

***La Ortografía en Secundaria y Bachillerato:
Análisis de los errores más frecuentes en letras***

***Orthography in Compulsory Secondary Education: Analysis of the
misspellings***

María Cánovas Cánovas
Universidad de Murcia
maria_k175@hotmail.com

DOI: 10.17398/1988-8430.26.5

Recibido el 3 de marzo de 2016
Aprobado el 27 de abril de 2016

Resumen: El objetivo de esta investigación, tras un estudio de la enseñanza de la ortografía, es analizar los errores presentes en las letras en estudiantes de 4° de ESO y 2° de Bachillerato del instituto Juan de la Cierva y Codornú ubicado en la Región de Murcia. Con este propósito, se recogió una muestra total de 113 escritos. Así, se sometió a los alumnos de Secundaria a la realización de una redacción a partir de una imagen y a los estudiantes de Bachillerato a la elaboración de un comentario crítico sobre un texto periodístico. Con todo, se ha podido comprobar que los métodos didácticos empleados en las aulas y las distintas normas ortográficas no acaban con las dudas presentes en los hablantes y, por supuesto, no evita los errores que siempre se encuentran en mayor o menor medida en la escritura.

Palabras clave: escritura; ortografía; didáctica; redacciones y comentarios críticos académicos; errores frecuentes en las letras.

Abstract: The aim of this investigation, after a study of teaching orthography, is to analyse the misspellings made by students of 4th grade of ESO and 2nd (last year) of secondary school attending the IES Juan de la Cierva and Codornú located in the Region of Murcia. For this purpose, a total sample of 113 essays was collected. As part of this research, the ESO students were asked to write an essay about an image that they were presented with, while the other group was required to write a critical piece about a newspaper article. In short, it has been found that the teaching methods used in the classroom and the different spelling rules taught do not eliminate the doubts on the speakers' minds and, of course, do not prevent errors that are always found, in varying, degrees in their writings.

Keywords: writing; spelling; teaching; academic essays and critical comments; common misspellings.

1.- Introducción

Como bien advierte Gómez Torrego (2011), sin lugar a dudas, vivimos en la sociedad de la comunicación cuyo canal fundamental es la lengua escrita, además de ser el medio de trasmisión de la cultura. Por ello, la lengua escrita tiene un papel imprescindible en nuestro siglo y, a su vez, la ortografía cobra un gran protagonismo en la comunicación, puesto que favorece la construcción del instrumento clave de la comunicación que es el lenguaje y ayuda a conservar su unidad; al mismo tiempo, es la única forma que en algunas ocasiones poseemos para exhibirnos ante los demás.

No obstante, la valoración de la ortografía siempre ha sido paradójica y tradicionalmente ha sido materia pendiente en la enseñanza de la lengua debido, sobre todo, a la cantidad de reglas que había que memorizar, con una aplicación apenas lograda en los textos (Gómez Torrego, 2011). Pero, como afirma Martínez de Sousa (2003), hoy en día disponemos de una materia de gran importancia como es la ortografía que –como técnica de la escritura– se debe enseñar y transmitir a las generaciones futuras.

En este artículo se pretenden esclarecer ciertas cuestiones relacionadas con la enseñanza de la ortografía para poder mejorar toda actuación docente, así como analizar los errores ortográficos en los

escritos de estudiantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato del instituto *Juan de la Cierva y Codorníu* ubicado en la región de Murcia, con el fin de que dichos conocimientos puedan utilizarse para mejorar su enseñanza, de acuerdo con la legislación vigente. Para ello, se han abordado una serie de planteamientos metodológicos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito ortográfico y se han aludido a diversos enfoques pedagógicos inadecuados en el diseño y la realización de actividades ortográficas que —en muchas ocasiones— promueven la aparición de errores ortográficos y dificultan el aprendizaje.

Asimismo, se ha efectuado un análisis de los errores más frecuentes en las letras presentes en los estudiantes de Secundaria y Bachillerato, con el propósito de recoger información de los corpus estudiados desde dos perspectivas distintas: dimensión cuantitativa y dimensión cualitativa, y poder discutir y contrastar dichos corpus aludiendo a los aspectos más relevantes y notorios de la investigación, así como a las posibles causas que provocan las faltas de ortografía.

En este sentido, cabe destacar que el hecho de elegir esta línea de investigación está motivado por el interés de dar a conocer determinados principios metodológicos con los que se pueda empezar a enmendar el fracaso ortográfico que se encuentra en todos los niveles educativos, y de analizar y contrastar cuáles son los errores más frecuentes en las letras en alumnos de Secundaria y Bachillerato. Más aún, consideramos que si se intentara llevar a la práctica determinados planteamientos metodológicos como los desarrollados en este trabajo y se evitara la realización de ciertas actividades que dificultan el aprendizaje ortográfico, se conseguiría desarrollar en los discentes una mayor competencia en ortografía y, en este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convertiría en una tarea más motivadora.

1.2.- La enseñanza de la ortografía

La ortografía –dentro de la didáctica de la lengua– es un aspecto complejo, cuyo aprendizaje presenta numerosas dificultades. Por esta razón, Carratalá (1993) afirma que tanto los contenidos de la ortografía como la metodología empleada en su enseñanza son, principalmente, los responsables de la dificultad y del fracaso ortográfico que afecta a un gran número de alumnos en distintos niveles educativos, con una ortografía cada vez más deficiente.

