



UNL

Universidad
Nacional
de Loja

Universidad Nacional de Loja

Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Diagnóstico ortográfico en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles

Trabajo de Integración Curricular, previo a la obtención del título de Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura

AUTORA:

Nancy Rocío Ramón Quezada

DIRECTORA:

PhD. Rita Milagros Jáimez Esteves. Mg. Sc.

Loja – Ecuador

2025

Educamos para **Transformar**



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LOJA**

**CARRERA DE PEDAGOGÍA
DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA**

CERTIFICACIÓN

PhD. Rita Milagros Jáimez Esteves Mg. Sc.

Directora del Trabajo de Integración Curricular

CERTIFICO:

Que he revisado y orientado el todo proceso de la elaboración del trabajo de integración curricular titulado “Diagnosis ortográfica en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles”, cuya autoría corresponde a la estudiante **Nancy Rocío Ramón Quezada**.

Este trabajo es un requisito previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Lengua y Literatura y dado que cumple con todos los requisitos exigidos por la Universidad Nacional de Loja, autorizo a que se inicie con los trámites para su sustentación y defensa.

Loja, 20 de septiembre de 2022



Firmado electrónicamente por:
**RITA MILAGROS
JAIMEZ
ESTEVES**

DIRECTORA DEL TRABAJO DE INTERACCIÓN CURRICULAR

Ciudad Universitaria “Guillermo Falconí Espinosa” Casilla letra “S”
Teléfono: 2547 - 252 Ext. 101: 2547-200

Autoría

Yo, **Nancy Rocío Ramón Quezada**, declaro ser autora del presente Trabajo de Integración Curricular y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos y acciones legales, por el contenido del mismo. Adicionalmente, acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja la publicación de mi Trabajo de Integración Curricular, en el Repositorio Digital Institucional – Biblioteca Virtual.

Firma:



Cédula de identidad: 1105110348

Fecha: 14/03/2025

Correo electrónico: nancy.ramon@unl.edu.ec

Celular: 0994575090

Carta de autorización por parte de la autora, para consulta, reproducción parcial o total y/o publicación electrónica del texto completo del Trabajo de Integración Curricular

Yo, **Nancy Rocío Ramón Quezada**, declaro ser autora del Trabajo de Integración Curricular denominado: **Diagnóstico ortográfico en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles**, como requisito para optar por el título de **Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura**, autorizo al sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja, para que, con fines académicos, muestre la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido en el Repositorio Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el Repositorio Institucional, en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia del Trabajo de Integración Curricular que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, suscribo, en la ciudad de Loja, a los catorce días del mes de marzo de dos mil veinticinco.

Firma: 

Autora: Nancy Rocío Ramón Quezada

Cédula: 1105110348

Dirección: Loja, Colinas Lojanas, Acacana y Av. Benjamín Carrión

Correo electrónico: nancy.ramon@unl.edu.ec

Celular: 0994575090

DATOS COMPLEMENTARIOS:

Directora del Trabajo de Integración Curricular: PhD. Rita Milagros Jáimez Esteves. M Sc.

Dedicatoria

Como símbolo de gratitud, dedico este trabajo de investigación a los seres más sublimes e incondicionales que me acompañaron y acompañan en momentos adversos:

Al recuerdo de mi padre, J. Gonzalo Ramón.

A mi abnegada madre, Carmen Quezada, por ser mi más grande guía, por sujetarme ante numerosas desventuras en las que he estado al borde de sucumbir, por impulsarme en cada querrela; por su amor infinito y bondadoso.

A mis hermanas: Miryan, Mayra, M. Fernanda y Fanny, por los entrañables momentos compartidos, por permanecer en mis triunfos y caídas, pero principalmente, por demostrarme ser un ejemplo de superación que a diario me motiva para llegar a ser una gran profesional como lo son ellas.

A mis sobrinos y sobrinas: Sebastián, Dilan, Julián, Scarleth, Sofía y Rafaela, por su cariño inigualable, sus ocurrencias y sus abrazos; porque su existencia en mi vida, representa una razón más para sonreír.

Finalmente, este producto de incalculables horas se lo dedico a mi fuerza interior, esfuerzo, valentía, voluntad y compromiso, en conjunto, hicieron posible el ascenso hasta esta fase.

Nancy Rocío Ramón Quezada

Agradecimiento

Cuando me he encontrado en un laberinto sin salida y he querido desistir, el amor de Dios ha sido reflejado en la presencia de personas que, de una u otra manera, han contribuido en el florecimiento de una etapa tan significativa en mi vida como lo es la culminación de mis estudios universitarios.

Para empezar, quiero agradecer a mi familia, especialmente a mi madre, por permitírseme realizar profesionalmente.

Mi reconocimiento y gratitud a una docente que confió en mis habilidades de expresión escrita y motivó retos académicos en parte de mi educación secundaria, Lic. Mercy Mena Ruiz.

A mi madrina, Fanny Obando, quien, desde el primer día en que decidió formar parte de mi vida, me ha orientado a tomar buenas decisiones, y me ha demostrado que, para tener un vínculo familiar, no necesariamente debe existir un lazo de consanguinidad. Gracias por su apoyo y cariño incondicional.

A cada uno de mis docentes, por formarme humanitaria, teórica y pedagógicamente; pilares fundamentales para la educación.

A personas extraordinarias con quienes tuve la oportunidad de compartir innumerables momentos dentro y fuera de la facultad. Las llevaré siempre en mi corazón.

Me gustaría dirigirme muy afectuosamente a Rita Jáimez, directora de mi Trabajo de Integración Curricular para agradecerle infinitamente por su tiempo invertido. Asimismo, por su paciencia; por ayudarme a crecer académica y personalmente; por su apoyo moral, incondicional y profesional; por sus palabras cargadas de ánimo y fortaleza que nutrieron mi espíritu indagador; por la escucha y atención constante de interrogantes surgidas a lo largo del desarrollo de la presente investigación, pero, ante todo, agradecerle por haber creído y confiado en mí desde mucho antes. ¡Lo logramos juntas!

Finalmente, expreso un profundo agradecimiento a los rectores de las dos instituciones educativas, quienes me abrieron las puertas e hicieron posible mi ingreso a las aulas de décimo año de Educación General Básica. Así como a las docentes de la asignatura de Lengua y Literatura, quienes desinteresadamente colaboraron y permitieron que recogiera los datos necesarios para la elaboración de este estudio.

Nancy Rocío Ramón Quezada

Índice de contenidos

Portada.....	i
Certificación.....	ii
Autoría.....	iii
Carta de autorización.....	iv
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	vi
Índice de contenidos.....	vii
Índice de tablas:	xi
Índice de figuras:	xii
Índice de anexos:	xiii
1. Título	1
2. Resumen	2
Abstract.....	3
3. Introducción	4
4. Marco teórico	9
4.1 Ortografía.....	9
4.1.1 Función de la ortografía.....	10
4.2 Concepto de falta de ortografía.....	10
4.3 Clasificaciones de errores ortográficos.....	10
4.3.1 Tipología de errores de Galí.....	10
4.3.2 Clasificación de Codina y Fargas.....	11
4.3.3 Modelo de clasificación de errores para la lengua francesa.....	12
4.3.4 Clasificación estructural de los errores ortográficos.....	13
4.4 Reglas ortográficas.....	21
4.4.1 Uso de las mayúsculas.....	21
4.4.2 Reglas de acentuación gráfica.....	23
4.4.3 Palabras con hiato.....	24

4.4.4	Tilde diacrítica	25
4.4.5	Secuencias especialmente problemáticas.....	26
4.5	Estudios previos sobre la ortografía	27
4.5.1	Estudios generales	28
4.5.2	Estudios específicos sobre ortografía, clase social y sexo	30
5.	Metodología	36
5.1	Enfoque de la investigación	37
5.2	Diseño de la investigación.....	37
5.3	Alcance de la investigación.....	37
5.4	La obtención del corpus: Técnica e instrumento	38
5.4.1	Aplicación del instrumento en la institución pública.....	40
5.4.2	Aplicación del instrumento en la institución privada.....	41
5.5	Muestreo no probabilístico.....	41
5.5.1	Conveniencia y accesibilidad	41
5.6	Nivel socioeconómico de las instituciones	42
5.7	Los informantes o participantes	42
5.8	Corpus de análisis	43
5.9	Procedimiento para el análisis de los datos	43
5.10	Selección de clasificación de errores ortográficos.....	43
5.10.1	Criterios en la categorización de los fallos localizados.....	44
5.11	Procedimiento para la presentación de resultados	44
5.11.1	Nomenclatura	44
5.11.2	Presentación de los errores	45
6.	Resultados	50
6.1	Grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar	50
6.2	Omisión de grafemas.....	51
6.3	Adición de grafemas	51
6.4	Alteración en el orden de los grafemas.....	52
6.5	Conglomerados de palabras.....	52

6.6	Comparación de faltas ortográficas según el estatus socioeconómico y sexo.....	54
6.6.1	De acuerdo con el estatus socioeconómico.....	54
6.6.2	De acuerdo al sexo	55
6.7	<i>i</i> por <i>y</i>	56
6.8	Mayúscula por minúscula o viceversa.....	56
6.9	Comparación de faltas ortográficas según el estatus socioeconómico y sexo.....	58
6.9.1	De acuerdo con el estatus socioeconómico.....	58
6.9.2	De acuerdo con el sexo.....	59
6.10	Sustitución de letras con sonidos fonéticamente similares	60
6.10.1	Sustitución de <i>b</i> por <i>v</i> o viceversa	60
6.10.2	Sustitución de <i>j</i> por <i>g</i> o viceversa.....	61
6.10.3	Sustitución de <i>y</i> por <i>ll</i> o viceversa	61
6.10.4	Sustitución de <i>s</i> por <i>c</i> o viceversa.....	62
6.10.5	Sustitución de <i>s</i> por <i>z</i> o viceversa.....	63
6.10.6	La comúnmente muda o <i>H</i>	63
6.11	Comparación de las faltas ortográficas según el estatus socioeconómico y sexo	64
6.11.1	De acuerdo con el estatus socioeconómico.....	64
6.11.2	De acuerdo con el sexo.....	65
6.12	Errores en combinaciones <i>cc</i> , <i>sc</i> , <i>xc</i>	66
6.13	Omisión de tildes en agudas, graves o esdrújulas.....	67
6.13.1	Palabras agudas	67
6.13.2	Palabras graves.....	68
6.13.3	Palabras esdrújulas	68
6.14	Comparación de faltas ortográficas según el estatus socioeconómico y sexo.....	70
6.14.1	De acuerdo con el estatus socioeconómico.....	70
6.14.2	Según el sexo	70
6.15	Omisión de tilde para mantener el hiato	71
6.16	Omisión de tilde de diferenciación.....	73
6.17	Comparación de faltas ortográficas según el estatus socioeconómico y sexo.....	74

6.17.1	De acuerdo con el estatus socioeconómico.....	74
6.17.2	De acuerdo con el sexo.....	75
6.18	Identificar las faltas de ortografía más comunes.....	76
6.18.1	Según el nivel socioeconómico	76
6.18.2	Según el sexo	77
7.	Discusión	80
8.	Conclusiones	86
9.	Recomendaciones	87
10.	Bibliografía	89
11.	Anexos	95

Índice de tablas:

Tabla 1. Tipos de errores de ortografía natural según Codina y Fargas (1988).....	11
Tabla 2. Tipos de errores de ortografía arbitraria según Codina y Fargas (1988)	11
Tabla 3. Colores para representar las categorías dentro del análisis de datos	46
Tabla 4. Aglutinamiento de palabras según su número de sílabas.....	53
Tabla 5. Tipos de errores del nivel I según el nivel socioeconómico	54
Tabla 6. Tipos de errores del nivel I según el sexo.....	55
Tabla 7. Tipos de errores del nivel III según el nivel socioeconómico	64
Tabla 8. Tipos de errores del nivel III según el sexo	65
Tabla 9. Tipos de errores del nivel IV según el nivel socioeconómico	70
Tabla 10. Tipos de errores del nivel IV según el sexo.....	70
Tabla 11. Tipos de errores del nivel V según el estatus socioeconómico y sexo	75
Tabla 12. Tipos de errores del nivel V según el sexo	75
Tabla 13. Categorías localizadas y no localizadas.....	79

Índice de figuras:

Figura 1. Modelo de clasificación de errores elaborado por Camps et al. (1990)	12
Figura 2. Esquema del procedimiento para acceder a la muestra	49
Figura 3. Esquema del procedimiento para el análisis de datos	50
Figura 4. Tipo de error del nivel II según el nivel socioeconómico	58
Figura 5. Tipo de error del nivel II según el sexo	59
Figura 6. Errores más comunes en los textos de estudiantes de NSE alto	76
Figura 7. Errores más comunes en los textos de estudiantes de NSE bajo	76
Figura 8. Errores más comunes en los textos de las chicas	77
Figura 9. Errores más comunes en los textos de los hombres	78

Índice de anexos:

Anexo 1. Total de errores ortográficos de estudiantes según el sexo y NSE	95
Anexo 2. Listado de errores.....	96
Anexo 3. Autorización del rector para ingresar a la institución pública	101
Anexo 4. Consentimientos autorizados de los padres de familia	102
Anexo 5. Oficio de designación de directora del Trabajo de Integración Curricular	117
Anexo 6. Textos escritos de las mujeres de la institución privada	118
Anexo 7. Textos escritos de los hombres de la institución privada.....	122
Anexo 8. Textos escritos de las chicas de la institución pública	126
Anexo 9. Textos escritos de los chicos de la institución privada	132
Anexo 10. Certificado de traducción del resumen.....	137

1. Título

Diagnosis ortográfica en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles

2. Resumen

Esta investigación se propuso analizar las faltas de ortografía realizadas por estudiantes de diferentes estatus socioeconómico y sexo. Con ello se pretende ofrecer información importante hacia dónde deben dirigirse los mayores esfuerzos en las diversas instancias curriculares (macro, meso y micro) del país. Es una investigación de campo porque el corpus lo constituyen 40 escritos producidos por 17 estudiantes matriculados en una institución privada y 23 de una pública, ambas localizadas en la ciudad de Loja, Ecuador. Para el momento de la investigación –el año lectivo septiembre, 2021-julio, 2022–, los escribientes cursaban el 10° año de Educación General Básica. Teóricamente, el estudio se fundamenta en la RAE (2010) y en Carbonell de Grompone (1974). El problema ortográfico más recurrente fue la omisión de tildes en agudas, graves (con hiato) y esdrújulas (57% en mujeres, 43% en hombres; 52% en público y 48% en privado); lo siguió el empleo indistinto y arbitrario de mayúsculas por minúsculas (60% en mujeres, 40% en hombres; 53% en público y 47% en privado). Como tercera dificultad, se obtuvo la sustitución indistinta de grafías *s-c* (53% en chicos, 47% en chicas; 93% en público y 7% en privado) y, finalmente, la hipersegmentación (la conjunción causal escrita *por que*) que reunió un 50% en hombres, 50% en chicas; 75% en público y 25% en privado. De acuerdo con los resultados, el desempeño ortográfico de los estudiantes de diferentes estatus socioeconómicos mostró disimilitudes a favor del grupo de nivel socioeconómico alto (42%). Asimismo, quedó en evidencia que las mujeres registraron más faltas de ortografía (55%), lo que disiente de otras investigaciones como las de Backhoff Escudero et al. (2008) y Sotomayor et al. (2017). Destaca, asimismo, un 34% de errores en palabras comunes en el vocabulario adolescente como, por ejemplo, las siguientes: *jóvenes*, *décimo*, *día*, *más*, *también*. Se concluye que debido a que las demandas con respecto al saber escribir no acaban, sino que se multiplican en este primer cuarto del siglo XXI, los actores educativos de cualquier nivel (macro, meso y micro) deben procurar y ejecutar acciones en pro del fortalecimiento de la ortografía.

Palabras claves: diagnóstico, faltas de ortografía, Carbonell de Grompone, Educación General Básica, pública y particular.

Abstract

The aim of this research was to analyse spelling mistakes made by students of different socioeconomic status and gender. It is field research because the corpus is constituted by 40 pieces of writing done by 17 students enrolled in a private institution and 23 in a public one, both located in the city of Loja, Ecuador. At the time of the research, the school year September, 2021-July, 2022, the scribes were in the 10th year of primary school Education. Theoretically, the study is based on the RAE (2010) and Carbonell de Grompone (1974). The most recurrent spelling problem was the omission of accents in acute, grave (with hiatus) and proparoxytone words (57% in females, 43% in males; 52% in public and 48% in private schools); followed by the indiscriminate and arbitrary use of upper case by lower case (60% in females, 40% in males; 53% in public and 47% in private schools). The third difficulty encountered was the indiscriminate substitution of s-c spelling (53% in males, 47% in females; 93% in public and 7% in private schools) and, finally, hypersegmentation (the causal conjunction written *por que*), which met 50% in male, 50% in female; 75% in public and 25% in private schools. According to the results, the spelling performance of students from different socio-economic status, showed dissimilarities in favour of the high socio-economic group (42%). It was also evident that females recorded more spelling mistakes (55%), which is at variance with other researches such as Backhoff Escudero et al. (2008) and Sotomayor et al. (2017). It was also noticeable a 34% error rate in common adolescent vocabulary words such as: *jóvenes, décimo, día, más, también*. It is concluded that due to the demands regarding writing skills do not end, but rather multiply in this first quarter of the 21st century, everyone involved in the education environment at any level (macro, meso and micro) must seek and implement actions to strengthen spelling.

Key words: diagnostic, spelling mistakes, Carbonell de Grompone, primary school, private and public.

3. Introducción

La educación ejerce un papel insustituible, pues formar de una manera íntegra a todos y cada uno de los ciudadanos es uno de sus objetivos prioritarios. Tal es su valor que así queda proclamado en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). En este sentido, se debe concebir el aprendizaje como un instrumento que coadyuva en la construcción de una sociedad y, tradicionalmente, la escuela es la llamada a dar respuestas a las necesidades sociales. Por ello que, más allá de la parte conceptual, es importante que, dentro de las prácticas de aula, se consiga que el alumno adquiera competencias comunicativas en contextos reales; pues, actualmente se demanda de un nivel alto de comunicación tanto en el plano oral como en el escrito (Cassany et al., 1994). Por tanto, las estrategias pedagógicas deben orientarse en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), pues son consideradas piezas claves en el intercambio de la información.

En 1994, cuando aparece el texto *Enseñar lengua*, quedan en evidencia los cambios que venían generándose y que debían atender en cuanto a la enseñanza de la lengua: ya la superación del modelo oracional estaba declarada, mientras se abría paso el textual que devino en discursivo. Este texto, asimismo, deja claro la complejidad que contiene cada habilidad, de modo que imposibilita que en un estudio de esta naturaleza puedan abarcarse todas. Dada esta circunstancia, dirigiremos nuestra atención a la escritura. Esta práctica “es hoy fundamental como soporte del conocimiento y como instrumento de comunicación” (Real Academia Española [RAE], 2010b, p. 49) y también es considerada “una destreza lingüística difícil de adquirir” (Saorín Iborra, 2003, p. 110). Escribir correctamente exige dominar una serie de microhabilidades, tales como: aspectos motrices del trazo de las letras; caligrafía; presentación del texto; estrategias de generación de ideas, revisión y reformulación; conocimiento de unidades lingüísticas superiores (párrafos) e inferiores (letras); propiedades superficiales (ortografía) y profundas (coherencia), entre otras. (Cassany et al., 1994).

La adquisición del código escrito implica complejidad y su falta de dominio es considerada una de las dificultades más alarmantes de la educación (Pérez Ruiz y La Cruz Zambrano, 2014). Desde hace más de 20 años, Cassany (1999) señalaba que, al vivir en una sociedad alfabetizada, escuela y sociedad exigen “a todos saber realizar dicha actividad” (p. 12). Indicaba, además, que al escribir, entre otras acciones, expresamos nuestros sentimientos, pensamientos, conocimiento y que, desde la perspectiva pragmática, pretendemos también conseguir objetivos como persuadir, convencer, informar, solicitar, ordenar, etc.

De conformidad con el investigador catalán la ardua tarea que ha adelantado el mundo occidental de enseñar a escribir puede resumirse en cuatro enfoques que los organiza cronológicamente y su centro de interés. *El gramatical* es de óptica normativa. Se centra en los conocimientos gramaticales o componentes de la lengua (ortografía, morfología, sintaxis, léxico, etc.). Es descriptivo el enfoque *basado en funciones*. Se enfoca en la comunicación. La meta es lograr el propósito comunicativo. Se enseña el contexto y los elementos que lo integran (audiencia, situación formal o informal, estatus de los hablantes, etc.). El enfoque basado en *proceso* se ocupa de desarrollar competencias y habilidades escriturarias. Defiende que los escritores novatos aprenderán a escribir si siguen el proceso que llevan a cabo los expertos durante la escritura (leer, elaborar borradores o avances, tallar, revisar, escribir y reescribir, etc.). Priva la perspectiva formativa. El enfoque basado en *contenido* se centra en la disciplina estudiada y sus demandas. Se enseña y aprende a redactar los textos que pertenecen al mundo académico-científico; no al personal. El alumno primero lee sobre un tema para luego escribir sobre él. En este trabajo, el estudioso inicia con los griegos y concluye con los enfoques de finales del siglo pasado (Cassany, 1990). Podría, agregarse en la actualidad otro enfoque académico como lo es la alfabetización académica (Carlino, 2013) y en esos últimos meses la escritura de textos multimodales (Chaverra-Fernández y Gil-Restrepo, 2017; Calle-Álvarez, y Pérez-Guzmán, 2018a y 2018b; Hoyos Hoyos et al., 2020).

Sin embargo y a pesar de las inéditas estructuras que soportan o que se relacionan con la escritura, aún permanece en la educación la necesidad de escribir bajo las condiciones impuestas por el mundo académico. Es decir, que, en muchos sentidos, prevalece aún la visión gramatical. Esa que Cassany planteara hace más de tres décadas: “en el aprendizaje del escrito es especialmente importante disponer de una mínima base gramatical” (1990, p. 310). De ahí que, regulado el proceso de escritura y conociendo la estructura gramatical de la lengua, se debe hacer uso correcto de las convenciones propias de la forma normativa no solo para evitar incorrecciones tanto ortográficas como gramaticales, sino también para tener más oportunidades socialmente, pues “inciden en la apropiación de los conocimientos, permitiendo al sujeto en interacción significar, interpretar y comprender el mundo” (Lomas, 2003, p. 57).

Los investigadores, seguramente, conscientes del rol que mantiene la ortografía continúan ocupándose del tema, incluso lo relacionan con los recursos virtuales no académicos. El desarrollo de las TIC ha posibilitado la comunicación electrónica en la sociedad (Nikleva, 2013), así que las prácticas de lectura y escritura se han transformado. Con la aparición de géneros de comunicación escrita electrónica (correos electrónicos, foros, mensajes de texto, redes sociales, etc.), los adolescentes tienden a emplear nuevas normas ortográficas y

ortotipográficas distinta a la normativa, tal es el caso de emoticonos, abreviaturas, supresión de tildes y vocales, utilización de números y signos matemáticos con valor fonológico, alteraciones en el uso de mayúsculas, entre otros (Gómez Camacho, 2007).

Recientemente, Cuadros-Muñoz y Sancha Vázquez (2023) se ocuparon de la ortografía en Twitter y concluyen que, si bien cada día aumentan los usuarios que creen que la ortografía representa un tipo de colonialismo, también hay quienes creen que dominarla es un índice de prestigio. El debate está abierto y seguirá enriqueciéndose debido al impacto de la tecnología no solo en la práctica, sino en la valoración que la sociedad continúe haciendo. En este sentido, Carvajal Barrios (2023) fundamentándose en otras investigaciones sugiere que el devenir de la escritura y la ortografía se relaciona con la valoración que tenga la cultura escrita, el conocimiento y la tecnocultura, así que el futuro de la ortografía se vincula con las transformaciones que experimenta la cultura escrita en el ciberespacio, la cual, no debe olvidarse, la ejecutarán los usuarios. Esta escritura softwarizada se distingue de la manuscrita, esa que se efectúa en la escuela y que tiene restricciones normativas. Hacia esa centralizamos nuestra atención.

También se han constatado investigaciones que relacionan la ortografía con el conocimiento morfológico (García y González, 2006 y Kuo y Anderson, 2006), es decir, que creen que el conocimiento acerca de la formación de las palabras, ayuda en la ortografía, sobre todo con lo que respecta a la segmentación. Por ejemplo, Sotomayor et al. (2013) arguyen que “los niños manifiestan problemas respecto a la separación de las palabras, estableciendo límites donde no corresponde” (p. 108). Atendiendo a este planteamiento, se manifiesta un problema en la estructuración de los vocablos, no únicamente en infantes, sino también en universitarios (Contreras-Wise, 2020). Se estaría hablando de la conciencia morfológica que “se refiere al plano consciente de las estructuras morfélicas de las palabras y su habilidad para la reflexión y manipulación de esas estructuras” (García y González, 2006, p. 171). Dicho de otro modo, esta clase de conciencia implica que un niño sepa que “cuaderno” tiene tres sílabas, mientras que “casa” tiene dos. Este conocimiento es importante para evitar la híper e hiposegmentación, que se manifiestan en falencias como *aveces* por “a veces”, así como *por que* por “porque” en redacciones de niveles que trascienden la educación básica.

La presente investigación se sitúa en la ortografía considerando que este componente lingüístico cumple una función muy importante en la comunicación escrita como es la transmisión íntegra y no ambigua de los textos (Camps et al., 1990). Se trata de la escritura normativa y que se aprende en la escuela. Para el ámbito escolar, tradicionalmente y por ahora, la ortografía constituye un objeto de observación, de hecho, cuando un discurso escrito presenta

incorrecciones ortográficas, es criticado porque denota “dejadez, poca lectura e ignorancia ortográfica” (Cassany et al., 1994, p. 398).

Dentro del campo académico, Fernández-Rufete Navarro (2005) sostiene que la ortografía genera preocupación por parte de los docentes, pues, las redacciones estudiantiles presentan una ingente cantidad de errores ortográficos. Este tipo de faltas no solo caracteriza redacciones del alumnado del nivel primario y secundario, sino también en el universitario (Suárez Ramírez et al., 2019), e inclusive en escritos de muchos adultos (Torres, 2002). Esta realidad preocupa, llama la atención porque se considera que el dominio ortográfico debe ser una competencia dominada por la comunidad universitaria ya que tales deficiencias debieron corregirse en niveles educativos previos (Morales y Hernández, 2004 y Melguizo Moreno, 2016).

Pero no es lo que ocurre en diversos países de habla hispana, los estudiantes egresan del bachillerato e ingresan a la universidad y continúan presentando disgrafía. Este problema se evidencia en el estudiantado de distintos niveles de educación. Investigaciones previas realizadas con escribientes de Chile, México, Ecuador, Venezuela, Estados Unidos (comunidad hispánica) y España reiteran faltas como estas: omisión de tilde en palabras agudas, graves y esdrújulas (Morales y Hernández, 2004; Backhoff Escudero et al., 2008; Sotomayor et al., 2013; Melguizo Moreno, 2016; Sotomayor et al., 2017), hipo e hipersegmentación (Pujol Llop, 1999; Morales y Hernández, 2004; Cánovas Cánovas, 2017; Contreras-Wise, 2020), empleo inadecuado de mayúscula por minúscula o viceversa (Paredes, 1999 y Melguizo Moreno, 2016) y uso erróneo de grafías *b/v/h; g/j; s/c/z* (Pujol Llop, 1999; Sotomayor et al., 2013; Trigo Ibáñez et al., 2020; Montesdeoca Arteaga et al., 2021).

Por otro lado, resultados de investigaciones reportan que variables como sexo y clase social (NSE) podrían incidir o no en la competencia ortográfica de los estudiantes (Trigo Ibáñez et al., 2020). En efecto, investigaciones realizadas en distintos momentos y lugares confirman que las mujeres, a diferencia de los hombres, presentan menos deficiencias en el uso de la ortografía (Paredes, 1999; Backhoff Escudero et al., 2008; Sotomayor et al., 2017, Suárez Ramírez et al., 2019; Trigo Ibáñez et al., 2020). En lo relativo al nivel socioeconómico, en los andes venezolanos, Morales y Hernández (2004) hallaron que las condiciones socioeconómicas no determinaban el dominio; sin embargo, en Chile, Sotomayor et al. (2017) recogieron datos contrarios, es decir, pudieron relacionar las faltas de ortografía con el nivel socioeconómico de los estudiantes: a mayor número de faltas, menor estatus. La diferencia entre el par de investigaciones es que la primera se realizó con estudiantes recién ingresados al nivel universitario, mientras la segunda alude a escolares de 4 grado de educación básica. Trigo

Ibáñez et al. (2020) realizaron una investigación en nivel sociocultural, aunque no es exactamente un nivel socioeconómico, de cierto modo lo podría considerarse, dado que el nivel sociocultural suele ir de la mano del socioeconómico. De acuerdo con sus hallazgos, los estudiantes del nivel sociocultural bajo frente al medio y alto poseen más errores ortográficos.

A la luz de estos datos, nos propusimos saber qué pudiera estar ocurriendo en las aulas lojanas. Nos preguntamos si los estudiantes lojanos reiterarían las insuficiencias inventariadas en las otras investigaciones; si el género o la clase social son condiciones o circunstancias que influyen en la atención y aplicación de las normas ortográficas. Por tal razón, el objetivo general de este estudio consistió en analizar las faltas de ortografía realizadas por estudiantes de diferentes estatus socioeconómico y sexo. Para alcanzarlo, se plantearon dos objetivos específicos: i) Identificar las faltas de ortografía más comunes presentes en textos escritos por estudiantes lojanos de diferentes estatus socioeconómico y sexo, y ii) Comparar las faltas ortográficas que aparecen en las producciones escritas por estudiantes lojanos de diferentes estatus socioeconómico y sexo.

Desde luego, el realizar una investigación ortográfica en una institución pública y en una privada constituye una gran alternativa para generar un contraste dentro de escenarios que ofertan condiciones totalmente distintas, así como para conocer los errores ortográficos más comunes en producciones de los estudiantes de diferentes estatus socioeconómico y sexo. Con este fin, se busca dar respuesta a la interrogante principal: ¿Cómo se presenta la ortografía en textos argumentativos de estudiantes de una institución pública y una privada de la ciudad de Loja? Así como también, en el transcurso de la presente investigación se busca responder a preguntas como estas: ¿Cuáles son las faltas de ortografía más comunes presentes en textos escritos por estudiantes lojanos de diferentes estatus socioeconómicos y sexo? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes al comparar producciones escritas entre dos grupos estudiantiles? ¿Será que los estudiantes del estatus socioeconómico alto presentan más o menos faltas ortográficas que los del más bajo? ¿Será que se mantiene la representatividad de las mujeres sobre los hombres respecto al desempeño ortográfico?

