

Dificultades en la precisión ortográfica de palabras agudas en la escritura académica de estudiantes del sistema educacional chileno

Difficulties in the spelling accuracy of agudas words in the academic writing of students of the Chilean educational system

ANITA FERREIRA

Universidad de Concepción, Concepción, Chile, aferreir@udec.cl
<http://orcid.org/0000-0001-7979-6467>

LORENA BLANCO SAN MARTÍN

Universidad de Concepción, Concepción, Chile, lblanco@udec.cl
<http://orcid.org/0000-0002-9584-899X>

JÉSSICA ELEJALDE

Universidad de Concepción, Concepción, Chile, jelejalde@udec.cl
<http://orcid.org/0000-0002-6024-2381>

RESUMEN

En este estudio descriptivo mixto se plantea como objetivo describir los patrones estructurales presentes en los errores de omisión de tilde en palabras agudas en un corpus lingüístico conformado por 1.626 palabras, las cuales se obtuvieron a partir de tareas de escritura producidas por estudiantes de segundo año de enseñanza media pertenecientes al sistema escolar chileno. Para ello, se utilizaron procedimientos metodológicos de la lingüística de corpus y del análisis de errores asistido por la tecnología. Los resultados sugieren 1.430 patrones estructurales, distribuidos en categorías léxicas de sustantivo, adjetivo, adverbio, preposición, locución preposicional y verbo. Los patrones más representativos son: -és con 315 (22%) frecuencias, -ción con 260 (18%) y *está* con 185 (13%). Para ayudar en este tipo de error de los estudiantes, se sugiere que los docentes aborden estos patrones a través de tareas cognitivas y actividades didácticas que permitan mejorar la competencia ortográfica.

Palabras clave: precisión ortográfica, errores de omisión de palabras agudas, faltas ortográficas, Lengua y Literatura, competencia ortográfica.

ABSTRACT

In this mixed descriptive study, the objective is to describe the structural patterns present in the errors of omission of tilde in *agudas* words in a linguistic corpus made up of 1626 words, which were obtained from writing tasks produced by second-year high school students secondary education belonging to the Chilean school system. For this, methodological procedures of corpus linguistics and technology-assisted error analysis were used. The results suggest 1430 structural patterns which are distributed in lexical categories of noun, adjective, adverb, preposition, prepositional phrases, and verb. The most representative patterns are: *-és* with 315 (22%) frequencies, *-ción* with 260 (18%) and *está* with 185 (13%). To help in this type of student errors, it is suggested that teachers address these patterns through cognitive tasks and didactic activities that allow for the improvement of orthographic competence.

Key words: Spelling accuracy, *Agudas* words omission errors, Spelling mistakes, Language and Literature, Spelling proficiency.

INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo chileno, la escritura es una habilidad que ha recibido atención por parte de las políticas educativas ministeriales. Hay un alto consenso que sitúa a la escritura como una herramienta fundamental de comunicación, aprendizaje, expresión personal y desarrollo de la propia identidad. En el Currículum Nacional, las habilidades cognitivas de escritura son desarrolladas a través de Objetivos de Aprendizaje, desde 1° básico hasta IV medio (Ministerio de Educación de Chile, 2020).

En este proceso de composición escrita, la norma ortográfica es un medio imprescindible que permite a los usuarios de la lengua moverse de manera autónoma en la sociedad actual (Cassany, Luna y Sanz, 1997). En palabras de Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré (2007), la adquisición del conocimiento ortográfico es necesaria pues el dominio de esta técnica fortalece, en los individuos, la pertenencia a la comunidad y, a la vez, es un signo de la cultura del entorno, debido a que este conjunto de normas se sustenta en su carácter convencional puesto que se configura a partir del acuerdo aceptado por los usuarios de la lengua.

El interés tradicional de la ortografía se ha centrado en la relación entre grafía y fonema, postergando la importancia del acento y la puntuación, así lo plantea Prado (2016) en su propuesta metodológica abordada desde la disciplina de la didáctica. Pese a que el español es considerado como una lengua transparente, es decir, se puede escribir estableciendo las correspondencias entre fonemas y grafemas (Caravolas, 2004; Signorini y Borzone, 2003), existen fenómenos que causan dificultades y que no tienen relación directamente con el uso de una escritura fonológica, tales como el uso de 'h', la tildación, la segmentación de palabras, entre otros. En este sentido, uno de los problemas de competencia ortográfica más recurrente

en los estudiantes es la ortografía acentual, la cual incorpora el dominio de las reglas de acentuación general, vale decir, la tildación en palabras agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas; acentuación dierética, hiatos y diptongos, y acentuación diacrítica, por lo tanto, el dominio de la ortografía es uno de los aspectos complejos al que se ven enfrentados los estudiantes cuya lengua materna es el español. En cuanto a la tildación, la literatura señala que la cantidad de errores en el empleo de la tilde supera la de otras áreas ortográficas (Ávila, 2002; Rico y Vernon, 2011; Vernon y Pruneda, 2011), como acentuación literal y acentuación puntual. Esto no es sólo un problema que ocurre en los niños en su etapa inicial de aprendizaje, sino que se presenta transversalmente en todos los niveles educativos (Gutiérrez, López, Rodríguez, Rodríguez, Sánchez y Yanes, 2010; Morales y Hernández, 2004).

Por su parte, Ortiz y colaboradores (2009) enfocan su discurso en la situación retórica presente en la comunicación escrita, específicamente, ponen énfasis en la promoción del gusto y la valoración, tanto de la lectura como de la escritura, las cuales generarán en los estudiantes predisposición positiva para la elaboración de un determinado texto. Al respecto, el Programa de Lengua y Literatura de segundo año de enseñanza media, perteneciente al sistema educacional chileno, en su propuesta de organización anual aborda la competencia ortográfica de los estudiantes en el eje de escritura a través de dos objetivos de aprendizajes prescritos en las Bases Curriculares, específicamente en el OA 15 (objetivo de aprendizaje): Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito, y en el OA 18: Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector aplicando todas las reglas de ortografía literal y acentual (Ministerio de Educación de Chile, 2017). En este sentido, tiene cabida la aplicación de todas las reglas ortográficas y la corrección de la ortografía en los textos que los estudiantes produzcan, sin embargo, existe dificultad cuando el conocimiento gramatical no logra ser automatizado por los estudiantes dado que las reglas ortográficas no fueron procesadas correctamente durante los primeros años de escolaridad. Esto desencadena en que muchos estudiantes transiten por los distintos niveles de su formación básica y formación media escribiendo textos sin prestar atención a la ortografía, ya sea omitiendo la tilde o realizando una elección errónea de esta marca gráfica.

Los estudios de Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández (2013), Sotomayor, Ávila-Reyes, Bedwell, Domínguez, Gómez y Jéldrez (2017), Valencia (2014), Maury-Sintjago y Rodríguez-Fernández (2020) demuestran que, en las reglas de acentuación general, la omisión de la tilde en las palabras agudas, cometida por los estudiantes de distintos niveles educativos, es una debilidad en el proceso de escritura; sin embargo, actualmente no existen investigaciones que indaguen más allá, es decir, que describan y analicen las terminaciones o patrones más frecuentes presentes en este tipo de errores. Sería beneficioso contar con hallazgos de esta naturaleza para alimentar propuestas didácticas abordadas a través de *softwares* o métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario llevar a cabo estudios sobre la escritura de textos en la enseñanza media que evidencien las problemáticas lingüísticas observadas en los estudiantes. De esta

manera, se pueden proponer estrategias de aprendizaje apropiadas para apoyar en el mejoramiento de la escritura y que, a la vez, conduzcan al estudiantado hacia el desarrollo de sus competencias académicas y profesionales con garantías de éxito (García, 2014).

