



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

 Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Trabajo Final de Grado

Análisis de errores ortográficos en la escritura de palabras con ortografía compleja:
Estudio descriptivo con escolares montevideanos de tercer año de educación primaria

Nombre del estudiante: Josefina Graña Alvarez

Cédula: 5.432.870-7

Tutora: Johanna Rivera, Facultad de Psicología, UdelaR

Revisora: Karen Moreira, Facultad de Psicología, UdelaR

Ciudad: Montevideo, Uruguay.

Fecha: 26/02/2023

Resumen

En los sistemas alfabéticos la escritura consiste principalmente en una actividad fonológica, y la ortografía constituye un componente sustancial de la escritura. Por tal motivo, la adquisición de las reglas ortográficas supone un objetivo prioritario de la educación primaria. A diferencia de los trabajos en español enfocados en comprender los procesos involucrados en la lectura, el estudio sobre los mecanismos implicados en la escritura de palabras ha sido menos explorado, por lo que, a la fecha, contamos con un número considerablemente menor de investigaciones que aborden las dificultades que enfrentan los escolares en el proceso de aprendizaje de la escritura. Por lo tanto el objetivo de este trabajo fue analizar los errores en la escritura de palabras con ortografía compleja en un grupo de escolares montevideanos de tercer grado de una escuela pública, y analizar su relación con la lectura. 33 escolares fueron evaluados con una prueba de lectura y dictado de trece palabras con distinta complejidad ortográfica. Asimismo, se les aplicó el Test de Eficacia Lectora para tener una línea de base de su nivel lector. En términos generales, los resultados de este estudio mostraron una asociación positiva y moderada entre la lectura y escritura de palabras y el nivel de competencia lectora de los sujetos. Respecto de la escritura, los resultados mostraron que los escolares tuvieron un desempeño satisfactorio en la escritura de palabras, en función de su grado escolar. Las diferencias en los desempeños en la escritura se analizaron atendiendo al tipo de correspondencia de cada palabra, y al interior de éstas se analizaron factores incidentes como la presencia de grafemas dominantes y no dominantes, y la estructura silábica de las palabras analizadas. Se espera que los resultados de este trabajo contribuyan a los estudios sobre escritura de palabras con ortografía compleja realizados con escolares uruguayos.

Palabras clave: escritura; reglas ortográficas; errores ortográficos; lectura; escolares uruguayos

Introducción

Identificar y comprender los factores que contribuyen al proceso de adquisición de la lectura, y los mecanismos implicados en el procesamiento de las palabras escritas ha sido objeto de numerosas investigaciones durante décadas (Alegría & Carrillo, 2014; Alegría, 2006; Alegría et al., 1994; Caravolas et al., 2012; Content et al., 1986; Cooper et al., 2002; Defior et al., 2015; Morais, Alegría, & Content, 1987; Thomson & Jarmulowicz, 2016; Wagner & Torgesen, 1987). A la fecha, existe consenso de que el conocimiento léxico, la velocidad en la denominación, procesamiento sintáctico y las habilidades fonológicas, particularmente la conciencia fonológica están asociados a la adquisición de la lectura en lenguas que cuentan con un sistema de representación alfabético (Castles et al., 2018; Caravolas et al., 2012; Cuadro & Berná, 2015; Defior, 2014; Morais, 2016; Torppa, 2007; Wagner & Torgesen, 1987).

A diferencia de los trabajos enfocados en comprender los procesos involucrados en la lectura, el estudio sobre los mecanismos implicados en la escritura de palabras ha sido menos explorado, por lo que, a la fecha, contamos con un número considerablemente menor de investigaciones que aborden las dificultades que enfrentan los niños¹ en el proceso de aprendizaje de la escritura en un sistema alfabético (Alegría, 2006; Alegría & Carrillo, 2014; Alegría & Mousty, 1996; Defior et al., 2009; Defior et al., 2000; Diuk et al., 2009; Fresneda & Mediavilla, 2015).

En los sistemas alfabéticos la escritura consiste principalmente en una actividad fonológica, ya que representa la fonología de las palabras mediante grafemas (Defior et al., 2015). Los sistemas de escritura alfabéticos pueden tener una estructura ortográfica transparente u opaca, dependiendo del nivel de dificultad para la decodificación en la lectura y su representación escrita (Diuk & Ferroni, 2013; Morais & Adrián, 2015), por lo que la diferencia fundamental entre éstos radica en el nivel de consistencia entre la representación fonológica y ortográfica de las palabras (Diuk & Ferroni, 2013).

¹ En este trabajo se utilizará el genérico "niños", para hacer más fluida la lectura. Sin embargo, cada vez que se haga esta referencia estaremos incluyendo a niñas y niños.

En ese sentido, el español se inscribe dentro de las lenguas que cuentan con una ortografía transparente, pues mantiene una alta consistencia entre las relaciones entre Grafemas y Fonemas, GF, a diferencia del inglés que presenta una alta inconsistencia entre dichas relaciones (Alegría, 2006). Por ejemplo, en el inglés encontramos que un fonema vocálico puede estar representado por uno o más grafemas diferentes y, a su vez, en lectura, un mismo grafema o combinación de éstos puede representar fonemas diferentes (Alegría, 2006). Debido a estas inconsistencias la ortografía en los sistemas de escritura opacos es considerada irregular, lo que dificulta el proceso de decodificación lectora (Alegría, 2006; Morais & Adrián, 2015), ya que cuanto mayor es la opacidad del código, es decir, cuanto más se aleja de las correspondencias biunívocas entre GF, se requiere, además del conocimiento de las Reglas de Conversión Grafema Fonema, RCGF, el aprendizaje de la ortografía de las palabras irregulares o inconsistentes, y la utilización de conocimientos morfosintácticos, prosódicos, etimológicos, semánticos y ortográficos generales (Defior et al., 2015).

Por el contrario, en español encontramos muy pocas inconsistencias entre GF. Vale decir que si se conocen las RCGF se puede realizar la lectura exitosa de cualquier *ítem* léxico (Alegría, 2006; Alegría et al., 2005; Cuetos, 2010; Diuk & Ferroni, 2013; Domínguez & Vega, 2009; Miranda et al., 2013), pero esto no quiere decir que en español, dada la transparencia de su código, no sea necesario, además del conocimiento del principio alfabético, la formación de representaciones ortográficas (Alegría et al., 2005; Cuetos, 2010; Ferroni & Diuk, 2014). En ese sentido, estudios han mostrado que desde temprano se observan efectos de frecuencia, (los sujetos leen y escriben mejor palabras de alta frecuencia *versus* palabras de baja frecuencia); lexicalidad (mejor desempeño en la lectura y escritura de palabras *versus* pseudopalabras); y efectos de consistencia (mejor desempeño en la lectura y escritura de palabras consistentes *versus* palabras inconsistentes). Estos efectos se consideran un indicador de la intervención de mecanismos léxico-ortográficos (Alegría et al., 2005; Carrillo et al., 2013; Defior et al., 2000; Defior et al., 2009; Ferroni & Diuk, 2014).

El español posee un sistema muy sencillo formado por un alfabeto de 27 letras que representan gráficamente sus diferentes sonidos. Consta tan solo de cinco sonidos vocálicos que se corresponden únicamente con cinco letras y de un sistema consonántico, en general, bastante accesible (Morais & Adrián, 2015). No obstante, en esta lengua se observa una tendencia a la homofonía heterográfica, es decir, hay más fonemas que pueden representarse por más de un grafema que a la inversa (Sánchez Abchi et al., 2009), a saber: el sonido /x/ se

puede representar por el grafema “J”, “G”; el sonido /k/ por “C”, “K”, “Q”; el sonido /g/ por “G”, “GU”; el sonido /b/ por “B”, “V”, “W”; el sonido /r~/ por “R”, “RR”; el sonido /θ/ por “Z”; el sonido /λ/ por “LL”, “Y”; y el sonido /i/ como “I” e “Y”. Luego existen casos como la “H” a la que no corresponde ningún fonema /Ø/ (Defior & Serrano, 2014; Jiménez et al., 2008). Esta alta inconsistencia entre las relaciones FG hace que la escritura ortográficamente correcta de algunas palabras sea una tarea difícil de conseguir para muchos niños, pues para realizar una escritura ortográficamente correcta el sujeto que escribe debe conocer el *ítem* léxico o conocer la regla ortográfica de la palabra en cuestión, convirtiendo a la escritura en una actividad de mayor complejidad que la lectura (Cuetos, 1993; Fresneda & Mediavilla, 2015).