En función de lo planteado, la presente investigación, está organizada globalmente de la siguiente manera:

En el I capítulo, se inicia con la introducción que se desarrolla en este momento. Le sigue el II capítulo, en el que se presenta el constructo teórico, constituido por dos partes: a) el marco conceptual en el que aparece la clasificación de errores y b) los antecedentes, es decir, investigaciones anteriores que han abordado la temática que nos ocupa. En la clasificación de errores ortográficos, se toma en consideración a Carbonell de Grompone porque su

clasificación fue propiamente elaborada para un análisis pormenorizado de errores del español escrito y porque, dentro del campo ortográfico, esta autora ha realizado investigaciones como estas: *Ortografía y disortografía española* (1968), *Las faltas en la copia* (1974), *Uso y ortografía* (1975), *Problemas de ortografía originados en el español hablado en América* (1975), *La ortografía a nivel de enseñanza primaria* (1975), *Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos* (1980), entre otras. No se usa la Academia porque como de todos es sabido esta normativa institución no suele listar errores, sino de paradigmas, normas acerca del uso correcto de la escritura.

En el III capítulo, se desarrolla la metodología. Ofrece con más detenimiento, cómo dentro de esta investigación de campo, se consiguieron los textos estudiantiles de una institución pública y otra privada; se detalla cómo fue el acercamiento a los estudiantes. Se explican la técnica e instrumento aplicados. Los resultados se exponen en el acápite siguiente. Ello se efectúa por medio de gráficas y análisis descriptivos. El propósito es evidenciar cada fenómeno ortográfico localizado en estas redacciones. En el V capítulo, sigue la discusión, en la que se comparan los resultados de nuestra investigación con los obtenidos en estudios que hemos considerado como antecedentes o estudios precedentes de la situación ortográfica en redacciones del estudiantado de nivel primario, secundario y universitario, esencialmente aquellos que consideran los criterios de sexo y nivel socioeconómico.

Finalmente, en los capítulos VI, VII y VIII, se exponen, respectivamente, las conclusiones, recomendaciones y anexos que se desprendieron tras los resultados. Luego de exponer la organización global de este texto, y habiendo ya contextualizado nuestro problema y de formular los objetivos, gracias a investigaciones anteriores, en el capítulo siguiente se exponen las teorías más importantes asociadas con la ortografía.

4. Marco teórico

En el siguiente espacio se presentarán conceptos teóricos relacionados con la ortografía y reglas específicas, así como las clasificaciones de errores ortográficos incluida la seleccionada para nuestro análisis de las producciones escritas de los estudiantes.

4.1 Ortografía

La ortografía es el “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” (RAE, 2010b, p. 36). Considerando este concepto, el sistema ortográfico del español atribuye reglas y convenciones que deben ser representadas gráficamente al momento en el que el usuario

produce una composición textual, recordando que aquella dará paso a una comprensión sólida dentro del proceso de la comunicación. En el caso de la lengua española, la RAE es la máxima autoridad, decide la ortografía, el uso de las tildes, las mayúsculas y los signos de puntuación. La última revisión que presentó a la comunidad académica data de 2010.

4.1.1 Función de la ortografía

Camps et al. (1990) refieren que las funciones fundamentales de la ortografía “pueden analizarse desde dos planos: en el plano lingüístico y comunicativo y en el plano sociológico” (p.9.). En ese sentido, al hablar del primer plano, se hace hincapié en la importancia que este componente tiene en la elaboración íntegra de una redacción para evitar la ambigüedad en el enunciado. Mientras que, con relación con el plano sociológico, se enfatiza en que el sistema ortográfico del español identifica a una sociedad lingüística, es decir, vendría a constituirse un símbolo necesario de representación social.

4.2 Concepto de falta de ortografía

Se conoce como falta de ortografía al incumplimiento de una regla de carácter normativo o de una de las convenciones fijadas para la correcta escritura de una lengua (RAE, 2010b). Desde un punto de vista ortográfico, cuando el hablante de una comunidad lingüística no respeta estas pautas, el contenido del texto que produce es percibido con una ortografía deficiente y el mensaje transmitido puede ser interpretado de varias maneras.

4.3 Clasificaciones de errores ortográficos

A la hora de realizar un análisis o seguimiento ortográfico, ya sea un diagnóstico personalizado o uno general a todos los estudiantes de un grupo determinado, la clasificación de errores con categorías delimitadas constituye una herramienta muy útil. Se conocen algunas propuestas como se reparará seguidamente.

4.3.1 Tipología de errores de Galí

Esta propuesta es una clasificación planteada por Galí (1926, como se citó en Cassany et al., 1994) y divide la ortografía en dos tipos:

4.3.1.1 Ortografía natural

En este tipo de ortografía se “incluye errores que no se pueden justificar por la relación entre la forma correcta y la escogida por el alumno en otros contextos” (Galí, 1926, como se

citó en Cassany et al., 1994, p. 412).

Ejemplo: *prado* por “pardo”

4.3.1.2 Ortografía arbitraria

La ortografía arbitraria “comprende los aspectos más convencionales de la ortografía que no afectarían a la lectura” (Galí, 1926, como se citó en Cassany et al., 1994, p. 412).

Ejemplos: *vengansa* por “venganza”, *viajava* por “viajaba”

4.3.2 Clasificación de Codina y Fargas

Esta clasificación fue elaborada por Codina y Fargas (1988, como se citó en Cassany et al., 1994), quienes, a partir de los dos tipos de ortografía propuestas por el autor antes mencionado, reforzaron esta propuesta e incluyeron las siguientes categorías:

4.3.2.1 Errores de ortografía natural

Tabla 1.

Tipos de errores de ortografía natural según Codina y Fargas (1988)

Categoría	Ejemplo
Omisión o repetición de palabras	viviré en la <i>la</i> villa
Orientación y orden	<i>murciégalo</i> por “murciélago”
Errores de pronunciación infantil	<i>ñiño</i> por “niño”
No correspondencia sonido-grafía	<i>ginete</i> por “jinete”
Separación de sílabas	<i>Ca mino</i> por “camino”

4.3.2.2 Errores de ortografía arbitraria

Tabla 2.

Tipos de errores de ortografía arbitraria según Codina y Fargas (1988)

Categoría	Ejemplo
Errores en normas de base fonética	<i>Avia</i> por “había”
No relación primitivo-derivado	<i>Búo</i> por “búho”

Errores en la ortografía de morfemas gramaticales	<i>Comistes</i> por “comiste”
Confusión de homófonos	Te <i>hecho</i> de menos por “Te echo de menos”

4.3.3 Modelo de clasificación de errores para la lengua francesa

Fue elaborado por un grupo de investigadores adscritos al Centre National de la Recherche Scientifique, Équipe Histoire et Structure des Orthographes et Systèmes d’écriture (París, Francia). (CNRS- HESO). Camps et al. (1990) exponen un ejemplo de ese modelo tipológico, cuyos errores se pueden clasificar en siete categorías. El cuadro generaliza cada error en negritas, luego lo especifica mediante numerales, agrega ejemplos y termina en la última columna con la definición.

Figura 1.

Modelo de clasificación de errores elaborado por Camps et al. (1990)

0. Errores referidos al trazo de los signos gráficos			
Signos imposibles de reconocer, malformados o incompletos	<i>Nilo guerra</i>	Nilo guerra	
1. Errores con una dominante fónica (llamados también extragráficos)			
10. Omisión	<i>vetana</i>	ventana	Son errores producidos a causa de una mala pronunciación. No pueden identificarse sin conocer la pronunciación del niño.
Adjunción	<i>cholate</i>	chocolate	
11. Confusión	<i>treatro</i>	teatro	
	<i>aguela</i>	abuela	
	<i>bujero</i>	agujero	
2. Errores con una dominante grafofónica			
20. Cambios en el valor fónico resultante			
Omisión/adjunción	<i>mama</i>	mamá	La producción oral es correcta; el problema radica en la lengua escrita: ignorancia de las leyes de posición, familias de grafías, relación entre fonema y letra.
Confusión	<i>gerria</i>	guerra	
Inversión	<i>coqueta</i>	croqueta	
21. Sin cambios en el valor fónico resultante			
Omisión/adjunción	<i>ombre</i>	hombre	
	<i>habria</i>	abrir	
Confusión	<i>racoger</i>	recoger	
Inversión	<i>fuora</i>	ahora	

3. Errores con una dominante morfográfica (afectan al sistema morfosintáctico)

30. Morfemas gramaticales

Confusión/ignorancia de las formas de plural, femenino, formas verbales...
 Problemas de concordancia, de referencia, de recepción

una ^{haya} ~~haya~~ ^{me ha pillado} ~~me ha pillado~~
 a su madre ^{le} ~~la~~ dijo

31. Morfemas léxicos

No reconocimiento de vocablos.
 Ignorancia de familias de palabras
 Ignorancia de la morfología de la palabra (prefijos, sufijos)

una ~~amolo~~ ^{moto}
~~automóvil~~ ^{automóvil}
~~es curriendo~~ ^{escurriendo}
~~vagabundo~~ ^{vagabundo}
~~anterior~~ ^{anterior}

4. Errores relativos a los homófonos

Fácilmente asimilable al punto anterior

a ~~ver~~ / ^{haber}
~~tuvo~~ / ^{hubo}
~~hierro~~ / ^{yerro}

5. Errores referidos al sistema no-alfabético

Mayúsculas, puntuación

*Mi hermano mayor, se fue a trabajar.
 Este libro me lo regaló Juan* Mi hermano mayor se fue a trabajar
 Este libro me lo regaló Juan

6. Errores no explicables por los puntos anteriores

Signos justificables por etimología
 Signos que pertenecen a otras lenguas

~~alcool~~ ^{alcohol}
~~punc~~ ^{punk}

Ejemplo de codificación:

	Codificación A	Codificación B
AGUGERO (agujero)	21 Referencia al subsistema grafofónico	31 Referencia al subsistema morfológico

Nota. Adaptado de *La enseñanza de la ortografía* (pp. 99-100), por Camps et al. (1990), Graó.

4.3.4 Clasificación estructural de los errores ortográficos

Con el objetivo de examinar el rendimiento ortográfico de los educandos de secundaria, la uruguaya Carbonell de Grompone propuso la clasificación estructural de los errores ortográficos (1974). Empleó esta terminología, porque a su modo de ver “las distintas dificultades de la lengua son consideradas en diferentes niveles y los errores son también estimados más o menos graves, según el nivel en que se produzcan” (Tuana et al., 1980^a, p.14). Por tanto, a partir de las dificultades de escritura de las palabras, esta clasificación se distribuye en tres claves:

4.3.4.1 Clave primaria

Hace referencia “a los grafemas que representan fonemas en forma simple, inmediata, unívoca, sin complejidades y con un único signo” (Tuana et al., 1980b, p. 1). Existe una relación unívoca entre grafema y fonema.

4.3.4.1.1 Nivel I

Aquellos errores se originan cuando “el fonema aparece representado por un grafema que en ningún caso puede corresponderle” (Tuana et al., 1980b, p. 2). Por lo general, suelen cometerse por los niños durante el aprendizaje del código escrito. Dentro de este nivel, se distinguen cinco tipos de errores:

4.3.4.1.1.1 Grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar

Como su nombre lo indica, es la “representación de un fonema por un grafema que nunca lo puede representar” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 3).

Ejemplo: *dápiz* por “lápiz”

4.3.4.1.1.2 Omisión de grafemas

Hace mención a cuando “uno o más grafemas están omitidos en la palabra” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 3).

Ejemplo: *cilo* por “cielo”

4.3.4.1.1.3 Adición de grafemas

Se presenta cuando “la palabra escrita contiene uno o más grafemas agregados” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 3).

Ejemplo: *maaíz* por “maíz”

4.3.4.1.1.4 Alteración en el orden de los grafemas

Ocurre cuando “están todos los grafemas que contiene la palabra, pero no se respeta su orden” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 3).

Ejemplo: *acnción* por “canción”

4.3.4.1.5 Conglomerados de palabras

Constituye el último error del primer nivel, y ocurre cuando un vocablo que naturalmente debería ir unido o separado, este se aglutina o se desestructura. Carbonell de Grompone (1974) distingue dos tipos de conglomerados de palabras: en el primer caso “aparecen indebidamente divididas en dos o más partes” (p. 3) y en el otro “indebidamente unidas” (p.3).

Ejemplos: *sir ena* por “sirena” / *porfavor* por “por favor”

4.3.4.2 Clave secundaria

Compete “a los fonemas cuya representación por medio de la escritura es mucho más compleja [...] porque no existe relación unívoca entre grafema y fonema” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 3).

4.3.4.2.1 Nivel II

Este nivel “comprende [...] maneras más complejas de representar los fonemas, pero obedecen a convenciones muy precisas” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 3). Se constituye por las categorías:

4.3.4.2.1.1 Errores en la representación de grafemas *ch/ ll/ qu/ rr*

Estos errores se originan “en cuatro combinaciones de letras y consisten generalmente en suprimir una de ellas” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 3). Estas combinaciones de letras son los dígrafos *ch*, *ll*, *rr* o *qu*; por ejemplo, en la *ch* se suele suprimir la grafía *h*, en la *rr* podría presentarse únicamente *r* o manifestarse al comienzo de la palabra o en el caso de *qu*, podría descartarse la *u*.

Ejemplos: *cimpancé* por “chimpancé” / *cabalo* por “caballo” / *pero* por “perro” / *queso* por “queso”

4.3.4.2.1.2 *i* por *y*

Dentro de esta categoría, los errores se computan debido a “la aparición de la *i* al final

de la palabra, cuando debe ir *y*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 4). Ocurre también en la conjunción *y*.

Ejemplo: *hoi* por “*hoy*”

4.3.4.2.1.3 ce, ci por que, qui

Estos errores se producen cuando existe “confusión de la ortografía del sonido *k* en las sílabas *que, qui*, que aparecen escritas *ce, ci*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 4).

Ejemplo: *cacice* por “*cacique*”

4.3.4.2.1.4 ge, gi por gue, gui

Se incluyen “errores en la ortografía de la *g* en los casos en que antecede a la *e* o la *i*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 4).

Ejemplo: *girnalda* por “*guirnalda*”

4.3.4.2.1.5 gue, gui por güe, güi

Este error únicamente aparece “cuando hay que escribir palabras que contienen diéresis, es decir, en las sílabas *güe* o *güi*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 4).

Ejemplo: *guitig* por “*güitig*”

4.3.4.2.1.6 np, nb por mp, mb

Estos errores se computan cuando existe “sustitución de *mp, mb* por *np, nb*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 4).

Ejemplos: *canpana* por “*campana*” / *ánbar* por “*ámbar*”

4.3.4.2.1.7 nv, mv por mb

Este tipo de error es similar al anterior, es decir, cuando existe sustitución de *nv, mv* por *mb*.

Ejemplo: *alunvrrar* por “*alumbrar*”

4.3.4.2.1.8 Omisión de consonante líquida

Dentro de esta categoría, contabiliza un error al producirse “la omisión de la consonante líquida (*l* o *r*) en cualquiera de las combinaciones en que puede ocurrir” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 1).

4.3.4.2.1.9 Mayúscula por minúscula o viceversa

Esta tipología comprende errores de sustitución de letras mayúsculas por minúsculas o viceversa.

Ejemplo: *emilia* por “Emilia”

4.3.4.3 Clave terciaria

Esta última etapa de escritura del idioma “comprende todos los aspectos complejos de la escritura española, que obedecen a convenciones establecidas de antemano” (Tuana et al., 1980b, p.1). Reúne los niveles III, IV, V.

4.3.4.3.1 Nivel III

Esta autora considera que “a partir de este nivel, los errores son propiamente ortográficos” (p.4.). Comprende las siguientes sustituciones:

4.3.4.3.1.1 *b* por *v* o viceversa

Este error se presenta al existir “dos grafemas con posibilidad de representar un mismo fonema” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 4).

Ejemplo: *cavallo* por “caballo”

4.3.4.3.1.2 *j* por *g* o viceversa

Los errores aquí pertenecientes, responden a puntos de vista fonéticos de conformidad con la autora, al tratarse “del sonido fricativo de la *g*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 4).

4.3.4.3.1.3 Y por ll o viceversa

Dentro de esta categoría “aparecen los intercambios entre la y o la ll” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 4).

Ejemplo: *poyo* por “pollo”

4.3.4.3.1.4 i por y o viceversa

A excepción de los errores contabilizados en una categoría del nivel II (aparición de la *i* al final de la palabra cuando debe ir *y*), dentro de esta se computan “todos los casos en que haya intercambio entre la y y la *i*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 4).

Ejemplo: *Iadira* por “Yadira”

4.3.4.3.1.5 c por q o viceversa (sonido oclusivo)

Los errores pertenecientes a este apartado, tienen que ver “con la sustitución de la *q* por la *c* en las sílabas *que*, *qui*, e igualmente se consideraría aquí la escritura de las sílabas *ca*, *co*, *cu* con *q* en lugar de *c*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5).

4.3.4.3.1.6 S por c o viceversa (sonido fricativo)

Otra categoría que responde a puntos de vista fonéticos “es el uso de la *s* o la *z* para denotar el sonido fricativo de la *c*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5).

4.3.4.3.1.7 S por z o viceversa

Aquí se contabilizan “todos los errores en las palabras que lleven *z* final y, desde luego, todos los de la *z* en cualquier posición” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5).

4.3.4.3.1.8 Ni por ñ

Se incluyen “las palabras que contienen *ñ*, pero que son escritas como *ni* [...] Igualmente se computará la sustitución de *ni* por *ñ*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5).

Ejemplos: *carinioso* por “cariñoso” / *Antoña* por “Antonia”

4.3.4.3.1.9 x

Estos errores ocurren en “todas las sustituciones del grafema *x* por cualquier otro [...] tal como la representación del fonema *s* por *x*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5).

4.3.4.3.1.10 H

Por último, en el nivel III se atañe a “todos los errores cometidos en el grafema *h*, ya sea su omisión o su adición” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5).

Ejemplo: *acer* por *hacer*

4.3.4.3.2 Nivel IV

Algunos de los errores registrados comparten criterios fonéticos y “se refieren a los casos de oscurecimiento (omisiones)” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5). Las categorías que se incluyen en este nivel son:

4.3.4.3.2.1 Omisiones o sustitución de grafemas b, c, d, g, j, p, t, cerrando sílaba o palabra

Estos errores se producen debido a la “omisión o sustitución de un fonema por otro indebido, en los casos en que las consonantes mencionadas aparecen cerrando sílaba o palabra” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5). En los primeros niveles de escolarización, esta confusión se explica desde la conciencia fonológica. Significa que el niño se apoya en lo que sabe acerca de cómo suena su lengua para “identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las unidades subléxicas de las palabras” (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2018, p. 397) y escribir el subsistema fonológico adquirido. Ahora bien, en estadios más evolucionados, por ejemplo, en los adolescentes que han estado inmersos en el sistema escolar, su aparición representa que aún ese estudiante no distingue entre los dos códigos y sus características: el oral y el escrito. De este modo, transfieren a la escritura (sistema formal) su expresión oral (sistema menos formal). Refiere a los que Blas Arroyo (1989) ya explicó: “por desconocimiento de otra norma,” se extiende la costumbre “de escribir como se habla”. (p. 263).

4.3.4.3.2.2 Omisión de *s* en *sf*

Consiste en “otro sonido oscurecido, el de la *s* cuando antecede a la *f*, en circunstancias que en otra oportunidad se le oye claramente” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5).

4.3.4.3.2.3 Errores en combinaciones *cc*, *sc*, *xc*

En palabras de la autora, estas combinaciones “son muy oscuras” (p. 5). Y es aquí donde se produce el error.

4.3.4.3.2.4 Omisiones en la geminación de consonantes

Esta parcela “cubre sólo la geminación de la *n*, que se escribe tanto *nn* como *mm*” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5).

4.3.4.3.2.5 Omisiones en sílabas terminadas por dos consonantes

Dentro de esta categoría, un error se consigna cuando hay “supresión de la primera consonante de una secuencia” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5).

Ejemplo: *istantaneo* por “instantáneo”

4.3.4.3.2.6 Omisión de tildes en agudas, graves o esdrújulas

Finalmente, dentro de este nivel, se incluyen palabras “en que el acento ortográfico indica su condición de agudas, graves o esdrújulas” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5).

Ejemplo: *atun* por “atún” / *agil* por “ágil” / *celula* por “célula”

4.3.4.3.3 Nivel V

Generalmente la aparición de estos errores es escasa, una razón podría ser porque “en el escrito que se tomó en cuenta en la evaluación no había posibilidad de cometer este tipo de error” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 6). Las categorías que comprenden este último nivel son “los usos restantes de la tilde” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 5).

4.3.4.3.3.1 Sustitución de grafemas por los correspondientes al homófono

“Este nivel comprende errores en la escritura de parónimos” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 6).

4.3.4.3.3.2 Omisión de tilde para mantener el hiato

Comprende errores “en la tilde para mantener el hiato” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 6).

Ejemplo: *pais* por “país”

4.3.4.3.3.3 Omisión de tilde de diferenciación

Contabiliza errores “en la tilde de diferenciación” (Carbonell de Grompone, 1974, p. 6).

Ejemplo: *¿Que* hora es? Por *¿Qué* hora es?

4.4 Reglas ortográficas

4.4.1 Uso de las mayúsculas

Cuando se hace uso de la mayúscula inicial, esto obedece a factores como “la puntuación, la condición de nombre propio de la palabra y otras circunstancias” (Real Academia Española [RAE], 2010a, 1610). Asimismo, las mayúsculas deben tildarse cuando “así lo exijan las reglas de acentuación gráfica” (RAE, 2010b, p. 456).

4.4.1.1 Uso de mayúscula inicial exigido por la puntuación

El uso de la mayúscula es obligatorio al escribir “la primera palabra de un texto, que sigue normalmente al punto” (RAE, 2010a, p. 1610).

Ejemplo: Ayer terminé de leer un libro. En él se tratan temáticas muy interesantes.

Asimismo, “se escribe con mayúscula la palabra que sigue a los puntos suspensivos que cierran enunciado, a los signos de interrogación o exclamación y a ciertos usos de los dos puntos” (RAE, 2010a, p. 1610).

Ejemplo: Últimamente tu actitud es muy...Es mejor que dejemos las cosas hasta aquí.

4.4.1.2 Uso de mayúscula inicial con independencia de la puntuación

- Nombres propios de personas, animales y cosas singularizadas, apellidos y nombres de divinidades. Ejemplos: Aitana, Toby, Rodríguez, Platón.
- Los sobrenombres, apodos y seudónimos y no los artículos que los proceden: Ejemplos: Lionel Messi, la Pulga; Percy Shelley; Isabel, la Católica; Felipe, el Hermoso.
- Los nombres propios geográficos. Ejemplos: Ecuador, Loja, Asia, África, Chiapas, Islas Galápagos.
- Los nombres de galaxias, constelaciones, estrellas, planetas y satélites. Ejemplos: Osa Menor, Vía Láctea, Nubes de Magallanes, Enana del Can Mayor, Jano, Urano.
- Los nombres de vías y espacios urbanos, y no los nombres genéricos que los acompañan, como *calle*, *avenida*, *plaza*, *paseo*, etc. Ejemplos: calle Lourdes, avenida Benjamín Carrión, plaza San Sebastián.
- Los nombres de los signos del Zodiaco. Ejemplos: Géminis, Leo, Cáncer, Virgo.
- Los nombres de los puntos cardinales. Ejemplos: Norte, Sur, Este, Oeste y los puntos del horizonte: Noreste, Noroeste.
- Los sustantivos y adjetivos que componen el nombre de entidades, instituciones, departamentos, edificios, monumentos, organizaciones, entre otros. Ejemplos: Banco de Loja, Asamblea Nacional, El Palacio de Gobierno, Federación Internacional de Derechos Humanos, Ministerio de Educación, Real Academia Española, Unidad Educativa Fiscomisional Calasanz.
- Los nombres de marcas comerciales. Ejemplos: Zara, Gucci, Prada, Lacoste.
- La primera palabra del título de libros, películas, cuadros, esculturas, obras musicales. Ejemplos: La Odisea, Buscando a Nemo, La Gioconda, Estatua de la Libertad, “Para Elisa”, Cristo Redentor.
- Los nombres de los libros sagrados: la Biblia, Cánones del Budismo, Libro de Mormón, Zend Avesta.

- Los nombres de festividades religiosas o civiles. Ejemplos: Semana Santa, el nacimiento de Benito Juárez, Batalla de Pichincha, Cruz de Mayo, Corpus Christi, Inti Raymi.
- El nombre de disciplinas científicas utilizadas en contextos académicos. Ejemplo: Mi hermana estudia la carrera de Psicología Clínica.

4.4.2 Reglas de acentuación gráfica

El empleo adecuado del acento gráfico, o más conocido como tilde es de aplicación obligatoria para todos los hablantes de la lengua española, puesto que, “indica que la sílaba a la que pertenece dicha vocal se articula con acento” (Real Academia Española [RAE], 2012, p. 36). Esto posibilita diferenciar la sílaba en que se acentúa la mayor fuerza de voz dentro de la escritura de una palabra; sin embargo, no todas las palabras se tildan.

El uso de la tilde se sujeta a reglas de acentuación gráfica específicas que permiten diferenciar en qué casos se debe hacer o no uso de esta:

4.4.2.1 Reglas generales

4.4.2.1.1 Acentuación gráfica de las palabras monosílabas

Según las reglas generales de acentuación, las palabras monosílabas nunca se tildan, a excepción de los casos de tilde diacrítica. Los monosílabos que se escriben con tilde diacrítica son: los pronombres personales *tú, él, mí, sí*; formas verbales *dé y sé*; sustantivo *té* y, finalmente, la palabra *más* en función de ciertos usos gramaticales (RAE, 2010b).

4.4.2.1.2 Acentuación gráfica de las palabras polisílabas

De conformidad con la RAE (2010b), la acentuación gráfica de las palabras polisílabas, se aplica en función de la clasificación de agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas:

4.4.2.1.3 Acentuación gráfica de las palabras agudas u oxítonas

De conformidad con la posición de su sílaba tónica, las palabras agudas se caracterizan porque el acento recae en la última sílaba. Llevan tilde cuando terminan en los grafemas consonánticos *n* o *s* o en los grafemas vocálicos (a-e-i-o-u). Ejemplos: pantalón, comisión, maní, país, comité.

No llevan tilde en estos casos:

a) Cuando terminan en una consonante distinta de *n* o *s*, o en el dígrafo *ch*. Ejemplos: reloj, salud, justificar, vecindad, poch.

b) Cuando terminan en más de una consonante: motocross, mamuts, robots.

c) Cuando terminan en el grafema *y*. Ejemplos: ley, voy, buey.

4.4.2.1.4 Acentuación gráfica de las palabras llanas o paroxítonas

Considerando la posición de su sílaba tónica, las palabras llanas se caracterizan porque el acento recae en la penúltima sílaba. Deben tildarse en los siguientes casos:

a) Cuando terminan en un grafema consonántico distinto de *n* o *s*, o en el dígrafo *ch*. Ejemplos: fácil, Néstor, dócil, crómlech.

b) Cuando terminan en más de un grafema consonántico. Ejemplos: cómics, tríceps.

c) Cuando terminan en el grafema *y*. Ejemplo: yérsey.

Por lo tanto, no se tildan cuando terminan en *n* o *s* no precedidas de otra consonante, o en alguno de los grafemas vocálicos. Ejemplos: domingo, cereza, cenicienta, perpetua.

4.4.2.1.5 Acentuación gráfica de las palabras esdrújulas

Conforme a la posición de su sílaba tónica, las palabras esdrújulas se caracterizan porque el acento recae en la antepenúltima sílaba. Las palabras esdrújulas siempre se tildan. Ejemplos: máscara, cáscara, lámpara, acuático, ámbito.

4.4.2.1.6 Acentuación gráfica de las palabras sobreesdrújulas

De conformidad con la posición de su sílaba tónica, las palabras sobreesdrújulas se distinguen porque la sílaba tónica es anterior a la antepenúltima sílaba y, al igual que las esdrújulas, siempre se tildan. Ejemplos: analógicamente, preguntémosle, cómodamente.

4.4.3 Palabras con hiato

4.4.3.1 Hiatos ortográficos

El vocablo “hiato” proviene de la lengua latina en la que se materializaba como “hiatus” (*Diccionario etimológico*, s.f.). “Representa un espacio en blanco, o sea, una interrupción

espacial o temporal.” En el caso de la escritura, un hiato se presenta “cuando dos vocales seguidas dentro de una palabra pertenecen a sílabas distintas” RAE (2010b, p. 249). Se consideran hiatos las siguientes combinaciones vocálicas:

- Una vocal cerrada tónica (i-u) seguida o precedida de una vocal abierta (a-e-o). Ejemplos: *vía*, *peón*, *petróleo*.
- Dos vocales abiertas distintas. Ejemplos: *realidad*, *creer*, *traer*, *cacao*, *grúa*.
- Dos vocales iguales: Ejemplos: *cooperativa*, *Saavedra*, *Isaac*.

4.4.3.2 Acentuación gráfica de las palabras con hiato

La RAE (2010b) establece que los vocablos con hiato se tildan a partir de estas pautas:

- Las palabras que contienen un hiato formado por una vocal cerrada tónica seguida o precedida por una vocal abierta llevan siempre tilde en la vocal cerrada, con independencia de las reglas generales de acentuación. Ejemplos: *tío*, *día*, *baúl*.
- Las palabras que incluyen cualquier otro tipo de hiato se someten a las reglas generales de acentuación gráfica.

4.4.4 Tilde diacrítica

Es utilizada 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” (RAE, 2012, p. 44). La tilde diacrítica o acento diacrítico generalmente se emplea en palabras monosílabas para distinguir las de sus átonas correspondientes (*cuál/cual*, *quién/quien*).

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

Las palabras *qué*/, *cuál*/es, *quién*/es, *cómo*, *cuán*, *cuánto*/a/os/as, *cuándo*, *dónde* y *adónde* son tónicas y se tildan “cuando pertenecen a la clase de los interrogativos y exclamativos, llamados así porque pueden encabezar estructuras de sentido interrogativo y exclamativo” (RAE, 2012, p. 48).