En este estudio se define como objetivo principal describir los patrones estructurales presentes en los errores de omisión de la tilde en palabras agudas. El enfoque de investigación es multidisciplinario sustentado en la Lingüística de Corpus y el Análisis de Errores asistido por la tecnología. La pregunta de que guía esta investigación se plantea como: ¿Cuáles son los patrones estructurales presentes en los errores de omisión de tilde en palabras agudas que manifiestan los estudiantes de segundo año medio en sus tareas de escritura?

En cuanto a la organización, el artículo considera una introducción, los fundamentos teóricos sobre escritura, competencia ortográfica, la perspectiva del Ministerio de Educación en esta materia y los estudios de hablantes nativos sobre tildación. Así también se aborda la metodología de investigación y los principales hallazgos que darán paso a la discusión. Finalmente, se presentan algunas conclusiones sobre los avances y logros obtenidos en este estudio.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El desarrollo de la escritura

La escritura es una habilidad comunicativa esencial. Junto a la comunicación oral y la lectura, constituye uno de los ejes presentes en los programas de Lenguaje y Comunicación (1° a 6° año básico) y Lengua y Literatura (7° año básico a 4° año medio). En cuanto al tratamiento del currículum, su enseñanza ha sido siempre un componente curricular nuclear (Coulmas, 2003). Considerando un contexto metodológico integrador de estos ejes, Cassany (1999) afirma que: “la escritura es una destreza lingüística compleja, porque exige el uso del resto de destrezas durante el proceso de composición: componer un escrito no solo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral” (p. 39).

Desde una perspectiva social, los establecimientos educacionales promueven el desarrollo de la escritura. En este sentido, la educación es la principal institución que sostiene esta habilidad. El contexto educacional ha definido la adquisición de la escritura (Street y Street, 1991) y es probablemente una de las funciones más importantes asociadas a la escolarización (Cook-Gumperz, 2006). Las diferentes actividades didácticas y tareas posibilitadoras en torno a dicha competencia permiten que los estudiantes satisfagan propósitos en variadas situaciones comunicativas. Al respecto, Navarro (2017) sostiene que: “la escritura siempre es situada: escrita para intentar cumplir ciertos propósitos; en una situación comunicativa específica; desde ciertos emisores y para ciertos interlocutores; en un marco social, histórico y cultural; a través de ciertos géneros discursivos” (p. 18). La especificidad y el tratamiento de estos géneros discursivos se encuentran enmarcados en los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje.

La producción de esta habilidad involucra una serie de aspectos asociados a factores cognitivos y contextuales, tales como: motivación, planificación de la tarea, la generación y organización de las ideas, elección del vocabulario, redacción de las ideas, textualización y revisión. Estos aspectos deben conjugarse con las propiedades que demanda un texto: coherencia, cohesión, progresión, informatividad, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e intertextualidad (Montolío, 2018).

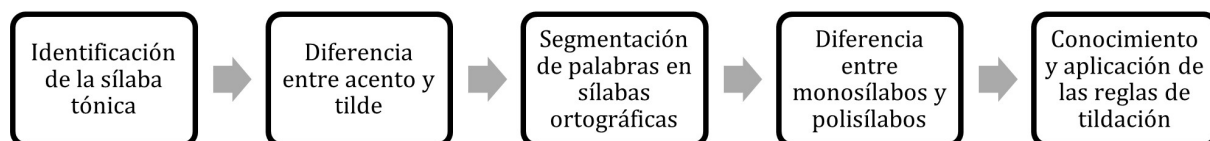
No se puede obviar que escribir involucra también aspectos de forma, los cuales constituyen la competencia ortográfica (Smith-Lock, Nickels y Mortensen, 2009). Estos elementos son las formas correctas y aquellos signos que funcionan como reguladores de la composición escrita. En un estudio de Montesdeoca-Arteaga, Palacios-Briones, Gómez-Parra y Espejo-Modehano (2021) se evaluó la competencia ortográfica que presentan estudiantes universitarios de primer semestre en las carreras de la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López en Ecuador. Los resultados evidenciaron que en la educación superior persiste una carencia alarmante en la aplicación de las reglas ortográficas en los escritos de los estudiantes, no habiendo sido superada en la educación primaria ni en la educación media. Esta brecha en el manejo apropiado de las normas ortográficas en la escritura académica se observa también en los distintos niveles educativos en nuestro país. Por ello, la relevancia de llevar a cabo investigaciones para diagnosticar las problemáticas en la precisión ortográfica y apoyar con propuestas de mejoramiento de estas habilidades lingüísticas tan relevantes en contextos académicos, profesionales, administrativos y laborales.

La competencia ortográfica en español

En su actual edición, la RAE (2010) considera la ortografía como: el “conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua” (p. 9), se concibe, además, como una “disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones” (RAE, 2010, p. 9). Tal como lo indican Camps y coautores (2007), “este conjunto de normas que regula el código ortográfico se establece sobre la base de un acuerdo aceptado por los usuarios de dicha lengua” (p. 17).

La competencia ortográfica puede enfocarse en el estudio de la ortografía literal, ortografía puntual y ortografía acentual. Esta última tiene tres dimensiones: acentuación dierética, acentuación diacrítica y acentuación general. A su vez, la acentuación general se basa en la correcta aplicación de la regla gramatical, traducida en la asignación de la tilde en la sílaba indicada de palabras polisílabas, que pueden ser palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. La regla de las palabras agudas es: llevan tilde cuando terminan en -n, en -s o en vocal: balón, compás, café, colibrí, bonsái; pero si terminan en -s precedida de otra consonante, se escriben sin tilde: zigzags, robots, tictacs. Tampoco llevan tilde las palabras

Fig. 1. Procesos para el uso correcto de la tilde.



Fuente: Mamani (2013).

agudas que terminan en -y, pues esta letra se considera consonante a efectos de acentuación: *guirigay, virrey, convoy, estoy* (RAE, 2005).

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

La tilde es uno de los elementos que constituyen el código escrito de la lengua, por lo tanto, forma parte de la ortografía de la palabra y no tiene la capacidad de ser representada de forma independiente de los grafemas del español. Ello demuestra que la asignación de tilde a una palabra depende del acento primario de ésta, por lo que solamente se puede asignar tilde a una palabra una vez que ya ha sido formada (Mamani, 2013). La RAE (2010) define la tilde como una rayita oblicua que desciende de derecha a izquierda y que, colocada sobre una vocal, indica que la sílaba de la que forma parte es tónica.