De todas formas, la transparencia del sistema en el español posibilita el abordaje de la lectura y la escritura a través de mecanismos fonológicos (Sánchez Abchi et al., 2009). Esto habilita a que en las fases iniciales del aprendizaje de la escritura si el niño aún no cuenta con una representación ortográfica del *ítem* léxico, pueda recurrir al análisis fonológico de la palabra realizando una escritura fonológicamente aceptable, pero convencionalmente incorrecta. Es decir, puede realizar una escritura fonológica en la que cada fonema del *ítem* esté representado por uno o más grafemas que representen ese fonema en una palabra real, y que el orden de los fonemas sea correcto, dando lugar a una lectura consistente (Signorini et al., 2001; Signorini et al., 2003). Esto es posible debido a la mencionada homofonía heterográfica del español que posibilita representar un fonema mediante más de un grafema (escribir “sielo” en lugar de la forma correcta <cielo>). Se espera que a medida que se avanza en el proceso de aprendizaje de la lectura el niño, además de alcanzar un dominio de las RCGF, vaya obteniendo información ortográfica de las palabras que va decodificando y que, en base a este mecanismo y a la lectura reiterada y frecuente, memorice la secuencia de letras no solo a nivel palabra, sino también almacene información de unidades menores a ésta, como la sílaba, las rimas o los morfemas (Alegría et al., 2005; Cuetos, 2010).

En síntesis, en español aún cuando es una lengua con ortografía transparente, el conocimiento fonológico es condición necesaria, pero no suficiente para leer o escribir. Cuando se conocen pocas palabras escritas, se depende de las habilidades fonológicas y, a medida que se desarrolla la habilidad de escritura, el léxico ortográfico se incrementa y cobran mayor relevancia las ortográficas, relativas al conocimiento específico de la ortografía de las palabras (Defior et al., 2015).

Sistema de Reglas ortográficas en español

Si bien en el español la mayoría de las reglas ortográficas son consistentes independientes del contexto, es decir que la relación GF es biunívoca, donde a un fonema le corresponde sólo un grafema sin importar el contexto ortográfico, encontramos palabras que no cumplen con esas características. En esos casos se vuelve necesario el conocimiento de determinadas reglas e información léxica (Morais & Adrián, 2015), lo que implica aprender un conjunto de reglas normativas de la ortografía que tienen en cuenta el contexto grafemático dentro de la palabra en sí. Dichas reglas se conocen como reglas dependientes de la posición y reglas dependientes del contexto (Cuetos, 2010; Ferroni, 2013; Morais & Adrián, 2015).

Las reglas dependientes del contexto refieren a las palabras en las que un grafema puede representar más de un fonema dependiendo del contexto ortográfico en el que se encuentre la sílaba, por ejemplo el grafema “G” cuando precede a “A”, “O” y “U” su correspondencia es /g/, mientras que el mismo grafema cuando precede a “E” e “I” su correspondencia fónica es /x / (Cuetos, 2010). Vale aclarar que las reglas dependientes del contexto no poseen todas el mismo grado de complejidad. En ese sentido, se espera que desde temprano los niños sepan representar las distintas formas del fonema /g/, incluso cuando se trata de representar este fonema seguido de letras como “e” o “i” en el que debe utilizar el dígrafo “GU”, como en el caso de <guerra> o <guisante> (Morais & Adrián, 2015). No obstante, en español existen palabras como <pingüino> en las que esta regla no puede ser aplicada. En el caso que el niño conozca la regla se percatará que al leer esta palabra sonará como “pingüino”, donde el sonido “u” no debe pronunciarse. Sólo con el conocimiento explícito de una nueva regla, por demás compleja, con la utilización de la diéresis conseguirá escribir correctamente palabras como <pingüino> o <cigüeña> (Morais & Adrián, 2015).

Por su parte, Signorini, Borzone y Diuk (2001) clasifican las reglas en la dirección FG en correspondencias simples cuando a un fonema le corresponde solo un grafema (ejemplo las vocales /a,/ /e/, /o/ y /u/); correspondencias condicionales cuando la representación de los fonemas está restringida por reglas condicionales (por ejemplo el fonema /k/ se representa con el grafema “C” si precede a “A”, “O” y “U”, y se representa con “Q + U” cuando le precede a “E” e “I”; y en correspondencias inconsistentes. La inconsistencia en esta dirección indica que un *ítem* contiene un grafema que no puede obtenerse por medio de una regla de correspondencia, ni por reglas contextuales, sino que responde a razones históricas y etimológicas. Por ejemplo, *ítems* como <viento>, donde el

fonema /b/ se representa con “V” porque la palabra deriva del latín <ventus>. Para estas palabras es necesario una representación ortográfica para escribirlas correctamente (Defior & Serrano, 2014; Morais & Adrián, 2015).

Además del conocimiento del principio alfabético y de las reglas ortográficas mencionadas existen otras complejidades para la correcta lectura y escritura de palabras. Estas complejidades están vinculadas a la estructura silábica, el conocimiento de los dígrafos, la frecuencia de aparición de las sílabas, grafemas y palabras y, además, cuestiones vinculadas a las diferencias dialécticas en el inventario fonético de cada variedad lingüística (Ciccía-Gabillo et al., 2009; Cuetos et al., 2018; Defior & Serrano, 2014; Diuk et al., 2009; González & González, 2000; Hualde, 2014),

En ese sentido, autores como Cuetos et al. (2018), Hualde (2014), Jiménez González y Ortiz González (2000) señalan que, a diferencia del inglés, las sílabas en español poseen una estructura muy simple, mayormente Consonante-Vocal, CV, y cualquier combinación de segmentos diferente a esta estructura se considera una sílaba compleja (Ciccía-Gabillo et al., 2009). La estructura silábica en esta lengua es estricta en cuanto al máximo de consonantes que se admiten en posición inicial de sílaba (ataque). Al respecto Defior y Serrano (2014) y Hualde (2014) señalan que en posición inicial el máximo de consonantes agrupadas es dos, donde la primera puede ser oclusiva (/p t k b d g/) o fricativa (/f/) y la segunda lateral (/l/) o rótica simple (/r/). Mientras que en posición final de sílaba la primera puede ser /n/, /d/, /b/, y la segunda siempre es /s/ (por ejemplo en **transporte**, **adscripto**, **obstáculo**) (Defior & Serrano, 2014; Hualde, 2014).

Defior y Serrano (2014, citado en Guerra, 1983) describen la frecuencia de aparición de las diferentes estructuras silábicas del español en función de si son abiertas o cerradas. La estructura silábica abierta es la más frecuente y representa el 65-70% (CV, 52.64%; V, 9.58%; CVV, 3.18%; CCV, 3.07%; VV, 0.33%; CCVV, 0.07%). Por su parte, la estructura silábica cerrada representa casi un 30% (CVC, 19%; VC, 8.34%; CVVC, 2.60%; VCC, 0.13%; CCVVC, 0.03%; CVCC, 0.02%; CCVCC, 0.01%) (Defior & Serrano, 2014, citado en Guerra, 1983).

Junto con la composición de la estructura silábica, también se deben tener en cuenta los dígrafos, otros elementos constituyentes del sistema ortográfico español, tales como CH, LL, RR, GU y QU, siendo RR, GU y QU variantes posicionales de los fonemas /r/, /g/ y /k/ (Defior & Serrano, 2014).

Respecto a la frecuencia de aparición de ciertos grafemas encontramos que algunos son estadísticamente más frecuentes en la escritura y se los denomina grafemas dominantes. Por ejemplo el grafema más frecuente para representar el sonido /s/ es “S” (Diuk et al., 2009), en contraposición a los llamados grafemas no dominantes que tienen una menor frecuencia de aparición en el sistema ortográfico del español, por lo que resultan más difíciles de escribir correctamente. Por ejemplo cuando al fonema /s/ lo representa el grafema “C + e” o “C + i” (Diuk et al., 2009).

Otro aspecto que hace que la escritura sea compleja viene dado por las diferencias dialécticas en el inventario fonético. En el español, salvando algunas excepciones geográficas, encontramos lo que se conoce como *seseo*, donde la diferencia entre el sonido /s/ de “S” y el /θ/ de “Z” es prácticamente inexistente, y da lugar a un único fonema /s/ (Hualde, 2014; Defior & Serrano, 2014; Diuk, 2014). Esta no diferenciación de sonidos se traslada a la escritura, principalmente cuando las representaciones de los *ítems* léxicos no están bien consolidadas. En el español rioplatense se produce, además, lo que se conoce como yeísmo rehilado, que implica la no diferenciación entre los sonidos /ʎ/ y /j/ (“LL” e “Y” respectivamente) dando lugar a la unificación del sonido /j/, por ejemplo <lluvia>, <yema> (Diuk & Serrano, 2014; Hualde, 2014).

