manera recurrente, seguido por la elección errónea de <c> (27%) y, en menor medida, de <z> (2%). Por ende, los resultados de esta investigación comprueban que la elección errónea de la grafía <s> es un error predominante tanto en términos de frecuencia como de recurrencia. La elección errónea de la grafía <s> (71%) afectó principalmente la escritura de verbos (46%) y sustantivos (43%), seguidos por adjetivos (9%), preposiciones (2%) y adverbios (1%). Los verbos y sustantivos más afectados por el error fueron *hacer* (37 casos) y *vez* en diferentes locuciones (22 casos), respectivamente. La Tabla 8 ilustra algunos casos en los que se observó el uso erróneo de <s>.

Elección errónea de <s>		
ID texto	Ejemplo	Alternancia
S3T1C1	<p><i>...pero solo fue <b>*aserse</b> el interesante, me <b>*parese</b> vien ya que...</i></p> <p><i>...el español como ahora, <b>*asiendo</b> que la escuela de todas partes <b>*refuerse</b> el lenguaje...</i></p> <p><i>...pudiera <b>*aser</b> algo el gobierno al respecto ya que si para algo...</i></p> <p><i>...tendrian que <b>*aser</b> una movida buena eso creo que <b>*aser</b>...</i></p>	s<c
S3T3C1	<p><i>...estos temas para <b>*aserles</b> ver a los niños que causan...</i></p> <p><i>...en ese momento los que le <b>*asian</b> mal se dieron cuenta de...</i></p>	
S39T1C1	<p><i>...el español <b>una</b> <b>*bes</b> a una señora es taba perdida y yo le...</i></p>	s<z

S39T2C1	...yo entiendo por medioambiente la <i>*naturalesa</i> y en lo que...	
S39T3C1	...y a los niños mas devíl le <i>*asen</i> maldad como...	s<c
S98T1C3	...en las personas que <i>*asen</i> Tik Tok o <i>*influensers</i> y creo que las personas <i>*enbes</i> de decir foto... ...sobre lo que afecta el uso del español <i>*reforzar</i> la lengua...	s<c / s<z
S98T2C3	...en el mar porque los <i>*peses</i> comen todos los deechos que...	s<c
S98T3C3	...no tenemos porque <i>*jugar</i> a las demas personas solo por... ...que andar <i>*jugando</i> a los demas todos somos personas y no...	s<z
S101T1C3	Es el uso del ingles y español a la <i>*ves</i> yo pienso que es bueno...	s<z
S101T2C3	...los animales <i>cada</i> <i>*ves</i> mas se estan extinguiendo al pasar... ...que las enpesas <i>*empiesen</i> tomar conciencia, al igual que las...	s<z s<c
S101T3C3	...nos ayudan a que el pais <i>*cresca</i> economicamente y podemos...	s<z
S193T1C4	...es una <i>*mescla</i> de palabras en ingles y otras en español... ...no recordar lo que significa lo que están <i>*disiendo</i> , esto... ...puede afectar en el uso del español ya que <i>*enves</i> de utilizar...	s<z s<c s<z
S193T2C4	...contiene mucho humo producido por las <i>*cosinas</i> , autos,...	s<c
S193T3C4	...la persona que es agredida, se <i>*enpiese</i> a separar... ...no quiere responder por miedo a ser <i>*jugada</i> o que los... ...recurra a no intentar <i>*socialisar</i> con los demas por miedo... ...y no <i>*jugarlos</i> por como se visten o por como actuan....	s<c s<z

**Tabla 8.** Ejemplos de elección errónea recurrente de <s>.

En cuanto a los adjetivos, se identificaron formas erróneas en palabras como *cierto/a*, *pacífico*, *eficaz* y *motriz*. Entre las preposiciones, sólo se vio afectada *hacia*, mientras que el único adverbio erróneamente escrito fue *dizque*.

La elección errónea de la grafía <c>, en palabras que deben escribirse con <s>, representó un 27% de los errores recurrentes identificados. Las estructuras más afectadas fueron sustantivos (43%) y adverbios (29%), seguidos por verbos (13%), adjetivos (8%) y la escritura del pronombre *se* (7%). La Tabla 9 expone algunos ejemplos extraídos del corpus.