Lacon y Ortega (2008), citando a Mata (1997), refieren que el uso del código gráfico compromete actividades y procesos cognitivos que a su vez implican varios subprocesos jerárquicamente organizados en cuyo máximo nivel está el control del proceso mismo, en efecto, la actividad ortográfica supone factores cognitivos y lingüísticos. Con los objetivos de a) determinar los conocimientos metalingüísticos que exige el empleo correcto del acento escrito y b) establecer cómo estos son gestionados al aplicar la tilde, Mamani (2013) propone un análisis cognitivo de las tareas que realizan los estudiantes para tildar correctamente una palabra. Este análisis muestra que para poder usar correctamente la tilde se requieren los siguientes procesos (Fig. 1):

En primer lugar, se requiere el silabeo, tarea que demanda conocimiento metalingüístico y que consiste en el conocimiento explícito del silabeo fónico y la identificación de la sílaba tónica. Rico y Vernon (2011) concluyen en sus investigaciones la trascendencia de este conocimiento para el empleo correcto de la tilde por parte de los niños.

En segundo lugar, se requiere discriminar entre acento y tilde ya que no a todas las sílabas acentuadas les corresponde la marca gráfica. Son términos que no se deben usar indistintamente. Portilla (2003) plantea que los docentes deben explicitar esta diferencia cuando los estudiantes comienzan a desarrollar tareas de acentuación y tildación.

En tercer lugar, es indispensable que los estudiantes segmenten adecuadamente las palabras en sílabas ortográficas. Hay palabras en las que los límites de sus sílabas fónicas no

coinciden exactamente con los de sus correspondientes sílabas ortográficas, por ejemplo, el silabeo fónico de la palabra taxi es [tak-si] y su silabeo en la escritura es <ta-xi> (Mamani, 2013).

En cuarto lugar, es necesario diferenciar entre monosílabos y polisílabos considerando la tildación diacrítica y la acentuación dierética, específicamente, los hiatos acentuales y los hiatos simples.

En quinto lugar, otro conocimiento metalingüístico fundamental corresponde a las reglas de acentuación general en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.

En esta misma línea, la competencia ortográfica de tipo acentual debiera llegar a automatizarse como parte de los procesos de codificación, los cuales permitirían utilizar la memoria de trabajo en otros procesos como la planificación o la revisión de la escritura (McCutchen, 2011).

El desarrollo de la competencia ortográfica desde el Ministerio de Educación

Los Planes y Programas vigentes del Ministerio de Educación (2020) declaran el desarrollo de la competencia ortográfica en el eje de escritura desde el primer ciclo básico, específicamente, desde 2° año de enseñanza básica.

El OA 21 correspondiente a cuarto básico enuncia el proceso de aprendizaje de la ortografía acentual, el cual considera las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. Posteriormente, en los OA 19 (7° básico), OA 20 (8° básico), OA 18 (1° medio y 2° medio) se continúan practicando las reglas de ortografía acentual (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Si bien en 3° y 4° año de enseñanza media se continúa con el proceso de escritura, no se encuentra explícita la corrección gramatical, pero se asume como parte inherente de la producción textual.

Conforme al Plan Nacional de Escritura (Ministerio de Educación de Chile, 2020), en este eje de escritura, desde 1° básico hasta II medio, los objetivos de aprendizaje se han organizado en tres grandes bloques: a) Escritura libre: objetivos que buscan fomentar el gusto y la motivación por la escritura; b) Escritura guiada: objetivos que buscan desarrollar habilidades de proceso de escritura y conocimientos sobre los géneros discursivos y c) Conocimientos sobre la Lengua: objetivos que buscan ampliar conocimientos sobre ortografía y gramática, necesarios para escribir (Mineduc, 2017). En este último ámbito se incluye el tratamiento de la ortografía abordado desde un enfoque de planificación, corrección y retroalimentación. Si bien el problema de la ortografía acentual es transversal en los tres ejes y comienza a ser tratado en 2° año de enseñanza básica, es indiscutible que su naturaleza se circunscribe en el conocimiento lingüístico del código, ello implica una didáctica de la escritura actualizada de las habilidades y del conocimiento específico sobre todos los componentes presentes en el proceso de escritura. En consecuencia, se espera que los errores cometidos por los estudiantes que cursan segundo año de enseñanza media disminuyan en la medida que estos sean tratados en el aula.

Estudios sobre la tildación de palabras agudas en el sistema educacional

Para poder determinar la problemática de las palabras agudas y su justificación, se procedió a revisar una serie de estudios que han abordado la competencia ortográfica en el sistema educacional chileno.

Sotomayor y colaboradores (2013) describieron el desempeño ortográfico de niños chilenos de 3°, 5° y 7° básico pertenecientes a escuelas municipales en un corpus de 250 textos narrativos. Una de las categorías de análisis estudiadas fue la carencia de acento que consideró la acentuación general (palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas), acentuación diacrítica (pronombres, adverbios y formas verbales) y acentuación dierética (hiatos y diptongos). El proceso de análisis contempló el conteo de palabras correctas e incorrectas, conteo y agrupación de los errores según las categorías de análisis, elaboración de un índice de errores según cantidad de palabras mal escritas y definición de categorías de análisis. En cuanto a los resultados, los problemas ortográficos tienden a ser los mismos en los tres cursos. En los 3 cursos predominó la carencia de tilde, la cual alcanzó un 63% en estudiantes de 7° año. En la categoría de acentuación general, predominó la carencia de tildes, mayormente en palabras agudas, por ejemplo, en verbos conjugados en pretérito perfecto simple o en sustantivos terminados en *-ción*. Los investigadores sugieren que los docentes analicen y profundicen la reflexión metalingüística de los problemas ortográficos más frecuentes en las producciones escritas con sus alumnos.

Valencia (2014) en un trabajo de carácter exploratorio analizó los errores de ortografía acentual y literal presentes en textos informativos producidos por estudiantes de primer año que ingresaron a la educación técnico-profesional en Santiago de Chile. El corpus estuvo compuesto por 74 textos divididos en 37 textos producidos por estudiantes que cursaban carreras técnicas y 37 producidos por alumnos de carreras profesionales. Dicho corpus fue recolectado a partir de un estímulo enmarcado en una tarea de redacción significativa. El análisis se sustentó en el conjunto de reglas de ortografía literal y acentual, propuesto por la RAE (2010). De 20.891 palabras, 19.930 fueron correctas (95%), mientras que 961 tenían errores (5%). Del porcentaje erróneo, 872 palabras se caracterizaron por tener errores de ortografía acentual. La omisión de tilde fue significativa puesto que concentró 834 casos. No se evidenció diferencia significativa en la cantidad de errores cometidos y la modalidad de educación, es decir, carreras técnicas v/s carreras profesionales. Concretamente, en cuanto a la omisión de palabras agudas se detectaron 396 casos, por ejemplo, los sustantivos, *¹*ingles* por *inglés*; adverbios, **aqui* por *aquí* y verbos, **ayudara* por *ayudará*, **egrese* por *egresé*. 191 errores correspondieron a estudiantes de carreras profesionales y 205 fueron encontrados en palabras escritas por estudiantes de carreras técnicas. El aporte didáctico se refleja en una propuesta de esta naturaleza que busca desarrollar la metacognición por parte de los estudiantes para movilizar los recursos, estrategias, herramientas

¹ Lingüísticamente se utiliza el signo asterisco para señalar mal uso o escritura errónea de una palabra.

o procedimientos disponibles para resolver una determinada tarea de escritura (Kellog, 2008; Marinkovich y Poblete, 2000; Parodi, 2003).