Estudios sobre Escritura de Palabras al Dictado Realizados con Niños de Habla Hispana

Diversos estudios muestran que los niños al comienzo del aprendizaje de la escritura recurren a un conjunto de reglas simplificadas de conversión fonema-grafema que aprenden en la escuela. Es así que los niños no presentan mayores dificultades cuando se trata de escribir palabras con correspondencias consistentes independientes del contexto, por ejemplo <mapa> <pato> <solo> etcétera. Del mismo modo, su desempeño es mejor cuando se trata de palabras que contienen correspondencias inconsistentes en su versión dominante. Por ejemplo, escriben correctamente palabras que contienen el fonema /s/ que se representa por el grafema “S”, ya que éste es estadísticamente más frecuente en la escritura en español (Sánchez Abchi et al., 2009). Sin embargo alcanzan un bajo desempeño en la escritura de palabras con correspondencias no dominantes, por ejemplo cuando al fonema /s/ lo representa el grafema “C”, ya que éste tiene una menor frecuencia de aparición en el sistema ortográfico del español. Del mismo modo, tienen un bajo desempeño cuando se trata de escribir palabras que contienen correspondencias dependientes del contexto, ya que éstas requieren del aprendizaje previo de ciertas reglas de escritura (Ferroni, 2013; Ferroni & Diuk, 2014).

En Argentina, Sánchez Abchi, Diuk, Borzone y Ferroni(2009) evaluaron la incidencia del efecto de frecuencia, complejidad y extensión, así como el conocimiento ortográfico en el aprendizaje de la escritura. Para tal efecto evaluaron a un grupo de niños en primer grado y luego en segundo grado de Educación general básica de una escuela privada de la ciudad de Buenos Aires. Los niños fueron evaluados con una prueba de escritura de palabras con complejidad ortográfica. Los resultados de este estudio mostraron que al finalizar el primer año los niños utilizaban una estrategia analítica para escribir palabras, lo que daba lugar a producciones fonológicamente correctas. En segundo grado se observó la incidencia particularmente del efecto de frecuencia, sinónimo de que los niños comenzaron a recurrir a sus representaciones ortográficas para escribir estas palabras. A pesar de ello las autoras confirmaron un predominio en el uso de la estrategia analítica a la hora de escribir palabras con correspondencias inconsistentes, reflejado en los errores que dieron lugar a una escritura no convencional. Signorini y Borzone (2003) realizaron un trabajo con niños argentinos entre 7 y 8 años, en el que observaron que la mayor parte de los errores de escritura consistieron en la producción de pseudohomófonos, es decir formas escritas de manera incorrecta, pero que comparten la forma fonológica con la palabra presentada (ejemplo “berde” por <verde>, o “gayina” por <gallina>). Por su parte, Córscico y Moraschi (1992) reportaron este mismo tipo de error en niños más grandes, de entre 9 y 12 años, sugiriendo que este tipo de error reflejaría el uso de una estrategia de transcripción sonido-letra, cuya base se encuentra en la información fonológica. Es decir, el niño recodifica el estímulo percibido, al tiempo que genera la secuencia de letras (Signorini et al., 2001). Según Signorini y Borzone (2003) la tendencia a utilizar estrategias fonológicas en ortografías transparentes puede deberse, por una parte, a que la recodificación es sumamente accesible, puesto que recuperar la forma fonológica de las palabras es un tarea sencilla si se conoce el proceso de conversión G-F. Por otra parte, en la escritura la codificación de sonidos a letras siempre da lugar a escrituras fonológicamente aceptables. Si bien el conocimiento de las correspondencias sonido-letra se manifiesta en las formas tempranas de escritura (Borzone, 1999; Borzone & Diuk 2001; Signorini et al., 2001), la escritura fonológica parece seguir siendo predominante aún en niños en etapas más avanzadas de escolarización (Signorini et al., 2001). Por su parte, Jiménez, O'Shanahan, Tabraue, Artiles, Muñetón, Remedios y Rojas (2008) estudiaron la evolución de la escritura de palabras con ortografía inconsistente en estudiantes españoles de educación primaria de primero a sexto año, cuyo rango de edad fue entre 7 y 12 años. El análisis de los errores ortográficos mostró que los grafemas “C”, “S”, “Z”, “X” fueron los que representaron mayor confusión. También el análisis de los errores ortográficos en producción

de textos evidenció que los escolares confundían los grafemas “B”/“V” y “C”, “S”, “Z”, “X” hasta tercer año y que, en algunos casos, estos errores persistieron en grados más avanzados.

Otros estudios muestran que cuando la decodificación comienza a ganar cierto grado de fluidez, los sujetos se vuelven sensibles al contexto ortográfico, hecho que permite el aprendizaje de reglas contextuales (Ferroni, 2013; Defior et al., 2000; Diuk et al., 2009). Así, Defior, Martos y Herrera (2000) realizaron un estudio con niños españoles de primero a cuarto de educación primaria, cuyo objetivo fue evaluar la influencia de las características del sistema ortográfico español en la escritura de palabras. Para tal efecto, realizaron el dictado de 36 palabras que contenían determinados grafemas *target* con correspondencia consistente (simple cuando es biunívoca y contextual cuando es dependiente del contexto, en cuyo caso hay reglas específicas) e inconsistente. Los resultados mostraron que a mediados del segundo grado de escuela los niños producían una correcta escritura de *ítems* que contenían grafemas consistentes simples con un nivel muy bajo de errores. En ese momento, los errores se produjeron en *ítems* con correspondencias dependientes del contexto, observando una mejora significativa en la escritura de estas palabras hacia finales de tercer grado. Las autoras señalan que las reglas dependientes del contexto requieren una práctica más prolongada para su correcta adquisición. Por su parte, las palabras con grafemas inconsistentes fueron las que presentaron mayor complejidad en todos los grados escolares evaluados (Defior et al., 2000). En Uruguay, Cuadro, Costa, Palombo y von Hagen (2013) llevaron a cabo un estudio en el que evaluaron la ortografía en la escritura de palabras en un grupo de escolares uruguayos de segundo a sexto año de educación primaria. Para tal efecto, los escolares escribieron al dictado palabras con correspondencias inconsistentes (arbitrarias) y palabras con correspondencias consistentes dependientes del contexto (regladas). Los resultados de este estudio mostraron que los escolares de segundo y tercer grado cometían más errores ortográficos que los escolares de cuarto a sexto grado, evidenciando que la escritura correcta en este tipo de palabras mejora año a año (Cuadro et al., 2013).

El análisis de la escritura de palabras al dictado permite evaluar, en función de los errores, no solo el desarrollo del léxico ortográfico y el grado de asimilación de las reglas ortográficas, sino también permite observar deficiencias en el dominio de las reglas de transformación fonema-grafema, mediante el análisis del tipo de errores que se observan al interior de las palabras, como sustituciones, omisiones, traslocaciones, adiciones.

En esa línea, algunos estudios han orientado sus objetivos a examinar las características y frecuencia del tipo de errores cometidos por escolares durante el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Londoño, Jiménez, González y Solovieva (2016) analizaron los errores producidos en una tarea de lectoescritura en niños colombianos de segundo grado de educación primaria. Describieron como errores de conciencia fonológica las omisiones, la segmentación o unión de palabras, identificaron como errores de integridad del sistema fonológico a las sustituciones, y como errores de procesos visomotores a las escrituras en espejo, errores ortográficos a la escritura de palabras homófonas y heterófonas y aquellos errores que afectan a las palabras y a los lexemas, en los casos de translocación, adiciones, sustitución de sílabas o de palabras (Londoño et al., 2016).

