

# Los errores ortográficos más frecuentes en composiciones escritas por niños de primero y segundo años de primaria en México

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. VII, núm. 4, 1977, pp. 92-97]

Blanca M. de Álvarez, Ph. D.  
Instituto Interamericano de  
Estudios Psicológicos y Sociales, S. C.  
Chihuahua, Chih., mayo de 1977

## INTRODUCCIÓN

La comunicación escrita juega un importante papel en la vida moderna. A través de la expresión escrita la persona comparte sus experiencias, registra acontecimientos y transmite información a los demás. Las ideas necesitan un vehículo de expresión y la escritura es la herramienta esencial de este vehículo. Por tanto, enseñar a los niños a expresarse por escrito con propiedad es un objetivo académico valioso.

Un aspecto de vital importancia en la expresión escrita es la buena ortografía. La persona que tiene buena ortografía puede escribir con confianza y está libre para concentrarse en las ideas que desea expresar; esto facilita la comunicación.

La ortografía, sin embargo, implica un proceso complejo que requiere muchas destrezas y subdestrezas. Las habilidades visuales, auditivas y motoras entran en juego en este proceso. Para poder escribir, el niño debe ser capaz de discriminar los sonidos en la palabra, localizarlos en su orden temporal y percibir las asociaciones de letra-sonido; debe también recordar la secuencia de los sonidos (memoria auditiva) y recordar la apariencia de la palabra (memoria visual); debe hacerse consciente acerca de cómo "sintió" la palabra cuando la escribió previamente (memoria motora) y finalmente debe ser capaz de integrar estos procesos visuales, auditivos y kinestésicos y de automatizar hábitos.

Hanna y Hanna (1965) consideran que un programa de ortografía debe incluir los siguientes aspectos: a) desarrollar un vocabulario oral-aural; b) enseñar al niño a analizar palabras por sonidos; c) enseñarlo a descubrir correspondencias entre sonidos y letras; d) ayudarlo a percibir la influencia de la posición del acento y del contexto en el grafema usado; e) enseñarlo a analizar la estructura de la palabra, y f) guiarlo a usar todo su sistema sensorio-motriz —oído, voz, ojo, mano— para que uno a otro se refuercen en la fijación de la escritura en su sistema neural.

Aun cuando este proceso se ha derivado del análisis de palabras en el idioma inglés, puede deducirse que ocurren procesos similares en la escritura de palabras

en español. Como es de suponerse, los idiomas fonéticos presentan menos dificultades para la escritura que los idiomas no fonéticos (Guarderas, 1969) puesto que la representación gráfica de los sonidos es más sencilla. El español es un idioma fonético en el que hay un alto grado de correspondencia entre sonidos y símbolos. Sin embargo, el español que se habla en América Latina —específicamente en México— ha dejado de ser estrictamente fonético. La pronunciación de algunas palabras no corresponde con exactitud a su forma escrita como sucede en el castellano. Por ejemplo, las palabras “casa”, y “caza”, “cocer” y “coser”, “calló” y “cayó”, “baya” y “vaya” se pronuncian exactamente igual. No existe diferencia en la pronunciación de los sonidos de la /c/ /s/ /z/. /ll/ /y/, /b/ /v/. El problema se complica aún más por algunos defectos de pronunciación que son comunes. Hay confusiones de vocales como peliar por pelear, folear por foliar, y sustituciones de consonantes como gueno por bueno, guevo por huevo, conpañía por compañía, haiga por haya (Guarderas, 1969). Esto agrava las dificultades ortográficas que se presentan en la primaria y continúan en secundaria y aun en bachillerato.

### **Propósito del estudio**

El propósito de este estudio fue identificar los errores ortográficos más comunes en la escritura de los niños de primero y segundo años de primaria. Los objetivos específicos de la investigación fueron:

- 1) Identificar los errores más frecuentes en composiciones escritas de niños de primero y segundo años de primaria.
- 2) Clasificar estos errores de acuerdo con categorías especificadas.
- 3) Determinar la frecuencia de cada tipo de error.

### **Método**

#### ***Descripción de la muestra***

Se obtuvieron 1 500 composiciones de niños que asistían a 20 escuelas particulares de nueve estados del norte y centro de la República. Con el fin de estandarizar los procedimientos se dieron las siguientes instrucciones: a) el tema de la composición puede proporcionarlo el maestro o puede escogerlo el niño; b) lo largo de la composición lo determina el niño; c) el maestro remitirá la composición tal como el niño la haya escrito sin hacer ninguna corrección. El cuadro 1 presenta el resumen de las escuelas que participaron en el estudio clasificadas por áreas geográficas y por ciudad.

#### ***Identificación de errores***

Las composiciones se clasificaron por grado y se revisaron calificando los errores ortográficos. Todas las palabras con errores se registraron y se organizaron en una

lista escribiendo en una columna la palabra bien escrita y en otra la palabra tal como la había escrito el alumno. Las palabras que se escribieron erróneamente más de una vez en la misma composición se registraron como un solo error.