También en el contexto universitario y en consonancia con lo planteado por Morales y Hernández, (2004), Gutiérrez y otros (2010), el estudio realizado por Maury-Sintjago y Rodríguez-Fernández (2020) definió como objetivo en un análisis descriptivo de tipo transversal caracterizar los problemas ortográficos en estudiantes chilenos de ciclo inicial pertenecientes a carreras de la salud, utilizando como fundamento que las normas ortográficas resultan importantes en todo ámbito de vida, especialmente durante la formación profesional. Para ello, analizó 104 narraciones escritas por los sujetos en estudio, de las especialidades de Nutrición, Kinesiología y Fonoaudiología. Sus resultados señalan que una de las problemáticas textuales corresponde a la acentuación (62%) en relación con la ortografía literal, segmentación y omisión de letras. Con respecto a esta categoría predominante, los errores ortográficos se concentraron en la omisión de tilde en palabras agudas, esto en las tres carreras. Los investigadores sugieren profundizar en esta materia a través de estrategias contextualizadas y con el propósito de minimizar la frecuencia de errores al escribir.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Metodología

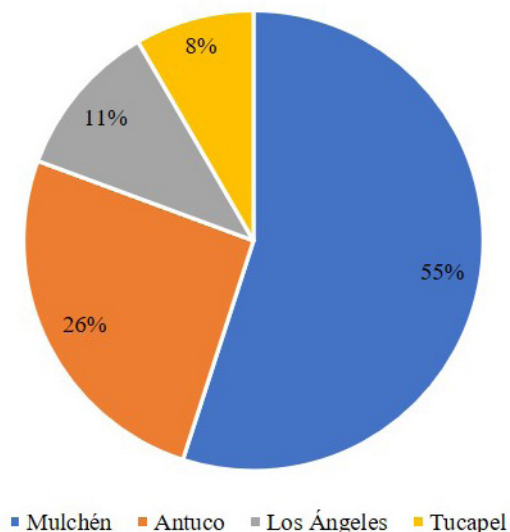
El diseño del estudio es de tipo descriptivo con un enfoque de análisis mixto de datos cuantitativo y cualitativo dado que los patrones estructurales de omisión de agudas serán precisados en cuanto a su frecuencia y luego se explicarán cualitativamente las tendencias encontradas para que sirvan como insumo pedagógico para los docentes de Lengua y Literatura, pertenecientes al sistema educacional chileno. Se entenderá como patrón estructural aquellas terminaciones frecuentes que aportan significado léxico o flexivo a la palabra. Se identificarán los patrones más frecuentes en la omisión de la tilde en las palabras agudas y se intentará una explicación de dichos errores de ortografía desde la formación y estructura de las palabras.

Metodológicamente, la investigación se sustenta en los procedimientos de la Lingüística de Corpus y el Análisis de Errores asistido por la tecnología (Ferreira y Elejalde, 2020; Ferreira, Elejalde y Blanco, 2022). Los procedimientos utilizados se sustentan en los lineamientos propuestos en el Proyecto FONDEF N° ID21I10214 (Ferreira, 2021).

El corpus

El corpus de esta investigación está compuesto por 435 textos escritos provenientes de cuatro establecimientos educativos de la región del Biobío, los cuales fueron recolectados en un lapso de dos meses con intervalos de semana por medio con un total de tres textos por cada sujeto participante. El promedio de palabras por cada tarea de escritura alcanza a 123 palabras.

Gráfico 1. Distribución de tareas de escritura según procedencia.



Fuente: Elaboración propia

El total de la muestra corresponde a 191 hablantes nativos de español, cuyo promedio de edad oscila entre los 15 y 17 años aproximadamente. Los sujetos cursan 2° año de enseñanza media y pertenecen a 4 establecimientos particulares subvencionados, ubicados en la región del Biobío. Su elección fue intencionada, ya que el proyecto de investigación considera a los establecimientos mencionados. En este sentido, no hubo ningún criterio de exclusión.

En el Gráfico 1 se puede observar que 105 participantes son estudiantes de Mulchén (55%), 49 son de Antuco (26%), 21 de Los Ángeles (11%) y 16 de Tucapel (8%).

Los textos recolectados pertenecen al género discursivo académico. Pueden ser clasificados como ensayos que contienen secuencias narrativas, descriptivas y argumentativas. Cada tarea contó con un tópico específico: *Spanglish*, medioambiente y migración (Tabla 1). La elicitación de cada texto fue de acuerdo con estímulos visuales (imágenes), preguntas orientadoras que motivaron la escritura e instrucciones específicas (Anexo 1). Asimismo, los estudiantes no fueron expuestos a ningún *input* lingüístico sobre el tema durante la escritura, en otras palabras, no se consideró ningún tipo de diccionario o texto consultado.

Las tareas fueron escritas a mano en una hoja *word*, la cual contenía preguntas orientadoras para generar la escritura. Una vez que los estudiantes finalizaron sus tareas, los textos fueron escaneados en formato PDF, a cada archivo se le asignó un nombre de identificación. Posteriormente, fueron asignados aleatoriamente a los miembros del equipo de investigación, quienes transcribieron los textos a formato .txt con la finalidad de conservar la escritura original del texto fuente. Para Ferreira, Elejalde y Blanco (2022), la opción más adecuada es el almacenamiento en el formato .txt en el cual puede evitarse el uso de correctores gramaticales u ortográficos y permite utilizar una codificación apropiada para los caracteres del español, esta es la codificación UTF-8.

El procesamiento de este corpus de investigación mayor arrojó como resultados que

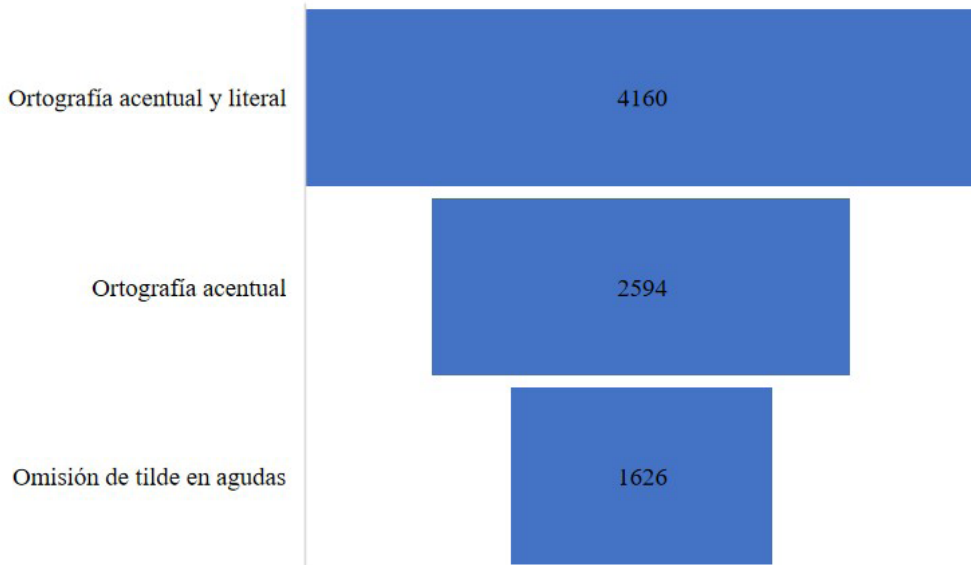
Tabla 1. Descripción de las tareas.