4.4.5 Secuencias especialmente problemáticas

Dentro del sistema ortográfico del español, para la RAE (2010b) existen secuencias particularmente problemáticas en cuanto a su escritura unida o separada. Tales son los casos de: a dónde/adónde, a donde/adonde, (a)dondequiera/ (a)donde quiera, comoquiera/ como quiera, cuandoquiera/ cuando quiera, quienquiera/ quien quiera; conque/con que; por qué/porqué, porque/por que; sino/ si no.

4.4.5.1 Normas de uso de las secuencias por qué/ porqué; porque/por que

4.4.5.1.1 Por qué

Esta secuencia “corresponde a la combinación de la preposición *por* y el interrogativo *qué* con la que se introducen en español las oraciones interrogativas directas que preguntan por la causa” (p. 563).

Ejemplo: ¿Por qué no confías en mí?

Asimismo, introduce oraciones interrogativas indirectas:

Ejemplo: Explícame por qué actúas de esa manera.

“Cuando la oración interrogativa es negativa, sirve a menudo, [...] para hacer una propuesta o sugerencia al interlocutor” (p. 563).

Ejemplo: Si hoy no pudimos ir al cine, ¿por qué no tratamos de hacer otra actividad?

Esta secuencia también aparece “en oraciones no causales, tanto interrogativas (directas o indirectas) como exclamativas, en las que la preposición *por* introduce un grupo sintáctico cuyo núcleo va precedido del interrogativo exclamativo *qué*” (p. 564).

Ejemplo: No te podría decir por qué actúo de esa manera.

4.4.5.1.2 Porqué

Esta secuencia escrita en una sola palabra “corresponde al sustantivo masculino que significa ‘causa, razón o motivo’ y, como tal, se usa precedido de determinante y tiene forma de plural (porqués)” (p. 564).

Ejemplo: No comprendo el porqué de tu silencio.

Asimismo, al tratarse de un sustantivo “se usa en ocasiones con el sentido de ‘pregunta que comienza por la locución causal por qué’. (p. 564).

Ejemplo: Luego de escucharte, sigo creyendo que tus porqués no tienen validez.

4.4.5.1.3 Porque

Esta grafía “escrita en una sola palabra, corresponde a la conjunción causal con la que se introducen oraciones subordinadas que expresan causa, o motivo de que ocurra [...] lo expresado en la oración principal” (p. 564).

Ejemplo: Te estaré esperando frente al museo porque necesito hablar contigo.

4.4.5.1.4 Por que

Se trata de “complementos preposicionales encabezados por la preposición por, que tienen como término una oración subordinada en lugar de un sustantivo (alegrarse por algo, apostar por algo, caracterizarse por algo, dar la vida por algo [...], etc.)” (p. 565).

Ejemplo: Habría dado hasta mi vida por que no te fueras.

Puede corresponder también “a la secuencia de la preposición por seguida del relativo que, si bien lo más normal hoy es que se usen en esos casos las formas complejas del relativo (el que, la que, los que, las que)” (p. 566).

Ejemplo: Desconozco el recorrido por que hay que conducir para llegar hacia las Cataratas del Niágara.

4.5 Estudios previos sobre la ortografía

Para mayor facilidad en la lectura, las distintas investigaciones que se usaron como antecedentes, se organizaron conforme al nivel educativo y a los intereses del presente estudio y se mostrarán de la siguiente manera: Las cuatro primeras ofrecen una visión general del estado de la ortografía en redacciones de secundaria y universidad. Las ocho restantes, en cambio, revelan las destrezas ortográficas de los estudiantes en los tres niveles educativos, pero en estas específicamente se incluyen los segmentos de análisis sexo y nivel socioeconómico. Este aparte cierra con una breve aproximación a la relación entre morfología y ortografía.

4.5.1 Estudios generales

4.5.1.1 A nivel secundario

Un hallazgo interesante fue el estudio de Cánovas Cánovas (2017), en el que intervinieron estudiantes de 4 ESO y 2º de Bachillerato asistentes al instituto Juan de la Cierva y Codorníu (Murcia, España). Sus edades estaban comprendidas entre 15 y 18 años respectivamente. El objetivo de esta investigación fue estudiar los errores de grafías más frecuentes. La autora solicitó una redacción, así como la elaboración de un comentario crítico sobre un texto periodístico. En el análisis de los 113 escritos, los errores más numerosos se concentraron en homónimos sintácticos (*aveces* por “a veces”, *sobretudo* por “sobre todo”, *porciento* por “por ciento”, *porsupuesto* por “por supuesto”, *de muestra* por “demuestra”, *a un* por “aún”, *por que* por “porque”, *mal trato* por “maltrato”, *socieda* por “sociedad”); seguido por errores de confusión de *n* por *m* ante *p*: *tiempo* por “tiempo”, *cunplir* por “cumplir”, *tanpoco* por “tampoco”. Continuaron los errores de confusión de *n* por *m* ante *b* (*sin embargo* por “sin embargo”; mal uso de la *h*: *ha* estar por “a estar”, *an arrancado* por “han arrancado”). Los errores provenientes de la confusión de *b* por *v* cierran esta enumeración: *agresibo* por “agresivo”, *ívamos* por “íbamos”. Consiguió que los errores cometidos en confusión de *n* por *m* ante *p* y confusión de *v* por *b* tuvieron una presencia significativa. Concluyó que son preponderantes los errores de tipo homónimo sintáctico tanto en el corpus I (redacciones) como en el corpus II (comentarios críticos).

4.5.1.2 A nivel universitario

En el 2010, Contreras-Wise (2020) examinó la ortografía de estudiantes bilingües, descendientes de padres hispánicos pero inmersos en la cultura norteamericana. El rango de edad se hallaba entre 18 y 28 años. Se encontraban próximos a ingresar en cursos de herencia hispana (HH) en una universidad urbana de Estados Unidos. Estos cursos de español se clasifican en cuatro niveles: básico, intermedio, avanzado y alto. El instrumento utilizado fue un ensayo académico. Obtuvo 505 textos y seleccionó 40 al azar (10 por cada nivel). El total de errores fue clasificado en las siguientes categorías: errores ortográficos cuya relación grafema-fonema es compleja (*kuidado* por “cuidado”, *quenta* por “cuenta”, *locito* por “loquito”, *qual* por “cual”, *algien* por “alguien”, *desir* por “decir”, *entonses* por “entonces”, *echo* por “hecho”, *hahora* por “ahora”, *híbamos* por íbamos); errores de correspondencia consistente simple entre vocales y consonantes: *emportante* por “importante”, *envolucrar* por “involucrar”, *joventud* por “juventud”; errores de fragmentación de palabra, transferencia y creación léxica (*endonde* por “en donde”, *agusto* por “a gusto”, *a tra vez* por “a través”,

comunicar por “comunicar”); errores misceláneos (*enportante* por “importante”, *poñendo* por “poniendo”). Los resultados arrojaron que el error más frecuente se localizó en la sustitución de vocales. Asimismo, que los discentes del nivel básico presentaron un mayor número de faltas ortográficas a diferencia de los del nivel alto. Esta académica encontró que, esta muestra de la comunidad educativa universitaria, aún no desarrolla la conciencia morfológica en ciertos vocablos, debido a que en la revisión de estas composiciones, se presentaron anomalías ortográficas de tipo segmentación de palabra. Es posible que en estos hablantes haya interferencias entre las dos lenguas: inglesa e hispánica.

En su investigación con estudiantes de la Universidad de Granada (España), Melguizo Moreno (2016) analizó un total de 55 producciones textuales producto de diversas tareas académicas (resúmenes, realización de esquemas, ejercicios de comprensión lectora, etc.) realizadas en seminarios prácticos de asignaturas del Grado de Educación Primaria. En este estudio de corte cualitativo, observó aspectos ortográficos como el empleo de puntos y comas, frecuencia de aparición de tildes y uso de mayúsculas. Los inconvenientes más abundantes se localizaron en la categoría ausencia de tildes: *dejame* por “déjame”, *lineas* por “líneas”, *dividiran* por “dividirán”, *mejoraran* por “mejorarán”, *encontraras* por “encontrarás”, *esta* por “está”, *ademas* por “además”, *aparecera* por “aparecerá”, *automovil* por “automóvil”, *lapiz* por “lápiz”, *dia* por “día”, *seria* por “sería”. Similares resultados consiguió en pronombres interrogativos “¿*Que crees?* Por ¿Qué crees?, “¿*Cuando se realiza?*” por “¿*Cuándo se realiza?*” y uso de mayúsculas: *paquita* por “Paquita”, *real academia española* por “Real Academia Española”. Identificó un elevado número de errores en palabras esdrújulas; asimismo, que hubo desconocimiento en el uso correcto de las reglas ortográficas de puntuación. El artículo citado, reconoce que las posibles causas de presencia de errores ortográficos se deben a factores como desconocimiento de la variedad lingüística, uso indebido de la tecnología, minusvalía del hábito de la lectura, entre otros.

En el plano nacional, constituye uno de los principales antecedentes de esta investigación la que Montesdeoca Arteaga et al. (2021) efectuaron durante las dos primeras semanas del período académico octubre 2015– marzo 2016. Acudieron al primer semestre de Administración Pública, Administración de Empresas, Agroindustria, Agrícola, Medicina Veterinaria, Computación, Turismo y Medio Ambiente de alumnos matriculados en la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí *Manuel Félix López*. Integraron la muestra 438 estudiantes ecuatorianos de unos 19 años. Con el objetivo de evaluar la competencia ortográfica de este grupo, se construyó un instrumento *ad hoc* que contenía una sección en la que los alumnos debían identificar 10 faltas de acentuación, supresión y alteración de letras en un texto

de 4 líneas. A los resultados los catalogaron como deficientes: únicamente el 1, 4 % de la población se calificó de excelente, mientras el 21, 9 % presentó un nivel ortográfico deficiente. En esta investigación encontraron, del mismo modo, que los errores se centraron en carencia de tildes, selección errónea de grafías (b/v; s/c/z; h; g/j), omisión o cambio de sílabas. Dedujeron que el nivel ortográfico varía dependiendo de la carrera cursan los estudiantes y que las deficiencias encontradas son arrastradas desde niveles educativos anteriores.

4.5.2 Estudios específicos sobre ortografía, clase social y sexo

4.5.2.1 A nivel primario

Existen investigadores que han centrado su interés en la clase social y su relación con el aprendizaje, por ejemplo, una pesquisa desarrollada en México. Backhoff Escudero et al. (2008) analizaron las habilidades ortográficas de alrededor de 14. 000 niños. Tales informantes se encontraban matriculados en tercero y sexto de primaria, así como de adolescentes de tercero de secundaria. Esta muestra de estudiantes se conformó de acuerdo con modalidades o estratos escolares (escuelas rurales, educación indígena, escuelas urbanas públicas y privadas; telesecundarias, secundarias técnicas, generales y privadas). En las pruebas de escritura, se les solicitó la redacción de tres tipos de textos: descriptivo, narrativo y argumentativo. A partir de 27 tipos de errores, discriminaron como dificultad predominante la acentuación de estas palabras: *esta* por “está”, *llevo* por “llevó”, *despues* por “después”, *ahi* por “ahí”, *asi* por “así”, *dia* por “día”, *papas* por “papás”, *mas* por “más”, *tambien* por “también”, *ultimo* por “último”, *camino* por “camino” (especialmente se localizó la omisión de tilde en palabras agudas). Esta insuficiencia fue seguida por errores en el uso de estas: consonantes *b-v*: *a beces* por “a veces”, *llebo* por “llevó”, *ber* por “ver”, *berdad* por “verdad” y *s-c-z*: *aseite* por “aceite”, *entonses* por “entonces”. Siguieron al par de categorías, errores de hiposegmentación (*porser* por “por ser”, *poreso* por “por eso”, *aveces* por “a veces”); luego, errores en omisión, adición y/o cambio de letras (*banarme* por “bañarme”, *bucar* por “buscar”, *abajo* por “bajo”). El último grupo o fallas minoritarias lo representaron los errores de hipersegmentación (*con migo* por “conmigo”, *considera mos* por “consideramos”). En este estudio nacional de ortografía, dentro de las conclusiones más relevantes para los intereses de este estudio, se obtuvo que los hombres en comparación con las mujeres, escriben incorrectamente un mayor número de palabras. Desde esta perspectiva, estos resultados convergen con los obtenidos por Suárez Ramírez et al. (2019) en universitarios españoles (que se presentará más adelante). También distinguieron que los discentes cometen menos falencias ortográficas a medida que se va incrementando su nivel académico; asimismo que los errores se originan podrían relacionarse con el tipo de texto que

se solicite al estudiante. Por ejemplo, hay una mayor presencia en el texto narrativo y un menor porcentaje al escribir textos descriptivos y argumentativos. Por último, expusieron que, tanto alumnos de primaria como de secundaria pertenecientes a escuelas y secundarias públicas, cometen una mayor cantidad de errores a diferencia de aquellos que asisten a instituciones privadas.

Tres años más tarde, en un estudio con una muestra de 101 niños chilenos de cuarto grado, Sotomayor et al. (2017) analizaron 269 textos originados tras una prueba de escritura dispuesta por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Las pruebas aplicadas consistieron en la composición de tres géneros textuales (cuento, carta y noticia). El diagnóstico realizado reportó que el 91% de palabras fueron escritas correctamente; sin embargo, hubo insuficiencias escriturarias; de hecho, el problema ortográfico que primó fue la carencia de tildes: *papas* por “papás”, *Sebastian* por “Sebastián”, *subio* por “subió”, *sucedio* por “sucedió”, *despues* por “después”. Lo sucedió el uso erróneo de grafías (b/v, h, s/c/z) como *enbidia* por “envidia”, *tubo* por “tuvo”, *dibertirnos* por “divertirnos”, *guesos* por “huesos”, *isieron* por “hicieron”, *abrasaron* por “abrazaron”. Otro problema ortográfico frecuente fue el de hiposegmentación: *porfabor* por “por favor”, *allorar* por “a llorar”, *enverdad* por “en verdad”. Tras el análisis realizado y considerando las variables del contexto social sexo y nivel socioeconómico (NSE), la muestra femenina evidenció un menor registro de error ortográfico. En cuanto a la segunda variable (NSE), se identificó escasez de errores disgráficos en producciones estudiantiles, cuyos autores eran discentes de niveles socioeconómicos más altos. Para este colectivo de investigación, la enseñanza de la ortografía debe encauzarse en la reflexión de los problemas ortográficos, mas no en el aprendizaje de las normas, pues los errores se localizaron en palabras de uso habitual.

En 2009, Sotomayor et al. (2013) desarrollaron una investigación en la que participaron niños de 3°, 5° y 7° de básica de escuelas chilenas de nivel socioeconómico bajo. La muestra reunió 250 narraciones que fueron elaboradas a partir de un instrumento que contenía como estímulo una imagen y una instrucción que solicitaba que escribiesen un cuento a partir de una situación inicial. Tras los resultados localizados, más de la mitad de errores ortográficos correspondió a carencia de tildes: *aun por* “aún”, *dia* por “día”, *ultima* por “última”, *iriamos* por “iríamos”, *estabamos* por “estábamos”, *papas* por “papás”, *habia* por “había”. Resultó considerable la aparición de errores en las letras b/v: *vivbliteca* por “biblioteca”, *tamvien* por “también”, *descuvrieron* por “descubrieron”, *vueno* por “bueno”, *estava* por “estaba”; c/s/z: *condusia* por “conducía”, *desir* por “decir”, *haser* por “hacer”, *felicez* por “felices”, *pecez* por “peces”, *serró* por “cerró”); h: *ermana* por “hermana”, *ospital* por “hospital”, *ogar* por “hogar”,

aber por “haber”. Otra de las categorías en las que se concentraron los errores fue en la de hiposegmentación: *avuscarme* por “a buscarme”, *alrato* por “al rato” y, de omisión de sílaba o letra como *camino* por “caminos”, *fuero* por “fueron”, *paneta* por “planeta”, apreciadas frecuentemente en textos escritos por estudiantes de tercer año de básica, mas no en las producciones estudiantiles de 5° y 7° de básica. Estos autores encontraron que los errores que priman son la carencia de tildes (especialmente en palabras agudas y hiatos) y el uso indistinto de grafías en verbos empleados habitualmente, los cuales coinciden con los identificados por Sotomayor et al. (2017) asimismo en niños chilenos, pero de cuarto año. Otro de los hallazgos fue que la presencia de errores disminuye según el nivel educativo más alto en que se encuentren los discentes.

Además, hay investigaciones que relacionan la ortografía con el desarrollo de la conciencia morfológica que es conocer la estructura de las palabras y que puede ayudar a superar fallas relacionadas con la segmentación, la aglutinación y el uso de las tildes en palabras que contienen hiatos y diptongos, por ejemplo.

Li-jen y Anderson (2006) sugieren que existe una relación entre un mayor conocimiento morfológico y un mejor dominio ortográfico. Específicamente, expresan que la conciencia morfológica puede orientar la ortografía. Creen que, por un lado, puede actuar como un indicador del rendimiento en tareas ortográficas y que, por otro, puede resultar en una mejor comprensión de las reglas ortográficas. Incluso, creen que los estudiantes con una mejor comprensión de las estructuras morfológicas tienen una ventaja cuando procesan y manejan las correspondencias ortográficas, lo que a su vez puede facilitar la escritura correcta de palabras morfológicamente complejas, tales como, exhaustivamente.

Sobre la base de estos mismos supuestos, en un estudio en el que se relacionó la conciencia morfológica con la comprensión, García y González (2006) llaman la atención sobre la necesidad de relacionar la conciencia morfológica con la escritura. Incluso llegan a sostener lo siguiente:

Sabemos que es la conciencia morfológica escrita la que incide, junto con la conciencia ortográfica, más positivamente en el manejo de las transformaciones verbales opacas (inflexiones y derivaciones) o que suponen cambios fonológicos y/u ortográficos (esto es más importante aún en los lenguajes menos transparentes como el inglés, pero es relevante en español y ha de ser explorado). (p. 178)

De acuerdo con estas ideas, en el español no se ha atendido la conciencia morfológica considerando la ortografía. Los autores recomiendan que estudios posteriores se ocupen de ello, además de considerar esta relación “relevante” en el caso de la lengua española.

4.5.2.2 A nivel secundario

Enmarcados dentro de estudios secundarios, una investigación realizada hace 3 décadas, concretamente en el año 1993, fue la de Pujol Llop (1999), en el que incluyó a dos grupos estudiantiles de edades comprendidas entre 14 y 16 años. Ellos cursaban 1º de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) en un instituto público localizado en Pla d'en Boet, un barrio ubicado en Mataró (Barcelona, España). Se trata de un barrio popular, así que procedían de un bajo nivel económico. Para la detección de errores, Pujol Llop propuso a su alumnado la elaboración de redacciones dirigidas (definición de palabras y sus sinónimos, resumen de texto-fragmento-crónica, continuación de un cuento, final inventado, redacción de una noticia, entre otras). Los errores fueron clasificados así: errores en el origen (*augmentando* por “aumentando”, *sud* por “sur”, *agrisivas* por “agresivas”, *inalfabeta* por “analfabeta”); errores contra el sistema (*tripus* por “tribus”, *cabricho* por “capricho”, *sabo* por “sapo”); errores por arbitrariedad (*canvio* por “cambio”, *embiado* por “enviado”, *ciuda* por “ciudad”, *leiendo* por “leyendo”, *alluda* por “ayuda”, *vallan* por “vayan”, *vesos* por “besos”, *habeces* por “a veces”, *jobenes* por “jóvenes”, *hecho* por “echo”, *haora* por “ahora”, *ahi* por “hay”, *acer* por “hacer”, *ubieran* por “hubieran”) y, errores por desatención (*posibidad* por “posibilidad”, *exepción* por “excepción”, *vie* por “vive”, *antiga* por “antigua”, *ocuro* por “oscuro”). Los hallazgos sugieren que los errores no se producen aleatoriamente, sino que se originan por la complejidad ortográfica de cada uso grafemático. También se consideró que pudo haber interferencia del catalán en el castellano. Finalmente, en lo que refiere al tratamiento de errores, este académico señaló que debido a que es posible inferir la aparición de estas faltas en textos estudiantiles, dentro del currículo se debería incluir la enseñanza de la ortografía acompañada de actividades didácticas.

Paredes (1999) indagó la ortografía de 484 alumnos que se encontraban cursando 3º y 4º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y de 1º y 2º de Bachillerato inscritos en un colegio de Alcalá de Henares (España). En un inicio, analizó el léxico de los estudiantes a partir de la aplicación de una encuesta de disponibilidad léxica en la que debían escribir las palabras relacionadas con uno de los 17 Centros de Intereses Clásicos (partes del cuerpo, ropa, muebles de la casa, alimentos y bebidas, entre otros). Encontró cuatro tipos de errores: acentuación y

diéresis, letras, morfosintaxis y léxico. Identificó que la mayoría de errores se concentran en el apartado de acentuación: *parchis* por “parchís”, *leon* por “león”, *corazon* por “corazón”, *arbol* por “árbol”, *lapiz* por “lápiz” por “árboles” (los errores más abundantes se agruparon en las palabras esdrújulas); seguido de errores en la categoría letras: *pancres* por “páncreas”, *pesona* por “persona”, *tracifo* “tráfico”, *chauqeton* por “chaquetón”, *Naranja* por “naranja”, *aquiles* por “Aquiles”, *bernarda* por “Bernarda”. En el apartado léxico, localizó errores como estos: *furboneta* por “furgoneta”, *fulbol* por “fútbol”, *almario* por “armario”. Dentro del plano morfosintáctico enumeró estos: *saca corchos* por “sacacorchos”, *escurre platos* por “escurreplatos”, *reposa pies* por “reposapies”/ *mueblebar* por “mueble bar”, *verdeazulado* por “verde azulado”. Determinó que algunas de las falencias ortográficas localizadas probablemente fueron ocasionadas por la rapidez en que debían escribir las lexías. En lo referente al sexo, reportó la primacía de las chicas sobre los chicos en destrezas ortográficas. Este autor considera que las causas que propician deficiencias ortográficas tienen que ver con factores psicológicos del estudiante. Los relaciona con el cuidado y atención que dedican al acto de escribir; a hábitos grafomotores, vinculados con el trazo de las letras; o con problemas audiomotores como la pronunciación errónea o la falta de una discriminación auditiva. Pero también enumera causas que dependen propiamente del sistema lingüístico del español. Igual que Cánovas Cánovas (2017) cree que los resultados tienen que ver con la atención. Aunque agrega la revisión. Opina que los estudiantes no revisan versiones previas de los textos.

Trigo Ibáñez et al. (2020) estudiaron a 400 alumnos de diferentes centros educativos sevillanos de segundo curso de bachillerato durante el año académico 2016/2017. Como instrumento de recogida de datos, usaron el test asociativo que examina los 16 Centros de Intereses Clásicos en esta disciplina. Para analizar los factores que inciden en la competencia ortográfica, subdividieron la muestra en cuatro grupos según estos estratos específicos: sexo, clase social, tipo de centro educativo y de nivel sociocultural. Los errores ortográficos se organizaron atendiendo la clasificación propuesta por Paredes (1999). Los resultados evidenciaron una mayor cantidad de errores de tipo acentuación (*autobus* por “autobús”, *arbol* por “árbol”, *lapiz* por “lápiz”); seguido de errores de tipo letras (*avanico* por “abanico”, *amaca* por “hamaca”). Los errores morfosintaxis y de léxico fueron escasos. Los autores confirmaron que las variables analizadas sí influyeron directamente en el dominio ortográfico de los participantes: en el nivel sociocultural bajo concretaron 5,4 % de error frente a los resultados de los niveles medio y alto; en lo referente al sexo, las mujeres consignaron una menor cantidad de estos errores (4,6 % frente a 5,6 %) y, en atención al tipo de centro, los informantes matriculados en centros públicos alcanzaron un 5,1 % de error frente a 4,6 % de los del centro

educativo privado. En lo que respecta al tipo de centro, señalaron que en las instituciones educativas privadas, no se aprende mejor que en las públicas dado que dentro de los resultados se encontró que los hombres matriculados en centros privados cometen más errores a diferencia de los asistentes a centros públicos.

4.5.2.3 A nivel universitario

Morales y Hernández (2004) durante el inicio del curso académico 2003-2004 realizaron una investigación cuya muestra la conformaron 115 estudiantes matriculados en 1º año de la Facultad de Odontología de la Universidad de los Andes (Venezuela). Sus edades fluctuaban entre 16 y 26 años. Los participantes cursaron estudios tanto primarios como secundarios en instituciones privadas, además provenían de familias de altos recursos económicos y sus padres eran profesionales. La prueba aplicada consistió en la redacción de textos expositivos con trama argumentativa (definiciones, autobiografías, descripciones). Reunieron un total de 500 producciones estudiantiles. Para el análisis, acudieron a las siguientes categorías: abreviaturas, segmentación (hipo e hípersegmentación), ortografía de las palabras, acentuación y puntuación. Los investigadores encontraron que este grupo universitario empleó un uso informal de convenciones ortográficas, así como la carencia de tildes en palabras agudas, graves y esdrújulas: *practica* por “práctica”, *tambien* por “también”, *ambito* por “ámbito”, *tu* por “tú”, *mas* por “más”. Asimismo, en los interrogantes *¿Que es la descripción?* Por “¿Qué es la descripción?”; en hiatos *Maria* por “María”. También notaron empleos erróneos de mayúsculas: *Es la carrera de mis sueños, Anhelo ser...* por “Es la carrera de mis sueños, anhelo ser...”. Distinguieron, igualmente, la presencia de errores de confusión de las grafías *c, s* y *z*: *distorcionarlo* por “distorsionarlo”, *a través* por “a través”, *seleccionarce* por “seleccionarse”. Con respecto a la *v* por *b* hallaron *gustava* por “gustaba”. Finalmente, agruparon errores de híper e hiposegmentación: *descripci ón* por “descripción”, *con migo* por “conmigo”, *através* por “a través”. Los autores afirmaron que los factores como nivel socioeconómico, formación académica recibida en instituciones privadas ni nivel profesional de los progenitores influyen en el nivel ortográfico demostrado por este grupo de universitarios. Del mismo modo, que las abreviaturas y convenciones ortográficas informales localizadas, se deben a la concepción tecnicista que tienen los estudiantes con respecto a la escritura en su carrera y a un desapego por la lengua escrita.

Durante el curso académico 2015-2016, Suárez Ramírez et al. (2019) diseñaron un proyecto para el análisis ortocaligráfico de la comunidad universitaria de los Grados de Maestro (Infantil y Primaria) de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España). Optaron por una muestra de 121 estudiantes, que cursaba 3º y 2º y de edades

comprendidas entre 19 y 22 años. El instrumento de evaluación fue un cuestionario ortográfico en el que se le solicitaba a los participantes que señalaran si las 40 palabras propuestas estaban bien o mal escritas. Los investigadores encontraron que el 75% respondió correctamente. Asimismo desconoció la escritura de palabras como *hule*, *alhaja*, *tapiz*, *ahínco*, *hirsuto*, *hache*, *hemiplejía*, *homenaje*, lo que significa que, en ambos grupos, se manifestó un mayor número de errores en la escritura de las palabras con *h*, además de la acentuación, el empleo de S/X y el de G/J. Adicionalmente, comunicaron resultados especialmente interesantes para los intereses de este estudio: Consiguieron que las mujeres poseen una mejor competencia ortográfica que los hombres. Concluyeron que este alumnado, a pesar de conocer las reglas ortográficas, presentan dificultades con la ortografía, lo que imputan a estos factores: descuido, indiferencia por su proceso de aprendizaje, escaso vocabulario y aversión por la lectura. Cabe señalar que, en otro orden de argumentos, expresan que los escritos

ponen en evidencia no un conocimiento de unas determinadas reglas, sino lo que se conoce como la ortografía natural o fonética, que se manifiesta de manera más evidente en los primeros cursos de la educación básica, cuando el alumno está iniciando el proceso lecto-escritor. Algo impensable en el ámbito de la educación superior con alumnos que acumulan un largo proceso formativo, un amplio currículum académico.

(p.142)

Esto explicaría por qué en otras investigaciones (Backhoff Escudero et al. (2008) y Sotomayor et al. (2013)) se refiere que, a medida que se avanza en el sistema escolar, disminuyen las faltas. Al parecer, en los más pequeños, durante el proceso de asimilación de la escritura, se podría estar activando la conciencia fonológica, la cual podría interferir en el aprendizaje ortográfico cuando hay modelo fonético presente.

Una vez sintetizada las investigaciones que se han organizado, luego de realizar un arqueo de fuente, en el siguiente apartado se presentan los lineamientos metodológicos fundamentales que fueron considerados para la elaboración de este estudio.

5. Metodología

El trabajo que se presentará dentro de estas páginas, hará mención a los principios metodológicos que orientaron la recolección de datos de la presente investigación.

5.1 Enfoque de la investigación

Si se entiende que una investigación cualitativa se interesa “por la indagación más amplia de las actitudes, los valores, las opiniones, las percepciones, las creencias, las preferencias de los sujetos” y que los investigadores se involucran tanto en su “subjetividad y la efectividad” [...], así como en el modo en que los sujetos “describen y experimentan los acontecimientos, las maneras que tienen de aprender la realidad” (Monje Álvarez, 2011, p. 14), el enfoque de esta investigación no es cualitativo, pese a que se revisa una cualidad de la escritura: la ortografía. Esta cualidad no permite interpretaciones, se cumple con una norma o no se cumple; se comete un error o no se comete. En este sentido, se está observando el fenómeno de estudio desde una perspectiva objetiva, como un producto que se someterá a sumas y porcentajes. Ergo, se está ante una investigación cuantitativa. La objetividad alcanzada en este estudio, como arguye Monje Álvarez (2011), se logra a través de la *neutralidad*, pues no hay “intervención de cualquier elemento afectivo en la relación que se establece entre el observador y el observado (p. 15), que en este caso refieren a la investigadora y las faltas que apreció o no en los escritos estudiantiles.

5.2 Diseño de la investigación

Se ajustó a un trabajo de campo, puesto que, en búsqueda de los sujetos a estudiar, se accedió a dos instituciones educativas (pública y particular) y se recopilaron los datos directamente de los sujetos de estudio en una actividad solicitada en sus salones de clases. Consecuentemente, cobran sentido las palabras de Arias (2012), quien postula la investigación de campo como “aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos” (p.31). En esta investigación, se efectuaron todas las gestiones necesarias para acceder a los dos grupos estudiantiles de interés y los escritos fueron generados por los sujetos foco de estudio, escolares, en una actividad áulica como un procedimiento académico natural.