**CUADRO 1**  
**Número de escuelas incluidas en el estudio por áreas geográficas y por ciudad**

Área norte	Número de escuelas	Área centro	Número de escuelas
Ciudades fronterizas			
Ciudad Juárez	2	Guadalajara	3
Tijuana	1	León	1
		México, D. F.	5
Ciudades del interior			
		Puebla	1
Chihuahua	4		
Monterrey	1		
Torreón	1		
Ciudad Obregón	1		

### **Clasificación de errores**

Se utilizaron los siguientes criterios para clasificar los errores:

1. Se consideró como error cualquier alteración en la estructura de la palabra según ha sido especificado por el diccionario de la Real Academia Española. Las alteraciones se clasificaron de acuerdo con el sistema utilizado por Fernández (1976): a) confusiones —el uso de una letra por otra sin alterar la estructura fonética de la palabra, *v. gr.* vurro por burro—; b) omisiones —la eliminación de una letra en la palabra, *v. gr.* aber por haber—; c) adiciones —añadir una letra a la palabra, *v. gr.* dijieron por dijeron—; d) desplazamiento —escribir una letra fuera de su lugar, *v. gr.* haí por ahí—, y f) inversiones —cambiar la posición espacial de las letras, *v. gr.* d por b.
2. Los errores debidos a la omisión del acento ortográfico se clasificaron de acuerdo con las palabras en que se omitían (Fernández, 1976): a) acentos en palabras monosilábicas; b) acentos en palabras agudas, graves y esdrújulas; c) acentos en la disolución de diptongos. La adición o el desplazamiento del acento se consideró error en cualquier tipo de palabra.
3. El mal uso de las letras mayúsculas se clasificó como error. Las palabras que se escribieron con mayúscula cuando no era necesario, o aquellas que

se escribieron con minúscula cuando debieron escribirse con mayúscula se consideraron como errores ortográficos.

4. La fragmentación de palabras o la unión de dos o más palabras se registraron como palabras con errores ortográficos. Una palabra se consideró fragmentada cuando se dividió inadecuadamente, *v. gr.* cam-a por ca-ma, o cuando se escribió como si ésta fuera dos palabras, *v. gr.* el emento por elemento. La unión de palabras consistió en escribir dos palabras como si fueran una, *v. gr.* eloso por el oso.

Todas las alteraciones de las palabras se organizaron y se codificaron de acuerdo con su categoría correspondiente: confusiones, omisiones, adiciones, sustituciones, desplazamientos e inversiones. Por ejemplo, a las confusiones de b por v o de v por b se les organizó bajo la categoría de Confusiones y se les asignó la clave 01 y 02, respectivamente. Lo mismo se hizo con todos los demás tipos de errores. Estos datos se sometieron a un análisis por computadora.

## Resultados

Las 1 500 composiciones incluidas en el estudio arrojaron un total de 12 740 errores ortográficos. Los tipos de errores identificados y sus respectivas frecuencias se presentan en el cuadro 2.

**CUADRO 2**  
**Tipos de errores ortográficos en la muestra completa (n = 1 500)**

<i>Tipo de error</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Confusiones	4 745	37.24
Acentos	2989	23.46
Omisiones	1 891	14.84
Mayúsculas	1464	11.49
Sustituciones	626	4.91
Fragmentación-uni3n	442	3.46
Inversiones	322	2.52
Adiciones	195	1.53
Desplazamientos	66	0.51
<b>TOTALES</b>	<b>12 740</b>	<b>100.00</b>

El tipo de error más com3n fue la confusi3n de una letra por otra y el segundo en frecuencia fue la omisi3n del acento ortogr3fico. Los errores ortogr3ficos de omisi3n y confusi3n se presentan en el cuadro 3.

**CUADRO 3**  
**Errores de omisión y confusión más**  
**Frecuentes en la muestra total**  
**(n = 1 500)**

<i>Tipo de error</i>	<i>Frecuencia</i>
Omisión de acento en palabras agudas	1 714
Confusión de "b" y "v"	1 466
Mal uso de mayúsculas	1 459
Confusión de "s", "c" y "z"	1 335
Omisión de la "h"	836
Omisión de acentos para disolver diptongos	521
Confusión de "y" e "i"	418
Confusión de "ll" e "y"	362
Confusión de "g" y "j"	217
Confusión de "r" y "rr"	167

## Conclusiones

El análisis de las composiciones identificó una alta incidencia de tipos específicos de errores ortográficos. La omisión del acento en palabras agudas, la confusión de b y v, el mal uso de las mayúsculas, y la confusión de s, c y z constituyen el grupo de errores más frecuentes. Por tanto, es muy importante dar preferencia a estas áreas en la enseñanza de destrezas en ortografía en segundo año.

Es evidente que los errores de omisión de la h y de acentos para disolver diptongos y las confusiones de y e i, ll e y, g y j, r y rr, por su baja incidencia, requieren menos atención.

Al dar importancia preeminente a la instrucción en los errores mencionados en el primer párrafo, e importancia secundaria a los mencionados en el segundo, se podrá lograr un mayor rendimiento ya que se enfocará la enseñanza a las áreas específicas en las que es necesaria.

Por otro lado, sería aconsejable que estudios similares al presente se llevaran a cabo con una muestra más amplia de población que incluyera niños de escuelas oficiales de todas las áreas geográficas de la República.

**REFERENCIAS**

Fernández, J. C. "Las dificultades ortográficas de los alumnos de enseñanza básica en Chile", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, núm. 1, 1976, pp. 91-107.

Guarderas, B. S. *La enseñanza de la ortografía en la escuela primaria*, México, Fernández Editores, 1969.

Hanna, P. R. y J. T. Hanna. "Applications of linguistics and psychology cues to the spelling course of study", en *Elementary English*, núm. 42, 1965, pp. 753-759.