Elección errónea de <c>		
ID texto	Ejemplo	Alternancia
S8T1C1	...en algunas <i>*ocaciones</i> con los jovenes y algunos adultos...	c<s
S8T2C1	...poder reciclar todo lo <i>*pocible</i> para asi evitar tantos... ...uno aunque no sea un <i>*profecional</i> sí puede ayudar a...	
S9T2C1	...en vez de <i>*movilizarce</i> en vehiculo, podríamos...	c<s
S9T3C1	...y termino <i>*combirtiendocce</i> en el amigo de todos nosotros.	
S20T1C1	Mi opinion sobre el <i>*spanglich</i> es que me parece correcto...	c<s
S20T2C1	...ya que es <i>*demaciado</i> la contaminacion que ellos producen...	
S20T3C1	...diferencias o en algunas <i>*ocaciones</i> por mero gusto...	
S183T1C4	...los idiomas porque <i>haci</i> aprendemos nuevas palabras... ...no <i>*ciento</i> que afecte a ninguno de los idiomas... ... trae muchas <i>*grocerias</i> , cuando sale en anuncios lo...	c<s
S183T2C4	Esta <i>*situación</i> esta llegando a un punto que estamos... ...al agua, etc, rios se estan <i>*cecando</i> , calentamientos globales...	
S183T3C4	...en varias ocasiones encuentro algo <i>*demaciado</i> malo... ...encuentro algo <i>*demaciado</i> horrible ya que la psicologica...	
S188T1C4	...español porque <i>*haci</i> se no hace mas facil para entender... ...esta bueno el <i>*spaglich</i> porque algunas persona...	c<s
S188T2C4	Esta muy mal la jente <i>*haci</i> porque si siguen <i>*haci</i> ... ...no esta teniendo consciencia por el mundo y <i>*haci</i> ...	
S188T3C4	...a los golpes y <i>*haci</i> se arregla las cosas sin violencia... ...y <i>*haci</i> no le hacen daño a nadien y todos son felizes. ...que lo hacen de <i>*divercion</i> pero no piensa en el daño que...	

**Tabla 9.** Ejemplos de elección errónea recurrente de <c>.

Al analizar la tabla anterior, es posible ver que las estructuras que presentan error también corresponden a léxico de uso frecuente cuyo patrón debería ser conocido por los estudiantes. Llama la atención de que el único adverbio en el cual se reemplazó erróneamente la grafía <s> por <c> fue el indicativo *así* (*\*aci* o *\*haci*). Algo similar

ocurrió con el pronombre *se*, puesto que apareció escrito de forma individual como *\*ce* y de manera enclítica en verbos, tales como *\*confundirce*, *\*combirtiendocce*, *\*movilizarce* e *\*interecen*. La elección errónea de la grafía <z> presentó una recurrencia menor, sin embargo, destaca su aparición en la locución preposicional *a través de* en la que reemplaza la grafía <s>: *...a \*travez de las siguientes acciones cotidianas...* (S219T2C4); *...y a \*travez de diferentes casos se puede prevenir la violencia...* (S219T3C4).

De acuerdo con los últimos resultados expuestos, es posible corroborar que el error de ortografía literal más frecuente identificado es también recurrente en el corpus estudiando, a saber: elección errónea de las grafías <s/c/z>. Tanto en el estudio de la frecuencia como de la recurrencia, denota el predominio de la grafía <s> para la representación del fonema /s/, hecho que es aún más significativo al estudiar la repetición de dichos errores en diferentes textos escritos por un mismo sujeto (71%).

Si bien los estudios nacionales referenciados en el presente artículo no aluden a la recurrencia propiamente tal, sino que sólo a la frecuencia, es posible establecer conexiones en cuanto a las grafías afectadas y agregar a ello que el uso indiscriminado de <s> no responde sólo a equivocaciones o lapsus de escritura –en términos de Torijano (156)–, sino que constituye una problemática que se mantiene a lo largo del tiempo tanto en el mismo nivel educativo como aquellos inferiores y superiores.