5.3 Alcance de la investigación

Según la profundidad con la que se manejan los datos recogidos, esta investigación se circunscribió al carácter descriptivo. En opinión de Arias (2012), la investigación descriptiva es la “caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p. 23). En este estudio, se identificaron, describieron y clasificaron las faltas de ortografía realizadas por estudiantes lojanos de diferentes estatus socioeconómico y sexo. No se alcanzó el nivel explicativo porque no se llegó a explicar el origen de los gazapos.

5.4 La obtención del corpus: Técnica e instrumento

Todo diseño de investigación para ejecutarse requiere de una técnica y de algún instrumento característico de esta. Rojas Crotte (2011) la define como “un procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente —aunque no exclusivamente— a obtener y transformar información útil” a fin de dar respuesta a un problema. Además, agrega que “Toda técnica prevé el uso de un instrumento de aplicación; así, el instrumento de la técnica de *Encuesta* es el *cuestionario*; de la técnica de *Entrevista* es la *Guía de tópicos de entrevista*.” (p. 278). En este caso, la técnica a la que se acudió fue la escritura de un texto y el instrumento fue un texto argumentativo producido por los estudiantes. En los términos de Mejía Mejía (2005), se trató de instrumento tipo Acopio de datos: “Con el nombre genérico de instrumentos de acopio de datos se denomina a todos los instrumentos que pueden servir para medir las variables, recopilar información con respecto a ellas o simplemente observar su comportamiento.” (p.19). En este sentido, en el presente estudio se observaron e identificaron errores que contenían los textos argumentativos escritos por los estudiantes.

¿Por qué un texto argumentativo? Se seleccionó un texto de naturaleza argumentativa por las razones que expondremos de inmediato. Bassols y Torrent (1996) aseguran que una de las clasificaciones textuales más referidas es la que propuso Werlich en 1976 y la sintetizan así:

1. Descriptivo, ligado a la percepción del espacio.
2. Narrativo, ligado a la percepción del tiempo.
3. Explicativo, asociado al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales.
4. Argumentativo, centrado en el juicio y la toma de posición.
5. Instructivo, ligado a la previsión del comportamiento futuro. (p.22).

Contábamos con una única sesión de dos horas y debíamos sacarle el mayor provecho posible, es decir, garantizar que los chicos escribieran textos de una extensión considerada para su nivel y que permitieran la consecución de nuestros objetivos. Consideramos que un texto descriptivo, que demanda un número de adjetivos, exige una escritura más reflexiva y lenta, lo que podría comprometer la extensión del manuscrito. Igual condición privó para el explicativo, pues requiere que se atiendan tema y términos técnicos. El instruccional es poco espontáneo y también técnico. Consiguientemente, debíamos decidir entre el narrativo y el argumentativo. Del narrativo llamó la atención que ya en 1996 se catalogaba como el más estudiado. “Es el

tipo de secuencia que ha generado más estudios, análisis y reflexiones, desde los antiguos retóricos hasta los estudiosos de las tipologías textuales de nuestros días”, aseveraban Bassols y Torrent (1996, p.169). Como nos atraía la novedad, revisamos el argumentativo y hallamos que la argumentación se relaciona con la capacidad cognitiva de razonar, no solo de evocar, que es lo que ocurre cuando relatamos un hecho acaecido. Sobre el acto de argumentar, Bassols y Torrent (1996) sostienen que “es un signo distintivo del ser racional, es el arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas. Por lo tanto, con este enfoque, podemos definir al hombre como el “animal capaz de argumentar” (p.31). La otra idea que terminó de orientarnos hacia esta clase de texto fue esta: “Las argumentaciones inducen, refutan o estabilizan creencias y comportamientos de los receptores. Tienen, así pues, una eficacia de tipo práctico” (Bassols y Torrent, 1996, p.31). Esta explicación la ratifica Rosado Rostro (2012): “es una organización textual centrada en el juicio y en la toma de una postura” (p.1). Entonces, quedaba claro que el estudiante no requería un conocimiento adicional para escribir, sino tener una posición, una creencia sobre un tema, un hecho, un personaje. Quedada definida la clase de texto que se solicitaría, faltaba por decidir la temática que debía hacerse sobre un tema conocido por los jóvenes, un tema sobre el que aún sin saberlo tenían creencias, juicios, opiniones, etc.

Así que, inmediatamente se pensó en cuáles podrían ser los temas de interés de adolescentes de 13 y 14 años. Se consideró preguntarles sobre: redes sociales, contaminación, vacuna contra el COVID-19, el amor ligado a las preferencias sexogenéricas, drogadicción, valores y traición. El tema definitivo lo seleccionaban los estudiantes.

Anticipando el tema que pudiesen elegir, y pensando en lograr el texto argumentativo, se hipotetizaron las siguientes preguntas:

Si seleccionaban redes sociales, se preguntaría esto: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook, Messenger, WhatsApp, etc)? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Si escogían contaminación, se inquiriría a partir de esta pregunta: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que no se van a vender más plásticos porque contaminan el medio ambiente? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Si seleccionaban vacuna contra el COVID- 19, se indagaría acerca de qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se va a dejar de fabricar vacunas contra el COVID-19. Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Si seleccionaban el amor ligado a las preferencias sexogenéricas, se solicitaría una respuesta en torno a qué pasaría si el día de mañana nos comunican que las personas cuyas preferencias no sean heterosexuadas serán castigadas. Justifique las razones por las que

deberían o no deberían hacerlo.

Si seleccionaban drogadicción, se interpelaría acerca de qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local. Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Si seleccionaban la temática de valores, se formularía la siguiente pregunta: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que los valores ya no serán practicados dentro de la sociedad? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Si seleccionaban traición, se requeriría una respuesta a esta interrogante: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que la traición se considerará un acto justificado dentro de los espacios de la vida diaria? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

5.4.1 Aplicación del instrumento en la institución pública

Este procedimiento se efectuó mediante las siguientes fases:

Fase 1: contacto con la institución

Se conversó con el rector y se le solicitó por escrito que autorizara el ingreso institucional, el acceso al aula de clases y la aplicación del instrumento a los estudiantes de décimo año de Educación General Básica, paralelo “B”.¹

Fase 2: acercamiento con la docente

Con los permisos aprobados, se nos facultó un conversatorio con la docente de Lengua y Literatura de décimo año, paralelo “B”.

Fase 3: conversatorio con los estudiantes

Durante esta aproximación, se les entregó un consentimiento informado dirigido hacia sus representantes legales, con el fin de solicitar la intervención de su representado como parte de la muestra para la proporción de una producción escrita. Los padres firmaron el consentimiento informado, los del privado prefirieron que no.

Fase 4: aplicación de prueba

Para la aplicación del instrumento, se accedió al aula y se les solicitó a los estudiantes que de entre tres temas establecidos (redes sociales, contaminación y vacuna contra el COVID-19), eligiesen uno con el que más disfruten trabajando. Esta elección se la realizó con base en el sistema de votación individual, es decir, se llegó a un acuerdo considerando la mayoría de votos de los presentes. Este grupo seleccionó el tema redes sociales, que incluyó la pregunta: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook,

¹ Debido a que la institución educativa privada exigió que no fuese mencionado el nombre de la institución, tampoco se mencionará el nombre de la institución educativa pública.

Messenger, WhatsApp, etc.)? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Fase 5: consignas establecidas

Previo a la aplicación del instrumento, se les solicitó que:

- Mencionen el nombre de su institución educativa, y los datos intervinientes en el encabezado (nombre, curso, paralelo y fecha).
- Realicen el texto argumentativo durante ese periodo de clases asignado. Se les indicó que esta actividad no sería calificada cuantitativa, ni cualitativamente por parte de la docente de Lengua y Literatura.
- Escriban a mano en una hoja en blanco ya sea de su cuaderno o en una hoja perforada.
- Transcriban la pregunta (redactada en la pizarra).

5.4.2 Aplicación del instrumento en la institución privada

El procedimiento para obtener estos datos fue muy similar al proceso anterior, solo se diferenció en dos aspectos: 1) el consentimiento lo otorgó la docente de Lengua y Literatura y 2) el tema seleccionado por cada grupo: el de la institución pública escogió redes sociales, mientras que, el de la institución privada, eligió la temática drogadicción, que incluía la pregunta: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a localizar el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

5.5 Muestreo no probabilístico

En nuestro caso, se acudió a un muestreo no probabilístico porque “se desconoce la probabilidad que tienen los elementos de la población para integrar la muestra.” (Arias, 2012, p.85). De conformidad con Arias, este procedimiento tiene dos clases: Muestreo casual o accidental y Muestreo intencional u opinático. Se acudió a este último en este estudio, puesto que los estudiantes fueron “escogidos con base en criterios o juicios preestablecidos por el investigador” (p. 85), a saber: Estudiantes de distintos sexos, cursantes de 10 grado y matriculados en instituciones pública y privadas como factor distinguidor de clase social.

En este sentido, los informantes fueron seleccionados sobre la base de dos criterios: conveniencia y accesibilidad.

5.5.1 Conveniencia y accesibilidad

Mertens (2010, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2014) refieren que a la muestra se puede acceder dos criterios: por conveniencia y accesibilidad. El primero se relaciona con la viabilidad del ambiente definido, es decir, se selecciona por utilidad a las personas, eventos o situaciones que respondan a los objetivos de investigación; mientras el segundo se refiere al acceso y factibilidad de recolección de datos. Estos dos grupos

estudiantiles fueron convenientes por su nivel educativo, ya que se encontraban a las puertas de culminación de la Educación General Básica para, luego, ingresar a Bachillerato, nivel en el que se espera que evidencien dominio de destrezas y habilidades ortográficas. En cambio, la accesibilidad o posibilidad de acceder respondió a dos condiciones: a) la posibilidad de recolección de datos en estas dos instituciones educativas (pública y particular), había cierta receptividad por parte de las autoridades de las instituciones, y b) y total disposición por parte de las docentes de estos grupos estudiantiles (Décimo año de Educación General Básica, paralelo “B”).

Sin embargo, se omiten los nombres de las instituciones lojanas que permitieron que sus estudiantes compartieran su competencia escrituraria dado que una de ellas solicitó expresamente que no publicara. Consecuentemente, se optó por el trato equitativo, así que los nombres de las instituciones se mantienen en anonimato.

5.6 Nivel socioeconómico de las instituciones

Para determinar el nivel socioeconómico de estos colegios, en esta investigación se siguió los criterios empleados por Shiro (2003), quien, al momento de seleccionar la muestra, consideró el extremo tanto superior como inferior de la escala social; por lo tanto, para el nivel socioeconómico alto, se utilizan escuelas privadas y para el nivel socioeconómico bajo, escuelas públicas.

5.7 Los informantes o participantes

Cuarenta (40) estudiantes de décimo año de Educación General Básica, paralelo “B”, son los participantes de la investigación. Veintitrés (23) de ellos se encontraban matriculados en una institución educativa pública y los diecisiete (17) restantes en una particular. Las niñas fueron en total veintitrés (23) y los niños diecisiete (17). El rango de edades de los grupos estudiantiles oscilaba entre 13 y 14 años.

A los participantes de la institución pública se les solicitó un consentimiento informado, es decir, se envió una petición formalizada dirigida a sus representantes, mientras que, para obtener los datos del otro grupo solo se contó con el permiso a la docente de Lengua y Literatura dado que la institución particular solicitó expresamente uso limitado de los datos.

El total de los informantes distribuidos, queda registrado en el siguiente cuadro:

Composición de los informantes

Tipo de institución	Hombres	Mujeres	Total
Pública	10	13	23
Particular	8	9	17
Total	18	22	40

Estos sujetos proveyeron los corpus de análisis con los que se trabajó. En el siguiente apartado se pormenorizan los detalles.

5.8 Corpus de análisis

De conformidad con la Real Academia Española (actualización 2022), un corpus es “Conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación.” Constituye el corpus de esta investigación una agrupación de cuarenta redacciones estudiantiles distinguidas por la condición económica de la institución y por el sexo de los escribientes:

- Corpus I: veintitrés (23) producciones escritas aportadas por los estudiantes de décimo año, paralelo “B”, de Educación General Básica pertenecientes a la institución pública. 10 niños y 13 niñas.
- Corpus II: diecisiete (17) producciones escritas proporcionadas por los estudiantes de décimo año, paralelo “B”, de Educación General Básica matriculados en la institución particular. 8 niños y 9 niñas.

5.9 Procedimiento para el análisis de los datos

Se elaboró una matriz con el fin de contabilizar el total de errores ortográficos de los estudiantes, considerando el nivel socioeconómico y sexo (Anexo 1), posteriormente se elaboró un listado con todas las erratas y, mediante un procedimiento estadístico (regla de tres simple), se identificaron las faltas de ortografía más comunes (Anexo 2).

5.10 Selección de clasificación de errores ortográficos

El arqueo de fuentes, evidenció la existencia de varios tipos de teorías y clasificaciones importantes como, por ejemplo, las anteriormente establecidas por los especialistas: Galí (1926), Codina y Fargas (1988), Camps et al. (1990) y su modelo de la clasificación realizada por el equipo francés CNRS y por último la de Carbonell de Grompone (1974). La propuesta de esta última autora, fue la seleccionada para ejecutar esta pesquisa. La decisión obedeció a los siguientes criterios:

- a) Accesibilidad: i) se encontraba dentro de una página Web y, por tanto, era posible descargarla y ii) estaba escrita en idioma español.

- b) Se ajustaba a la percepción que, sobre los errores de grafías, tenía la investigadora. Además, el modelo para la interpretación del ejercicio ortográfico de los estudiantes, proveyó tanto conceptos como ejemplos en la mayoría de las categorías, así que permitía clasificar los diferentes tipos de errores evidenciados en las producciones escritas.
- c) Dicha clasificación es considerada como “sistema de evaluación de errores” (Tuana et al., 1980a, p. 6). Es decir, permite evaluar la competencia ortográfica estudiantil.

5.10.1 Criterios en la categorización de los fallos localizados

Obtenidos los corpus, se establecieron criterios para la realización de un análisis detallado de las disortografías localizadas dentro de las redacciones estudiantiles. Para el recuento, se atendió a las siguientes apreciaciones:

- 1) La labor de clasificación de errores en los textos auténticos de los estudiantes lojanos, se inició registrando la forma de la palabra tal como el informante la escribió.
- 2) Aunque se consideró cada una de las palabras escritas por los estudiantes, no se trabajó palabra por palabra, sino por fenómeno. Es decir, generalmente, para cada fallo, existía una categoría.
- 3) Si la caligrafía de ciertos vocablos no se comprendía con lucidez, dicha palabra era descartada del conteo y, por tanto, del análisis de los datos.
- 4) Si un vocablo contenía más de una falta de ortografía, esta era contabilizada según los errores que presentase y, además, codificada en las categorías correspondientes. Un ejemplo de ello es la redacción de la palabra *aveses*, esta manifiesta dos deficiencias ortográficas y, por tanto, fue contabilizada y analizada en dos categorías: “Conglomerados de palabras” y en “Sustitución de *s* por *v* o viceversa”.
- 5) Considerando la temática seleccionada por los estudiantes matriculados en la institución educativa pública que, en este caso, fue redes sociales, en las redacciones nos encontramos con términos del idioma inglés (anglicismos: redes sociales (WhatsApp, Messenger, Facebook; bullying, free, Google y hackear). Por tanto, para su descripción, este grupo se separará de las palabras de origen hispano.

5.11 Procedimiento para la presentación de resultados

5.11.1 Nomenclatura

Con el propósito de alcanzar los objetivos, independientemente del sexo, se enumeró y organizó por orden alfabético a cada uno de los escritores de los cuarenta manuscritos; posteriormente, y con el fin de resguardar su identidad, se anonimizó la autoría mediante una

nomenclatura. Para ello, nos apoyamos en las características socioeconómicas de las instituciones: públicas (fiscales y municipales), fiscofiscomisionales y particulares (MinEduc, 2013). Decidimos estas siglas: FE (Financiada por el Estado) y P (particular).

Por consiguiente, tanto el nombre del estudiante como el de institución educativa, se codificaron como se ilustra en los siguientes ejemplos:

[1 FE, corpus I], de donde:

1= redacción perteneciente al estudiante de apellido Apolo

FE= matriculado en la institución pública

Corpus I= una de las producciones escritas de estudiantes matriculados en el colegio público

[13 P, corpus II], de donde:

13= redacción perteneciente a la estudiante de apellido Rodríguez

P= matriculada en la institución particular

Corpus II= una de las producciones escritas de estudiantes matriculados en el colegio particular

5.11.2 Presentación de los errores

Para una óptima comprensión y presentación de las falencias ortográficas localizadas, formalmente el análisis se lo presentará como se detalla a continuación:

- En todas las ocasiones, los errores se apreciarán en el estado original en que fueron encontradas en las redacciones. Ortográficamente, no fueron modificadas con el fin de respetar la palabra tal como fue escrita por el estudiante (*nesesitamos*).
- Las palabras que se presentan en letra *cursiva* y “entre comillas”, son las que contienen el error (“*curso*” por Curso).
- Las formas erróneas de la palabra irán acompañadas por la nomenclatura de quien (es) la(s) escriba(n), así como la institución educativa a la cual asiste(n) (“*ubiera*” [22 FE, corpus I]; “¿*Que* pasaría si el día de mañana...” [1 FE, corpus I], [5 FE, corpus I], [18 FE, corpus I]).
- Si una palabra tiene múltiples falencias ortográficas, cada error se trabajará por separado, es decir, se los codificará en las categorías correspondientes y se visualizarán tal como fueron escritas por los estudiantes.
- En el análisis de datos, se utilizará colores para especificar en qué parte de la palabra o frase se presenta la equivocación (“*alcol*” [16 P, corpus II]) que, en este caso, vienen a ser las categorías.

Colores para representar las categorías dentro del análisis de datos

Tabla 3.

Colores para representar las categorías dentro del análisis de datos

Categorías de análisis (localizadas)	Colores para identificarlas
1. Grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar	Se la identifica de color amarillo. Ejemplo: “ <i>pobrian</i> ”
2. Omisión de grafemas	Se la localiza de color verde lima. Ejemplo: “ <i>usurios</i> ”
3. Adición de grafemas	Se la identifica de color turquesa. Ejemplo: “ <i>victimidizan</i> ”
4. Alteración en el orden de los grafemas	Se la identifica de color fucsia. Ejemplo: “ <i>aduero”</i>
5. Conglomerados de palabras	Se los distingue de color azul. Ejemplos: “ <i>por que muchas personas trabajan en las redes sociales</i> ” (hipersegmentación)
6. (Existen dos tipos)	“ <i>y a la vez para que los estudiantes puedan conectarse</i> ” (hiposegmentación)

7.	Mayúscula por minúscula o viceversa	Se la identifica de color verde azulado. Ejemplo: “salome”
Sustituciones de letras con sonidos fonéticamente similares		
8.	Sustitución de <i>b</i> por <i>v</i> o viceversa	Se la identifica de color verde. Ejemplo: “Valdivieso”
9.	Sustitución de <i>j</i> por <i>g</i> o viceversa	Se la identifica de color verde. Ejemplo: “emergencia”
10.	Sustitución de <i>y</i> por <i>ll</i> o viceversa	Se la identifica de color verde. Ejemplo: “ellas”
11.	Sustitución de <i>s</i> por <i>c</i> o viceversa	Se la identifica de color verde. Ejemplo: “comunicaciones”
12.	Sustitución de <i>s</i> por <i>z</i> o viceversa	Se la identifica de color verde. Ejemplo: “tasas de desempleo”
13.	La <i>H</i> comúnmente muda o <i>H</i>	Se la diferencia de color violeta. Ejemplo: “abria”
14.	Errores en combinaciones <i>cc</i> , <i>sc</i> , <i>xc</i>	Se la distingue de color rojo oscuro. Ejemplo: “aceso”

Omisión de tildes en agudas, graves o esdrújulas	Se la identifica de color oliva. Ejemplo: “ <i>esta</i> ”
15. Agudas	
16. Graves	Se la reconoce de color oliva. Ejemplo: “ <i>economía</i> ”
17. Esdrújulas	Se la identifica de color oliva. Ejemplo: “ <i>jóvenes</i> ”
18. Omisión de tilde para mantener el hiato	Se la identifica de color gris (50%). Ejemplo: “ <i>Leon</i> ”
19. Omisión de tilde de diferenciación	Se la distingue de color rojo. Ejemplo: “¿ <i>Que</i> pasaría si el día de mañana...”

- En la mayoría de momentos, se encontrará la palabra directa porque se presentará fundamentalmente el error (“*sirben*”).
- Se visualizarán fragmentos de los párrafos estudiantiles por dos razones: a) Existen dos o más errores pertenecientes a una misma categoría (“No deberías *por que con versamos*” ([Cat. Conglomerados de palabras]) y b) Para apreciar con claridad el error (“las utilizan como una *Herramienta* de trabajo” [Cat. Conglomerados mayúscula por minúscula o viceversa]).
- Los fragmentos de párrafos se exhibirán “entre comillas”, y la palabra con equivocación se escribirá en letra *cursiva* e irá coloreada de acuerdo con la identificación de su categoría (“*Aun que* hay drogas que son buenas” [2 P, corpus II]).
- Como se mencionó anteriormente, se anonimizará la autoría de los estudiantes. No obstante, considerando que el segmento de análisis sexo, es de nuestro interés, para identificar si el error ortográfico fue cometido por un hombre o una mujer, junto a la

nomenclatura, entre paréntesis y con letra **negrita** se lo detallará con las grafías H o M (“**Naci**” [1 FE, corpus I] (**H**)).

- En los casos en que una palabra esté erróneamente escrita dentro de una redacción y sea cometida por un mismo sujeto, se hará uso del paréntesis para señalar el número de veces de su cometimiento: “*deberian*” (2).
- Apreciado el error, finalmente, en el apartado del análisis, la grafía o palabra que contenga incorrecciones irá en letra *cursiva* y la escritura formal de la palabra irá “entre comillas” (se omite *n* en “también”; *con versamos* por “conversamos”).

Detallados los aspectos metodológicos, a continuación, presentamos un esquema que pretende sintetizar gráficamente este procedimiento.

Figura 2.

Esquema del procedimiento para acceder a la muestra

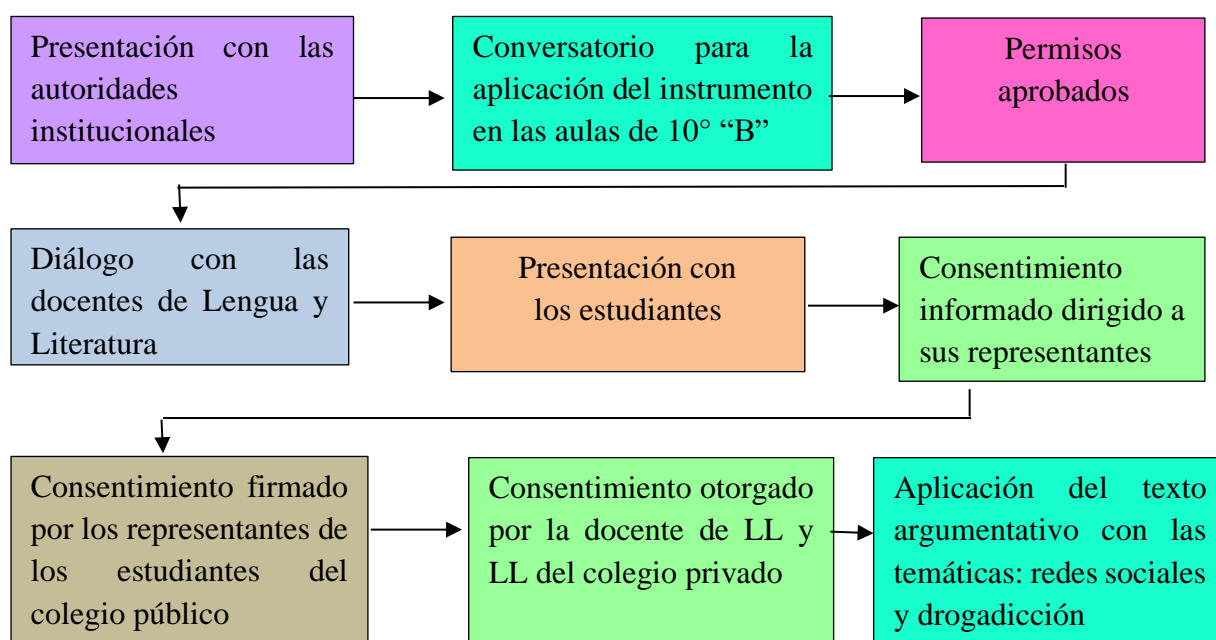
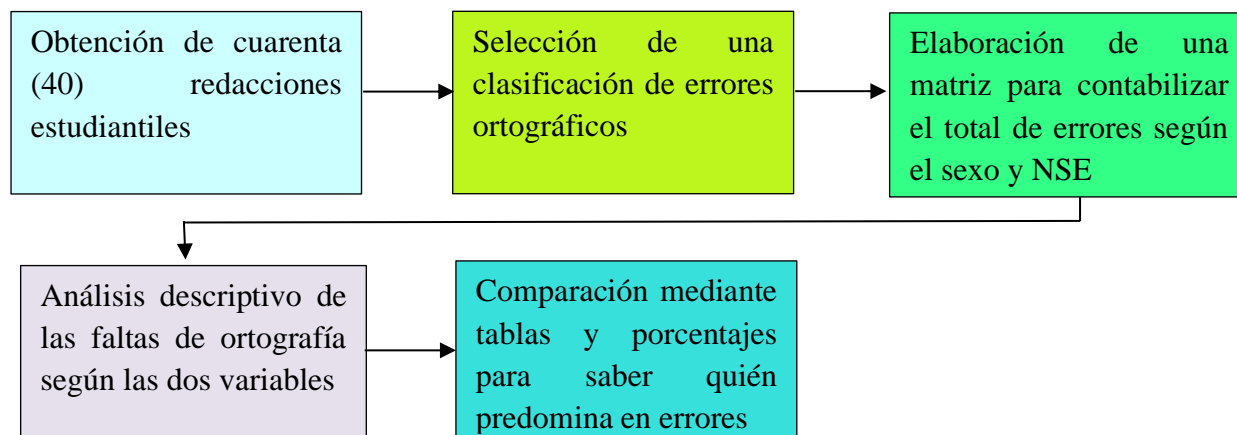


Figura 3.

Esquema del procedimiento para el análisis de datos



Una vez presentados los objetivos, su sustento teórico y la ruta metodológica escogida para alcanzarlos, en el siguiente apartado se mostrarán los resultados obtenidos.

6. Resultados

A continuación se detallan los resultados extraídos de la examinación de los corpus, los cuales fueron analizados a partir de la clasificación propuesta por Carbonell de Grompone (1974).

Dentro de la clave primaria, se incluye el Nivel I en el que se contabilizan las siguientes categorías:

6.1 Grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar

Luego de la revisión de los dos corpus analizados, dentro de esta categoría se localizaron exclusivamente 2 insuficiencias ortográficas cometidas por un sujeto masculino matriculado en la institución educativa pública.

Estos casos de sustitución de un grafema por otro, se los visualiza en el siguiente fragmento:

“*po**b**rian* necesitar ayuda para comunicarse con sus *pa**b**res*” [1 FE, corpus I] (H)

Estos ejemplos ilustran la presencia de esta categoría al sustituirse la grafía *b* por *d* en *po**b**rian* por “podrían” y *pa**b**res* por “padres”, tales errores son los que Carbonell de

Grompone (1974) considera que se originan cuando el fonema aparece simbolizado por un grafema que no le corresponde.

6.2 Omisión de grafemas

En la recogida de datos de los dos corpus, aparecieron 10 falencias ortográficas o palabras mutiladas: 5 producidas por mujeres y 5 por varones.

A continuación, se pormenorizan los fenómenos escriturarios de estudiantes matriculados en la institución educativa pública, debe considerarse que son de tres chicos y de una chica:

“**Naci**” [1 FE, corpus I] (**H**), “**usu**rios” [19 FE, corpus I] (**H**), “**Ign**acios” [23 FE, corpus I] (**H**), “**adol**escentes” [20 FE, corpus I] (**M**)

Como se ha podido comprobar, las palabras resaltadas evidencian la omisión de las grafías: *n* en “Nancy”, *a* en “usuarios”, *g* en “Ignacios” y *s* en “adolescentes”. Paralelamente, en el segundo corpus, aparecieron un par de ejemplos que omite grafemas, debe mencionarse que quienes los cometieron fueron dos hombres y tres mujeres:

“**adol**escentes” [1 P, corpus II] (**H**), “**tambi**e” [2 P, corpus II] (**H**), “**alco**l” [16 P, corpus II] (**M**), “**ex**eso” [5 P, corpus II] (**M**), “**rie**go” [9 P, corpus II] (**M**)

En estos ejemplos, se omite el grafema *s* en “adolescentes”, *n* en “también”, *ho* en “alcohol”, *c* en “exceso” y *s* en “riesgo”. Debido a lo expresado, se puede observar cómo la omisión de un grafema en la escritura de una palabra, la convierte en un vocablo incompleto. Estos ejemplos son los que Carbonell de Grompone (1974) los etiqueta como errores por la supresión de una o más grafías en la escritura de una palabra.

6.3 Adición de grafemas

Dentro de esta categoría, en la recogida de datos aparecieron 5 incorrecciones gráficas cometidas por una chica y cuatro hombres matriculados en la institución educativa pública.

A continuación se presentan los ejemplos:

“**Ign**acios” [15 FE, corpus I] (**H**), “**victimi**dizan” [19 FE, corpus I] (**H**), “**pro**driamos” [7 FE, corpus I] (**H**), “**tam**abien” [4 FE, corpus I] (**M**)

Los casos tratados evidencian la adición de una o más grafías que conforman la estructura correcta de las palabras: *s* en “Ignacio”, *di* en “victimidizan”, *r* en “podríamos”, *a* en “también” y *r* en “podríamos”. Estas disgrafías ejemplifican la conceptualización de Carbonell de Grompone (1974).

6.4 Alteración en el orden de los grafemas

Dentro de esta categoría, los estudiantes activaron 4 errores de grafías: 2 de chicas y los 2 restantes de chicos matriculados en la institución pública.