En Uruguay, los estudios de Carbonell de Grompone y Tuana, (2004); y Carbonell de Grompone, Tuana, Piedra, Lluch y Corbo (2004), llevados a cabo con escolares montevideanos de educación primaria y secundaria, mostraron que la mayoría de los escolares evaluados cometió errores en palabras de baja frecuencia, dado que éstas tienen niveles de complejidad mayor. Al mismo tiempo, estos estudios aportan insumos para la clasificación de errores en escritura de palabras atendiendo a los niveles de dificultad de la ortografía. Así diferencian cinco niveles. En el primer nivel se encuentran los errores de omisión y adición, en los que un fonema aparece representado por un grafema que no puede corresponderle en ningún caso. En este nivel también se encuentran las alteraciones en el orden de los fonemas, así como palabras separadas en dos o más partes. Este tipo de errores suelen cometerse cuando los niños en las fases iniciales del aprendizaje de la escritura. En el segundo nivel incluyen los errores en la representación de los fonemas como /ll/ /r/ (“R” por “RR” y viceversa entre vocales) y sustitución de la /y/ por /i/ al final de palabra. También este nivel comprende los errores en “que”; “qui”; “gue”; “gui” y la correcta escritura en secuencia de consonantes como “mp” y “mb”; errores producidos al interior de los grupos consonánticos, como omisiones de consonante líquida “L”; errores referidos al correcto uso de mayúsculas y minúsculas. En el tercer nivel se encuentran los errores de sustitución en pares de grafemas homófonos como “B”/“V”, “I”/“Y”, “C”/“Q”/“K”, “J”/“G” (cuando esta última es seguida de “e” o “i”). En el cuarto nivel ubican los errores a nivel de la sílaba, como la supresión o cambio en las consonantes “b”, “c”, “d”, “g”, “j”, “p”, “t” cerrando sílaba o palabra, y errores en las combinaciones “sc”. Finalmente, el quinto nivel comprende sustituciones léxicas en palabras homófonas, y errores en la ubicación de la tilde (Carbonell de Grompone et al., 2004).

Los estudios revisados muestran que el conocimiento fonológico es condición necesaria, pero no suficiente, para aprender a leer o escribir. A medida que se avanza en el aprendizaje de la escritura el léxico ortográfico se incrementa y cobra mayor relevancia el conocimiento específico de la ortografía de las palabras (Defior et al., 2015). Este conocimiento sobre la información ortográfica de las palabras debería ser utilizado progresivamente a favor de una correcta escritura, por lo que cuanto mayor sea la consistencia entre FG, la frecuencia de aparición de una palabra y su consistencia, las producciones escritas debieran ser acertadas y escritas de manera convencional, es decir ortográficamente correctas. Sin embargo, dada la alta productividad del procesamiento fonológico sumado a la inconsistencia entre las relaciones FG deviene en que la escritura ortográficamente correcta de algunas palabras se vuelva una tarea difícil de conseguir para muchos niños convirtiendo a la escritura en una actividad de mayor complejidad que la lectura (Cuetos, 1993; Borzone, 1999; Diuk & Ferroni, 2013; Signorini & Borzone, 2003). Por esta razón se vuelven necesarios los estudios que profundizan en la naturaleza y frecuencia en el tipo de errores, ya que aportan insumos relevantes para observar deficiencias en el dominio de las reglas de transformación fonema-grafema, más allá del análisis del tipo de correspondencia que presentan las palabras o las reglas ortográficas que se ponen en juego al escribir palabras con ortografía compleja (Carbonell de Grompone et al., 2004; Londoño et al., 2016).

Comparado con los estudios existentes sobre adquisición de la lectura, a la fecha contamos con un número considerablemente menor de estudios que examinan las características y frecuencia del tipo de errores cometidos por escolares uruguayos durante el proceso de aprendizaje de la escritura (Carbonell de Grompone et al., 2004; Cuadro et al., 2013; Palombo, 2018; Palombo & Cuadro, 2023). Siguiendo esta línea de investigación, el objetivo de este trabajo fue analizar el tipo de errores ortográficos producidos en la escritura de trece palabras con ortografía compleja, en un grupo de escolares montevideanos de tercer grado de una escuela pública, y analizar su relación con la lectura. Se espera que los resultados de este trabajo contribuyan a los estudios sobre escritura de palabras con ortografía compleja realizados con escolares uruguayos

Método

Diseño: Se trata de un estudio no experimental, descriptivo y transeccional, cuyo objetivo fue analizar el tipo de errores ortográficos producidos en la escritura de palabras con ortografía de diversa complejidad, en un grupo de escolares de tercer grado de escuela y, al mismo tiempo, explorar la relación con el nivel de competencia lectora de los sujetos.

Participantes: La muestra estuvo compuesta por 33 escolares uruguayos (16 niñas, 17 varones) con un rango de edad de 8 años, 3 meses a 10 años, 1 mes ($M=9,0$, $DT=0,5$).

Los escolares asistían a tercer año de enseñanza primaria en una escuela pública de Montevideo categorizada como quintil 5 (NSE medio). Al momento de este estudio, ningún niño estaba diagnosticado con trastornos del neurodesarrollo o dificultades visuales o auditivas que afectaran su desempeño en las pruebas.

Este estudio se desprende de una investigación mayor, cuyo objetivo fue analizar los efectos de un Programa Integral de Apoyo a la Alfabetización, en escolares que presentan rezago lector. Los análisis de datos que aquí se presentan corresponden al desempeño del conjunto de escolares evaluados en el Tiempo 1, antes de iniciar la intervención. Este estudio cuenta con la aprobación del Comité de ética de la Facultad de Psicología, y se ajustó al Decreto *CM/515* del Poder Ejecutivo sobre Investigación con Seres Humanos, y se ampara en los procedimientos legales para la protección de la identidad de los participantes. Se contó, además, con el consentimiento informado de los padres y con el asentimiento por parte de los escolares para participar de este estudio, así como con la autorización del Consejo de Educación Inicial y Primaria CEIP, y con la colaboración y consentimiento por parte de la Dirección y equipo docente de la Escuela.

Instrumentos

Los escolares fueron evaluados en sesiones individuales con las pruebas que se describen a continuación:

1. *Test de Eficacia Lectora, TECLE* (Cuadro et al., 2009): Esta prueba evalúa la habilidad lectora considerando aspectos fonológicos, ortográficos y semánticos-sintácticos. Consta de 64 ítems que contienen una frase a la que le falta la última palabra, que debe ser seleccionada entre cuatro opciones de respuesta. De las tres opciones incorrectas, dos son pseudopalabras que constituyen mínimos ortográficos y fonológicos de la respuesta correcta y una es una palabra que resulta inadecuada semántica o sintácticamente para completar la frase. La

prueba está cronometrada y la puntuación es el número de respuestas correctas emitidas en el tiempo disponible. La realización de los estudios psicométricos revela el carácter unidimensional, fiable (fiabilidad test-retest de .88) y válido de esta prueba.

2. *Lectura de palabras con ortografía compleja* (adaptación Ferroni, 2013). En esta tarea se le pidió al niño que leyera una lista de palabras. Se asignó 1 punto por cada palabra decodificada correctamente y 0 cuando el ítem se decodificó de manera incorrecta.

3. *Dictado de palabras con ortografía compleja* (adaptación Ferroni, 2012). En esta tarea se le pidió al niño que escribiera una lista de palabras al dictado. La asignación de puntaje se realizó siguiendo un criterio ortográfico, otorgando un punto cuando la palabra fuera escrita de manera ortográficamente convencional. Siguiendo un criterio fonológico se otorgó 0.5 cuando la palabra target respetó la secuencia de sonidos, aunque no desde un punto de vista ortográficamente convencional (ej. “viyano” por <villano>), y 0 cuando la palabra estaba escrita de manera incorrecta (no fonológica).

Procedimiento

Los escolares fueron evaluados individualmente, en dos sesiones distintas, en un salón de la escuela al inicio del año escolar. En la primera evaluación se administró el Test de Eficacia lectora y el dictado de palabras, y en el segundo encuentro se realizó la lectura de la lista de palabras. Las evaluaciones estuvieron a cargo de una licenciada en psicología y una estudiante en práctica de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Todas las evaluaciones se llevaron a cabo en el ambiente habitual de los escolares, en espacios que procuraban resguardar la privacidad y el ruido ambiental de la escuela.

Análisis de datos

Para analizar el desempeño de los escolares en la prueba de lectura en voz alta y de la escritura al dictado de una lista de 13 palabras con ortografía compleja se computó el total de palabras leídas y escritas correctamente.

Adicionalmente, para el caso de la escritura se realizó un análisis detallado para el tipo de errores observados en la producción escrita. Para tal efecto las trece palabras fueron clasificadas atendiendo al tipo de correspondencia y su frecuencia, y al interior de éstas se analizaron factores incidentes como el grafema *target* y la estructura silábica. Ver tabla 1

Siguiendo la clasificación propuesta por Signorini, Borzone&Diuk (2001), para este estudio:

1 .Se consideraron palabras con correspondenci asimples los *ítems* <mag>; <posta>, ya que a cada fonema le corresponde solo un grafema.

2. El *ítem* <cama> se consideró una palabra con correspondencia condicional, ya que la representación de los fonemas está restringida por reglas contextuales.

3. Se consideraron palabras con correspondencias inconsistentes los *ítems* <gente>; <burro>; <vida>; <boca>; <barco>; <villano>; <boleto>; <bigote>; <playa> y <vinagre>, ya que la representación de un grafema no puede obtenerse por medio de una regla de correspondencia, ni por reglas contextuales.