Tareas	Tópico	Preguntas orientadoras	Instrucciones
Tarea 1	<i>Spanglish</i>	<p>Ahora revisa las siguientes preguntas que te ayudarán a orientar tu escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué entiendes por el spanglish y por qué crees que esto ocurre en español? -Describe una situación donde hayas visto o escuchado el uso del Spanglish -Expresa tu opinión sobre la combinación del español y el inglés en información publicitaria <ul style="list-style-type: none"> -Reflexiona y explica ¿cómo esto afecta en el uso del español y cómo podemos reforzar el uso del lenguaje adecuadamente? 	
Tarea 2	Medioambiente	<p>Ahora revisa las siguientes preguntas que te ayudarán a orientar tu escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Qué entiendes por medioambiente y por qué crees es importante cuidarlo? -Describe una situación que te preocupe sobre una problemática del medioambiente. -Expresa tu opinión sobre los beneficios de vivir en un planeta libre de contaminación y respetuoso de los recursos vitales como el agua y el aire. -Reflexiona y explica ¿a través de qué acciones podemos proteger el medioambiente de la contaminación, de la sequía o el cambio climático? 	<p>Escribe tu opinión sobre el tema con letra clara y ordenada.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tiempo para escribir: 40 minutos -Extensión del texto: Escribe un mínimo de 300 palabras y máximo 400 palabras (aprox., media página). Escribe tu texto en las líneas del recuadro.
Tarea 3	Migración	<p>Escribe tu opinión sobre el tema migración, centrándote en responder las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué entiendes por migración y por qué crees que es importante la integración de los extranjeros al país? - Describe una situación donde hayas visto o escuchado sobre migración. - Expresa tu opinión sobre la migración y respecto a los beneficios de vivir en un país con diversidad e inclusión. - Reflexiona y explica ¿a través de qué acciones cotidianas podemos relacionarnos de buena manera con los migrantes, respetando su cultura y diversidad? 	

Fuente: Elaboración propia

los errores (omisión, adición, falsa selección) encontrados son de ortografía (46%), seguidos de coherencia textual (34%), categorías gramaticales (12%) y finalmente léxico (8%). En cuanto a la ortografía literal y acentual (como se observa en el Gráfico N° 2) se identificaron un total de 4.160 errores. De estos, 2594 corresponden a la ortografía acentual, siendo los errores más representativos la omisión del tilde en palabras agudas con 1626 ocurrencias de omisión. Dichos errores fueron analizados acorde con los patrones estructurales que presentan más claramente de tal manera de poder hacer sugerencias en el ámbito educativo para mejorar la precisión lingüística en la tildación de las palabras agudas por parte de los estudiantes.

Gráfico 2. Frecuencia de los errores en ortografía



Fuente: Elaboración propia

LA ANOTACIÓN

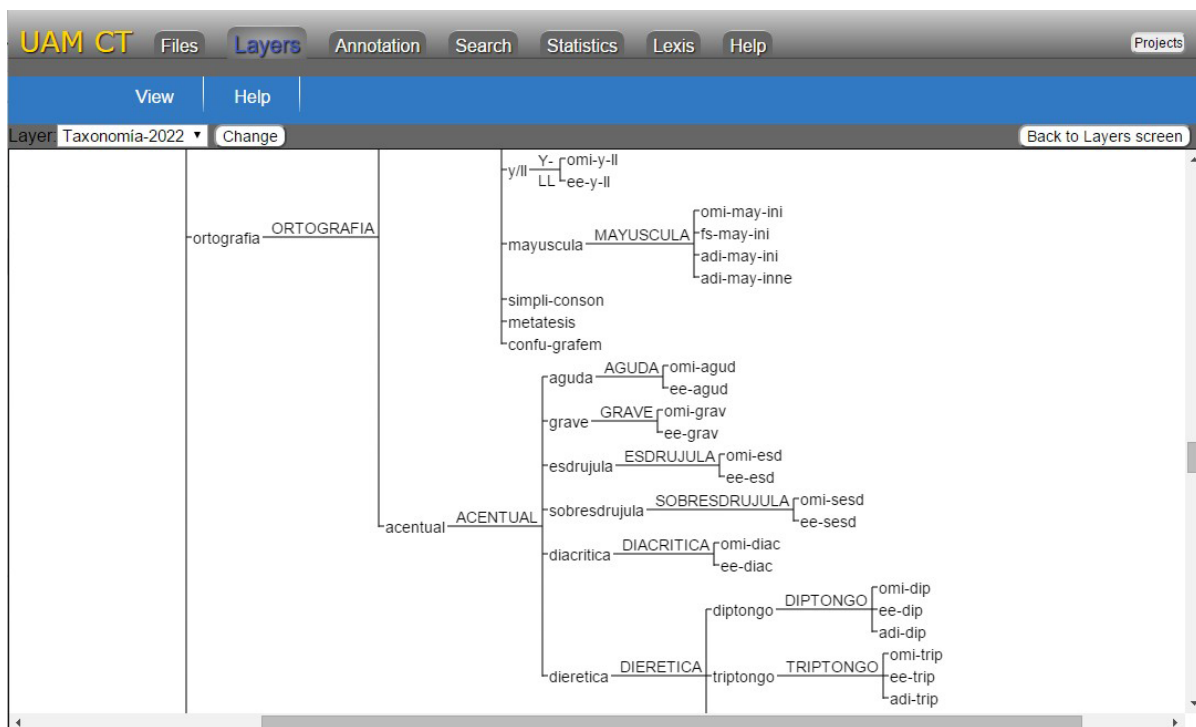
Los textos fueron digitalizados y reescritos en formato .txt para posteriormente procesarlos en el software de etiquetado UAM Corpus Tool (O'Donnell, 2022). Este *software* permite etiquetar fenómenos observables de la escritura con un sistema de taxonomía previamente ingresada para identificar y clasificar los errores en los textos. La anotación de los textos también fue asignada aleatoriamente al equipo de investigación. Periódicamente, una vez a la semana los miembros del equipo se reunían a analizar casos de errores ambiguos que requerían consenso de acuerdo con los criterios lingüísticos de aplicación.

En lo referido a las palabras agudas, se consideró la taxonomía propuesta para el etiquetado de errores con criterio lingüístico de Ferreira y Elejalde (2020), tal como lo muestra la Fig. 2.

La Fig. 3 ilustra el etiquetado realizado con la taxonomía descrita, por ejemplo, en la primera línea del texto aparece la palabra *están* sin tilde. Este error puede ser clasificado como omisión de tilde en palabra aguda [omi- agud]. En la tercera línea aparece *común* y en la última línea, el sustantivo *razón*. Estas palabras han sido etiquetadas con la misma etiqueta.