## CONCLUSIONES

La ortografía literal es fundamental para garantizar la claridad, precisión, y eficacia de la comunicación escrita. Su correcto uso evita ambigüedades, lo que facilita la interpretación del texto por parte del lector, ya que los errores pueden interrumpir el flujo de la lectura. En el ámbito educativo, la ortografía es un componente esencial del aprendizaje de la lengua, sobre todo en los crecientes entornos digitales donde la escritura es la principal forma de intercambio de información. Igualmente, la enseñanza de la ortografía implica el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, como la atención al detalle, la memoria y la capacidad de aplicar reglas y patrones lingüísticos.



Diversos estudios a nivel nacional –que han centrado su atención en enseñanza básica y superior– han evidenciado que los principales problemas ortográficos se concentran en la tildación y el uso incorrecto de diferentes grafías, como <b/v>, <s/c/z> y <h>. Además, se ha observado una aparente falta de evolución en el desempeño ortográfico desde los primeros años de instrucción formal hasta la formación universitaria.

El estudio presentado tuvo como objeto identificar los errores más frecuentes de ortografía literal, determinar aquel más frecuente y evidenciar si este era también recurrente en un corpus compuesto por redacciones de estudiantes de segundo año medio de cuatro establecimientos educacionales de la Región del Biobío. Para el logro de dicho objetivo, se llevó a cabo un estudio descriptivo y longitudinal con un enfoque cuantitativo y cualitativo de análisis de datos, siguiendo los lineamientos de la lingüística de corpus y del análisis de errores asistido por tecnología. La indagación desarrollada evidenció que el error más frecuente de ortografía literal en el que incurrieron los estudiantes chilenos fue la elección errónea de las grafías <s>, <c> y <z>, es decir, grafemas inconsistentes cuya transcripción dominante fue <s> (Diuk et al. 63; Contreras 67). Lo anterior concuerda con los errores ortográficos literales identificados por Sotomayor et al. (“Caracterización” 119–122, “Desempeño” 323–324) en enseñanza básica –3º, 4º, 5º y 7º año–, y con aquellos distinguidos por Valencia (39–55) y Contreras (65–69) en educación superior. En consecuencia, es posible corroborar que las dificultades se originan en la enseñanza primaria y se perpetúan tanto en educación secundaria como terciaria. Adicionalmente, la investigación demostró que la elección errónea de <s>, <c> y <z> fue también la problemática más recurrente en el corpus analizado, por ende, es un fenómeno que se manifiesta de manera sostenida a lo largo del tiempo en la escritura de los y las estudiantes de segundo año medio.

Los fenómenos detectados podrían encontrar su explicación a partir de la homofonía heterográfica propia del español (Sánchez et al. 101) y en el hecho de que los adolescentes de la muestra tendieron a aplicar el criterio de simplicidad, ya que, por una parte, seleccionaron la grafía de uso más frecuente y, por otra, eliminaron aquella que no cumplía una función perceptible (Sotomayor et al., “Caracterización” 125). Además,

si bien el conocimiento de las correspondencias fonema-grafema se manifiesta en las formas tempranas de redacción, la escritura fonológica parece seguir siendo predominante aún en etapas más avanzadas de escolarización (Signorini et al. 22), por ende, además del dominio de las reglas de conversión fonema-grafema para la escritura de palabras, es imperante que los usuarios de la lengua conozcan determinadas pautas e información léxica, lo que implica aprender diferentes patrones ortográficos (Morais y Adrián), en razón de que los errores podrían explicarse por el componente arbitrario del sistema grafemático del español (Valencia 40). Como fue previamente explicitado, el sistema ortográfico del español es principalmente de base fonética, sin embargo, la equivalencia estrecha entre fonema-grafema no es perfecto. Así, el componente arbitrario de la ortografía se manifiesta, por ejemplo, cuando la realización fónica no informa sobre los grafemas que deben ser utilizados en la escritura o cuando se debe seleccionar una opción, entre grafemas diferentes, para una misma realización. En tales casos, los sujetos que incurren en errores estarían objetivando un léxico ortográfico deficiente, dado que para la escritura de dichas palabras es necesario el empleo de la vía ortográfica. Esto podría ser una de las causas que explican el error de ortografía literal y las grafías afectadas identificados en esta investigación, sobre todo, teniendo en cuenta que los problemas se presentan en palabras de uso habitual (Sotomayor et al., “Caracterización” 105).