Al mismo tiempo, se analizó la escritura de los grafemas Dominantes o no dominantes “B”/“V”, “Y”/ “LL” respectivamente, en los *ítems* <Boca> <Vida> y <Playa> <Villano>. En estos casos el primer grafema “B” es estadísticamente más frecuente en la escritura en español que su grafema homófono “V”, para representar el fonema /b/, e “Y” es estadísticamente más frecuente que su grafema homófono “LL” para representar el fonema /ɲ/.

También se analizó la escritura correcta de los *ítems* que contienen la letra o dígrafo “C” “G” “B” “V” “RR” “Y” “LL”, a los que se consideró Grafemas *Target*. Son los casos de los *ítems* <cama>; <gente>; <burro>; <vida>; <boca>; <barco>; <villano>; <boleto>; <bigote>; <playa>; y <vinagre>.

Tabla 1

Clasificación de los ítems en función del tipo de correspondencia, la estructura de la sílaba, el grafema dominante- no dominante y el grafema target analizado

Correspondencia	Ítem	Estructura	Grafema dominante	Grafema no dominante	Grafema Target
Simple	Mago	CV-CV			
Simple	Posta	CVC-CV			
Condicional	Cama	CV-CV			C
Inconsistente	Gente	CVC-CV	J	G	G
Inconsistente	Burro	CV-CCV	B	V	B – RR
Inconsistente	Boca	CV-CV	B	V	B
Inconsistente	Barco	CVC-CV	B	V	B
Inconsistente	Bigote	CV-CV-CV	B	V	B
Inconsistente	Boleto	CV-CV-CV	B	V	B
Inconsistente	Vida	CV-CV	B	V	V
Inconsistente	Villano	CV-CCV-CV	B	V	V – LL
Inconsistente	Vinagre	CV-CV-CCV	B	V	V
Inconsistente	Playa	CCV-CV	Y	LL	Y

Nota: La tabla contempla el total de las trece palabras utilizadas en la prueba de lectura y dictado

Adicionalmente, se analizaron cada uno de los *ítems* leídos y escritos de manera incorrecta, en función del tipo de error producido (Londoño et al., 2016).

1. Se consideró un error de omisión la supresión de una letra o segmento de una palabra. Por ejemplo, la lectura o escritura de “pota” en lugar de <posta>).

2. Se consideró un error de sustitución, el cambio de una unidad, ya sea por rasgos auditivos como por cercanía articulatoria. Por ejemplo, la lectura o escritura de “plalla” en lugar de <playa> y “minagre” en lugar de <vinagre>.

3. Se consideró un error de adición el agregado de letras o segmentos de éstas en una palabra. Por ejemplo, la lectura o escritura de “baroco” en lugar de <barco>

Finalmente, y con el objetivo de conocer el grado de asociación entre el desempeño en lectura y escritura de la lista de las 13 palabras con ortografía compleja y el nivel lector de los sujetos medido con una prueba de eficacia lectora, se realizó un análisis de correlación *Rho Spearman* entre todas las variables.

Resultados

La Tabla 2 resume los resultados de las pruebas de lectura y escritura de las palabras. La información contenida en la tabla incluye el promedio de respuestas correctas y los desvíos estándar, considerando el número total de aciertos para cada prueba. Se ofrecen los datos de 32 sujetos para la prueba de lectura y de 33 para la prueba de dictado.

Tabla 2

Desempeño grupal en las pruebas de lectura y escritura de palabras

Prueba	Media	D.E	% Aciertos	N
Escritura de palabras (max. 13)	9,82	2,270	75,53	33
Lectura de palabras (max. 13)	12,72	,608	97,84	32

La inspección de los resultados en la prueba de dictado mostró que sólo 4 sujetos escribieron correctamente el total de las 13 palabras. Mientras que para la prueba de lectura se observó que 27 escolares de un total de 32 leyeron correctamente el total de las palabras. Sólo 5 niños cometieron errores en la conversión G-F en la lectura de algunos *ítems*. De los errores se observó una decodificación incorrecta que dio lugar a la pronunciación de una pseudopalabra o a una palabra conocidas que comparte alguna de las letras del *ítem* presentado, como en los casos de la decodificación incorrecta de <burro> por "buro"; <boleto> por "boloteo"; <mago> por "goma"; <playa> por "palillo" y "pelaya"; bigote y vinagre por "bicante" y "vida" respectivamente. Ver Tabla 3

Tabla 3Errores en la decodificación del *ítem* presentado

<i>Ítem</i> presentado	Pseudopalabra	Palabra
Burro	“buro”	
Boleto	“boloteo”	
Mago		“goma”
Playa	“pelaya”	“palillo”
Bigote	“bicante”	
Vinagre		“vida”

Nota: esta tabla presenta los *ítems* que presentaron dificultad en la prueba de lectura de palabras

Con respecto a la producción escrita, los *ítems* léxicos con correspondencia simple <mago> y <posta> no presentaron mayor dificultad para su escritura convencional. Por su parte, la totalidad de los sujetos escribió sin errores ortográficos la palabra <mago>, y sólo tres del total de los sujetos produjo errores en la palabra <posta>. Estos errores producidos en este último *ítem* responden a dos errores de omisión “psta” y “pota”, y a un error de sustitución “bosta”. Ver Tabla 4

Tabla 4*Desempeño en escritura de palabras con correspondencia simple por tipo de ítem*

<i>Ítem</i>	Nº de sujetos que escriben correctamente el <i>ítem</i>	Nº de sujetos que escriben incorrectamente el <i>ítem</i>	<i>N</i>	Tipo de error		
				Sustitución	Omisión	Adición
Mago	33		33			
Posta	30	3	33	“bosta”	“psta”“pota”	

El *ítem* con correspondencia condicional: <cama> fue escrito de manera correcta por casi la totalidad de los sujetos. Se observaron sólo dos errores de sustitución “coma” y “gama”. Ver Tabla 5

Tabla5

Desempeño en palabras con correspondencia condicional

<i>Item</i>	Nº de sujetos que escriben correctamente el <i>ítem</i>	Nº de sujetos que escriben incorrectamente el <i>ítem</i>	<i>N</i>	Tipo de error		
				Sustitución	Omisión	Adición
Cama	31	2	33	“coma” “gama”		

Por último, se observó que las palabras con correspondencia inconsistente fueron las que presentaron mayor dificultad para los escolares. Si bien la mayoría de los errores se relacionan con sustituciones de grafemas homófonos, otro tipo de errores fueron registrados donde la producción escrita no se relaciona con la forma fonológica del *ítem* léxico. Ver Tabla 6

Tabla 6*Desempeño en escritura de palabras con correspondencia inconsistente por tipo de ítem*

<i>Item</i>	N° de sujetos que escriben correctamente el <i>ítem</i>	N° de sujetos que escriben incorrectamente el <i>ítem</i>	<i>N</i>	Tipo de error		
				Sustitución	Omisión	Adición
Gente	21	12	33	“jente” “fente”	“gute”	
Burro	19	14	33	“buro” “vuro”	“buro”	
Boca	28	5	33	“voca” “moca”		
Barco	28	5	33	“varco” “mrco”	“mrco”	
Bigote	19	14	33	“vigote” “vibote”		
Boleto	24	9	33	“voletto”		
Vida	27	6	33	“bida”		
Villano	20	13	33	“viyano” “billano” “biyano” “vishano”		
Vinagre	23	10	33	“binagre” “minagre”	“vinage”	“vinagure”
Playa	21	12	33	“plalla” “palla”	“paya” “palla”	

Adicionalmente, se realizó un análisis atendiendo a la escritura correcta de algunos grafemas *target*: “B”; “V”; “LL”; “Y”; “RR”; “G”, y a la estructura silábica cuando ésta se trataba de una sílaba compleja.

En palabras como <burro>; <bigote>; <boleto>; <barco>; <boca> se analizó la escritura del grafema *target* “B”. En su conjunto, estas palabras dieron lugar a escrituras fonológicas basadas en una correcta representación del sonido /b/, pero optando por su versión no dominante “V”. También se registraron dos errores no fonológicos donde las sustituciones y/o omisiones dieron lugar a la escritura de pseudopalabras en las cuales el

sonido no se asemeja al del *ítem* dictado, como por ejemplo: “moca” por <boca> y “mrco” por <barco>.

Como se desprende de la tabla 6, la sustitución del grafema target “V” por su versión dominante “B” se observó en palabras como <vida><villano> y <vinagre>. Se registró solo un error no fonológico que produjo la escritura de la pseudopalabra “minagre” en lugar de <vinagre>.