Para obtener los resultados, se procedió a realizar los siguientes procedimientos en el programa UAM Corpus Tool y Excel: a) revisión de los textos, b) conformación del subcorpus de palabras agudas, c) se ingresó el listado de palabras con errores de omisión de aguda a Excel, d) se contaron las palabras a través de las funciones Tabla dinámica, Frecuencia absoluta y Frecuencia relativa, e) revisión del subcorpus para establecer posibles patrones en las terminaciones, f) utilizando el botón filtro, se seleccionaron las terminaciones de la palabra aguda, g) se elaboró un listado con los patrones estructurales, al cual se le asignó las funciones de Frecuencia absoluta y Frecuencia relativa.

Fig. 2. Taxonomía Análisis de Errores. UAM Corpus Tool.



Fuente: UAM Corpus Tool

Fig. 3. Ejemplo etiquetado.



Fuente: UAM Corpus Tool

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados de los 1.626 errores procesados, los cuales responden al objetivo principal, describir los patrones estructurales presentes en los errores de omisión de tilde en palabras agudas. Los hallazgos se presentan a través de tablas y gráficos.

Patrones estructurales identificados en la omisión de tilde en palabras agudas

De los 1.626 errores, se contabilizaron 1.430 terminaciones agrupadas en diferentes clases léxicas: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición y locución preposicional. La diferencia correspondiente (196) se puede explicar debido a que no había ninguna similitud estructural que llevara a establecer un patrón. En consecuencia, con lo anterior, se expondrán los hallazgos referentes a los 1.430 patrones (ver Tabla 2).

En la categoría nominal, el patrón *-ción* fue el más frecuente (ver Tabla 2), equivalente a 260 (18%) y definido como un sufijo que forma sustantivos deverbales que expresan acción y efecto. Algunos ejemplos extraídos del corpus son *canción*, *migración* y *situación*, cuyas terminaciones coinciden con los ejemplos proporcionados en la investigación llevada a cabo por Sotomayor y coautores (2013) sobre competencia ortográfica. Continúa el patrón *-sión*, equivalente a 32 frecuencias (2%), por ejemplo, *agresión*, *televisión* y *presión*. El cambio de la grafía se debe a que los adjetivos de estos sustantivos se escriben con *s* (por ejemplo, *televisivo*), por ende, se conserva su terminación en la categoría nominal. También, se encontró 1 error de omisión de sufijo *-xión* en la palabra *reflexión*, aunque no es representativo en el subcorpus. Al igual que el patrón anterior *-sión*, se conserva el grafema, cuando se realiza el procedimiento de nominalización.

La terminación *-és*, sufijo que forma gentilicio en la mayoría de los casos analizados, también resultó frecuente (22%) y concentra palabras tales como *inglés* e *interés*. Valencia (2014) en el corpus lingüístico que investigó también ejemplificó errores ortográficos con la palabra *inglés*, correspondientes a omisión de tilde en las palabras agudas. Asimismo, a la terminación *-és* también se adscriben otras palabras, tales como *después*, *a través* y *revés*.

En la categoría adjetivo se hallaron los patrones *-ún*, distribuidos en 44 apariciones (3%). Algunos ejemplos son *común*, *ningún* y *algún*.

En la categoría verbo, los patrones son de carácter flexivo y se representan en morfemas de persona, número, tiempo y modo. En el tiempo futuro se encontraron los morfemas *-ará* con 28 apariciones (*faltará*, *ayudará*, *formará*) y *-arán* con 13 (*secarán*, *entenderán*, *cargarán*). Los ejemplos de esta última palabra corresponden al verbo irregular *hacer* y se encuentran conjugados en futuro imperfecto del modo indicativo en tercera persona singular y plural. Además, los patrones estructurales *habrá* y *habrán*, con 4 y 1 aparición, perteneciente al verbo irregular *haber*, se encuentran conjugados de la misma forma que el verbo *hacer*. En cuanto al verbo *ser*, los patrones fueron mínimos (8) y dicho verbo fue conjugado, tanto en número plural como en singular, a diferencia del verbo *estar*, cuyo patrón estructural más representativo de esta categoría es *-á* con una frecuencia relativa de 185, equivalente a 13%.

Tabla 2. Distribución de patrones estructurales detectados en las terminaciones de las palabras agudas.

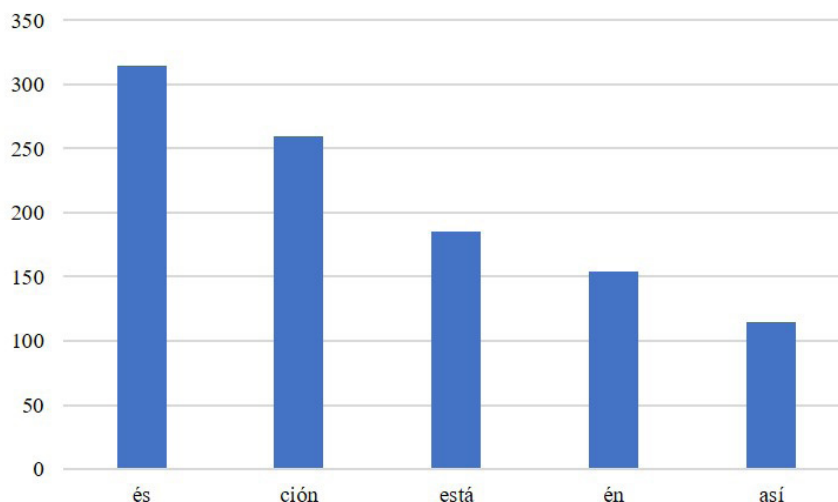
Categoría	Omisión aguda	Fr. Relativa	Fr. Absoluta
sustantivo	-ción	260	18%
	-sión	32	2%
	-xión	1	0%
sustantivo-adverbio-locución preposicional	-és	315	22%
adjetivo-preposición	-ún	44	3%
verbo futuro tercera persona singular	-ará	28	2%
verbo futuro tercera persona plural	-arán	13	1%
verbo futuro tercera persona singular	habrá	4	0%
verbo futuro tercera persona plural	habrán	1	0%
verbo futuro tercera persona singular	será	6	0%
verbo futuro tercera persona plural	serán	2	0%
verbo presente estar	está	185	13%
	están	79	6%
	esté	1	0%
	estén	7	1%
verbo pret. perf. simple primera persona singular	-é	29	2%
	-í	24	2%
verbo pret. perf. simple tercera persona singular	-ó	67	5%
adverbio	-én	154	11%
	así	115	8%
	-ás	63	4%
Total		1.430	100%

Fuente: Elaboración propia

Los patrones del tiempo pretérito perfecto simple que fueron identificados corresponden a las terminaciones -é, equivalente a 29 errores (*escuché, compré, entré*); -í, correspondiente a 24 patrones (*defendí, sufrí, creí*); y, finalmente, -ó (*agarró, burló, aprendió*), equivalente a 67 omisiones. Estos hallazgos están en la misma línea que los ejemplos ilustrados en el estudio de Sotomayor y colaboradores (2013) porque se reporta ese tipo de errores de omisión de tilde en palabras agudas (*movió y llegó*). Los estudiantes, al no manejar la regla gramatical de las palabras agudas, no tildan los verbos conjugados en este tiempo verbal.