Estos son los errores en hombre y mujer para ilustrar como ejemplos:

“**sinteria**” [22 FE, corpus I] (**H**), “**aduerco**” [5 FE, corpus I] (**M**)

Estos casos expuestos denotan la alteración del orden en el interior de las palabras, pues, en el vocablo “sentiría” se sustituyen las vocales *i* por *e* y *e* por *i*; de igual modo, en “acuerdo”, se reemplazan las grafías *d* por *c* y *c* por *d*. Estos errores ilustran la conceptualización de Carbonell de Grompone (1974) dentro de esta categoría, pues a pesar de presentarse todos los grafemas dentro de este par de palabras, no se respeta su orden con referencia al uso correcto del registro.

6.5 Conglomerados de palabras

Dentro de esta última tipología categórica del Nivel 1, se computaron 12 disortografías: 6 producidas por jóvenes y 6 por señoritas.

Parte de estas faltas fueron halladas en fragmentos de párrafos de cinco hombres y cuatro mujeres inscritos en la institución educativa pública:

“No deberían **por que** **aveses** estan en una emerjencia” [1 FE, corpus I] (**H**), “No deberias **por que** **con versamos**” [1 FE, corpus I] (**H**), “**por que** muchas personas trabajan en las redes sociales” [21 FE, corpus I] (**M**), “**aveces** tambien para trabajos escolares” [6 FE, corpus I] (**M**), “más cosas que pasan a nuestro **al rededor**” [14 FE, corpus I] (**M**), “No deberían borrar las redes sociales **por que** sirben como para comunicarnos” [23 FE, corpus I] (**H**), “y a la vez **paraque** los estudiantes puedan conectarse” [9 FE, corpus I] (**M**)

Recordemos que, dentro de esta categoría, la autora distingue dos tipos de conglomerados (unión y separación indebida de palabras). Por tanto, se detectaron errores en la escritura de las palabras “a veces” y “para que” a partir de la unión de sus componentes. A

este fenómeno se lo denomina también hiposegmentación (Sotomayor et al., 2013) y en este caso se observa la unión de *veces* a la preposición *a* en dos de las redacciones de un joven y una señorita del colegio público, así como también la agregación de *que* en la preposición *para* localizada en otra composición textual.

Con respecto al otro tipo de conglomerados, se encontraron los ejemplos *al rededor* por “alrededor”, *con versamos* por “conversamos” y *por que* por “porque”, los cuales representan formas erróneas al desestructurarse las sílabas que constituyen los vocablos. En concreto, van indebidamente unidas e indebidamente divididas en dos o más partes, lo que las categoriza en la conceptualización con la que Carbonell de Grompone (1974) etiqueta a este tipo de errores.

Aglutinamiento de palabras según su número de sílabas

Tabla 4.

Aglutinamiento de palabras según su número de sílabas

Sexo	Bisílabas
Hombre	<p>“No deberían por que aveces están en una emergencia”</p> <p>[1 FE, corpus I]</p>
Mujer	<p>“comunicarse con sus otros familiares aveces”</p> <p>[6 FE, corpus I]</p> <p>“y a la vez paraque los estudiantes puedan conectarse”</p> <p>[9 FE, corpus I]</p>

En esta tabla se contemplan los fenómenos caracterizados por la unión indebida de palabras según su número de sílabas. Esta unión se da entre palabras bisílabas y palabras que tienen una función gramatical (*a*: preposición y *que*: conjunción).

Por otro lado, los tres fenómenos ortográficos restantes localizados en el corpus II

cometidos por dos mujeres y un hombre, matriculados en el colegio particular fueron:

“**Aun que** hay drogas que son buenas” [2 P, corpus II] (**H**), “no sería bueno **por que** mucha gente va a morir” [6 P, corpus II] (**M**), “el mundo de las drogas es un mundo que se contradice mucho, **por que** te puede salvar o matar” [17 P, corpus II] (**M**)

Tras el análisis de los casos expuestos, se distingue la presencia de errores en la escritura de las palabras *aun que* por “aunque” y *por que* por “porque”, dado que existe una separación de sílabas dentro de su estructura interna. Respecto al segundo vocablo mal escrito, es importante enfatizar que ya fue localizado en cuatro producciones escritas del primer grupo y, paralelamente en las del segundo grupo, se visualiza que aparece nuevamente.

Debe señalarse que, probablemente, este error se originó debido a la escritura de esta palabra, pues, conforme a la RAE (2010b), la palabra *porque* forma parte de una secuencia especialmente problemática para los escritores inexpertos debido a que puede ir escrita tanto unida como separada. En estos casos, se empleó como conjunción causal; por tanto, la grafía debió ir unida.

6.6 Comparación de faltas ortográficas según el estatus socioeconómico y sexo

A continuación, se presentará la comparación para saber quién predomina en los errores a partir de las cinco categorías del nivel I:

6.6.1 De acuerdo con el estatus socioeconómico

Tabla 5.

Tipos de errores del nivel I según el nivel socioeconómico

Categorías o tipos de errores	Público		Privado	
	f	%	f	%
Grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar	2	8	0	0
Omisión de grafemas	4	16	6	67
Adición de grafemas	5	21	0	0
Alteración en el orden de los grafemas	4	17	0	0
Conglomerado de palabras	9	38	3	33

Total	24	100,00	9	100,00
-------	----	--------	---	--------

De acuerdo con los resultados formalizados en esta tabla, en la categoría grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar, los errores predominan

Categorías o tipos de errores	f	%		
			Hombres	Mujeres
Grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar	2	11	0	0
Omisión de grafemas	5	25	5	36
Adición de grafemas	4	21	1	7
Alteración en el orden de los grafemas	2	11	2	14
Conglomerado de palabras	6	32	6	43
Total	19	100,00	14	100,00

en el colegio público (8% ante 0%); en omisión de grafemas, en el colegio privado (67% ante 16%); en adición de grafemas, en la institución pública (21% frente a 0%); en alteración en el orden de los grafemas, asimismo, en la institución pública (17% ante 0%) y, finalmente, en conglomerado de palabras, reiteradamente los errores son preponderantes en la institución pública o financiada por el Estado (38% ante 33%).

En suma, de conformidad con el nivel socioeconómico de los estudiantes, los que están matriculados en el público, cometen más fallas en las categorías: grafemas en representación de un fonema que en ningún caso se podrían representar, adición de grafemas y en alteración en el orden de los grafemas; por el contrario, los matriculados en la privada, únicamente cometen más faltas en omisión de grafemas.

6.6.2 De acuerdo al sexo

Tabla 6.

Tipos de errores del nivel I según el sexo

Conforme con los resultados formalizados en este cuadro, en la categoría grafemas en

representación de un fonema que en ningún caso podrían representar, los errores predominan en los hombres (11% ante 0%); en omisión de grafemas, en las chicas (36% frente a 25%); en adición de grafemas, los jóvenes cometen más faltas (21% frente a 7%); en alteración en el orden de los grafemas, las chicas cometen más fallas (14% en relación con 11%) y, finalmente, en conglomerado de palabras, nuevamente los errores son preponderantes en las señoritas (43% frente a 32%).

En función de lo advertido, los jóvenes, cometen más fallas en estas categorías: grafemas en representación de un fonema que en ningún caso se podrían representar y en adición de grafemas. En lo que respecta a las señoritas, ganan en incorrecciones en las categorías omisión de grafemas, alteración en el orden de los grafemas y en conglomerados de palabras.

Por otro lado, dentro de la clave secundaria, se incluye el nivel II, el cual reúne las siguientes categorías:

6.7 *i* por *y*

Se consiguió esto:

“*Naci*” [1 FE, corpus I], “*Nansi*” [12 FE, corpus I], “*Nanci*” [22 FE, corpus I]

Podría a simple vista pensarse que era un error, consecuentemente este sería el comentario: Como se puede observar, este vocablo fue escrito con *i* al finalizarse su escritura, cuando lo correcto sería que vaya la *y* (“Nancy”). En las condiciones tratadas, tales errores son los que Carbonell de Grompone (1974) supone que se originan al aparecer la *i* al final de la palabra cuando debe ir *y*; es decir, se percibe indistinción gráfica entre ambas grafías.

Sin embargo, no se cuenta con la certeza científica de que lo fuera, dado que la investigadora nunca le dijo a los estudiantes cómo se escribía su nombre, solo dijo oralmente mi nombre es [nán.si]. Aunque la palabra original proviene de la ciudad francesa, Nancy, estamos conscientes de que el nombre oficial de una persona a menudo está en manos de la sapiencia ortográfica de la funcionaria, claro está, también intervienen los padres y a veces los diversos idiomas. Es así que en una rápida búsqueda en internet se consiguió a una docente de la UDLA, cuyo nombre es *Nanci Barrios*, además de otras otras soluciones como, por ejemplo, *Nanzy*, *Nansy*.

6.8 Mayúscula por minúscula o viceversa

Otro de los problemas ortográficos localizado en estas composiciones fue la

sustitución de mayúscula por minúscula o viceversa, las cuales sumaron un total de 30 faltas: 12 de hombres y 18 de chicas.

Las palabras con errores son los ejemplos hallados, debe considerarse que son de 7 varones y 9 féminas del corpus I:

“**f**echa” [1 FE, corpus I] (H), “¿**c**urso” [1 FE, corpus I] (H), “¿Que pasaría si el **D**ía de mañana” [1 FE, corpus I] (H); “**f**acilita tareas” [2 FE, corpus I] (H); “**f**echa”, [7 FE, corpus I] (H), “**f**echa” [8 FE, corpus I] (M); “**p**orque si las cierran” [11 FE, corpus I] (H); “pero si cerrara **F**uera una catastrofe” [15 FE, corpus I] (H), “**s**alome” [4 FE, corpus I] (M); “**b**enitez” [4 FE, corpus I] (M); “redes **S**ociales” [5 FE, corpus I] (M); “**s**i se serraran estas aplicaciones” [8 FE, corpus I] (M); “las utilizan como una **H**erramienta de trabajo” [13 FE, corpus I] (M); “Unidad **e**ducativa” [18 FE, corpus I] (M); “**ch**ocho” [18 FE, corpus I] (M) y “**t**ambien no podriamos” [21 FE, corpus I] (M)

Para la RAE (2012), con independencia de la puntuación, obligatoriamente se debe emplear mayúscula inicial en los nombres propios, por tanto, *salome*, *benitez* y *chocho*, están erróneamente escritas, pues, conforme a las normas de la Academia, la escritura correcta de estas palabras es “Salomé”, “Benítez” y “Chocho”.

Del mismo modo, en los ejemplos *porque si las cierran*, *facilita tareas*, *si se serraran estas aplicaciones*, “*tambien no podriamos*” y “*fecha*”, hay una irrupción en la norma ortográfica, debido a que a principio de oración, se debe emplear mayúscula, mas no minúscula, como se observó en esta actividad ortográfica de los sujetos.

Otro problema localizado, fue el uso de letras mayúsculas en posición media del desarrollo de una idea (“¿Que pasaria si el *Dia* de mañana”, “redes *Sociales*” y “las utilizan como una *Herramienta* de trabajo”); en una forma de conjugación del verbo *ser* (“pero si cerrara *Fuera* una catástrofe”), y en el nombre del colegio al que asistían (“Unidad educativa”). Con respecto al último caso, según la norma que condiciona este empleo, se escribe con mayúscula inicial los sustantivos y adjetivos que componen el nombre de instituciones (RAE, 2012).

Estos son los ejemplos que Carbonell de Grompone (1974) considera que se originan al sustituir una mayúscula por minúscula o viceversa, tanto en nombres propios o a principio de oración; sin embargo, se sumaron otros casos.

Los fallos hallados dentro de este grupo, aparecieron tanto en el corpus I como en el II, en este caso, se localizaron 13 falencias ortográficas y, se debe tener presente que fueron

cometidas por 5 varones y 9 mujeres.

“*lo que pasaría fuera*” [2 P, corpus II] (H), “*curso*”, [15 P, corpus II] (H), “*tema*” [15 P, corpus II] (H), “*tema*” [10 P, corpus II] (M), “de igual forma *Si* todos se llegaron a comprometer” [15 P, corpus II] (H); “*habría* mucha mala influencia” [7 P, corpus II] (M); “Unidad *educativa particular*” (M), [10 P, corpus II]; “*nombre, fecha*” [10 P, corpus II] (M), “si tu te cagas *TU* lo haces nadie mas” [16 P, corpus II] (M), “*fecha*” [12 FE, corpus I] (H), “*san*” [10 P, corpus II] (M)

En esta parcela, asimismo, se localizaron errores en uso de minúscula a principio de oración (*lo que pasaría fuera* por “Lo que pasaría fuera” y *habría mucha mala influencia* por “Habría mucha mala influencia”); uso de mayúsculas en posición media del desarrollo de una idea (*de igual forma Si todos se llegaron a comprometer* por “de igual forma si todos se llegaron a comprometer”) y en el nombre de la institución educativa, que fue escrito con minúscula *san* por “San”. En efecto, se logró identificar exactamente los casos expuestos en las redacciones del primer grupo, sin embargo, se incrementó otro caso que fue el uso de mayúscula por minúscula en las letras iniciales del encabezado: *nombre, fecha, curso, tema* por “Nombre”, “Fecha”, “Curso” y “Tema”.

Uno de los monosílabos escrito con mayúscula que llamó la atención fue el pronombre personal *TU* por “tú”, escrituralmente presenta errores; sin embargo, se deduce que su autora intentaba hacer énfasis en una reflexión dentro de su argumento acorde al tema seleccionado (drogadicción) y, por tal razón, lo escribió con letras mayúsculas.

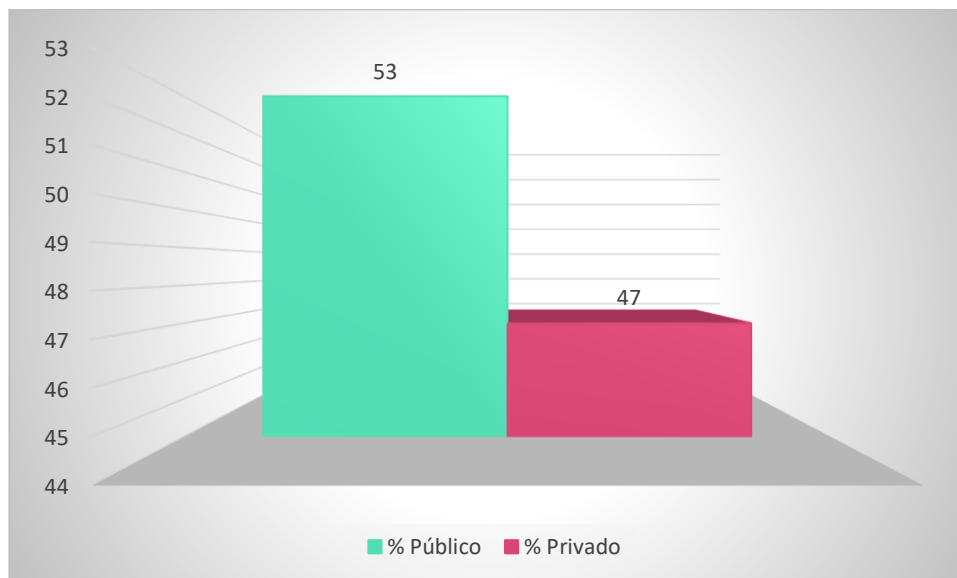
6.9 Comparación de faltas ortográficas según el estatus socioeconómico y sexo

A continuación, se presentará la comparación para saber qué sujetos faltan más la categoría del nivel II:

6.9.1 De acuerdo con el estatus socioeconómico

Figura 4.

Tipo de error del nivel II según el nivel socioeconómico

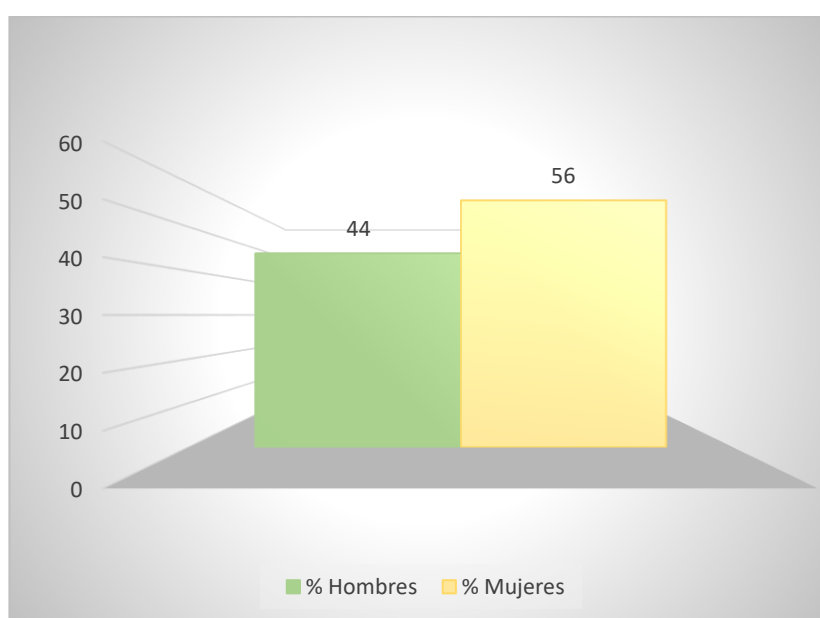


En esta representación se observa que, de un total de 100%, el 53% de los estudiantes de la institución pública comete errores en comparación con el 47% de errores de estudiantes de la privada. Ante esta representación, de acuerdo con el nivel socioeconómico, los que están matriculados en la pública preponderan en incorrecciones gráficas en el empleo de mayúscula por minúscula o viceversa.

6.9.2 De acuerdo con el sexo

Figura 5.

Tipo de error del nivel II según el sexo



En esta figura se observa que de un total de 100%, el 56% de las chicas comete errores ante un 44% de errores de los chicos. Es decir, en este cotejo, según el género, el femenino prepondera en incorrecciones gráficas de tipo mayúscula por minúscula o viceversa.

Con la explicación de la última categoría perteneciente a la clave secundaria, a continuación nos referiremos a la clave terciaria que incluye tres niveles, y que, dicho por la autora comprende propiamente errores ortográficos. Señalaremos los errores localizados en las categorías del nivel III:

6.10 Sustitución de letras con sonidos fóneticamente similares

La autora establece categorías que se relacionan entre sí debido a la sustitución de letras con sonidos similares. Estas erratas se relacionan con aquello que decía Blas Arroyo (1989): “se escribe como se habla” (p. 263). ¿Qué ocurre? La escritura es un código artificial, cuyas normas están mantenidas y establecidas por la RAE, empero la oralidad es asunto distinto, cambia -se desfonologizan², refonologizan³ y fonologizan⁴ sonidos- porque depende de los hablantes. Entonces se dice que la escritura va detrás de la oralidad. Como resultado, en el español, por ejemplo, se mantienen dos letras (b y v) para un único sonido /b/; y en algunas circunstancias también se repite este fenómeno en los fonemas /x/ y /g/ que pueden representar en la escritura mediante la -j y la -g; con la -s, la -c y la -z ocurre un hecho similar; al menos en el español de América, tres letras para un único sonido (s). Las letras que se mantienen, aunque no refieren a algún sonido actual de la lengua española, son testimonios de un estado pasado de la lengua. A continuación se muestran los equívocos acopiados.

6.10.1 Sustitución de b por v o viceversa

Dentro de esta categoría se localizaron 5 errores en redacciones de hombres. Las siguientes incorrecciones forman parte del primer corpus de análisis, debe considerarse que son de tres hombres de la institución pública.

² Se está frente a este fenómeno cuando un fonema pierde sus propiedades acústicas y articulatorias y alcanza el grado cero, por ejemplo, /f/ → /Ø/ (/farína/ → / Øarína/). Aquí la lengua pierde un sonido, aunque mantenga la grafía.

³ O transfonologización: se da cuando un fonema cambia el conjunto de sus propiedades sin afectar el número de elementos o casillas dentro del sistema de la lengua. Un ejemplo lo ofrece Palomino Gonzales y Zela Vera (2022): los fonemas vocálicos medios del español (/e/ - /o/) en piezas léxicas prestados al quechua pasan a ser superiores: (/i/ - /u/).

⁴ Se nombra así al proceso que resulta en el surgimiento de un nuevo fonema en un sistema, por ejemplo, /ɲ/ que se representa en la escritura así ñ/Ñ. Este fonema no existía en el latín y emergió durante el paso de esta lengua al castellano y otras lenguas neoromances. Ejemplo: (/kanna/ → /kaña/).

“*si**v**en*” [23 FE, corpus I] (H), “*hu**v**iera*” [22 FE, corpus I] (H), “*Valdi**v**ieso*” [1 FE, corpus I] (H)

A través de estos casos se muestra la sustitución del grafema *v* por *b* en *si**v**en* en lugar de “sirven” y *Valdi**v**ieso* en lugar de “Valdivieso”, así como el intercambio entre *b* por *v* en *hu**v**iera* por “hubiera”, debido a lo cual, ejemplifican lo que Carbonell de Grompone (1974) sostiene que este tipo de errores se producen al existir dos grafemas con posibilidad de representar un mismo fonema.

Por otra parte, en la examinación de las producciones de los estudiantes de la institución privada, solamente se encontraron dos ejemplos, una vez más, cometidos por los chicos:

“*bol**v**erian*” [2 P, corpus II] (H) y “*bul**v**garmente*” [4 P, corpus II] (H)

Estos casos suman como nuevos ejemplos de esta clasificación, al sustituirse la letra *v* por *b* en *bol**v**erian* por “volverían” y *bul**v**garmente* por “vulgarmente”. Faltas como estas con toda seguridad lo que hacen es reflejar el sistema fonológico del español moderno. El hablante del español siempre pronuncia el fonema /b/ porque en el paso del español medieval al español moderno se perdió /v/ en la oralidad (Penny, 2001), sin embargo, se mantiene en la escritura. La neutralización de el par de sonidos se conoce con el nombre de betacismo.

6.10.2 Sustitución de *j* por *g* o viceversa

Numéricamente, dentro de esta categoría ya fueron menos significativos los casos localizados, pues solamente se halló un ejemplo, cuyo autor fue un chico que concurría a la institución pública. El ejemplo localizado fue:

“*emer**j**encia*” [1 FE, corpus I] (H)

Respecto a la escritura formal de la palabra, hubo sustitución de *g* por *j* en *emer**j**encia* por “emergencia”. Errores como estos pudieron haberse originado en el registro fonológico dado que se neutralizan los fonemas /x/ y /g/.

6.10.3 Sustitución de *y* por *ll* o viceversa

Si bien este fenómeno, la clasificación usada en este estudio lo presenta como producto de una neutralización de sonidos, en el caso del hablante lojano debe aclararse que no es tan

simple aceptarla, puesto que en algunos hablantes existe la neutralización, pero en otros no. Es decir, hay hablantes, yeístas pero también no yeístas, que son aquellos que mantienen la distinción entre [ʎ] y [j] (Zambrano Ojeda, 2019). Se supone que estos no debería cometer estos errores en la escritura. Quizás a esto se deba que dentro de esta categoría se hallaron solamente tres disgrafías, debe considerarse que son de 2 varones y 1 fémina afiliados a la institución pública. Entre los ejemplos localizados se reunieron:

“**y**amar” [1 FE, corpus I], (**H**) “**y**amado” [12 FE, corpus I] (**H**) , “**e**as” [18 FE, corpus I] (**M**)

Aquí se observa imprecisión en el uso de las grafías esperadas, en este caso, *yamar* en lugar de “llamar”, *yamado* en lugar de “llamado” y *eyas* por “ellas”; es decir, en palabras de Carbonell de Grompone (1974) aquí aparecen los intercambios entre la *y* o la *ll*.

6.10.4 Sustitución de s por c o viceversa

En el cómputo de las producciones revisadas, dentro de esta categoría se encontró un total de 15 falencias ortográficas: 7 de mujeres y 8 de chicos.

El grupo de vocablos mal escritos del primer corpus se extrajo de redacciones de 8 hombres y 6 mujeres, matriculados en la institución pública:

“**ave**s” [1 FE, corpus I] (**H**) , “**s**errarlas” [1 FE, corpus I] (**H**), “**I**gn**s**io” [11 FE, corpus I] (**H**), “redes so**s**iales” [11 FE, corpus I] (**H**), “**ne**s**e**itamos” [11 FE, corpus I] (**H**); “**s**errar” [15 FE, corpus I] (**H**) , “**co**munic**s**iones” [15 FE, corpus I] (**H**); “**ne**s**e**itan” [6 FE, corpus I] (**M**); “**s**erraran” [8 FE, corpus I] (**M**); “**a**ser” [20 FE, corpus I] (**M**), “**retro**s**e**so” [21 FE, corpus I] (**M**), “**ha**s**i**” [21 FE, corpus I] (**M**)

Todos estos ejemplos constituyen fallos de ortografía al sustituirse una consonante por otra, en estos casos tratados, generalmente se reemplazó *c* por *s*: *aveses* por “a veces”, *serrarlas* por “cerrarlas”, *Ignasio* por “Ignacio”, *redes sosiales* por “redes sociales”, *nesesitamos* por “necesitamos”, *serrar* por “cerrar”, *comunicaciones* por “comunicaciones”, *neseitan* por “necesitan”, *serraran* por “cerraran”, *aser* por “hacer”, *retroseso* por “retroceso”, y *haci* por “así” en el que se sustituye *s* por *c*.

Por lo que respecta a las producciones de estudiantes de la institución particular, únicamente se localizó el ejemplo “favore~~z~~iendo” [9 P, corpus II] (M) por “favoreciendo”, cuya autora fue una señorita.

Finalmente, en esta subcategoría la mayoría de palabras mal escritas se concentraron en la palabra “cerrar”, contextualmente se vincula con las redes sociales, que fue la temática seleccionada por los estudiantes de la institución educativa pública.

6.10.5 Sustitución de s por z o viceversa

Los errores pertenecientes a esta categoría ligeramente sumaron un total de 3 vaciados de las redacciones de dos señoritas y un adolescente lojano.

En la muestra analizada de un hombre y una mujer, matriculados en la institución educativa pública, se encontraron estos errores:

“Justifique las ra~~z~~ones” [23 FE, corpus I] (H); “ta~~z~~as de desempleo” [21 FE, corpus I] (M)

Como se ha venido mencionando, Carbonell de Grompone (1974) sostiene que dentro de esta categoría, este tipo de errores se producen al existir dos grafemas con posibilidad de representar un mismo fonema, en este caso, en la escritura de estas palabras se sustituye z por s y s por z en *razones* por “razones” y *tazas* por “tasas” respectivamente.

Por lo que respecta a las producciones de estudiantes de la institución particular, ligeramente en una composición textual de una señorita apareció “cono~~z~~co” [16 P, corpus II] (M) en el que se reemplaza z por s: *conosco* por “conozco”.

6.10.6 La comúnmente muda o H

Tras observar los ejemplos recogidos de la muestra, dentro de este grupo de errores, los estudiantes activaron 7 minusvalías cacográficas pertenecientes a 2 hombres y 5 mujeres.

Los ejemplos a continuación fueron recogidos de textos escritos de tres señoritas y un joven, matriculados en la institución pública:

“~~h~~uiera” [22 FE, corpus I] (H); “~~h~~abria” [20 FE, corpus I] (M); “~~h~~aci” [20 FE, corpus I] (M), “~~h~~acer” [20 FE, corpus I] (M)

Estos sujetos cometieron erratas en la escritura de los vocablos expuestos *ubiera* en vez de “hubiera”, *abria* en lugar de “habría”, *haci* por “así”, *acer* en vez de “hacer”; tales errores forman parte de los ejemplos que Carbonell de Grompone (1974) considera que se producen por la omisión o adición del grafema *h*.

Al revisar el segundo corpus, aparecieron los siguientes casos de dos mujeres y un hombre:

“*alcol*” [16 P, corpus II] (M) “de *echo*” [16 P, corpus II] (M), “*abrian*” [2 P, corpus II] (H)

Se denota claramente que estos casos se tratan de incorrecciones, ya que existe omisión de *h* en *alcol* por “alcohol”, *echo* por “hecho” y *abrian* por “habrían”.

Como se puede observar, la dificultad que causa mayor número de disgrafías es la conjugación del verbo haber (hubiera, habría, habrían).

6.11 Comparación de las faltas ortográficas según el estatus socioeconómico y sexo

A continuación, se presentará la comparación para saber quién predomina en los errores conforme a las seis categorías del nivel III:

6.11.1 De acuerdo con el estatus socioeconómico

Tabla 7.

Tipos de errores del nivel III según el nivel socioeconómico

Categorías o tipos de errores	f	%	
		Público	Privado
Sustitución de <i>b</i> por <i>v</i> o viceversa	3	11	29
Sustitución de <i>j</i> por <i>g</i> o viceversa	1	4	0
Sustitución de <i>y</i> por <i>ll</i> o viceversa	3	11	0

Sustitución de <i>s</i> por <i>c</i> o viceversa	14	52	1	14
Sustitución de <i>s</i> por <i>z</i> o viceversa	2	7	1	14
La comúnmente muda o <i>H</i>	4	15	3	43
Total	27	100,00	7	100,00

En virtud de lo antes visto se tiene que en la categoría sustitución de *b* por *v* o viceversa, los errores predominan en el colegio privado (29% ante 11%); en sustitución de *j* por *g* o viceversa, en el colegio público (4% ante 0%); en sustitución de *y* por *ll* o viceversa, en la institución pública (11% frente a 0%); en sustitución de *s* por *c* o viceversa, asimismo, en la institución pública (52% ante 14%); en sustitución de *s* por *z* o viceversa, en la institución privada (14% ante 7%) y, finalmente, en errores de la comúnmente muda o *h*, estos son preponderantes en la institución privada (43% ante 15%).

En síntesis, de acuerdo con el nivel socioeconómico de los estudiantes, los que están matriculados en el público, cometen más fallas en sustituciones indistintas de *j* por *g*, de *y* por *ll* y de *s* por *c*; en cambio, los estudiantes matriculados en la privada cometen incorrecciones en el intercambio de *b* por *v*, *s* por *z*; así como en la categoría llamada comúnmente muda o *H* producto de su desfonologización de la que ocurrió con /f/.

6.11.2 De acuerdo con el sexo

Tipos de errores del nivel III según el sexo

Tabla 8.