Con respecto al grafema target “G” de la palabra <gente> se observó que hubo tanto escrituras fonológicas producto de la sustitución de este grafema por su homófono dominante “J” y también una escritura no fonológica que dió lugar a la pseudopalabra “fente”.

En la palabra <burro> se analizó la escritura del grafema target “RR”. Se observaron 14 producciones con omisión de una de las consonantes “R”.

En la palabra <villano> también se consideró como grafema target el dígrafo “LL”. En la escritura de esta palabra la mayoría de los errores se debieron a la sustitución de este grafema por su homófono “Y”, aunque también se registró la escritura de la palabra “vishano” que igualmente podemos considerar como escritura fonológica, dada la variedad lingüística de los escolares.

El grafema target “Y” de la palabra <playa>dió lugar a errores de sustitución de este grafema por su homófono “LL” generando escrituras fonológicas.

Por último, con el fin de observar el grado de asociación entre el tipo de errores producidos y el puntaje obtenido en la lectura de palabras y el nivel de competencia lectora de los escolares se realizaron análisis de correlación. Ver Tabla 7

Tabla 7
Correlaciones entre cada una de las variables en la muestra total

		1	2	3
<i>Rho de Spearman</i>	Lectura palabras	1,000	,435*	,356*
	Dictado palabras	,435*	1,000	,427*
	Nivel Lector	,356*	,427*	1,000

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Se encontraron correlaciones significativas moderadas entre la medida de eficacia lectora y la escritura y lecturas de palabras. También se encontraron correlaciones positivas entre la lectura de las trece palabras y el desempeño en la escritura de palabras aunque a un nivel moderado.

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar el tipo de errores ortográficos producidos por un grupo de escolares de tercer grado de una escuela pública y examinar la relación con la lectura de palabras y con el nivel de competencia lectora de los sujetos. Para tal efecto, se administró una tarea de lectura y dictado de 13 palabras de escritura compleja al inicio del año escolar, y además se evaluó a los niños con una tarea de eficacia lectora.

Luego de puntuar el desempeño obtenido en la prueba de lectura y escritura de la lista de 13 palabras con ortografía compleja, se observó, en términos generales, que el grupo de escolares tuvo un desempeño mejor en la lectura de palabras que en la escritura de éstas. Este resultado es consistente con lo reportado en la literatura que sostiene que el proceso de escritura presenta una mayor complejidad que la lectura, debido a que existe una gran cantidad de correspondencias inconsistentes en la dirección fonema-grafema, y que para escribir de manera correcta es necesario conocer el *ítem* léxico y/o aplicar reglas ortográficas específicas (Alegría 2006; Cuetos, 1993; Diuk, 2014; Morais & Adrián, 2015; Signorini & Borzone, 2003).

Con respecto a la producción escrita, la corrección de la prueba de dictado indicó que los *ítems* léxicos con correspondencia simple: <mago> y <posta> fueron los que se escribieron mejor desde el punto de vista ortográfico convencional. Este resultado apoya la idea que en *ítems* que tienen una correspondencia consistente los fonemas son fácilmente deducibles de representar con los grafemas correctos, a su vez, se trata de palabras que sólo cuentan con dos con dos sílabas de estructura simple consonante - vocal, CV, (Alegría, 2006; Alegría et al., 2005; Cuetos, 2010; Ciccigabillo et al., 2009; Diuk & Ferroni, 2013; Domínguez & Vega, 2009; Miranda et al., 2013; Morais & Adrián, 2015).

Un análisis cualitativo nos permitió observar que la totalidad de los sujetos escribió sin errores ortográficos la palabra <mago>, y sólo tres de los 33 sujetos produjo errores en la

palabra <posta>. Estos errores producidos en este último *ítem* responden a dos errores de omisión “psta; pota” y a un error de sustitución “bosta”, que probablemente estén vinculados a la estructura silábica Consonante - Vocal - Consonante, CVC, y a la diferenciación fonética entre las consonante oclusivas /p/ y /b/. También podría deberse a una débil diferenciación entre estas grafías en minúscula (Ciccia-Gabillo et al., 2009; Cuetos, 2009, 2010; Hualde, 2014).

Casi la totalidad de los sujetos escribió correctamente la palabra <cama>, el único *ítem* con correspondencia condicional, observándose sólo dos errores de sustitución “coma” y “gama”. Estos errores sugieren que estos escolares para escribir el *ítem* <cama> no utilizaron una estrategia analítica, ya que este *ítem* no presenta grandes dificultades si se aplican las RCFG. Al tiempo que se trata de una palabra corta con estructura simple CV y de alta frecuencia (Ciccia-Gabillo et al., 2009; Cuetos, 2009, 2010).

Por su parte, las palabras con correspondencia inconsistente fueron las que presentaron menor número de aciertos. Estas palabras tienen como característica común el hecho de contener grafemas homófonos como “V/B” e “Y/LL” (Carbonell de Grompone et al., 2004; Cuetos, 2009; Defior & Serrano, 2014; Signorini et al., 2001; Signorini & Borzone, 2003; Jiménez et al., 2008). Los errores cometidos por los escolares para este conjunto de palabras guardan estrecha relación con la inconsistencia en dichos grafemas. Estos errores se ven representados por el uso incorrecto de alguno de ellos respecto de la escritura convencional, aunque de igual modo reproducen la fonología de manera correcta. Otro tipo de error registrado aunque en menor medida fueron los de tipo léxico, en los que las producciones escritas no se relacionaron con la forma fonológica del *ítem* leído. Por su parte los errores registrados para el *ítem*<gente>, también clasificado dentro de las palabras con correspondencia inconsistente, corresponden a errores de sustitución del grafema “G” por su homófono “J”, sugiriendo un procesamiento analítico de los fonemas de la palabra que dio lugar a escrituras fonológicas aceptables (Diuk & Borzone, 2006; Sánchez Abchi et al., 2009; Signorini & Borzone, 2003;)

Otro aspecto de la ortografía que se analizó fue la incidencia de los grafemas *target* “B”; “V”; “LL”; “Y”; “RR” para la escritura de un conjunto de palabras. Se observaron que los errores en palabras que se escriben con el grafema “B” consistieron en producciones escritas fonológicas basadas en una correcta representación del sonido /b/, pero optando por su versión no dominante “V”. Se registran tres errores no fonológicos en los

ítems con grafema *target* “B”. De estos tres errores dos fueron de sustitución por grafemas que no se asemejan al sonido del *ítem* dictado, dando lugar a producciones escritas como “moca” en lugar de <boca>, “vibote” en lugar de <bigote>. El error restante incluyó una sustitución y la omisión de la vocal “A” “mrco” en lugar de <barco>. En el *ítem* <boca>, la sustitución del sonido /b/ por el sonido /m/ puede deberse a una confusión entre estos dos sonidos consonánticos bilabiales sonoros. En el *ítem*<barco> se podría volver a referir al tipo de sonido, pero debido a que el error se produjo en el contexto de la primera sílaba /bar/ se podría sospechar que la incidencia de la estructura silábica CVC fue lo que dificultó la estrategia analítica para la escritura de dicha palabra de manera completa y correcta (Ciccia-Gabillo et al., 2009). Se registró solo un error no fonológico en los *ítems* con grafema *target* “V” que produjo la escritura de la pseudopalabra “minagre”. Nuevamente se observa la tendencia a sustituir el fonema /v/ por el grafema “M”. En este punto podemos suponer que existe una incidencia de la forma como la palabra es articulada y que no se deba a un error de azar, sino a la no discriminación auditiva debido a la proximidad articulatoria de estos dos sonidos (Lodoño et al., 2016; Hualde, 2014). Al analizar la escritura del grafema *target* “LL” o “Y” los escolares que produjeron errores en palabras como <villano> y <playa> optaron por su homófono no dominante “Y” o “LL” respectivamente. Una explicación a este respecto puede ser el yeísmo rehilado propio de nuestra región, que consiste en la no diferenciación entre los sonidos /ʎ/ y /j/ (“LL” e “Y”) (Defior & Serrano, 2014), por lo que vuelven a estas palabras en correspondencias inconsistentes, lo que daría lugar a un procesamiento analítico de estos *ítems*.

Uno de los errores más registrados fue en la escritura del fonema *target* “RR”, debidos a la omisión de una de las consonantes “R”. Vale aclarar que el sonido vibrante /r/ constituye una vibrante múltiple para *ítems* como <guerra> <honra> y como vibrante simple para *ítems* como <pero> <loro>, por lo que el sonido /r̄/ cuando se trata de una vibrante múltiple puede escribirse tanto con “RR” (ejemplo <guerra>) como en su versión simple “R” (ejemplo <honra><alrededor>) (Hualde, 2014). Tomando en cuenta esta distinción entre ambos sonidos del *ítem target*, se podría pensar que los escolares recurrieron a una estrategia analítica simple de transcripción F-G donde utilizaron la correspondencia simple del grafema “R” para representar el sonido vibrante múltiple /r̄/ (Defior & Serrano, 2014; Hualde, 2014; Morais & Adrian, 2015).