Se encontró la terminación -én, categorizada como adverbio (*también*) y que equivale a un 11% con 154 apariciones. Forman parte de esta categoría la palabra *así* con 115 apariciones y los patrones -ás, correspondiente a 63 patrones (*demás, además, jamás y quizás*). Con respecto a los ejemplos señalados, no se encontraron las mismas palabras en los estudios expuestos en el marco conceptual, aunque de igual forma se podrían proyectar los hallazgos de Sotomayor y otros (2013), Valencia (2014) y Maury-Sintjago y Rodríguez -Fernández (2020).

Gráfico 3. Terminaciones frecuentes en palabras agudas.



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, los datos obtenidos aportan a la precisión de los objetivos curriculares en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2017) con respecto a los patrones en los que se debe enfatizar la ejercitación, revisión y precisión de la competencia ortográfica.

Patrones estructurales más frecuentes en las palabras agudas

Con el objeto de visualizar mejor los patrones con mayores frecuencias explicitados en la Tabla 2, el Gráfico 3 destaca las terminaciones con un mayor número de errores y dificultades en la tildación de las palabras agudas: -és (315 errores, 22%), -ción (260 errores, 18%), -está (185 errores, 13%), -én (154 errores, 11%) y la palabra -así (115 errores, 8%).

Los resultados descritos en esta sección dialogan positivamente con el estudio de Maury-Sintjago y Rodríguez- Fernández (2020), el cual constata la prevalencia de la carencia de tildes en palabras agudas como principal problema ortográfico; sin embargo, en dicho estudio y en congruencia con la problemática abordada, no se explora desde los patrones estructurales los errores de omisión, por lo que estos datos generan una contribución para la competencia ortográfica y precisión gramatical.

Estadística descriptiva

A continuación, la Tabla 3 presenta la estadística descriptiva con la finalidad de calcular los parámetros estadísticos básicos de los 1.430 patrones estructurales presentes en la omisión de tilde en las palabras agudas.

Tabla 3. Estadística descriptiva.

Medidas de tendencia central			Medidas de dispersión			
Media	Moda	Mediana	Rango	Varianza	DS	Coef. de variación
68.0	1	29	314	8037.5	89.6	1.3

Fuente: Elaboración propia

Por una parte, en las medidas de tendencia central se puede señalar que el promedio de patrones estructurales corresponde a 68 de un total de 1.430. Este dato se obtuvo al dividir el total de casos por la cantidad de estructuras (21) presentes en la tabla y que abarca distintas clases léxicas. La moda, valor que más se repite es 1, esto porque 3 patrones tuvieron una frecuencia relativa de 1, los cuales son *-xión*, *habrán*, verbo conjugado en el tiempo futuro del modo indicativo, y *esté*, verbo conjugado en el tiempo presente del modo subjuntivo. Al ordenar los resultados obtenidos de menor a mayor, la mediana obtenida es 29, cifra que se ubica en la posición central del conjunto de datos y que se corresponde con los patrones de verbos conjugados en pretérito perfecto simple terminados en *-é*.

Por otra parte, en las medidas de dispersión, el rango de los patrones identificados corresponde a 314, dado que, al valor mayor, que es 315 (*-és*), se le descuenta el valor menor, es decir, 1. Esto indica que existe dispersión entre los patrones estructurales de la lengua. Algunos presentan valores muy altos y otros, valores mínimos. Al calcular la varianza, se obtuvo un elevado valor, lo que implica que existe dispersión respecto al promedio 68.

El valor obtenido en la desviación estándar (89.6) implica que existen patrones con valores muy elevados, los cuales son los más frecuentes, mientras que otros tienen asociados valores muy bajos (*-xión*, *habrán*, *serán*, *habrá*, *será*, *esté*, *-í*, *estén*, *-arán*, *-ará*, *-é* y *-sión*). En cuanto al coeficiente de variación de Pearson (1.3), da cuenta de la dispersión relativa que existe entre los patrones estructurales identificados.

Para finalizar esta sección de resultados y tal como se expuso en la primera parte de este artículo, el Programa de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación de Chile, 2017) desarrolla la aplicación de todas las reglas de ortografía acentual en el contexto de la planificación y edición de textos como un recurso que facilita la comprensión del lector. Las tendencias obtenidas demuestran que el conocimiento de la regla de acentuación de las palabras agudas no se encuentra consolidado por parte de los estudiantes que cursan segundo año de enseñanza media, por lo anterior, es preciso explicitar y profundizar las reglas y promover tanto la escritura guiada como la escritura libre. Asimismo, se puede señalar que los patrones identificados revelan la necesidad de que en el sistema educacional la escritura sea concebida desde la praxis como un proceso transversal que tiene impacto en todas las asignaturas del currículum educacional, por lo que se requiere en virtud de los postulados cognitivos propuestos por Mamani (2013) un análisis de tareas cognitivas preliminar que facilite el conocimiento y aplicación de la regla gramatical de las palabras agudas.

La enseñanza de la ortografía en niveles secundarios debería tender hacia una identificación de los errores y su retroalimentación de manera más explícita e intencionada en las actividades de escritura de textos y situaciones de escritura concretas. Los esfuerzos y tiempos del profesorado, como son acotados, requieren de guías orientativas en torno a la focalización de los errores sistemáticos, que necesitan de manera más urgente ser tratados para que no persistan en el tiempo y habilidad productiva. Si bien mejorar la escritura no es enseñar ortografía, se necesita conocer las normas ortográficas del español para tener una comunicación más fluida y grados de aceptabilidad lingüística de los escritos. Siguiendo a Sotomayor y colaboradores (2017), una descripción exhaustiva y actualizada de los problemas ortográficos más recurrentes puede aportar datos concretos para optimizar la instrucción en esta área.

CONCLUSIONES

En este artículo se ha presentado un estudio descriptivo exploratorio con un enfoque de análisis mixto de datos cuantitativos y cualitativos con el propósito de describir los patrones estructurales presentes en los errores de omisión de tilde en palabras agudas. Se identificaron 1.430 patrones, enmarcados en errores cometidos en tareas de escritura producidas por estudiantes de segundo año de enseñanza media. En dicho nivel y según lo declarado en los Planes y Programas del Ministerio de Educación (2017), se esperaría que la competencia ortográfica y el conocimiento de las reglas gramaticales estuvieran subordinados a procesos de planificación, escritura por medio de borradores, monitoreo y retroalimentación, con la finalidad de que los estudiantes comuniquen con claridad diversos propósitos y, a la vez, consoliden la competencia ortográfica.

Además de conocer la regla de ortografía que subyace a las palabras agudas, es necesario que los docentes y estudiantes reconozcan los principales patrones estructurales de la lengua presentes en distintas palabras. Éstos tributarán como *inputs* lingüísticos que activarán la regla gramatical. Siguiendo a Sotomayor y coautores (2013), es necesario incorporar la reflexión metalingüística de los problemas ortográficos, lo que implica articular mejor las actividades de escritura en contextos comunicativos con el tratamiento de las problemáticas ortográficas. La identificación de estos patrones permite prestar atención a este tipo de errores en los escritos de los estudiantes y poder dar un *feedback* correctivo escrito (Ferreira, 2017; Ferreira y Oportus, 2018) apropiado al tipo de error y conocimiento ortográfico necesario para avanzar en la brecha de las problemáticas ortográficas en el sistema educacional.