Dado que la capacidad de producir textos escritos con corrección para una comunicación efectiva es una labor propia de la educación formal, la problemática constatada en el estudio requiere de un tratamiento urgente desde el aula, teniendo en consideración los requerimientos de las Bases Curriculares nacionales para la asignatura de Lengua y Literatura. Asimismo, se debe revalorizar la concepción del error, ya que “lo más eficaz es que el aprendiz tenga la oportunidad de detectar sus errores [...] para así poder lograr erradicarlos [...] para alcanzar un dominio óptimo de la ortografía” (Rodríguez-Ortega 95). La aplicación de estrategias metodológicas activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía es necesaria porque “la posible causa de esta problemática es el erróneo manejo metodológico que se le brinda a la enseñanza de la ortografía” (Ávila et al. 14), por lo tanto, la corrección ortográfica no se lograría

memorizando las reglas, sino que mediante la práctica. De hecho, Sotomayor et al. advertían que “la enseñanza tradicional de reglas ortográficas descontextualizadas es muchas veces infructuosa, ya sea porque no se focaliza en los errores que los estudiantes efectivamente cometen” (“Desempeño” 318). Los métodos tradicionales se contraponen con la nueva sociedad en la que los estudiantes poseen un dominio potencial mayor sobre su aprendizaje al adaptarse más que los propios docentes a la mediatización (Cuenca et al. 340).

Consecuencia de lo anterior, es imperioso que el profesorado emplee estrategias metodológicas innovadoras que potencien su labor como facilitador de la adquisición de los elementos relativos a las diferentes dimensiones de la ortografía en todos los niveles educativos y de manera transversal en las asignaturas correspondientes. En último término, concordando nuevamente con Sotomayor et al., es primordial que la enseñanza de la ortografía se centre más “en el análisis y reflexión sobre los errores ortográficos, que en el aprendizaje de todas las normas. Ello porque los errores están concentrados en algunas palabras y fenómenos” (“Desempeño” 331), lo que ha sido comprobado por los resultados a partir del análisis de corpus y errores evidenciados.

Las proyecciones de la investigación presentada podrían abarcar varias áreas y tener múltiples aplicaciones prácticas, como el desarrollo de estrategias didácticas (creación tanto de programas como materiales educativos centrados en las dificultades de los y las estudiantes); la capacitación docente para proveer al profesorado de herramientas y métodos basados en evidencia para abordar los errores ortográficos de manera eficiente; la implementación de herramientas tecnológicas (aplicaciones o *softwares* educativos que ayuden a los discentes a practicar y mejorar su ortografía); establecer sistemas de seguimiento para evaluar el progreso de los estudiantes en el tiempo y ajustar las estrategias de enseñanza; fomentar la colaboración entre investigadores, educadores y especialistas en lingüística para desarrollar enfoques interdisciplinarios que aborden el problema de manera integral; e informar la revisión y actualización de los currículos escolares para incluir un enfoque más sólido en la enseñanza de la ortografía, y promover la implementación de políticas educativas que apoyen la formación continua