Tipos de errores del nivel III según el sexo

Categorías o tipos de errores	Hombres		Mujeres	
	f	%	f	%
Sustitución de <i>b</i> por <i>v</i> o viceversa	5	26	0	0

Sustitución de <i>j</i> por <i>g</i> o viceversa	1	5	0	0
Sustitución de <i>y</i> por <i>ll</i> o viceversa	2	11	1	7
Sustitución de <i>s</i> por <i>c</i> o viceversa	8	42	7	47
Sustitución de <i>s</i> por <i>z</i> o viceversa	1	5	2	13
La comúnmente muda o <i>H</i>	2	11	5	33
Total	19	100,00	15	100,00

Por lo que se aprecia aquí, en la categoría sustitución de *b* por *v* o viceversa, los errores predominan en los hombres (26% ante 0%); en sustitución de *j* por *g* o viceversa, en los caballeros (5% frente a 0%); en sustitución de *y* por *ll* o viceversa, asimismo en los chicos (11% ante 7%); en sustitución de *s* por *c* o viceversa, estos preponderan en las chicas (47% en comparación con 42%); en sustitución de *s* por *z* o viceversa, asimismo, en ellas (13% ante 5%) y, finalmente, en la comúnmente muda o *H*, nuevamente los errores son preponderantes en las señoritas (33% frente a 11%).

En conclusión, de conformidad con el sexo, los jóvenes, cometen más fallas en las sustituciones de *b* por *v* o viceversa, y por *ll* o viceversa y *j* por *g* o viceversa; mientras que las señoritas activan más falencias ortográficas en las categorías sustitución de *s* por *c* o viceversa, sustitución de *s* por *z* o viceversa y en la comúnmente muda o *H*.

Finalizado el análisis de las categorías encontradas en el nivel III, se analizará las del nivel IV.

6.12 Errores en combinaciones *cc*, *sc*, *xc*

De las muestras analizadas, en esta categoría las palabras mal escritas disminuyen apreciablemente, pues el error fue localizado solamente en las letras de una señorita del colegio particular. El ejemplo encontrado fue “*acceso*” [9 P, corpus II] (**H**). En la escritura de esta palabra hay un fallo ortográfico en la combinación *cc* por *cs* en *acseso* por “acceso”.

6.13 Omisión de tildes en agudas, graves o esdrújulas

Siguiendo a Carbonell de Grompone (1974), ella sostiene que los errores aquí computados son palabras en las que el acento ortográfico indica su condición de agudas, graves o esdrújulas. Por tal razón, se documentó un elevado número de disgrafías, las cuales se presentarán a continuación.

6.13.1 Palabras agudas

Las palabras agudas u oxítonas reunieron un total de 59 errores encontrados en redacciones de 19 hombres y 40 mujeres.

Los ejemplos reunidos del corpus I, que debe considerarse fueron de 18 señoritas y de 7 jóvenes matriculados en la institución educativa pública:

“*estan*” (2) [1 FE, corpus I] (H), “*tambien*” [1 FE, corpus I] (H), “*papas*” [11 FE, corpus I] (H), “*comunicacion*” [15 FE, corpus I] (H), “*traves*” [19 FE, corpus I] (H), “*mas*” [7 FE, corpus I] (H), “*mas*” [3 P, corpus I] (H), “*salome*” [4 FE, corpus I] (M), “*tamabien*” [4 FE, corpus I] (M), “*Ramon*” [5 FE, corpus I] (M), “*estan*” [5 FE, corpus I] (M), “*tambien*” (2) [6 FE, corpus I] (M), “*razon*” (2) [8 FE, corpus I] (M), “*estan*” [13 FE, corpus I] (M), “*tambien*” [13 FE, corpus I] (M), “*tambien*” [14 FE, corpus I] (M), “*tambien*” [18 FE, corpus I] (M), “*ahi*” (2) [20 FE, corpus I] (M), “*esta*” [20 FE, corpus I] (M), “*detras*” [20 FE, corpus I] (M), “*tambien*” [20 FE, corpus I] (M), “*haci*” [20 FE, corpus I] (M)

Paralelamente, entre las disgrafías halladas en el corpus II de 22 de mujeres y 12 hombres miembros de la institución educativa privada:

“*Sebastian*” [1 P, corpus II] (H), “*tambien*” (2) [1 P, corpus II] (M), “*Drogadiccion*” [2 P, corpus II] (H), “*tambie*” [2 P, corpus II] (H), “*legalizara*” [4 P, corpus II] (H), “*mas*” [11 P, corpus II] (H), “*tambien*” (2) [11 P, corpus II] (H), “*opinion*” [15 P, corpus II] (H), “*mas*” [11 P, corpus II] (H), “*legalizacion*” [5 P, corpus II] (H), “*razon*” [5 P, corpus II] (H), “*mas*” [7 P, corpus II] (M), “*mencione*” [7 P, corpus II] (M), “*mas y mas*” [8 P, corpus II] (M), “*poblacion*” [8 P, corpus II] (M), “*mas*” [10 P, corpus II] (M), “*legalizara*” [9 P, corpus II] (M), “*estan*” [9 P, corpus II] (M), “*esta*” (2) [13 P, corpus II] (M), “*opinion*” [16 P, corpus II] (M),

“razon” [16 P, corpus II] (M), “tu” (2) [16 P, corpus II] (M), “mas” (4) [16 P, corpus II] (M), “tambien” [13 P, corpus II] (M), “Leon” [1 P, corpus II] (H)

Según las reglas de acentuación gráfica establecidas por la RAE (2010b), las palabras agudas se tildan cuando terminan en los grafemas consonánticos *n* o *s* o en los grafemas vocálicos (a-e-i-o-u). Por tanto, ejemplos como *estan* por “están”, *tambien* por “también”, *comunicacion* por “comunicación”, *tu* por “tú”, *mencione* por “mencioné”, *legalizara* por “legalizará”, *ahi* por “ahí” siguen esa regla; sin embargo, no fueron escritas con tilde.

Es importante destacar la ausencia de tilde en la palabra *tambien* en 10 composiciones textuales, así como la palabra *mas* que se muestra sin tilde en 7 ocasiones.

Finalmente, se concluye que la mayoría de palabras agudas que no llevan tilde son sustantivos (*papás, comunicación, razón, opinión, población*).

6.13.2 Palabras graves

Entre los adolescentes de la muestra analizada, dentro de estas palabras, tan solo se detectaron tres palabras graves (sin hiato) que no fueron acentuadas gráficamente por un chico y dos chicas.

Los ejemplos reunidos del corpus I fueron de una adolescente y de un joven matriculados en la institución educativa pública:

“Victor” [11 FE, corpus I] (H), “benitez” [4 FE, corpus I] (M)

En cambio, el otro error fue hallado en las letras de una señorita de la institución particular:

“facil” [16 P, corpus II] (M)

Conforme a lo establecido por la RAE (2010b) y a las normas de acentuación general, las palabras llanas se tildan cuando el acento recae sobre la penúltima sílaba. Por lo tanto, debido a esta norma, la escritura de estos ejemplos *benitez, Victor* y *facil* tiene errores de ausencia de tilde. Las formas correctas son “Benítez”, “V́ctor” y “f́cil”.

6.13.3 Palabras esdrújulas

En estos corpus textuales, se computó un total de 39 desviaciones ortográficas producidas por 19 señoritas y 20 jóvenes lojanos.

Los casos tratados del corpus I fueron de 10 señoritas y 10 jóvenes miembros de la institución pública:

“*útiles*” [2 FE, corpus I] (H), “*línea*” [2 FE, corpus I] (H), “*tendríamos*” [2 FE, corpus I] (H), “*jóvenes*” [3 FE, corpus I] (H), “*catástrofe*” [15 FE, corpus I] (H), “*línea*” [7 FE, corpus I] (H), “*quedaríamos*” [7 FE, corpus I] (H), “*acosándolos*” [10 FE, corpus I] (M), “*quedaríamos*” [15 FE, corpus I] (H), “*podríamos*” [7 FE, corpus I] (H), “*jóvenes*” (2) [5 FE, corpus I] (M), “*Décimo*” [6 FE, corpus I] (M), “*jóvenes*” [10 FE, corpus I] (M), “*haciéndoles*” [10 FE, corpus I] (M), “*políticas*” [14 FE, corpus I] (M), “*Décimo*” [20 FE, corpus I] (M), “*podríamos*” [21 FE, corpus I] (M), “*podríamos*” (2) [8 FE, corpus II] (M)

En cambio, las disgrafías de los estudiantes del corpus II pertenecieron a 9 señoritas y 10 jóvenes miembros de la institución privada:

“*ambito*” [1 P, corpus II] (H), “*jóvenes*” [2 P, corpus II] (H), “*causándoles*” [3 P, corpus II] (H), “*Décimo*” [4 P, corpus II] (H), “*económicos*” [11 P, corpus II] (H), “*político*” [11 P, corpus II] (H), “*médica*” [11 P, corpus II] (H), “*pérdida*” [12 P, corpus II] (H), “*Décimo*” [15 P, corpus II] (H), “*Décimo*” [5 P, corpus II] (H), “*jóvenes*” [5 P, corpus II] (H), “*jóvenes*” [7 P, corpus II] (2) (M), “*Décimo*” [8 P, corpus II] (M), “*Décimo*” [10 P, corpus II] (M), “*DECIMO*” [16 P, corpus II] (M), “*ambito*” [17 P, corpus II] (M), “*erróneas*” [11 P, corpus II] (H)

Las palabras esdrújulas, a diferencia de las agudas y graves, se distinguen porque el acento recae en la antepenúltima sílaba, y siempre se tildan (RAE, 2010b). Sin embargo, en los ejemplos (*ambito* por “ámbito”, *jovenes* por “jóvenes”, *medica* por “médica”, *decimo* por “décimo”, *utiles* por “útiles”, *politico* por “político”, *erroneas* por “erróneas”, *acosandolos* por “acosándolos”, *linea* por “línea”, *tendriamos* por “tendríamos”, *catastrofe* por “catástrofe”), nuestros estudiantes no siguen esta regla. Llamaron la atención las numerosas equivocaciones halladas en las palabras *jóvenes* y *décimo* dentro de 14 de estas redacciones, especialmente del último caso (décimo), considerando que este vocablo es el año académico de nuestros sujetos participantes.

Para terminar, respecto a las dos categorías gramaticales en las que se situó un número considerable de omisión de tildes fue en sustantivos (“útiles”, “línea”, “catástrofe”, “político”, “médica”, “pérdida”, “erróneas”, “jóvenes” y “décimo”) y en verbos conjugados en condicional simple del indicativo (“quedaríamos”, “podríamos”, “tendríamos”).

6.14 Comparación de faltas ortográficas según el estatus socioeconómico y sexo

Seguidamente, se presentará la comparación para saber quién predomina en los errores de la categoría del nivel IV.

6.14.1 De acuerdo con el estatus socioeconómico

Tabla 9.

Tipos de errores del nivel IV según el nivel socioeconómico

Categorías o tipos de errores	Público		Privado	
	f	%	f	%
Errores en combinaciones <i>xc, cc, sx</i>	0	0	1	2
Omisión de tilde en agudas	25	53	34	61
Omisión de tilde en graves	2	4	1	2
Omisión de tilde en esdrújulas	20	43	19	35
Total	47	100,00	55	100,00

De acuerdo con los resultados formalizados en esta tabla, en la categoría errores en combinaciones *xc, cc, sx*, los errores predominan en el colegio privado (2% ante 0%); en omisión de tilde en agudas, en el colegio privado (61% ante 53%); en omisión de tilde en graves, en la institución pública (4% frente a 2%) y, finalmente, en omisión de tilde en esdrújulas, los errores nuevamente preponderan en la institución financiada por el Estado (43% ante 35%).

A partir de lo apreciado en la producciones de estudiantes matriculados en la instituciones públicas, se asevera que cometen más fallas en las categorías omisión de tilde en palabras tanto graves como esdrújulas; mientras que los inscritos en la privada, activan más fallas en omisión de tilde en agudas y en combinaciones *xc, cc, sx*.

6.14.2 Según el sexo

Tabla 10.

Tipos de errores del nivel IV según el sexo

Categorías o tipos de errores	f	%	
		Hombres	Mujeres
Errores en combinaciones <i>xc, cc, sx</i>	0	0	1
Omisión de tilde en agudas	19	47	40
Omisión de tilde en graves	1	3	2
Omisión de tilde en esdrújulas	20	50	29
Total	40	100,00	72

De acuerdo con los resultados formalizados en este cuadro, en la categoría errores en combinaciones *xx, cc, sx*, los errores predominan en las mujeres (1% ante 0%); en omisión de tilde en agudas, asimismo en las chicas (56% frente a 47%); en omisión de tilde en graves, tanto jóvenes como señoritas cometen incorrecciones ortográficas (3% en comparación con 3%) y, finalmente, en omisión de tilde en esdrújulas, los hombres preponderan en faltas (50% frente a 40%).

En conclusión, de acuerdo con el sexo, ellos cometen más fallas únicamente en la categoría omisión de tilde en esdrújulas; mientras que, ellas ganan en más incorrecciones de tipo: omisión de tilde en agudas, omisión de tilde en esdrújulas y en combinaciones *xc, cc, sx*.

Finalmente, en el nivel V perteneciente a la clave terciaria de la escritura, se halló errores computados en dos de las tres categorías incluidas dentro de este nivel.

6.15 Omisión de tilde para mantener el hiato

Este grupo de palabras, registró una ingente ausencia de tildes, pues se contabilizó un total de 79 errores escriturarios encontrados en producciones de 34 chicos y 45 chicas.

Se aprecia la falta de tildes que norma la académica en estos hiatos. Deben marcarse porque la vocal tónica se convierte en núcleo de la sílaba. Los ejemplos reunidos del corpus I, debe considerarse que son de 25 mujeres y 22 chicos, miembros de la institución pública:

“*deberían*” (3) [1 FE, corpus I] (H), “*deberían*” (2) [3 FE, corpus I] (H), “*deberían*” (3) [2 FE, corpus I] (H) “*pasaría*” [7 FE, corpus I] (H) , “*deberían* o no *deberían* hacerlo” [7 FE, corpus I] (H), “*pasaría*” [11 FE, corpus I] (H), “*deberían*” [11 FE, corpus I] (H), “*día*” [11 FE, corpus

II] (**H**), “*países*” [12 FE, corpus I] (**H**), “No *deberían*” [15 FE, corpus I] (**H**), “*pasaría*” [23 FE, corpus I] (**H**), “no *deberían*” [23 FE, corpus I] (**H**), “*pasaría*” [22 FE, corpus I] (**H**), “*Día*” [1 FE, corpus I] (**H**), “*sintería*” [22 FE, corpus I] (**H**), “*día*” [23 FE, corpus I] (**H**), “*pasaría*” [9 FE, corpus I] (**M**), “*países*” [4 FE, corpus I] (**M**), “*deberían*” [4 FE, corpus I] (**M**), “*sería*” [4 FE, corpus I] (**M**), “*estaría*” [4 FE, corpus I] (**M**), “*pasaría*” [5 FE, corpus I] (**M**), “*día*” [5 FE, corpus I] (**M**), “no *deberían* o *deberían* hacerlo” [5 FE, corpus I] (**M**), “*estaría*” [5 FE, corpus I] (**M**), “*sería*” [5 FE, corpus I] (**M**), “*mayoría*” [6 FE, corpus I] (**M**), “*sería*” [8 FE, corpus I] (**M**), “*deberían*” [10 FE, corpus I] (**M**), “*mayoría*” [10 FE, corpus I] (**M**), “*día*” [14 FE, corpus I] (**M**), “*estaría*” [14 FE, corpus I] (**M**), “No *deberían*” [18 FE, corpus I] (**M**), “*pasaría* si el *día*” [20 FE, corpus I] (**M**), “*deberían* o no *deberían*” [20 FE, corpus I] (**M**), “*estaría*” [20 FE, corpus I] (**M**), “*deberían*” [21 FE, corpus I] (**M**), “*abría*” [20 FE, corpus I] (**M**), “*complicaría*” [2 FE, corpus I] (**H**), “*quitarían*” [12 FE, corpus I] (**H**), “*acabarían*” [15 FE, corpus I] (**H**), “*angustiarían*” [10 FE, corpus I] (**M**)

Mientras que, los otros casos fueron hallados en textos de 20 chicas y 12 chicos matriculados en la institución particular:

“*saldría*” [2 P, corpus II] (**H**), “*diría*” [2 P, corpus II] (**H**), “*habrían*” [2 P, corpus II] (**H**), “*sería*” (3) [11 P, corpus II] (**H**), “*tendrían*” [12 P, corpus II] (**H**), “*permitiría*” [12 P, corpus II] (**H**), “*ayudaría*” [11 P, corpus II] (**H**), “*economía*” [11 P, corpus II] (**H**), “*podría*” [12 P, corpus II] (**H**), “*bolverían*” [2 P, corpus II] (**H**), “*sufrirían*” [5 P, corpus II] (**H**), “*debería*” [5 P, corpus II] (**H**), “*habría*” [7 P, corpus II] (**M**), “*consumirían*” [7 P, corpus II] (**M**), “*acabaría*” [7 P, corpus II] (**M**), “*pondrían*” [7 P, corpus II] (**M**), “*dañarían*” [7 P, corpus II] (**M**), “*sería*” [7 P, corpus II] (**M**), “*destruiría*” [7 P, corpus II] (**M**), “*pasaría*” [7 P, corpus II] (**M**), “*debería*” [16 P, corpus II] (**M**), “*pasaría*” [16 P, corpus II] (**M**), “*Mía*” [8 P, corpus II] (**M**), “*DEBERÍAN O NO DEBERÍAN*” [16 P, corpus II] (**M**), “*sería*” [16 P, corpus II] (**M**), “*día*” [8 P, corpus II] (**M**), “*día*” [9 P, corpus II] (**M**), “*habría*” [5 P, corpus II] (**H**), “*afectaría*” [1 P, corpus II] (**H**), “*caería*” [1 P, corpus II] (**H**), “*traería*” (2) [11 P, corpus II] (**H**), “*aumentarían*” [11 P, corpus II] (**H**), “*disminuiría*” [11 P, corpus II] (**H**), “*María*” [7 P, corpus II] (**M**), “*comenzarían*” [8 P, corpus II] (**M**), “*policias*” [7 P, corpus II] (**M**), “*legalizaría*” [16 P, corpus II] (**M**)

Carbonell de Grompone (1974) clasifica como palabras que en su escritura presentan errores al existir casos en los que se omite la tilde para mantener el hiato.

En función de lo establecido por la RAE (2010b), un hiato se produce cuando dos vocales seguidas dentro de una palabra pertenecen a sílabas distintas, conjuntamente, se establece que, puede presentarse en tres combinaciones: a) una vocal cerrada seguida o precedida de una vocal abierta, b) dos vocales abiertas distintas, y c) dos vocales iguales. La primera combinación se ajustó a los casos localizados: *deberian* por “deberían”, *pasaria* por “pasaría”, *dia* por “día”, *países* por “países”, *sentiria* por “sentiría”, *seria* por “sería”, *estaria* por “estaría”, *mayoria* por “mayoría”, *saldria* por “saldría”, *diria* por “diría”, *habrian* por “habrían”, *tendrian* por “tendrían”, *permitiria* por “permitiría”, *ayudaria* por “ayudaría”, *economia* por “economía”, *podria* por “podría”, *volverian* por “volverían”, *sufririan* por “sufrirían”, *consumirian* por “consumirían”, *acabaria* por “acabaría”, *pondrian* por “pondrían”, *dañarian* por “dañarían”, *destruiria* por “destruirían”, *Mia* por “Mía”, *complicaria* por “complicaría”, *quitarian* por “quitarían”, *acabarian* por “acabarían”, *angustiarian* por “angustiarían”, *afectaria* por “afectaría”, *caeria* por “caería”, *traeria* por “traería”, *aumentarian* por “aumentarían”, *disminuiria* por “disminuiría”, *Maria* por “María”, *comenzarian* por “comenzarían”, *policias* por “policías” y *legalizaria* por “legalizaría”.

De conformidad con las normas de la Academia, estas palabras con independencia de las reglas generales de acentuación (todas son graves), llevan tilde por contener un hiato de vocal cerrada tónica y abierta átona en el interior y a final de palabra tanto en verbos como en sustantivos; sin embargo, nuestros estudiantes parecen no tener presente esta regla, debido a que no las marcaron con tilde. De las voces sin tildar, destacan las tres siguientes: *deberían*, *pasarían* y *día*.

La mayoría de este grupo de palabras son verbos, cuyo tiempo verbal es el condicional simple (*debería*, *acabaría*, *estaría*, *angustiarían*, *sufrirían*, *consumirían*, etc.); fueron anotadas de forma incorrecta en más de la mitad de composiciones textuales de discentes matriculados en la institución educativa pública.

El error más frecuente se presentó en la redacción de la instrucción de la actividad, específicamente en las palabras “*pasaría*” y “*debería*”, que no fueron marcadas con tilde tanto en la pregunta propuesta, como en la respuesta argumentada de los alumnos; aquello resulta preocupante si consideramos que la instrucción fue redactada correctamente en la pizarra, lo que podría manifestar que existió falta de atención del estudiante.

6.16 Omisión de tilde de diferenciación

Muchas palabras al estudiante común le parecen iguales, sobre todas las monosilábicas *mas/más*; *el/él*, *tu/tú*, etc., porque su estructura morfológica es igual. Sin embargo, estas no lo son gramatical ni semánticamente. Significa, respectivamente, que tienen funciones diferentes

dentro de la oración y que, por ello, denotan realidades distintas. “Te” pronombre átono y “Te” ‘bebida’. En la última categoría de la clasificación estructural de los errores ortográficos, se halló que 8 estudiantes (3 jóvenes y 5 señoritas) yerran al no tildar el pronombre interrogativo “¿*Qué*?”.

El ejemplo de los dos grupos estudiantiles en el que se presentó la errata fue localizado al inicio de la pregunta que se les planteó. Se debe tener presente que son de 3 hombres y 2 mujeres, afiliados a la institución pública:

“¿*Que* pasaría si el día de mañana...”

[1 FE, corpus I] (**H**), [5 FE, corpus I] (**M**), [18 FE, corpus I] (**M**), [20 FE, corpus I] (**M**), [22 FE, corpus I] (**H**), [23 FE, corpus I] (**H**)

Este caso también hallado en 2 redacciones de señoritas afiliadas a la institución particular:

“¿*Que* pasaría si el día de mañana...” [9 P, corpus II] (**M**), [16 P, corpus II] (**M**)

Como se aprecia, este monosílabo no fue acentuado gráficamente. Al respecto, la RAE (2012) señala que la escritura de la palabra “*qué*” para diferenciarla de su átona correspondiente (que) debe ir escrita con tilde diacrítica cuando encabece estructuras de sentido interrogativo.

Tal error se circunscribe dentro de la clasificación de Carbonell de Grompone (1974) al no estar seguir esta regla de acentuación, pues, la presencia o ausencia de tilde supone una diferencia de significado establecida desde la categoría gramatical, “que” como pronombre relativo o conjunción va sin tilde, pero el “qué” adjetivo interrogativo lleva obligatoriamente la tilde, por ejemplo.

6.17 Comparación de faltas ortográficas según el estatus socioeconómico y sexo

A continuación, se presentará la comparación para saber quién predomina en los errores de acuerdo con las dos categorías del nivel V:

6.17.1 De acuerdo con el estatus socioeconómico

Tabla 11.*Tipos de errores del nivel V según el estatus socioeconómico y sexo*

Categorías o tipos de errores	f	%		
			Público	Privado
Omisión de tilde para mantener el hiato	47	89	32	94
Omisión de tilde de diferenciación	6	11	2	6
Total	53	100,00	34	100,00

De acuerdo con lo representado en esta tabla, en la categoría omisión de tilde para mantener el hiato, los errores predominan en el colegio privado y, en la omisión de tilde de diferenciación, en la institución pública (11% ante 6%).

6.17.2 De acuerdo con el sexo**Tabla 12.***Tipos de errores del nivel V según el sexo*

Categorías o tipos de errores	f	%		
			Hombres	Mujeres
Omisión de tilde para mantener el hiato	37	92	42	89
Omisión de tilde de diferenciación	3	8	5	11
Total	40	100,00	47	100,00

De acuerdo con los porcentajes, en la categoría omisión de tilde para mantener el hiato, los errores predominan en los hombres (92% ante 89%) y en omisión de tilde de diferenciación, en las mujeres (11% en comparación con 8%).

Después de haber realizado la comparación de las faltas ortográficas que aparecieron en producciones escritas por estudiantes lojanos de diferentes estatus socioeconómico y sexo, se sintetizará los resultados del segundo objetivo específico.

6.18 Identificar las faltas de ortografía más comunes

6.18.1 Según el nivel socioeconómico

De acuerdo con las categorías o tipos de errores de la clasificación de Carbonell de Grompone (1974) que fue empleada para nuestro análisis, las faltas de ortografía más comunes en textos escritos por estudiantes lojanos distinguidos por la condición económica de la institución, se presentarán a continuación:

6.18.1.1 Nivel socioeconómico alto

En la agrupación de redacciones de colegiales matriculados en la institución privada, correspondiente a estudiantes de NSE alto, destacaron equivocaciones como:

Figura 6.

Errores más comunes en los textos de estudiantes de NSE alto



6.18.1.2 Nivel socioeconómico bajo

En cambio, los adolescentes inscritos en la institución pública, correspondiente a estudiantes de NSE bajo, erraron más en los siguientes casos:

Figura 7.

Errores más comunes en los textos de estudiantes de NSE bajo



Luego de observar las figuras 6 y 7 respectivamente, tras los ejemplos expuestos, se percibieron equivocaciones coincidentes en estas dos agrupaciones de trabajos académicos, concretamente en dos casos: a) uso de minúscula a inicio de oración y b) omisión de tilde en las palabras “también” y “jóvenes”. Sin embargo, se deduce que en las producciones textuales de estudiantes de nivel socioeconómico bajo (colegiales matriculados en la institución pública), se documentaron más tipos de errores (sustituyen s por c o viceversa, no tildan el pronombre interrogativo “qué”, separan la conjunción causal “porque” y no marcan con acento las palabras: “están”, “pasaría”, “estaría”, “deberían”, “habría”, “sería” y “día”).

6.18.2 Según el sexo

6.18.2.1 Mujeres

En los textos escritos por ellas, se recogieron las siguientes falencias ortográficas:

Figura 8.

Errores más comunes en los textos de las chicas



6.18.2.2 Hombres

Las faltas de ortografía más comunes en textos escritos por los chicos fueron:

Figura 9.

Errores más comunes en los textos de los hombres



Después de haber observado las figuras 8 y 9 respectivamente, se evidenció que, si bien hay incorrecciones comunes en las producciones escritas de jóvenes y señoritas (empleo de minúscula a inicio de oración, separan indebidamente la conjunción causal “porque” y omiten tilde en “deberían”, “más”, “también” y “pasaría”), en redacciones de las chicas destacan más vocablos que no fueron marcados con acento (jóvenes, día, sería, décimo, estaría, también, razón, está, podríamos).

Como se aprecia, de las 32 categorías que nos propone la autora, los errores que aparecieron en estos textos fueron:

Tabla 13.

Categorías localizadas y no localizadas

Clasificación estructural de los errores ortográficos	
Categorías localizadas	Categorías no localizadas
Grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar	<i>i</i> por <i>y</i>
Omisión de grafemas	Errores en la representación de grafemas <i>ch</i> , <i>ll</i> , <i>qu</i> y <i>rr</i>
Adición de grafemas	<i>ce</i> , <i>ci</i> por <i>que</i> , <i>qui</i>
Alteración en el orden de los grafemas	<i>ge</i> , <i>gi</i> por <i>gue</i> , <i>gui</i>
Conglomerados de palabras	<i>gue</i> , <i>gui</i> por <i>güe</i> , <i>güi</i>

Mayúscula por minúscula o viceversa	<i>np, nb por mp, mb</i>
Sustituciones de letras con sonidos similares	<i>nv, mv por mb</i>
Sustituciones de <i>b</i> por <i>v</i> o viceversa	
Sustitución de <i>j</i> por <i>g</i> o viceversa	Omisión de consonante líquida
Sustitución de <i>y</i> por <i>ll</i> o viceversa	
	Sustitución de <i>i</i> por <i>y</i> o viceversa (iema por Yema)
Sustitución de <i>s</i> por <i>c</i> o viceversa	Sustitución de <i>c</i> por <i>q</i> o viceversa
Sustitución de <i>s</i> por <i>z</i> o viceversa	<i>Ni</i> por <i>Ñ</i>
La comúnmente muda o <i>H</i>	<i>X</i>
Errores en combinaciones <i>cc, sc, xc</i>	Omisiones en sílabas terminadas por dos consonantes
Omisión de tildes en agudas, graves o esdrújulas	Omisión de <i>s</i> en <i>sf</i>
Omisión de tilde para mantener el hiato	Sustitución de grafemas por los correspondientes al homófono
Omisión de tilde de diferenciación	

Interpretación de estos resultados:

Concluido el análisis de los datos, de las 32 categorías propuestas dentro de la clasificación estructural de los errores ortográficos, prácticamente se localizaron más de la mitad de estas (18) dentro de las redacciones de los dos grupos estudiantiles.

Por otro lado, en lo que respecta a las categorías que no fueron identificadas dentro de estas producciones, podría entenderse que los estudiantes tienen mayor conciencia fonológica (existen categorías cuyos criterios son fonéticos) que les permite distinguir entre ciertos sonidos, así como también que diferencian la ortografía de sonidos en ciertas sílabas y posiblemente concientizan sobre la escritura de cada palabra.

7. Discusión

En el epígrafe que aquí se presenta, nos respaldamos de los estudios precedentes desarrollados en Chile, México, Ecuador, Venezuela, Estados Unidos (hispano) y España, para

contrastar los resultados obtenidos con los conseguidos en nuestra investigación.

Dentro de los corpus textuales de los adolescentes lojanos, al revisar las segmentaciones de las palabras, se observaron dos casos de conglomerados de palabras: híper e hiposegmentación. En relación con el problema de hipersegmentación o palabras indebidamente divididas, resaltó el ejemplo *por que* por “porque”, cuyo resultado coincide con la investigación de Cánovas Cánovas (2017), quien, en redacciones de estudiantes españoles de secundaria y bachillerato, asimismo encontró que hipersegmentaron esta conjunción causal.