A su vez, se observaron errores en la escritura de palabras con sílabas complejas, como <bar.co> <pla.ya> y <vi.na.gre>. Para el caso de <barco> la omisión se dio a nivel de

la sílaba /bar/ y en su lugar se substituyó por el grafema “m” conformando la pseudopalabra “mrco”. Es posible que la estructura de la primera sílaba, CVC, haya influido en la correcta escritura de este *ítem*, dado que esta secuencia compleja CVC tiene una frecuencia del 19% aparición en español (Cuetos, 2009, 2010; Defior & Serrano, 2014, Hualde, 2014). Una explicación posible para la adición del grafema “u” en “vinagure” se deba a que posiblemente el niño conozca la regla de cómo transcribir el sonido /g/ cuando le precede una “e” o una “i” como en <guerra> o <guiso> y por lo tanto esté utilizando ese conocimiento para representar este *ítem* de baja frecuencia de aparición (Cuetos, 2009). La omisión del grafema “R” en “vinage” se puede atribuir a dificultades en las habilidades de discriminación fonética que suelen ser frecuentes al interior de los grupos consonánticos, independientemente del lugar que ocupen en la palabra, sobre todo en las fases iniciales del aprendizaje de la lectoescritura (Jiménez & Jiménez, 1999). Concomitantemente con lo anterior, los grupos consonánticos – pl, tl, cl, pr, tr, cr, gr, br – son los más difíciles de escribir para los niños porque no perciben que hay dos sonidos, y tienden a omitir la “l” o la “r” que son los sonidos más débiles perceptivamente (Borzzone, 1999; Diuk & Borzzone, 2006). El grupo consonántico /pl/ que conforman el ataque en la primera sílaba de <playa> exige para su correcta escritura la descomposición previa de los sonidos que componen cada segmento. Esto es consistente con el estudio Jiménez y Jiménez, (1999) quienes reportaron que los errores de omisión en palabras con grupos consonánticos ocurren con independencia de las características propias del sonido, es decir que se pueden omitir tanto las líquidas como la /l/ en <playa> como los vibrantes /r/ en la tercera sílaba de <vinagre> (Jiménez & Jiménez, 1999) .

Por último, con el fin de observar el grado de asociación entre el tipo de errores producidos y el puntaje obtenido en la lectura de palabras se realizaron análisis de correlación. Se encontraron correlaciones significativas entre la medida de eficacia lectora y la lectura de palabras aisladas. También se encontraron correlaciones positivas entre la lectura de palabras y el desempeño en la escritura de palabras aunque a un nivel moderado. Estos resultados son consistentes con la evidencia disponible que muestra que la base para una lectura exitosa en español correlaciona con la conciencia fonológica y que, dada la transparencia de nuestra lengua, casi la totalidad de las palabras pueden ser decodificadas correctamente si se emplean las RCGF y las reglas contextuales (Alegría, 2006; Alegría et al., 2005; Cuetos, 2009, 2010; Diuk & Ferroni, 2013; Domínguez & Vega, 2009; Miranda et al., 2013). En ese sentido, la adquisición de la lectura es más temprana que la escritura y, a su vez, los buenos lectores a medida que decodifican exitosamente los fonemas se vuelven cada

vez más hábiles en esta tarea, aumentando su capacidad para almacenar información léxica de los *ítems* en la memoria a largo plazo, información que luego utilizarán para leer más rápidamente y para lograr una escritura convencional de *ítem* léxico en cuestión (Cuetos, 1993, 2009, 2010; Defior et al., 2015; Diuk et al., 2009). Al mismo tiempo, diversos estudios señalan que si bien los mecanismos de recodificación fonológica son la base para una lectura exitosa, los mecanismos léxicos en lectura comenzarían a incrementarse significativamente a mediados del segundo año escolar, momento en el que el mecanismo de recodificación fonológico debería haberse automatizado (Share, 2004; Ferroni et al., 2016).

En síntesis, los resultados de este estudio mostraron, en líneas generales, que los escolares tuvieron un desempeño satisfactorio en la escritura de palabras en función del grado escolar que cursaban. Las diferencias en los desempeños se analizaron atendiendo al tipo de correspondencia de cada palabra, y al interior de éstas se analizaron factores incidentes como el grafema *target*, la estructura silábica (Cuadro et al., 2009).

En cuanto al criterio de clasificación de las palabras en función de su correspondencia, se observó que las palabras con correspondencia simple tuvieron un alto número de aciertos en la muestra de escolares evaluados. Este resultado era esperable, dada la transparencia de nuestro sistema, donde la transcripción fonema-grafema hace que la consistencia de esta relación sea igualmente muy alta, favoreciendo directamente la escritura. Asimismo, una vez que la relación grafema-fonema está adquirida, las palabras de ortografía consistente no presentan mayores dificultades de escritura, incluso a partir del segundo grado escolar (Borzone, 1999; Cuetos, 2010; Defior, Martos & Herrera, 2000; Ferroni, 2013; Signorini & Borzone, 2003; Signorini et al., 2001; Palombo, 2018). Esto va en línea con lo reportado por estudios realizados con niños que hablan español, que muestran que a medida que avanzan en el dominio del análisis fonológico, liberan recursos para atender a las características de la ortografía, y así poco a poco van apropiándose de las particularidades ortográficas de las palabras (Cuetos, 2010; Sánchez Abchi et al., 2009; Diuk et al., 2009; Palombo, 2018). Los mecanismos ortográficos que sostienen la correcta escritura de estas palabras se siguen perfeccionando y se consolidarían hacia fines de la escuela primaria (Alegría & Carrillo, 2014; Carrillo & Alegría, 2009; Jiménez et al., 2008; Palombo, 2018; Sánchez Abchi et al., 2009; Signorini et al., 2001;).

Para el caso de la escritura de palabras con correspondencia inconsistente se observó un desempeño inferior respecto de los *ítems* con correspondencia simple y condicional. En estos casos una forma de realizar una transcripción grafémica correcta es a través de la vía léxica acudiendo a la representación ortográfica de la palabra en cuestión, o aplicando cada

vez reglas ortográficas, si aún no se ha formado la representación ortográfica (Sánchez et al., 2009). Siguiendo a Cuetos (2009) las probabilidades de equivocarse al escribir palabras con ortografía inconsistente son altas, ya que la única manera de saber cuál es la forma correcta es mediante la memorización, recuperando la representación ortográfica de esa palabra. Por su parte, los estudios realizados con niños uruguayos, reportaron que a partir de cuarto grado de escuela se observaría un incremento y mejora en el desempeño en la escritura de palabras con ortografía inconsistente o condicional (Cuadro et al., 2013; Palombo, 2018).

Los resultados obtenidos en este estudio son consistentes con estudios que evalúan la adquisición de ortografía mediante la escritura de palabras con diferentes tipos de correspondencia. Estos estudios muestran que, si bien hay un aumento progresivo en la adquisición de todas ellas en todos los niveles escolares, las correspondencias inconsistentes son las menos logradas y las que requieren más tiempo para su correcta escritura (Jiménez et al., 2008; Ferroni, 2013; Sánchez Abchi et al., 2009).

La escritura consiste principalmente en una actividad fonológica, y la ortografía constituye un componente sustancial de la escritura. Por tal motivo, su correcta adquisición supone un objetivo prioritario de la educación primaria y media (Cuadro et al., 2013). Al mismo tiempo, el análisis de la escritura de palabras al dictado permite evaluar, en función de los errores, no solo el desarrollo del léxico ortográfico, sino también observar deficiencias en el dominio de las reglas de transformación fonema-grafema (sustituciones, omisiones, traslocaciones, adiciones), lo que puede contribuir, por un lado, al diagnóstico de las dificultades en escritura (Cuadro et al., 2013), y por otro al trabajo intensivo con estudiantes que presenten dificultades en el proceso de aprendizaje de las reglas ortográficas en español.

Limitaciones del estudio

Este trabajo cuenta con varias limitaciones. Una de ellas está vinculada con el tamaño muestral, (N= 33) que no permite, en ningún caso, realizar inferencias a nivel poblacional. La muestra no estuvo balanceada por género y, al mismo tiempo, no cuenta con una batería amplia de pruebas que evalúen otras variables psicolingüísticas que pueden afectar los procesos de adquisición de la ortografía. En el caso de la prueba de escritura de palabras al dictado se debe tener en cuenta, además, que la selección de *ítems* para este estudio no estuvo debidamente controlada en cuanto a la cantidad de palabras con correspondencia simple, condicionales e inconsistentes.