de docentes y el desarrollo de recursos educativos enfocados en la ortografía. En síntesis, la exploración de los errores de ortografía literal de estudiantes de enseñanza media tiene el potencial de influir significativamente en múltiples áreas del sistema educativo, desde la práctica docente hasta la formulación de políticas, y de contribuir al mejoramiento del aprendizaje y la competencia lingüística del estudiantado, sin embargo, se recomienda ampliar los estudios relativos a los problemas presentes en la producción escrita, sobre todo en enseñanza secundaria, tarea que ya han emprendido Ferreira et al. (“Dificultades”), quienes describen los patrones estructurales presentes en los errores de omisión de tilde en palabras agudas, y Ferreira et al. (“Carencias”) cuyo objetivo fue la detección de errores en cuanto al uso de la ortografía puntual.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarrán, Manuel. “Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, 2009, pp. 19–32.
- Ávila, Betzy, et al. “Estrategias metodológicas activas para el aprendizaje de la ortografía en la Educación General Básica”. *Revista Ciencia & Sociedad*, vol. 1, núm. 1, 2021, pp. 12–26.
- Bañales, Gerardo, et al. “Investigaciones de la escritura en la Educación Básica en Chile: Revisión de una década (2007-2016)”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 56, núm. 1, 2018, pp. 59–84.
- Barrios, Gabriela, y Alba Ambròs. “Diseño y aplicación de una rúbrica de diagnóstico para la escritura creativa literaria en un grupo de estudiantes chilenos de secundaria”. *Lenguaje y Textos*, núm. 57, 2023, pp. 53–64.
- Behizadeh, Nadia, y George Engelhard. “Historical view of the influences of measurement and writing theories on the practice of writing assessment in the United States”. *Assessing Writing*, vol. 16, núm. 3, 2011, pp. 189–211.
- Camps, Anna, et al. *La enseñanza de la ortografía*. Graó, 2007.
- Contreras, Ángela. “Análisis de los errores ortográficos en la escritura de los estudiantes de herencia”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 36, 2020, pp. 59–78.

- Cuadro, Ariel, et al. "Propiedades psicométricas de una prueba experimental de dictado de palabras para la evaluación de la ortografía en escolares uruguayos". *Ciencias Psicológicas*, vol. 7, núm. 1, 2013, pp. 57–66.
- Cuenca, Pablo, et al. "Análisis comparativo de los perfiles motivacionales y el Estado de Flow entre una metodología tradicional y la metodología Flipped Classroom en estudiantes de Educación Física". *Retos*, núm. 39, 2021, pp. 338–344.
- Defior, Sylvia, et al. "Aprendiendo a leer y escribir en español: además de la fonología, ¿qué otros procesos?". *Estudios de Psicología*, vol. 36, núm. 3, 2015, pp. 571–591.
- Díez, César. "Un panorama general de la ortografía en ELE: del Marco al aula". *Actas del I Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros*, Instituto Cervantes de Argel, 2010, pp. 23–33.
- Diuk, Beatriz, et al. "La adquisición de conocimiento ortográfico en niños de 1er a 3er año de educación básica". *Psykhé*, vol. 18, núm. 1, 2009, pp. 61–71.
- Errázuriz, María Constanza. "Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos?". *Lengua y Habla*, núm. 23, 2019, pp. 224–242.
- Errázuriz, María Constanza, et al. "Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile". *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 150, 2015, pp. 76–90.
- Feld, Víctor. "Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación". *Pensamiento Psicológico*, vol. 12, núm. 1, 2014, pp. 71–82.
- Fernández-Rufete, Ana. "Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería". *Investigaciones Sobre Lectura*, vol. 4, 2015, pp. 7–24.
- Ferreira, Anita, et al. "Carencias en el uso de la coma en la producción escrita de estudiantes chilenos de segundo año de educación media". *Boletín de Filología*, vol. 58, núm. 2, 2023, pp. 290–318.
- \_\_\_\_\_. "Dificultades en la precisión ortográfica de palabras agudas en la escritura académica de estudiantes del sistema educacional chileno". *Revista Sophia Austral*, vol. 29, 2023, pp. 1–24.
- \_\_\_\_\_. "Diseño e implementación del Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE)". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, núm. 90, 2022, pp. 137–154.