En cuanto al fenómeno de hiposegmentación o palabras indebidamente unidas, se encontró hiposegmentada la locución adverbial *aveces* por “a veces”. Este ejemplo extraído de nuestro estudio, coincide con el estudio de Pujol Llop (1999), quien, en 1993, en redacciones de estudiantes de nivel secundario en España, cuyas edades oscilaban entre 14 y 16 años, localizó *habeces*. En México, durante 2005, se consiguió *aveces* en dos niveles educativos tanto primario como secundario (Backhoff Escudero et al., 2008). Cánovas Cánovas (2017) halló resultados similares a los de sus colegas, pero esta vez, en escrituras auténticas de españoles de 15 y 18 años, quienes, al igual que nuestros participantes, se encontraban a las puertas de cerrar una etapa académica. La persistencia de problemas de segmentación léxica se extiende hacia la enseñanza superior, Contreras-Wise (2020), asimismo, constató que los estudiantes universitarios estadounidenses de entre 18 y 28 años hiposegmentaron esta locución adverbial (*aveses* por “a veces”).

Como se observa, en cuanto al problema de hiposegmentación, este ejemplo extraído de nuestro estudio, coincidió con los realizados por estos académicos (Pujol Llop, 1999; Backhoff Escudero et al., 2008, Cánovas Cánovas, 2017 y Contreras-Wise, 2020), quienes trabajaron en básica, secundaria y superior, lo que significa que los estudiantes se caracterizan por una actuación similar en España, México y Estados Unidos (hispano).

Respecto a las anomalías ortográficas de tipo segmentación de palabra, al parecer es de tardía consolidación la conciencia morfológica. García y González (2006) especifican que los primeros signos de conciencia morfológica aparecen en la escuela primaria, opinión también respaldada por González Sánchez et al. (2011), quienes, al igual que los autores antes mencionados, sugieren que el desarrollo de esta conciencia primero es de forma implícita a los 5 años y después de forma explícita alrededor de los 6 años cuando el infante es capaz de analizar las estructuras morfológicas de vocablos aislados.

La ortografía se relaciona con la conciencia morfológica que no es más que reconocer que se sabe usar el conocimiento acerca de la composición de las palabras, se tiene una estructura base alrededor de la cual puede haber adiciones y sustituciones en su inicio o en su

final, por ejemplo, *enredado* posee una raíz o lexema -red- alrededor de la cual opera un prefijo (en) y un sufijo (-ado) para conseguir, a veces, nuevos significados, como se observa en este ejemplo. García y González (2006) realizaron un estudio descriptivo en 132 niños de rango de edad entre 8 y 11 años. Como no fue explicativo, únicamente señalan que, a mayor edad, mayor desarrollo de la conciencia morfológica. Para el inglés, no es hasta el tercer o cuarto grado en el que los niños empiezan a tener más conciencia acerca de la estructura y significado de las formas derivadas, continúa consolidándose durante la secundaria (Kuo y Anderson, 2006). Contreras-Wise (2020), hallaron que en estudiantes que crecieron en ambientes bilingües, específicamente, en hijos de hispanos nacidos en Estados Unidos, todavía a nivel universitario no han consolidado el conocimiento morfológico, lo que podría representar que probablemente aún no evidencien las habilidades para estructurar correctamente una palabra, aunque creen “a medida que los estudiantes van adquiriendo una conciencia morfológica, los errores de segmentación de palabra van disminuyendo” (p.70). Desde una perspectiva predictiva se cree que a mayor conciencia morfológica, habrá más dominio sobre la estructura de una palabra y, por tanto, mejor escritura (García y González, 2006 y Kuo y Anderson, 2006), lo que para los intereses de este estudio podrían extenderse a la ortografía. Es decir, se supone que a mayor conocimiento de la morfología de la palabra, mejor ortografía.

Las erratas de híper e hiposegmentación forman parte de la clave primaria de la clasificación estructural de errores ortográficos y, como tal, Carbonell de Grompone (1974) señala que las primeras 5 categorías comprendidas dentro de este nivel, son “errores que suelen cometer los niños en sus primeros pasos de aprendizaje de la escritura” (p.3). Este conocimiento es importante, porque los dos corpus analizados fueron elaborados por estudiantes de secundaria, es decir, ya se encontraban en la etapa de la adolescencia, en la que se espera que evidencien habilidades escriturarias.

Como se aprecia mediante las palabras de los autores precedentes, los hallazgos señalan que es un error que se presenta en diversos niveles educativos, en escritos tanto de niñas como de niños y sin distinción de clase social. En este sentido, los estudiantes lojanos siguen la tendencia identificada en los estudios considerados para este trabajo.

Otro hallazgo interesante en la muestra estudiada fue que un estudiante cometió errores en su escritura que podrían estar asociados con la dislexia⁵. La Asociación Internacional de

⁵ Lo llaman trastorno específico del aprendizaje y una vez diagnosticado debe especificarse si dicho el trastorno se da: 1) con dificultades en la lectura (afecta a la precisión en la lectura de palabras; a la velocidad o la fluidez de la lectura y a la comprensión lectora); 2) con dificultades en la expresión escrita (influye en la corrección ortográfica, gramatical y de la puntuación, y a la claridad u organización de la expresión escrita); o bien, 3) con una dificultad matemática (sentido de los números, memorización de operaciones aritméticas, cálculo correcto o

Dislexia consensuó la definición de dislexia que es también utilizada por el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD):

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluente de las palabras (escritas) y déficit en la decodificación (lectora) y en la escritura. Estas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje. Son inesperadas (discrepantes) en relación con otras habilidades cognitivas (que se desarrollan con normalidad) y una adecuada instrucción escolar. Como consecuencias secundarias, pueden presentarse problemas en la comprensión de la lectura y una experiencia lectora reducida que puede afectar al incremento del vocabulario y de la base de conocimientos. (Asociación Internacional de Dislexia, 2002, como se citó en Rello Sánchez, 2018, p. 33)

De acuerdo con la autora y tras haber sido analizadas las composiciones textuales, se encontraron dificultades en la escritura de un colegial inscrito en la institución pública, pues, confundió un grafema por otro, en este caso, “*b*” por “*d*” en los ejemplos: *pobrian* en lugar de “podrían” y *pabres* por “padres”. Este es un fenómeno que escapa a los límites de nuestra investigación, puesto que, para verificar que en realidad se trata de aquel trastorno, el adolescente debe ser diagnosticado por un profesional capacitado dentro de esa área.

El error ortográfico predominante fue la omisión de tilde en palabras agudas, graves (con hiato) y esdrújulas y, como se verá, es un problema que se presenta tanto en instituciones públicas como en particulares correspondientes a niveles socioeconómicos distintos. Este resultado se asemeja a los encontrados por Backhoff Escudero et al. (2008), estos académicos establecieron 27 tipos de errores, de los cuales, el más preponderante se situó en la acentuación de las palabras, específicamente en producciones auténticas de niños y adolescentes mexicanos tanto de primaria como de secundaria de determinados estratos escolares y modalidades educativas; incluso de los ejemplos reunidos en nuestro estudio con los de estos autores,

fluido y razonamiento matemático). Cada una de estas manifestaciones se corresponde con los términos tradicionales de dislexia, disgrafía y discalculia, respectivamente.

coincidieron los casos: *esta* por “está”, *ahi* por “ahí”, *dia* por “día”, *papas* por “papás”, *mas* por “más”, *tambien* por “también”. Asimismo, en Chile, nuevamente parte de nuestros resultados fueron reportados por Sotomayor et al. (2017) en el año 2008, en redacciones de niños de cuarto grado de niveles socioeconómicos distintos; en el corpus recogido convergen los ejemplos: *papas* por “papás” y *Sebastian* en lugar de “Sebastián”. En 2009, a su vez, estos hallazgos presentan similar tendencia a los de un estudio llevado a cabo por Sotomayor et al. (2013), cuyas falencias ortográficas se concentraron en la carencia de tilde en producciones escritas de infantes chilenos de nivel socioeconómico bajo; las palabras que no fueron marcadas y que, a su vez, se asemejan con las de nuestra investigación son *dia* por “día” y *papas* por “papás”.

Estos errores de acentuación fueron reportados en la investigación de Morales y Hernández (2004) desarrollada en Venezuela en el año 2003, tras el análisis de muestras textuales de estudiantes de nivel universitario, con edades entre los 16 y los 26 años. Las palabras caracterizadas por la ausencia de tilde idénticas a las conseguidas en nuestros corpus son *tambien* por “también”, *ambito* por “ámbito”, *tu* por “tú”, *mas* por “más” y *Maria* por “María”. Finalmente, nuestro estudio obtuvo resultados muy cercanos a los detectados por Melguizo Moreno (2016) en redacciones de españoles de nivel superior; los casos coincidentes fueron *lineas* por “líneas”, *esta* por “está” y *dias* por “días”.

El mayor problema vinculado con el uso de la tilde, es que las palabras de uso común aparentemente del vocabulario de los estudiantes, son escritas de manera incorrecta. Llama la atención que estudiantes de primaria, secundaria y superior, no marcan tilde en vocablos frecuentes como *día*, *está*, *más* y *también*. Autores como Paredes (1999), Suárez Ramírez et al. (2019) y Cánovas Cánovas (2017), sostienen que pareciera que los alumnos no se concentran a la hora de elaborar textos, o escriben con rapidez y no revisan sus redacciones. ¿Podría ser esto posible dado que estos términos son de continuo empleo?

Esta problemática debe ser subsanada con premura, puesto que, alcanza a una buena parte de nuestro colectivo estudiantil. Es casi imposible que un universitario que haya transitado por varios años en un centro educativo o que haya leído una cantidad considerable de libros, nunca haya visto o leído estas palabras.

Por otro lado, en cuanto a los errores relacionados al empleo de mayúsculas por minúsculas o viceversa, los resultados reportados son similares a los conseguidos por Paredes (1999) en un estudio en el que participaron estudiantes españoles de nivel secundario, quienes escribieron nombres propios con minúscula e hicieron uso de mayúscula en sustantivos (*Naranja* por “naranja”, *aquiles* por “Aquiles”, *bernarda* por “Bernarda”).

En lo que respecta al nivel universitario, dentro de esta categoría, los resultados son convergentes con los de Morales y Hernández (2004), quienes, en el año 2003, en producciones textuales de jóvenes venezolanos registraron el empleo de mayúsculas intermedias en la estructura de la palabra (*Es la carrera de mis sueños, Anheló ser...* por “Es la carrera de mis sueños, anhelo ser...”). Así como con los de Melguizo Moreno (2016), quien también develó parte de estos descubrimientos en redacciones universitarias estadounidenses, las cuales exteriorizaron el uso inadecuado de minúsculas en nombres propios e instituciones oficiales (*paquita* por “Paquita”, *real academia española* por “Real Academia Española”) que, a su vez, comparándola con nuestros resultados, ambos casos fueron registrados en dos redacciones tanto del corpus I, como del corpus II.

De la misma manera, se encontraron errores relacionados con la confusión de grafías *b/v*; *s/c/z* y uso de “*h*”, estos mismos resultados evidenciaron los estudios realizados a nivel primario en México por Backhoff Escudero et al. (2008) y en Chile por Sotomayor et al. (2013) y Sotomayor et al. (2017); a nivel secundario, en Chile por Cánovas Cánovas (2017) y en España por Pujol Llop (1999) y Trigo Ibáñez et al. (2020) y, a nivel superior, en Estados Unidos (escritores hispanos) por Contreras-Wise (2020), en Venezuela por Morales y Hernández (2004) y en Ecuador por Montesdeoca Arteaga et al. (2021).

A diferencia de los estudios mencionados, en el nuestro no hubo una presencia notable de estas tipologías; sin embargo, sí se hallaron coincidencias de ejemplos localizados en la categoría “*h*” en estudios de Sotomayor et al. (2013) y Pujol Llop (1999), de los cuales, los casos resaltantes fueron *acer* por “hacer”, *aber* por “haber” y *ubiera* por “hubiera”, extraídos de narraciones de niños chilenos de 3°, 5° y 7° de básica, así como de redacciones dirigidas del alumnado de España de nivel secundario respectivamente.

En algunos de los trabajos de nuestros estudiantes lojanos, se identificó otro problema ortográfico relacionado con la ausencia de tilde diacrítica en el pronombre interrogativo *qué*, el cual coincide con resultados reportados en la investigación de Morales y Hernández (2004), en la que analizaron redacciones de universitarios venezolanos en el 2003.

En consideración al hallazgo mencionado en el párrafo anterior, hay que tener presente que el día de la aplicación del instrumento, se solicitó a los estudiantes que copien la instrucción propuesta que estaba redactada correctamente en la pizarra, sin embargo, no acentuaron este monosílabo; entonces, una posible explicación para este caso, podría ser que existió falta de atención por parte de algunos de ellos.

Por otro lado, los resultados asociados con la variable categórica sexo difieren con los alcanzados por Paredes (1999); Backhoff Escudero et al. (2008); Sotomayor et al. (2017);

Suárez Ramírez et al. (2019) y Trigo Ibáñez et al. (2020), quienes encontraron diferencias significativas a favor del estamento femenino. Al analizar otro segmento de análisis (nivel socioeconómico), los resultados se acercan a lo que Sotomayor et al. (2017) encontraron respecto a la relación de faltas de ortografía con el nivel socioeconómico de los estudiantes: a mayor número de faltas, menor estatus, que fue lo que se encontró tras el análisis de los dos corpus. Lo que podría indicar que posiblemente este factor interviene en las destrezas ortográficas de los estudiantes.

Recapitulando, en cada investigación se registraron distintas categorías de errores, sin embargo, en una gran parte, coincidimos con los resultados en México, Chile, Estados Unidos (hispano), Venezuela e incluso con los de una investigación realizada en Ecuador. En cuanto al NSE, coincidimos con los resultados de los niños de educación primaria en Chile y secundaria en México, así como con los resultados de los jóvenes de España y no coincidimos con los de los jóvenes universitarios de Venezuela. Por lo que concierne al género, diferimos con los de los niños y adolescentes de México, niños de Chile y jóvenes de España.

8. Conclusiones

Habiendo sido logrados los objetivos planteados, vamos a dar por finalizada esta investigación, sintetizando las principales conclusiones desprendidas del análisis expuesto:

- Las faltas de ortografía más comunes en textos escritos por estudiantes lojanos de NSE distinto y sexo, se concentraron en estas cuatro categorías: **omisión de tilde en agudas:** *tambien, mas, están*, **graves (con hiato):** *deberian, pasaria, dia* y **esdrújulas:** *jovenes, decimo* (57% en mujeres, 43% en hombres; 52% en público y 48% en privado); **mayúscula por minúscula:** *si se cerraran estas aplicaciones, fecha, curso y tema* (60% en mujeres, 40% en hombres; 53% en público y 47% en privado); **sustitución de s por c o viceversa:** *serrar* (53% en chicos, 47% en chicas; 93% en público y 7% en privado) y **conglomerados de palabras:** *aveces, paraque; por que, aun que*, que reunieron un 50% en hombres, 50% en chicas; 75% en público y 25% en privado. La dificultad más frecuente fue la supresión de tilde en palabras graves (con hiato), la mayoría de ellas verbos, conjugados en condicional simple (*ayudaria, legalizaria, complicaria, acabaria, estaria, habria, seria, etc.*).
- En los errores más comunes considerando el tipo de institución, se encontró que los estudiantes matriculados en la institución educativa particular, correspondiente a estudiantes de NSE alto, violaron menos las normas ortográficas. Incluso, en la clasificación trabajada, hubo equivocaciones inexistentes en las categorías: grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar (*pabres*,

pobrian), adición de grafemas (*victimidizan, prodriamos*), alteración en el orden de los grafemas (*aduerco* por “acuerdo”) y sustitución de letras con sonidos similares (*j* por *g* o viceversa: *emerjencia/* y por *ll* o viceversa: *yamar*); sin embargo, no podríamos decir que este resultado se considere significativo, pues comprende al 42% de errores de este grupo frente al 48% de disgrafías de colegiales matriculados en la institución educativa pública, correspondiente a estudiantes de NSE bajo. Estas conclusiones generales, se pueden especificar desde tres puntos de vista: 1. En la producción escrita, las mujeres registraron más faltas de ortografía (55% frente a 45% de errores de ellos). Estas se concentraron en la omisión de tilde en palabras agudas (56%); dentro de los ejemplos más representativos que no fueron marcados se encuentran los vocablos: *están, también, más*. 2. Respecto a la comparación entre femenino y masculino de la institución pública, hay más fallas en las redacciones de los caballeros (51% ante 49%) y 3. Al cotejar los fallos entre hombres y mujeres de la institución privada, los errores predominan en ellas (62% frente a 38%).

9. Recomendaciones

En función de la información resultante, se recomienda que:

- Para paliar la presencia de faltas de ortografía, se cree que este componente debería ser objeto de preocupación por parte de los gestores de la política educativa ecuatoriana, por ejemplo, MINEDUC, pues, como se observó tras la investigación realizada, el problema lo tienen todos, es decir, tanto los estudiantes matriculados en la institución educativa particular (correspondiente a estudiantes de NSE alto), así como los matriculados en la institución educativa pública (correspondiente a estudiantes de NSE bajo); las insuficiencias ortográficas no distinguen naturaleza de institución.

Este problema es tan controversial, que incluso se pudo apreciar un 34% de faltas de ortografía concentradas en vocablos aparentemente conocidos dentro del universo léxico de los adolescentes (*jóvenes, décimo, día, sería, qué, pasaría, más, también, deberían*); por tal razón, se sugiere que, partiendo desde esta entidad se intervenga para contrarrestar dicho fenómeno y así se dé respuesta a esta demanda social.

- Considerando que el problema de las palabras graves, está fundamentalmente en la omisión de acentos en los verbos, se sugiere que, en el momento en el que se aborde esta categoría gramatical, el docente a más de trabajar las múltiples formas verbales, aborde las reglas generales de acentuación, especialmente en las conjugaciones en las que se amerite la elección de la vocal sobre la que recae la tilde; una estrategia podría

ser pronunciarla con mayor intensidad. Incluso podría hacer uso de herramientas digitales que contribuyan eficazmente al aprendizaje de este tema que, al parecer, presenta un mayor grado de dificultad para los estudiantes.

- Deberían atenderse oportunamente los errores en los primeros años para evitar que errores como supresión de tilde, uso erróneo de mayúscula por minúscula, uniones indebidas o separaciones de palabras, impresión en el uso de grafías esperadas *b/v*; *c/s/z*; *uso de h* se fosilicen y trasciendan a niveles universitarios que fueron reportados en investigaciones precedentes que atienden este nivel educativo. Para que los estudiantes culminen la etapa previa a los estudios universitarios (Bachillerato) con un mayor dominio y competencia ortográfica, una de las maneras que nosotros recomendamos para un tratamiento oportuno es el diseño y ejecución de actividades metacognitivas, en las que se considere la conciencia fonológica, conciencia morfológica y conciencia ortográfica, dado que estas tres están integralmente vinculadas en la adquisición de la escritura.
- Pareciera que es importante que los docentes trabajen con la conciencia morfológica a fin de atender el fenómeno de hiposegmentación de las palabras, puesto que, si bien es un problema que se presenta en los niños como se observó aquí, también es reportado por otras investigaciones realizadas a nivel universitario. Así que su extensión, supone un reto tanto para docentes como para estudiantes universitarios.

10. Bibliografía

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Episteme.
- Backhoff Escudero, E.; Peón Zapata, M.; Andrade Muñoz, E. y Rivera López, E. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D222.pdf>
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (1996). *Modelos textuales teoría y práctica*. Octaedro.
- Blas Arroyo, J.L. (1989). La lengua escrita: una asignatura olvidada. *Revista de educación*, 289, 259-271. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70190/00820073003507.pdf?sequence=1>
- Calle-Álvarez, G. Y. y Pérez-Guzmán, J. A. (2018a). Incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por tic en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales. *Boletín virtual*, 7(4), 76-88. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15537/1/CalleAlvarezGerzon_2018_IncidenciaAprendizajeTIC.pdf
- Calle-Álvarez, G. Y. y Pérez-Guzmán, J.A. (2018b). La construcción de argumentos multimodales digitales en la básica primaria. *Aletheia: Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(2), 36-53. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15551/1/CalleAlvarezGerzon_2018_Construcci%c3%b3nArgumentosMultimodales.pdf
- Camps A.; Milian, M.; Bigas, M.; Camps, M. y Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.
- Cánovas Cánovas, M. (2017). La Ortografía en Secundaria y Bachillerato: Análisis de los errores más frecuentes en letras. *Tejuelo*, 26, 5-40. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/140423/2467.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Carbonell de Grompone, M. (1974). Clasificación estructural de los errores ortográficos. En J. Bernaldo de Quirós, *El lenguaje lectoescrito y sus problemas* (pp.1-10). Serie del Centro Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(57), 355- 381. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>

- Carvajal Barrios, G. (2023). Escritura en las redes sociales: de la permisividad en el ciberespacio a la apropiación de la cultura escrita. *Folios, Revista de la Facultad de Comunicaciones y Filología*, 49, 69–96. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/folios/article/view/353962>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany_CLE_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sáenz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Chaverra-Fernández, D. I. y Gil-Restrepo, C. del C. (2017) Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la Educación Básica Primaria. *Revista Folios, Revista de la Facultad de Comunicaciones y Filología*, 45, 3-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345949158001>
- Contreras-Wise, A. (2020). Análisis de los errores ortográficos en la escritura de los estudiantes de herencia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 36, 59-78. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/10716/9462
- Cuadros-Muñoz, R. y Sancha Vázquez, J. (2023). La ortografía como cuestión ideológica en Twitter. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 93, 201-214. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.79970>
- Diccionario etimológico (s.f.). *Hiato*. [https://etimologias.dechile.net/?hiato#:~:text=La%20palabra%20hiato%20viene%20del,o%20en%20blanco\)%20entre%20medio.](https://etimologias.dechile.net/?hiato#:~:text=La%20palabra%20hiato%20viene%20del,o%20en%20blanco)%20entre%20medio.)
- Fernández-Rufete Navarro, A. (2005). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre Lectura*, 4, 7-24. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243922001.pdf>
- García, J. y González, L. (2006). Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y el nivel educativo del niño. *Psicothema*, 18(2), 171-179. <https://www.psicothema.com/pdf/3194.pdf>
- Gómez Camacho, A. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Comunicar*, 15(29), 157-164. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802926.pdf>
- González Sánchez, L.; Rodríguez Pérez, C.; Gázquez Linares, J.; González Castro, P. y Álvarez

- García, D. (2011). La conciencia morfológica: tendencias de desarrollo y patrón evolutivo en Educación Infantil y Primaria. *Psicotema*, 23(2), 239-244. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717169012.pdf>
- Gutiérrez Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación*, 21(1), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20212>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. McGraw. <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2017/03/Metodologia-de-la-Investigacion.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigacion%20C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf
- Hoyos Hoyos, M. L.; Acosta Valencia, G. L. y Morillo Puente, S. (2020). La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales. *Ciencias sociales y educación*, 9(17), 175-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7840383>
- Kuo, L. y Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective, *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180, https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782191>
- Mejía Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/InvCuantitativa/LecturasU6/tecnicas.pdf>
- Melguizo Moreno, E. (2016). Los errores ortográficos en trabajos académicos de alumnos universitarios. En Díez Mediavilla, A.; Brotons Rico, V.; Escandell Maestre, D. y Rovira Collado, J. (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. (521-532). Universitat d'Alacant. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64803/1/Aprendizajes-plurilingues-y-literarios_61.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). *Ecuador: Indicadores Educativos: 2011-2012*. Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Indicadores_Educativos_10-2013_DNAIE.pdf
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía

- didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montesdeoca Arteaga, D.; Palacios Briones, F.; Gómez Parra, M. y Espejo Modehano, R. (2021). Análisis de las habilidades ortográficas en español del estudiantado universitario en Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 230-251. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.44074>
- Morales, O. y Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Kaleidoscopio*, 1(2), 151-159. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16499/estudiodescriptivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nikleva, D. (2013). El correo electrónico como género discursivo: percepciones y habilidades para su composición en estudiantes universitarios. *Resla*, 26, 385- 407. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/34397/correo%20electr%C3%B3nicos%20RESLA%202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (26 de noviembre de 2020). *Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-necesita-saber-sobre-el-derecho-la-educacion>
- Palomino Gonzales, N. y Zela Vera, A. (2022). Refonologización de vocales fuertes /e/ - /o/ de palabras españolas al sistema vocálico del quechua en canciones quechuas de Cuzco. *Syntagmas*, 1(1). <https://revistas.unsaac.edu.pe/index.php/syntagmas/article/download/1030/1311/>
- Paredes F. (1997). La ortografía: una visión multidisciplinar. En Alonso García, K.; Moreno Fernández, F. y Gil Bürmann, M. (Eds.). *El español como lengua extranjera. Del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp.609-620). Universidad de Alcalá. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf
- Paredes, F. (1999). La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 11, 75-97. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/171/142>
- Penny, R. (2001). *Gramática histórica del español*. Ariel.
- Pérez Ruiz, V. y La Cruz Zambrano, A. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona próxima*, 21, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>

- Pujol Llop, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias* [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1283/TESIS_COMPLETA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Real Academia Española. (2022). Corpus. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/corpus>
- Real Academia Española (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Espasa Libros, S. L. U. https://escuelajudicial.cjf.gob.mx/concursos/2021/Noviembre/Concurso_Oficial_Judicial/Bibliografia/Ortografia_basica_de_la_lengua_espaniola.pdf
- Real Academia Española (2010a). *Ortografía de la lengua española*. Espasa. <https://zonadeldocente.com/wp-content/uploads/2019/10/Ortografia-de-la-lengua-espanola-Real-Academia-Espanola.pdf>
- Real Academia Española (2010b). *Ortografía*. 1603-1631. https://www.rae.es/sites/default/files/Ortografia_Esencial_0.pdf
- Rello Sánchez, L. (2018). *Superar la dislexia*. Espasa Libros, S. L. U. https://planetadelibrosec0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/39/38805_Superar_la_dislexia.pdf?fbclid=IwAR1ZOuz1pWmKZImFgu7CPkHHvOc1TH_SXGOvhTMT1ibXW_PdluGrkplNCXg
- Rojas Crotte, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), 277-297. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>
- Rosado Rostro, R. (2012). *Argumentación*. Secretaría de Educación Pública. http://www.prepaaguascalientes.sep.gob.mx/prepaabierta/archivos/modulo_13.pdf
- Saorín Iborra, A. (2003). *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: Implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía* [Tesis de Doctorado, Universitat Jaume I]. <http://hdl.handle.net/10803/10435>
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(1), 165-195. DOI: 10.1017/S0305000902005500
- Sotomayor, C.; Ávila, N.; Bedwell, P.; Domínguez, A.; Gómez G. y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 315-332 <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n2/art17.pdf>
- Sotomayor, C.; Bedwell, P.; Molina, D. y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas

- ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Signos*, 46(81), 105-131. <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v46n81/a05.pdf>
- Suárez Ramírez, S., Suárez Muñoz, Á., Guisado Sánchez, I. y Suárez Ramírez, M. (2019). La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 135-145. <https://doi.org/10.5209/dida.65945>
- Torres, M. (2002). La ortografía: uno de los problemas de la escritura. *Lectura y Vida*, 23(4), 44-48. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n4/23_04_Torres.pdf
- Trigo Ibáñez, E.; Romero Oliva, M. y Santos Díaz, I. (2020). Disponibilidad léxica y dominio de la ortografía: un estudio empírico basado en la influencia de los factores sociales. *Onomázein*, 47, 27-45. <https://doi.org/10.7764/onomazein.47.02>
- Tuana, E.; Carbonell de Grompone, M. y Lluch de Pintos, E. (1980a). Diez años de investigaciones ortográficas. *Lectura y Vida*, 2, 1-7. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n2/01_02_Tuana.pdf
- Tuana, E.; Carbonell de Grompone, M.; Piedra de Moratorio, M. Lluch de Pintos, E. y Corbo de Mandracho, H. (1980b). Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos. *Lectura y vida*, 1(4), 1-10. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n4/01_04_Grompone.pdf
- Zambrano Ojeda, I. (1999). *Cambios lingüísticos en el español de Loja: del lleísmo /k/ al yeísmo /j/* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

11. Anexos

Anexo 1. Total de errores ortográficos de estudiantes según el sexo y NSE

CATEGORÍAS LOCALIZADAS	COLEGIO PÚBLICO		COLEGIO PRIVADO		TOTAL
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	
CLAVE PRIMARIA / NIVEL I					
Grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar	2				2
Omisión de grafemas	3	1	2	4	10
Adición de grafemas	4	1			5
Alteración en el orden de grafemas	2	2			4
Conglomerados de palabras	5	4	1	2	12
CLAVE SECUNDARIA / NIVEL II					
Mayúscula por minúscula	7	9	5	9	30
CLAVE TERCIARIA / NIVEL III					
Sustituciones de: b por v o viceversa	3		2		5
j por g o viceversa	1				1
y por ll o viceversa	2	1			3
S por C o viceversa	8	6		1	15
S por Z o viceversa	1	1		1	3
La llamada muda o H	1	3	1	2	7
CLAVE TERCIARIA / NIVEL IV					
Errores en combinaciones cc, sc, xc				1	1
Omisión de tildes en apudas	7	18	12	22	59
Omisión de tildes en graves	1	1		1	3
Omisión de tildes en extrínsecas	10	10	10	9	39
CLAVE TERCIARIA / NIVEL V					
Omisión de tilde para mantener el hiato	25	22	12	20	79
Omisión de tilde de diferenciación	3	3		2	8
TOTAL DE ERRORES	Colegio público		Colegio privado		
	167		119		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
	85	82	45	74	
TOTAL DE ERRORES	MUJERES	156			
	HOMBRES	130			

Anexo 2. Listado de errores

Palabras con error	Faltas de ortografía más comunes
p o brian	j o venes
pab r es	dec i mo
N a ci	di a
us u rios	ser i a
I nacios	qu e
tamb i e	pasari a
al co l	ma s
ex e so	tambi e n
ri e go	deber i an
Ignaci o s	
victimid i zan	
pro d riamos	
tam a bien	
s i nteria	
adu e rco	
co n versamos	
a l rededor	
para q ue	
aun q ue	
Minúscula en lugar de mayúscula (n ombre, c urso, t ema)	
sir e n	
huv i era	
Valdi b ieso	
b olverian	
b ulgarmente	
emer j encia	

yamar	
yamado	
eyas	
aveses	
serrarlas	
Ignasio	
redes sociales	
nesesitamos	
serrar	
comunicaciones	
nesecitan	
serraran	
aser	
retroso	
haci	
favoreciendo	
razones	
tazas	
uviera	
abria	
haci	
acer	
alcol	
de echo	
abrian	
acceso	
papas	
comunicacion	
traves	
detras	
haci	

Sebastian	
drogadiccio n	
legalizacio n	
mencio n e	
poblacio n	
Leo n	
Victo r	
Benite z	
faci l	
u l tiles	
tendria m os	
catastro f e	
acosando s	
haciendo s	
politi c as	
causando s	
economi c os	
politi c o	
medic a	
perdi d a	
errone a s	
sentiria l a	
complicaria l a	
quitaria n	
acabaria n	
angustiar i a	
saldria l a	
diria l a	
habria n	
tendria n	
permitiria l a	

ayudaria	
economia	
podria	
volverian	
sufririan	
habria	
consumirian	
acabaria	
pondrian	
dañarían	
destruiria	
Mia	
afectaria	
caeria	
aumentarian	
disminuiria	
Maria	
comenzarian	
policías	
legalizaria	
adolescentes	
aveses	
ahi	
legalizara	
opinion	
tu	
linea	
quedaríamos	
ambito	
paises	
mayoria	

habria	
deberia	
traeria	
Minúscula en sustantivos propios (salome, benitez)	
esta	
razon	
podriamos	
estaria	
estan	

Anexo 3. Autorización del rector para ingresar a la institución pública



CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Loja, 27 de abril de 2022

Dr. [REDACTED]
Rectora de la Unidad Educativa [REDACTED]
Ciudad.-

Estimado Doctor:

Luego de expresarle un atento saludo, paso a presentarme: Soy Rita Milagros Jáimez Esteves, docente de la carrera Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

Recurso a usted con el fin de solicitarle del modo más respetuoso, se digne a atender a la estudiante **Nancy Rocío Ramón Quezada**, titular de la cédula de identidad 1105110348.