Por otro lado, se trata de un estudio transeccional, se espera, entonces, la realización de estudios longitudinales que amplíen y diversifiquen la muestra, de manera de ir avanzando y profundizando en el estudio de la adquisición de la ortografía en escolares uruguayos.

Referencias

- Alegría, J & Carrillo, M. S. (2014). Mecanismos implicados en la escritura de palabras del castellano. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (20), 45-64.
- Alegría, J., Carrillo, M.S & Sánchez, E.. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*. 340. 6-14.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después. *Infancia y aprendizaje* ,29 (1), 93-111.
- AlegríaIscosa, J., Leybaert, J., Mousty, P., Grégoire, J., & Piérart, B. (1994). Acquisition du langage écrit et troubles associés: évaluation, remédiation et théorie. *Évaluer les troubles de la lecture*, 105-126.
- Alegría, J., &Mousty, P. (1996). The development of spelling procedures in French-speaking, normal and reading-disabled children: effects of frequency and lexicality. *Journal of experimental child psychology*, 63(2), 312–338.
- Borzone, A.M. (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura [Knowledges and strategies in the beginning of spelling learning]. *Lingüística en el Aula*, 3, 7-30.
- Carbonell de Grompone, M., &Tuana, É. (2004). Ortografía de uso. En *La Ortografía. Un espacio de reflexión y desafío*. Compilación de escritos de la Prof. Emérita Psicóloga Ma Angélica Carbonell de Grompone. (Sociedad d, pp. 245-280). Montevideo: Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Carbonell de Grompone, M., Tuana, É., Piedra, M., Lluch, E., & Corbo, H. (2004). Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos. En *Sociedad de Dislexia del Uruguay* (Ed.), (pp. 283-294).
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., &

- Seidlová-Málková, G. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological science*, 23(6), 678-686.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Ciccía Gabillo, C., Montezuma del Castillo, O., Elías Ulloa, J., GabilloCiccía, G., Echenique Herrera, M., Raffo Castro, G., & Seminario Olórtigue, AM (2009). La adquisición de la estructura silábica: El caso del castellano limeño. *Persona*, (12), 11-28.
- Content, A., Morais, J., Alegría, J., & Bertelson, P. (1986). Acquisition de la lecture et analyse segmentale de la parole. *Psychologica belgica*, 26(1), 1-15.
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23(3), 399-416.
- Corsico, M., & Moraschi, M (1992). *Las Dificultades Ortográficas. Su diagnóstico y tratamiento*. Editorial Plus Ultra
- Cuadro, A., & Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y Contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 07-14.
- Cuadro, A., Costa, D., Trías, D., Ponce de León, P., & Daset, L. R. (2009). Evaluación del Nivel Lector.: Manual Técnico del Test de Eficacia Lectora (TECLE). *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 247-248.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura* (8.a ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Barcelona: Praxis
- Cuetos, F. (1993). Writing processes in a shallow orthography, Reading and Writing: *An Interdisciplinary Journal*, 5, 17-28.

- Defior, S., Martos, F., & Herrera, L. (2000). Influencia de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras. *Estudios de Psicología*, (67), 55-63.
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G., & Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality effects on the acquisition of Spanish spelling. *Learning and instruction*, 19(1), 55-65.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25–44.
- Defior, S., & Serrano, F. (2014) Diachronic and synchronic aspects of Spanish: the relationship with literacy acquisition / Aspectos diacrónicos y sincrónicos del español: relación con la adquisición del lenguaje escrito, *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 35:3, 450-475, DOI: 10.1080/02109395.2014.974422
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Calet, N., & Serrano, F. (2015). Learning to read and write in Spanish: phonology in addition to which other processes?/Aprendiendo a leer y escribir en español: además de la fonología, ¿qué otros procesos?. *Estudios de Psicología*, 36(3), 571-591.
- Diuk, B & Borzone, A.M. (2006) Las estrategias tempranas de escritura de palabras: análisis del patrón de aprendizaje en niños de distinto sector social de procedencia. *Revista IRICE*. Argentina. Junio 2006. Vol. 19, pág.19-37. ISSN: 0327-392X .Castellano
- Diuk, B., & Ferroni, M. (2013). ¿Anglocentrismo en los modelos de adquisición lectora?: un estudio en una lengua de ortografía transparente. *Suma psicológica*, 10, 29–39.
- Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., & Barreyro, J. P. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas De Educación*, 10(2), 96–110.
- Domínguez, A. & de Vega, M. (2009) Leyendo y silabeando. *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 3:1, 1-4. <https://www.cienciacognitiva.org/?p=54>

- Ferroni, M. (2013). *La adquisición de conocimiento ortográfico en español* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Ferroni, M., & Diuk, B. (2014). Recodificación fonológica y formación de representaciones ortográficas en español. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1-11.
- Ferroni, M., Diuk, B., & Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 253-271.
- Ferroni, M. (2020). Sensibilidad de los niños a la frecuencia de las sílabas del sistema ortográfico español. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(1), 87-104.
- Fresneda, R. G., & Mediavilla, A. E. D. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón: Revista de pedagogía*, 67(4), 43-60.
- González, J. & González, M. (2000). Conciencia Metalingüística y Adquisición Lectora en Lengua Española. *Revista Española de Psicología*, 3, 37-46. doi:10.1017/S1138741600005527.
- Hualde, J. I. (2014). *Los sonidos del español: Spanish Language edition*. Cambridge University Press.
- Jiménez, J., O'Shanahan, I., Tabraue, M., Artiles, C., Muñetón, M., Remedios, G., & Rojas, E. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20(4), 786-794.
- Jiménez González, JE, & Jiménez Rodríguez, R. (1999). Errores de la escritura de sílabas con grupos consonánticos: un estudio transversal. *Psicothema*, 11 (1), 125-135.
- Londoño, N., Jiménez, S., González, D & Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la

lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *Ocnos*, 15 (1), 97-113. DOI: 10.18239/ocnos_2016.15.1.931

Martínez Martín, J. A. y García Pérez, E. (2004). *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca, España: Universidad Pontificia de Salamanca

Miranda, M. A., Casajús, A., & López, C. (2013). Errores en escritura al dictado: una propuesta de clasificación. https://www.academia.edu/download/39372569/MIRANDA__CASAJUS__LOPEZ_-_JL_2013.pdf

Morais, J., & Adrián, J. (2015). *Hacer buenos lectores*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Morais, J., Alegría, J., & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de psychologie cognitive*, 7(5), 415-438.

Palombo, L & Cuadro, A. (2023). Efecto de un programa de intervención en alumnos con desempeño ortográfico descendido. *Folios*, (57).

Richards, T., Berninger, V & Fayol, M. (2009). Diferencias de activación de fMRI entre el acceso de ortografía buena y mala de niños de 11 años en la memoria de trabajo a representaciones ortográficas temporales y a largo plazo. *Diario de Neurolingüística*, 22 (4), 327-353.

Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-289.

Share, D. L. (2011). On the role of phonology in reading acquisition: The self-teaching hypothesis.

Sánchez Abchi, V., Diuk, B., Borzone, A. M., & Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la

escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria*, 26(1), 95-119.

Signorini, A., Borzone, A. M. & Diuk, B. (2001). Del conocimiento fonológico al conocimiento ortográfico. Alcance y limitaciones de la perspectiva "fonocéntrica" en el procesamiento de palabras escritas. *Lenguas modernas*, (28-29), 7-27.

Signorini, A., & Borzone, A. M. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas [Learning to read and spell in Spanish. The prevalence of phonological strategies]. *Interdisciplinaria*, 20(1).

Thomson, J. & Jarmulowicz, L. (Eds.). (2016). *Linguistic rhythm and literacy* (Vol. 17). John Benjamins Publishing Company.

Torppa, M. (2007). *Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia*. University of Jyväskylä.

Vellutino, F., Scanlon, D., & Tanzman, M. (1994). Componentes de la capacidad de lectura: cuestiones y problemas en la operacionalización de la identificación de palabras, la codificación fonológica y la codificación ortográfica. En G. R. Lyon (Ed.), *Marcos de referencia para la evaluación de las dificultades de aprendizaje: nuevos puntos de vista sobre cuestiones de medición* (págs. 279–332).

Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>

Anexo

Lista de trece palabras utilizadas en este estudio:

Mago, Burro, Vida, Boca, Cama, Barco, Gente, Posta, Villano, Boleto, Bigote, Playa, Vinagre.