- Ferreira, Anita, y Jéssica Elejalde. “Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE”. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 17, núm. 3, 2017, pp. 509–537.
- \_\_\_\_\_. “Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE”. *Forma y Función*, vol. 33, núm. 1, 2020, pp. 115–146.
- Ferroni, Marina. *La adquisición del conocimiento ortográfico en español*. Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología, Universidad Nacional de la Plata, 2013.
- Figueroa, Javiera, et al. “Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico”. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 52, núm. 99, 2019, pp. 31–54.
- Flores-Ferrés, Magdalena, et al. “Teachers’ writing practices and contextual features in grades 7–12 of Chilean public schools”. *Journal of Writing Research*, vol. 12, núm. 2, 2020, pp. 365–417.
- García, Mari Paz. “La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 1, 2014, pp. 87–106.
- Gómez, Gabriela, et al. “Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile”. *Reading and Writing*, vol. 29, núm. 7, 2016, pp. 1317–1336.
- Gutiérrez, Raúl. “Facilitators of the learning process of writing in early ages”. *Anales de Psicología*, vol. 33, núm. 1, 2017, pp. 32–39.
- Jáuregui, Ramón. “El problema de la ortografía”. *Educere*, vol. 12, núm. 42, 2008, pp. 625–627.
- Jiménez, Juan, et al. “Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española”. *Psicothema*, vol. 20, núm. 4, 2008, pp. 786–794.
- Ministerio de Educación de Chile. *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Chile, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Lengua y Literatura. Programa de estudios. Segundo medio*. Santiago, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Chile, 2017.
- Morais, José y José Adrián. *Hacer buenos lectores*. Ediciones Aljibe, 2015.

- Navarro, Federico y Bárbara Mora-Aguirre. “Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios”. *Universitas Psychologica*, vol. 18, núm. 3, 2019, pp. 1–17.
- UAM CorpusTool*, Version 6.2j, Mick O'Donnell, febrero de 2023.
- Penadés, Inmaculada. “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”. *Lingüística en la red*, 2003, pp. 1–29.
- Peñalver, Ana, et al. “La competencia ortográfica para la preparación integral del profesional de las ciencias médicas”. *Medisan*, vol. 23, núm. 3, 2019, pp. 557–567.
- Pujol, Mario. “Hacia una visión integrada de la ortografía comunicativa, cognitiva y lingüística”. *Tabanque: Revista pedagógica*, núm. 15, 2000, pp. 223–248.
- \_\_\_\_\_. “Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística (II)”. *Tabanque: Revista pedagógica*, núm. 16, 2001, pp. 193–215.
- Real Academia Española. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2010. Letras de la Real Academia Española. EPUB.
- Rodríguez-Ortega, Davinia. “Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica”. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 13, 2015, pp. 85–98.
- Sánchez, Verónica, et al. “El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico”. *Interdisciplinaria*, vol. 26, núm. 1, 2009, pp. 95–119.
- Signorini, Ángela, et al. “Del conocimiento fonológico al conocimiento ortográfico. Alcance y limitaciones de la perspectiva ‘fonocéntrica’ en el procesamiento de palabras escritas”. *Lenguas Modernas*, núm. 28, 2001, pp. 7–28.
- Sotomayor, Carmen, et al. “Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico”. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 46, núm. 81, 2013, pp. 105–131.
- \_\_\_\_\_. “Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía”. *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 2, 2017, pp. 315–332.
- \_\_\_\_\_. “Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4° año básico en Chile”. *Onomázein*, núm. 34, 2016, pp. 381–425.
- \_\_\_\_\_. “La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 48, núm. 1, 2011, pp. 28–41.

- \_\_\_\_. “Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial”. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 5, núm. 11, 2013, pp. 375–392.
- Toledo, Gloria, y Ana María Vidal. “Evaluación de la producción escrita en ELE de escolares secundarios haitianos en una escuela pública chilena: Estudio de muestras diferidas en el tiempo”. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 36, 2023, pp. 1–21.
- Torijano, J. Agustín. “Lo que nos enseñan los errores”. *Signum Estudos da Linguagem*, vol. 9, núm. 1, 2006, pp. 141–206.
- Valencia, Claudia. *Errores de ortografía acentual y literal frecuentes en textos informativos producidos por estudiantes de educación superior técnico profesional en Santiago de Chile*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística mención Lengua Española, Universidad de Chile, 2014.
- Valenzuela, Ángel. “Desempeño escrito de los estudiantes de secundaria en Chile: una evaluación directa e indirecta de la escritura”. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, vol. 32, núm. 1, 2022, pp. 91–105.
- Valdés, Guadalupe. “Introduction”. *Spanish for Native Speakers. AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16*, vol. 1. Harcourt College, 2000, pp. 1–20.