En estos momentos, ella realiza una investigación que presentará como Trabajo de Titulación para obtener el título de Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura por la Universidad Nacional de Loja, y **consideramos que los estudiantes del décimo "B"**, de la prestigiosa institución que usted tiene a bien dirigir, **constituiría la muestra apropiada para alcanzar el objetivo propuesto.**

Estamos seguras de que la investigación, cuyo **tema es la ortografía**, será un aporte relevante para la educación lojana, por ello, le solicitamos encarecidamente que le permita el acceso a tal grupo.

La Srta. Ramón **requerirá menos de una hora de una jornada ordinaria a fin de que los estudiantes elaboren un escrito sobre un tema entre los tres que se les propondrán.**

Por la atención prestada, anticipo mi gratitud.

Me despido deseándole bienestar en sus funciones diarias y mucha salud en unión familiar.



firmado electrónicamente por:
RITA MILAGROS
JAIMEZ
ESTEVEZ

Rita Jáimez Esteves

Docente de la carrera Pedagogía de la Lengua y la Literatura

autorizada
27-04-2022

Ciudad Universitaria "Guillermo Falconí Espinosa" Casilla letra "S"
Teléfono: 2547 - 252 Ext. 101: 2547-200

Anexo 4. Consentimientos autorizados de los padres de familia

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, _____ titular de la cédula de identidad Nro. _____ representante legal de _____ estudiante cursante del _____ de Educación General Básica en la Unidad Educativa _____, autorizo a Nancy Rocío Ramón Quezada, estudiante de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías grupal del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto intitulado **Diagnos** ortográfica en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, _____ titular de la cédula de identidad Nro. _____
_____ representante legal de
_____ estudiante cursante del
10mo B de Educación General Básica en la Unidad Educativa _____

_____, autorizo a **Nancy Rocío Ramón Quezada**, estudiante de la **Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura** de la **Universidad Nacional de Loja**, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías grupal del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto intitulado **Diagnosis ortográfica en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles** a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, [Redacted] titular de la cédula de identidad Nro. [Redacted], representante legal de [Redacted] estudiante cursante del 10^{mo} 713^o de Educación General Básica en la Unidad Educativa [Redacted], autorizo a **Nancy Rocío Ramón Quezada**, estudiante de la **Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura** de la **Universidad Nacional de Loja**, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías grupales del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto titulado **Diagnóstico ortográfico en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles** a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

Loja, 02 de mayo de 2022

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, [REDACTED] titular de la cédula de identidad
Nro. [REDACTED], representante legal de
[REDACTED] estudiante cursante del
10 B de Educación General Básica en la Unidad Educativa "[REDACTED]
[REDACTED]", autorizo a **Nancy Rocío Ramón Quezada**, estudiante de
la **Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de
Loja**, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha
notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto
escrito y que participará en fotografías grupales del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno
del proyecto intitulado **Diagnóstico ortográfico en la Educación General Básica: una
aproximación a través de escritos estudiantiles** a cargo de la señorita Ramón Quezada.
Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus
avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada
de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, _____ titular de la cédula de identidad Nro. _____ representante legal de _____ estudiante cursante del 10 "B" de Educación General Básica en la Unidad Educativa _____, autorizo a **Nancy Rocío Ramón Quezada**, estudiante de la **Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja**, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías grupal del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto intitulado **Diagnóstico ortográfico en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles** a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, _____ titular de la cédula de identidad Nro. _____
_____, representante legal de _____
_____, estudiante cursante del
_____, de Educación General Básica en la Unidad Educativa _____
_____, autorizo a Nancy Rocío Ramón Quezada,
estudiante de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la
Universidad Nacional de Loja, a que aplique un instrumento a mi representado.
Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar,
como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías
grupal del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto intitulado **Diagnos** ortográfica en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, _____ titular de la cédula de identidad Nro. _____
_____ representante legal de
_____ estudiante cursante del
70^{mo} B. de Educación General Básica en la Unidad Educativa _____

_____ autorizo a Nancy Rocío Ramón Quezada, estudiante de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías grupal del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto intitulado **Diagnóstico ortográfico en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles** a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

Loja, 02 de mayo de 2022

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, _____ titular de la cédula de identidad
Nro. _____, representante legal de
_____ estudiante cursante del
Décimo "B" de Educación General Básica en la Unidad Educativa _____
_____, autorizo a **Nancy Rocío Ramón Quezada**, estudiante de
la **Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de
Loja**, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha
notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto
escrito y que participará en fotografías grupales del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno
del proyecto intitulado **Diagnos**is ortográfica en la **Educación General Básica: una
aproximación a través de escritos estudiantiles** a cargo de la señorita Ramón Quezada.
Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus
avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada
de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

Loja, 02 de mayo de 2022

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, _____ titular de la cédula de identidad
Nro. _____, representante legal de
_____ estudiante cursante del
10^{mo} B de Educación General Básica en la Unidad Educativa _____

_____, autorizo a **Nancy Rocío Ramón Quezada**, estudiante de la **Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja**, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías grupales del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto titulado **Diagnosis ortográfica en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles** a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, _____ titular de la cédula de identidad Nro. _____
_____ representante legal de
_____ estudiante cursante del
10^o B de Educación General Básica en la Unidad Educativa _____

_____, autorizo a Nancy Rocío Ramón Quezada, estudiante de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías grupal del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto intitulado **Diagnosis ortográfica en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles** a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

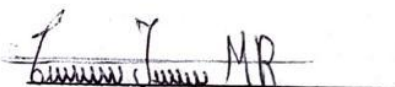
AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, [REDACTED] titular de la cédula de identidad Nro. [REDACTED] representante legal de [REDACTED] estudiante cursante del 10^{mo} "B" de Educación General Básica en la Unidad Educativa "[REDACTED]

[REDACTED], autorizo a Nancy Rocío Ramón Quezada, estudiante de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías grupal del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto intitulado **Diagnóstico ortográfico en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles** a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.

 MR

ATENTAMENTE

Representante Legal

Loja, 02 de mayo de 2022

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, [REDACTED], titular de la cédula de identidad Nro. [REDACTED], representante legal de [REDACTED] estudiante cursante del Decimo "B" de Educación General Básica en la Unidad Educativa "[REDACTED]", autorizo a Nancy Rocío Ramón Quezada, estudiante de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías grupales del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto titulado **Diagnos**is ortográfica en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

Loja, 02 de mayo de 2022

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, _____ titular de la cédula de identidad
Nro. _____, representante legal de
_____ estudiante cursante del
_____ de Educación General Básica en la Unidad Educativa _____

_____ autorizo a **Nancy Rocío Ramón Quezada**, estudiante de la **Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura** de la **Universidad Nacional de Loja**, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías grupales del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto titulado **Diagnóstico ortográfica en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles** a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, _____ titular de la cédula de identidad Nro. _____
_____ representante legal de
_____ estudiante cursante del
"B" de Educación General Básica en la Unidad Educativa _____

autorizo a Nancy Rocío Ramón Quezada, estudiante de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto escrito y que participará en fotografías grupal del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno del proyecto intitulado **Diagnos**is ortográfica en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles a cargo de la señorita Ramón Quezada. Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

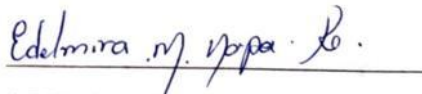
Loja, 02 de mayo de 2022

AUTORIZACIÓN

PRESENTE

Yo, _____ titular de la cédula de identidad
Nro. _____, representante legal de
_____ estudiante cursante del
10^{mo} "B" de Educación General Básica en la Unidad Educativa "_____
_____", autorizo a Nancy Rocío Ramón Quezada, estudiante de
la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de
Loja, a que aplique un instrumento a mi representado. Específicamente, se me ha
notificado que mi representado deberá formalizar, como evidencia investigativa, un texto
escrito y que participará en fotografías grupales del aula.

Cabe reseñar que también se me comunicó que estas actividades se desarrollan en el seno
del proyecto titulado **Diagnosis ortográfica en la Educación General Básica: una
aproximación a través de escritos estudiantiles** a cargo de la señorita Ramón Quezada.
Asimismo, que yo como representante y colaborador(a) en este estudio podré solicitar sus
avances y resultados siempre que lo requiera, que la información recogida será manejada
de modo confidencial y que será utilizada exclusivamente con fines académicos.



ATENTAMENTE

Representante Legal

Anexo 5. Oficio de designación de directora del Trabajo de Integración Curricular



CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

Of. No. 196- CLCL/CPLL-FEAC-UNL-T2022.

Loja, 29 de junio de 2022

Dra. Rita Jaimez. PhD

DOCENTE DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LITERATURA

Ciudad. –

De mi consideración:

En calidad de Encargada de la Gestión Académica de la Carrera y de conformidad a lo que establece El artículo 225 último párrafo del Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja, se lo designó a usted como Directora del Trabajo de Integración Curricular o Titulación: **Diagnóstico ortográfico en la Educación General Básica: una aproximación a través de escritos estudiantiles**, en el periodo académico abril 2022 – septiembre 2022., perteneciente a la aspirante a Licenciada en Pedagogía de la Lengua y Literatura: Srta. Nancy Rocío Ramón Quezada.

Le solicito brindar la orientación correspondiente a la señorita estudiante, con la solvencia y rigurosidad científica que caracterizan su desempeño profesional.

Particular que pongo a su conocimiento para los fines legales pertinentes.

Atentamente,



Lic.- Diana Elizabeth Abad Jiménez. Mg. Sc.

DIRECTORA DE LA CARRERA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.



Por. Lic. Bayron Alejandro Castillo Aguirre
SECRETARIO DE LA CARRERA DE PLL Y LCL.
C.c.Aspirante
Archivo CLCL/CPLL

Ciudad Universitaria "Guillermo Falconí Espinosa" Casilla letra "5" Teléfono: 2547 – 252 Ext. 101: 2547-
200 dirección.ccl@unl.edu.ec 2545458

Anexo 6. Textos escritos de las mujeres de la institución privada

DRUGAS:

¿QUE PASARIA SI MAÑANA SE LEGALIZARIA EL CONSUMO DE DRUGAS A NIVEL LOCAL? JUSTIFIQUE LAS RAZONES QUE DEBERIAN O NO DEBERIAN?

• En mi opinion tiene cosas buenas y malas, ya que seria mucho mas facil de conseguir como el alcohol es una droga, hubiera menos gente arrestada y uno no de dar causar que adictos no pidan ayuda es por ser ilegal, depende en que droga la meta por ejemplo es legal en muchos paises de esto yo personalmente no ves nada de malo hacerlos legales, las drogas no tienen nada malo si lo haces muy de vez en cuando su peligro es hacer te dependiente de la droga y vivir sin ella te causa mucho problema, Cree que daría mucho trabajo pero no serian tan caras ya que son legales se pueden.

No creo que una persona mayor deberia poder elegir que se mete y que no por esa razon es bueno, si tu te cagas TU lo haces nadie mas ni la culpa de la droga.

No conozco mucha gente mas grande de mas de 40+ y se han metido todo y son gente normal no adictos con buen trabajo y buena salud algo bueno y divertidos pero con la persona que puede.

→ ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizaría el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

• No creo que no se debería realizar la legalización porque habría bastante consumo de droga más de lo que ya hay, bastantes familias sufrirían, habría exceso de consumo, puede que haya bastante jóvenes con adicción de drogas, y es por esa razón que no se debería legalizar el consumo de las drogas.

¿Que pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifica las razones por las que debería o no deberían hacerlo

No sería bueno ya que las drogas es algo que llega a matar a la gente, y no sería bueno por que mucha gente va a morir y va haber mucho conflicto.

¿Que pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifica las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Yo pienso que estaría mal porque así los jóvenes o personas adultas tendrían más facilidad a conseguirlo y habría más muertes por las sobredosis, pienso que los jóvenes se dañarían más y habría una parte de ~~pelea~~ ^{pelea} ya que si es legal muchas personas consumirían y se acabaría pronto, entonces las personas se pondrían muy inquietos, y el mundo podría fallar más de lo que ya está, agresivas

En Sin embargo en el caso de la droga medicinal para las personas que realmente lo necesitan sería más fácil acceder a este tipo de medicamento y se podrían salvar vidas; pero volviendo al tema de porque yo pienso que está mal la legalización del consumo de drogas, habría mucha delincuencia, muchos asaltos y ~~sería~~ ^{habría} mucho peligro en las calles. El mundo sería muy intranquilo y los policiaos no podrían hacer nada ya que es legal.

habría mucha mala influencia para los niños ya que van a crecer en un mundo en donde las drogas son legales y mas los problemas que ya mencione anteriormente el mundo se destruiría poco a poco.

- ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local, existiera un tipo de caos ya que las personas que consumen aquellas sustancias comenzarían a comprar cada vez más y más al punto de ya no sentir nada y terminar muerto/a. Los menores de edad van a ver que todo esto es normal y van a adaptarse a este mundo y esto les causaría daños tanto de salud mental como salud física. En otro punto esto sería bueno para eliminar gran parte de la población y esto por así decirlo es limpiar el mundo.

-- Que pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizara el consumo de droga a nivel local

Creo que no se debería hacer.

Creo que no se debería legalizar porque con esto están permitiendo que todo tipo de personas (ya sean niños o adultos en las condiciones que sean) tengan permitido el acceso al consumo de estas sustancias que tienen grandes repercusiones especialmente a las partes cognitivas del cerebro especialmente para los niños.

En conclusión al legalizar el consumo de estas sustancias estar permitiendo y favoreciendo enfermedades cognitivas y eso pone en riesgo a las presentes y futuras generaciones.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Yo pienso que no deberían legalizar las drogas ya que existiría más consumo y más adicción. En caso de que las legalizaran quisiera que sobles den a los mayores de edad. Los adictos pueden lastimar a la gente por querer más y más. Pueden tener problemas familiares, etc...

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunicamos que se legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Yo creo que en la parte medicinal sí sería bueno ya que ayuda a muchas personas a recuperarse, pero por otra parte no estaría bien ya que al no haber una restricción de consumo hubiera mucha drogadicción y muchas más personas caerían a lo que es este vicio, creo que si esta mal ya que se normalizaría tanto que hasta un niño podría comprarla, aunque también tiene mucho que ver los valores que se tiene en casa ya que si una persona tiene bien centrado su criterio, no va a consumir ya que sabe lo que está mal y bien.

1) ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizó el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Primariamente hay que tomar en cuenta que las drogas tienen un efecto negativo y en el ámbito de las medicinas tiene un efecto positivo, por esa razón el mundo de las drogas es un mundo que se contradice mucho, por que te puede salir o malos; sin embargo existen drogas medicinales que fueren legalizadas, en cambio otras drogas como la marihuana, aún no llega a legalizarse al cien por ciento, y en el caso de esas drogas, en mi punto de vista no se tendrían que legalizar ya que causan mucho daño en el ser humano, tanto física como mentalmente, y si este tipo de drogas dañinas se llegaran a legalizar fuera como un apocalipsis mundial, fuera un caos, especialmente para la juventud.

Anexo 7. Textos escritos de los hombres de la institución privada

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo?

Yo creo que si legalizaran el poder consumir todo tipo de drogas esto traería varios cambios sociales y económicos, en el aspecto social esto haría que más personas consumieran drogas y por tanto algunas de estas se hacen reaccionar de otra manera, como puede ser agresiva y con esto las otras personas podrían pensar cosas erróneas de ti. En el aspecto económico ^{político} esto sería una mejora ya que ya no sería necesario el tráfico de drogas de forma ilegal ya que sería algo más accesible para todos y las ventas aumentarían y el crimen disminuiría debido a ciertas drogas tranquilizantes. Yo creo que sería un cambio para favor de la sociedad, ya que también ciertas drogas se las usa de forma médica, y como consumir legalmente también traería la venta de estas y ayudaría a la economía.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no hacerlo?

Según mi criterio creo que no se debe legalizar la venta de drogas ya que hay muchas cosas contraproducentes como la dependencia y pérdida de la razón. Otro punto por el cual creo que no se debería permitir la venta de drogas es porque los niños tendrían acceso de una manera u otra, lo que podría dañar de muy mala manera los cuerpos y como son niños no les permitiría disfrutar de la vida.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Sería más legalizar las drogas porque todos la van a consumir, hasta niños, y los niños se van a consumir a lo loco y los adultos igual no hay nada de beneficio porque las drogas matan, enferma y destruye y algo así nadie lo quiere, por eso legalizar las drogas es algo malo y algo adictivo y dañoso, por lo que no deberían legalizar nunca jamás las drogas.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que debería o no deberían hacerlo.

Mi opinión es que no se debería dejar que todas las drogas se legalicen por que hay varias personas que las van a utilizar solo para hacerse daño a ellas mismas y que solo se puedan legalizar las drogas medicinales para medicamentos pero de igual forma si todos se llegaran a comprometer y ser responsables con las drogas si se pudiera legalizar completamente.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Hoy en día muchas drogas se venden legalmente como el alcohol o el tabaco, pero ¿qué pudiera pasar si una droga como la metanfetamina estuviera a disposición de la gente, niños y adolescentes? Esto afectaría tanto al desarrollo y, la educación también caería mucho.

No estoy de acuerdo con que se legalicen todas las drogas, tal vez solo esa pequeña cantidad de sustancias que no sean dañinas y que ayuden en el ámbito de la medicina.

La drogadicción afecta a muchas personas, no solo afecta al consumidor si no también a su familia y personas cercanas.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Lo que pasaría fuera un caos ya que mucha gente saldría a comprar y a consumir estas sustancias. Aun que hay drogas que son buenas como también hay malas.

Pero yo diría que no deberían legalizar esta propuesta por lo que abrirían muchas puertas por consumo de estas sustancias y los jóvenes se volverían muy adictos a las drogas.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que se legalizará el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

En mi forma de ver las cosas que estaría mal ver que si se acepta las drogas incrementaría el número de personas adictas y aumentarían algunos incidentes como lo es la muerte ya que las personas adictas empezaron a probar la mezcla de drogas y por eso hacen una mala mezcla causando a muchos enfermos más en especial la muerte.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunicaran que se legalizaría el consumo de drogas a nivel local? Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Sería una locura, todos los barrios se convertirían en zona roja, los malandros como se les dicen vulgarmente se apoderarían de toda la ciudad por la venta de drogas, se podría generar guerras entre bandas y se volvería una locura. Por esas razones no se deberá legalizar (la) el consumo de drogas.

Anexo 8. Textos escritos de las chicas de la institución pública

¿Qué pasaría si el día de mañana nos anuncian que van a cerrar las redes sociales (Facebook, messengers, WhatsApp, etc) Justifique las razones por la que no deberían hacerlo.

- Creo que primeramente sería un gran impacto para la sociedad, ya que estamos en pleno apogeo de la era digital, y estamos acostumbrados a usarla en nuestra vida diaria.
- Uno de las consecuencias que sucederían por esto es que subirían las tasas de desempleo, por que muchas personas trabajan en las redes sociales.
- También no podríamos tener la facilidad de comunicarnos como lo hacemos ahora, sería prácticamente un retroceso a las personas en general.
- Para concluir las redes sociales no deben ser cerradas porque nos han facilitado muchas cosas en la cotidianidad.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales? (Facebook, messenger, whatsapp, etc) Justifique las razones por las que no deberían o no deberían hacerlo.

Pues en el mundo mundial no estaría de acuerdo ya que todos tenemos amigos o familiares ahí y si los borran ya no habría comunicación aunque también estaría de acuerdo porque hace más a saber (que) quien está detrás de un celular y con quien habla y que ahora (a) personas mayores que se asen pasar por adolescentes.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (facebook, messenger, whatsapp, etc) Justifique las razones por las que no deberían o deberían hacerlo.

- No deberían cerralas porque gracias a ellas nos comunicamos con nuestros familiares que viven lejos.
- Otra cosa tambien porque gracias a ellas nos distraemos.
- Gracias a esas redes podemos comunicarnos con nuestros amigos.
- Porque gracias a ellas podemos investigar cosas.
- podemos hacer las tareas etc.

Pregunta: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook, Messenger, WhatsApp, etc)

Justifique las razones por las que no deberían hacerlo o no hacerlo.

- Yo no estaría de acuerdo con que cierren las redes sociales, ya que en ellas podemos hacer cosas muy importantes como comunicarnos, entretenernos, o entre otras cosas, aparte no podemos consultar sobre significados de algunas cosas que no entendemos y así no aprendemos nada.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook, messenger, WhatsApp, etc)

Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Las redes sociales nos sirven ya que por aquellas plataformas nos podemos comunicar con nuestros familiares o amigos. No estoy de acuerdo que cierren las redes sociales.

Pregunta: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook, messenger, WhatsApp, etc.) Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Estoy en contra ya que las redes sociales tienen muchas ventajas porque nos ayudan a comunicarnos de cualquier lado del mundo, nos ayuda a conocer más cosas que pasan a nuestro alrededor, a tomar cursos en línea, a recibir clases, entre otras; bien es cierto que también existen desventajas y peligros pero es responsabilidad de cada persona cuidarnos y tomar seguridad porque también estas redes tienen políticas las cuales hay que tomar en cuenta porque nos advierte.

*¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook, messenger, WhatsApp, etc.)

Justifique las razones por las que no deberían o si deberían hacerlo.

No estoy a favor que cierren las redes sociales.

Porque muchos las usan como un medio de comunicación para comunicarse con sus familiares que están lejos.

También porque para algunas personas es una manera de distraerse, en las que pueden pasar en sus tiempos libres.

Algunos las utilizan como una herramienta de trabajo ya que por medio de las redes sociales lo pueden hacer.

- ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales? Facebook, Messenger, Whatsapp, etc. Justifique las razones por las que no deberíamos hacerlo.

Muchos jóvenes, adultos y niños se angustiarían, ya que la mayoría pasa la mayor parte de su tiempo en estas.

Son utilizadas para comunicarse, informarse, investigaciones o por motivos de trabajo.

Por otro lado hay personas malas que las usan para mal, dañando a users de estas, ya sea hackeándolos, acosándolos o haciéndolos bullying.

En mi punto de vista creo q no hay q eliminarlas para no quedar incomunicados y sin entretenimiento.

Pregunta ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook, Messenger, WhatsApp, etc.) Justifique las razones por las que, debería o no deberían hacerlo.

No deberían hacerlo ya que es una herramienta importante para docentes, estudiantes y demás personas en el mundo para poderse comunicar con sus familiares y a la vez porque los estudiantes puedan conectarse.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (facebook, messenger, whatsapp, etc).

Justifique las razones por las que deberían o no deberían de hacerlo.

Una razón sería porque:

si se cerraran estas aplicaciones ya no podríamos comunicarnos con nuestros familiares lejanos.

Tampoco podríamos informar alguna noticia.

Otra razón sería: que ya no podríamos comunicarnos con los docentes.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (facebook, messenger, WhatsApp, etc)

Justifique las razones por las que no deberían o deberían hacerlo.

No estaría de acuerdo por el motivo de que todos los jóvenes ya nos enseñamos y si lo eliminarían sería lo peor que lo jóvenes pueden pensar porque ellos ya están enseñados a esas aplicaciones.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (facebook, messenger, WhatsApp, etc). Justifique las razones por las que no deberían hacerlo

La mayoría de personas viven lejos y pues necesitan comunicarse con sus otros familiares a veces también para trabajos escolares o para exposiciones para que conversen y se pongan de acuerdo por medio de estas fuentes también para interactuar entre amigos.

1) ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales? Como por ejemplo (Facebook, messenger, WhatsApp, etc) Justifica las razones por las que no deberían hacerlo.?

Bueno pues yo opino que sería como una descomunicación a nivel mundial ya que muchos de nosotros tenemos familiares en otros países y mediante las redes sociales es como nos comunicamos y así y por mi parte estaría por una parte de acuerdo ya que en sí las redes sociales tienen sus ventajas como también sus desventajas y para ello tenemos que hacer el buen uso de las redes sociales.

Anexo 9. Textos escritos de los chicos de la institución privada

¿Que pasaría si el Día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (facebook, messenger, Whatsapp, etc) Justifique las razones por lo que no deberían o no deberían)

No Deberias por que con versamos con familiares que estan lejos y tambien cuando nos perdemos y llamar a nuestro padres

No deberian por que a veces estan en una emergencia y podrian necesitar a yuda para comunicarse con sus padres.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales? (facebook, messenger, WhatsApp, etc) Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Desde mi punto de vista no deberían hacerlo, mis razones son las siguientes:

- Al menos ahora en la actualidad son el medio de comunicación principal.
- Son útiles para informarse.
- Facilita tareas, un ejemplo es la compra y venta en línea.
- Son una forma de entretenimiento.

En caso de que se llegaran a cerrar complicaría mucho la vida cotidiana y tendríamos varias incomodidades.

Pregunta: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook, messenger, whatsapp)? Justifique las razones por las que no deberían hacerlo.

Deberían cerrarlos para que los jóvenes se dediquen en parte más a sus estudios y no pasen mucho tiempo en el celular, tenemos algunas aplicaciones que son importantes como google ya que son importantes para hacer los deberes y cosas.

• ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook, messenger, Whatsapp, etc). Justifique las razones por las que deberían o no deberían hacerlo.

Pasaría que nos quedaríamos sin poder comunicarnos por todo el mundo en línea.

No estoy de acuerdo a que cierren las redes sociales, porque no podríamos entretenernos y más.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook, messenger, whatsapp, etc). Justifique las razones por las que deberían hacerlo.

porque si las cierran nos nos podemos comunicarse con otro lados con tus papas abuelos ni amigos porque nos enseñan algo porque se necesitamos.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunicamos que se van a cerrar las redes sociales (Facebook, messenger, Whatsapp, etc) Justifique las razones por las que no deberían hacerlo.

No estaría bien porque nos quitarían los medios de comunicación y al comunicarnos con sus familiares de otros países y con sus propios familiares y la gente.

Especial para los niños no quedarían sin un juego llamado fire fire pero igual no nos podríamos comunicar.

1: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunicamos que van a cerrar las redes sociales (Facebook; messenger, whatsapp, etc) Justifique las razones por las que deberían hacerlo.

No deberían cerrar las redes sociales porque nos quedaríamos sin comunicación pero si cerrara

Fuera una catástrofe porque se acabarían las comunicaciones como llamada virtual etc

Pregunta: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook, messenger, Whatsapp.)

- No deberían, ya que es un medio de comunicación, la cual nos permite comunicarnos a través de las redes antes mencionadas.
- Otra razón podría ser, comunicarnos con familiares o parientes, de otros países de residencia, a través de llamadas, mensajes, videollamadas, etc.
- A la vez estaría de acuerdo, ya que estas son medias de comunicación para las personas de mala oncha, lo cual a través de mensajes veintimidizan a los usuarios.

¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que a cerrar las redes sociales (Facebook, messenger, whatsapp, etc.)
- No viviera como aliviar y se sintiera mal et.

Pregunta: ¿Qué pasaría si el día de mañana nos comunican que van a cerrar las redes sociales (Facebook, messenger, WhatsApp)?
Justifique las razones por las de deberían o no deberían hacerlo.
No deberían cerrar las redes sociales por que sirven como para comunicarnos

Anexo 10. Certificado de traducción del resumen



Juan Pablo Ordóñez Salazar

CELTA-Certified English Teacher, traductor e intérprete.

Certificación de traducción al idioma inglés.

JUAN PABLO ORDÓÑEZ SALAZAR.
CELTA-certified English teacher, traductor e intérprete.

CERTIFICA:

Que la presente traducción de español a inglés del resumen del Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura, **titulado “Diagnosis ortográfica en la EGB: una aproximación a través de escritos estudiantiles”**, de autoría de la estudiante **Nancy Rocío Ramón Quezada** portadora de la cédula de identidad número **1105110348**, estudiante de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación de la Universidad Nacional de Loja, fue realizada y revisada por Juan Pablo Ordóñez Salazar, perito traductor e intérprete del Consejo de la Judicatura, con certificado número 12298374.

Lo certifico en honor a la verdad, y autorizo a la interesada hacer uso del presente en lo que a sus intereses convenga.

Loja, 27 de febrero del 2025

1103601090
JUAN PABLO
ORDÓÑEZ
SALAZAR

Firmado digitalmente
por 1103601090 JUAN
PABLO ORDÓÑEZ
SALAZAR
Fecha: 2025.02.27
19:36:04 -05'00'

Juan Pablo Ordóñez Salazar

DNI: 110360109-0

Código de Perito de la Judicatura: 12298374

Celular: +593 994290147

CELTA – CERTIFIED ENGLISH TEACHER, TRADUCTOR E INTÉRPRETE

juanpabloorsal@gmail.com | O99-429-0147 | 717-53 Miguel Morelos St., Loja- EC 110111