Desde esta perspectiva, este estudio ha provisto una serie de patrones que presnetan muchas dificultades en la tiladción de palabras agudas, tales como: *-ción, -és, está, -én y la palabra así*, que deben aprovecharse, en pro del desarrollo de la competencia ortográfica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichos patrones pueden ser incorporados en propuestas didácticas enfocadas en tales problemáticas y también a través de recursos tecnoló-

gicos, como plataformas inteligentes, donde se puedan reconocer tales tipos de patrones y se gestionen actividades comunicativas de escritura mejorando la atención en dichas formas, la percepción de dichos errores y se pueda incrementar la competencia ortográfica. En este sentido, los patrones identificados más representativos en este artículo se pueden proyectar en futuras investigaciones con un corpus más robusto que integre un mayor número de textos, otros establecimientos y zonas geográficas a nivel país, donde se puedan corroborar estas tendencias.

Para finalizar, los hallazgos logrados contribuyen a mejorar la planificación lingüística en el ámbito de la escritura y la precisión ortográfica en el sistema educacional chileno. Sería recomendable proponer estrategias metodológicas asociadas a los patrones identificados y que posibiliten durante la escritura la revisión no solamente por parte de los docentes, sino también por parte del propio estudiante o de otros.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha desarrollado en el contexto del Proyecto FONDEF ID21110214, *Mejora tu Escritura, Plataforma Inteligente para apoyar la precisión lingüística en la escritura académica. La Dra. Anita Ferreira, Directora del Proyecto, agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID y al Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDEF.*

REFERENCIAS

- Ávila, F. (2002). *Dónde va la tilde*. Norma.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., y Cabré, P. (2007). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.
- Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A crosslinguistic perspective. *European Psychologist*, 9(1), 3-14. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.3>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cook-Gumperz, J. (2006). *The Social construction of literacy* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Coulmas, F. (2003). *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge University Press.
- Ferreira, A. (2017). El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 37-50. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10220>.
- Ferreira, A. (2021). Proyecto FONDEF N°ID21110214. *Mejora tu Escritura, Plataforma inteligente para apoyar la precisión lingüística en la escritura académica*. Universidad de Concepción. Chile.

- Ferreira, A., y Oportus, R. (2018). Procesamiento cognitivo del Feedback Correctivo Escrito indirecto en los errores preposicionales en ELE. *Boletín de Filología*, 53(1), 83-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000100083>
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146. <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84182>
- Ferreira, A., Elejalde, J., y Blanco, L. (2022). Diseño e implementación del Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE). *Revista Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90(1), 1-22.
- García, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Gutiérrez, M., López, R., Rodríguez, R., Rodríguez, R.M., Sánchez, L., y Yanes, R. (2010). Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI. *Revista electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 8(3), 47-53.
- Kellog, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Lacon, N. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>
- Mamani, L. (2013). Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde. *Revista Signos*, 46(83), 389-407. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000300005>
- Marinkovich, J., y Poblete, C. (2000). Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica. *Revista Signos*, 33(47), 101-110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100009>
- Maury-Sintjago, E., y Rodríguez-Fernández, A. (2020). Problemas ortográficos en estudiantes chilenos de ciclo inicial pertenecientes a carreras de la salud. *EDUMECENTRO*, 12(1), 4-14.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Research on Writing*, 3(1), 51-68. <https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Segundo básico. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18958_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Tercero básico. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18962_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Cuarto básico. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18963_programa.pdf

- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Quinto básico. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18964_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Sexto básico. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18965_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Séptimo básico. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18966_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Primero medio. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34377_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Segundo medio. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Plan de Escritura Nacional. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/09/Fundamentacion2.pdf>
- Montesdeoca-Arteaga, D., Palacios-Briones, F., Gómez-Parra, M., y Espejo-Mohedano, R. (2021). Análisis de las habilidades ortográficas en español del estudiantado universitario en Ecuador. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 230-251. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.44074>
- Montolío, E. (2018). *Manual de escritura académica y profesional*. Ariel.
- Morales, O., y Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Kaleidoscopio*, 2(1), 151-159.
- Navarro, F. (2017). Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en la educación superior. En M. Alves y V. Iensen (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.
- O'Donnell, M. (2022). *UAM Corpus Tool* (Versión 6.2f). [Software de computador]. <http://www.corpustool.com/index.html>
- Ortiz, M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto, I., Rosales, D., y Araujo, É. (2009). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras*, 51(79), 89-126.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. EUVSA.
- Portilla, L. (2003). *El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos* (Tesis de Magíster). Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/1706/Portilla_dl.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Prado, J. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* (3ª ed.). La Muralla.

- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española y Santillana Ediciones Generales.
- Real Academia Española. (2010). *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa.
- Rico, D., y Vernon, S. (2011). El desarrollo de la localización del acento prosódico y la tildación en los niños. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon y M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita* (71-87). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Signorini, A., y Borzone, A. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20(1), 5-30.
- Smith-Lock, K.M., Nickels, L., y Mortensen, L. (2009). Story writing skills of adults with a history language-impairment. *Reading and Writing*, 22(6), 713-734. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-008-9138-6>
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100005>
- Sotomayor, C., Ávila Reyes, 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. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052017000200017
- Street, B., y Street, J. (1991). The schooling of literacy. En D. Barton y R. Ivancic (Eds.), *Literacy in the Community* (pp. 143-166). Sage.
- Valencia, C. (2014). Errores de ortografía acentual y literal frecuentes en textos informativos producidos por estudiantes de educación superior técnico profesional en Santiago de Chile (Tesis de Magíster). Recuperado de: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137440/Errores-de-ortografia-acentual-y-literal-frecuentes-en-textos-informativos-producidos-por-estudiantes-de-educacion-superior-tecnico-profesional-en-Santiago-de-Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vernon, S., y Pruneda, M. (2011). Secuencia didáctica para el aprendizaje de la acentuación gráfica española. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon y M. Alvarado (Coords.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita* (pp. 89-106). Universidad Autónoma de Querétaro.

ANEXO 1. EJEMPLO DE ACTIVIDAD PARA MOTIVAR LA ESCRITURA.

Actividad de Escritura No. 3

Nombre	Fecha
Curso	Edad

INSTRUCCIONES

A continuación, encontrarás una serie de imágenes sobre la migración. Observa atentamente estas imágenes y reflexiona.

Separación familiar



Protestas contra la migración



Migrar como derecho humano



Diversidad e inclusión



Una vez que revisaste y analizaste las imágenes, es importante que leas las siguientes preguntas que te orientarán en tu escritura.

- ¿Qué entiendes por migración y por qué crees que es importante la integración de los extranjeros al país?

- Describe una situación donde hayas visto o escuchado sobre migración.

- Expresa tu opinión sobre la migración y respecto a los beneficios de vivir en un país con diversidad e inclusión.

- Reflexiona y explica, ¿a través de qué acciones cotidianas podemos relacionarnos de buena manera con los migrantes, respetando su cultura y diversidad?

Nombre:

Curso:

Fecha:

INSTRUCCIONES

Escribe tu opinión sobre el tema “migración”, centrándote en responder las preguntas orientadoras.

- Legibilidad: Usa letra clara y ordenada.
- Tiempo para escribir: 40 minutos
- Extensión del texto: Escribe un mínimo de 300 palabras y máximo de 400 (Aprox., media página); Escribe tu texto en las líneas del recuadro.