Tradicionalmente, en la programación de las clases de lengua la ortografía ha sido tratada de manera aislada, y los contenidos de la misma se han basado más en el aprendizaje memorístico de las reglas ortográficas que en el conocimiento directo de los vocablos de un vocabulario usual. Se ha abusado de la memorización de una serie de reglas, de su aplicación mecánica y del uso del dictado utilizado como un simple instrumento de evaluación del rendimiento ortográfico alcanzado, en lugar de ser utilizado como una herramienta que permita al alumno conocer su progreso en el conocimiento de su lengua (Carratalá, 1993; Sánchez, 2009). Asimismo, dentro de los métodos utilizados, se han encontrado numerosos planteamientos didácticos erróneos o desafortunados que convierten a la corrección de los errores ortográficos en la única vía de acceso aunque, por el momento, se trate de una vía que no ha sido lograda; además, se ha concluido que las actividades resultan poco llamativas, desacertadas y que pueden ser, en muchos casos, el motivo del bajo rendimiento ortográfico de los discentes (Carratalá, 1993). Especial importancia, por tanto, es la que hay que otorgarle a los nuevos planteamientos metodológicos que se proponen para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito ortográfico; no obstante, hay que tener en cuenta que dichos planteamientos deben adecuarse a los objetivos formulados para que sean efectivos en la consecución de los fines, en las dificultades que presenta su aprendizaje y en las características psicopedagógicas de los alumnos (habilidades, aptitudes, etc.) convenientes para facilitar el aprendizaje ortográfico (Holgado, 1986).

Carratalá (2013) presenta, por un lado, los siguientes diez principios para lograr que dicho proceso sea no ya menos árido, sino más eficaz:

1. La corrección prosódica: las palabras deben articularse de forma clara, limpia y correcta.

2. El vocabulario “de uso” como criterio para la selección del léxico: los vocablos han de seleccionarse en función tanto de su nivel de dificultad, como por su uso diario en el habla coloquial y la proximidad al entorno vital de los discentes. En estos casos, hay que evitar listados de palabras que apenas se utilicen o que pertenecen al registro culto de la lengua, cuya dificultad supera su capacidad de aprendizaje y no tienen ninguna significación para los estudiantes.

3. Presentación del significante completo: se debe facilitar y presentar a los escolares las palabras completas y correctamente escritas para conseguir así una adecuada fijación de su imagen visual y cinestésica. Además, como ya aseguraba Cabello (1976), un entramado de imágenes visuales, auditivas y motrices garantizan en alto grado una buena ortografía.

4. Presentación de palabras y textos correctamente escritos: hay que evitar que los estudiantes trabajen con textos y palabras erróneamente escritas, ya que se corre el riesgo de que asienten en su mente imágenes falsas de dichas expresiones. De esta forma, todos los textos que manejen deben estar correctamente escritos y con la puntuación adecuada.

5. Aprendizaje de las reglas ortográficas pedagógicamente válidas: es conveniente recordar que una ortografía correcta no se consigue memorizando una serie de reglas, ya que con el tiempo se van a olvidar y solo quedará el gran esfuerzo que supuso su adquisición, sino que hay que conocer su significado contextual. En efecto, debería moderarse el aprendizaje de las reglas ortográficas.

6. Empleo de la copia de breves textos como procedimiento de aprendizaje caligráfico y ortográfico: la copia se debe utilizar como un procedimiento de aprendizaje caligráfico –para perfeccionar la legibilidad de la escritura–, ortográfico y hasta léxico-semántico, pero nunca como instrumento de castigo.

7. Estudio previo de los textos que serán dictados con posterioridad: todos los textos que sean objeto de dictado serán estudiados previamente por los discentes; porque si no se procede de esta forma, los estudiantes tendrán que improvisar la expresión gráfica de vocablos desconocidos que, muchas veces, no coincidirá con la correcta; consiguiendo, de esta manera, que aumente el número de errores ortográficos. Además, como bien escribió Payot, “si se aprende ortografía no es por el dictado, sino a pesar del dictado” (citado en Chacón, 2012: 370).

8. Selección de textos para dictados sin excesivas dificultades léxico-ortográficas: no se deben escoger textos para dictados con una excesiva dificultad ortográfica y léxica, faltos de valor formativo, que más que una actividad cuyo objetivo principal sea el de mejorar el nivel léxico-ortográfico de los alumnos, parece ser un texto con el que se intenta averiguar cuántas palabras sabe escribir incorrectamente y que lo único que pretende es confundirlos.

9. Eliminación de la “copia reiterada” como sistema de corrección de los vocablos erróneamente escritos: se recomienda no obligar a los escolares a copiar infinitas veces las palabras que han escrito mal, ya que al realizarse las copias de manera mecánica y con mala voluntad, acaban consolidando las grafías mal escritas. Por lo tanto, es preferible incluir dichas palabras escritas correctamente en actividades variadas, que eviten la redundancia y faciliten una fijación visomotora de las mismas.

10. “Desgramaticalización” del aprendizaje léxico-ortográfico: siempre que sea posible y teniendo en cuenta el nivel educativo de los discentes, el aprendizaje léxico-semántico no debe reposar en la erudición filológica ni en la teoría gramatical, dado que con asiduidad puede resultarles demasiado árido e ininteligible.

Por otro lado, Carratalá (2013) presenta diversos enfoques pedagógicos inadecuados en el diseño y la realización de actividades ortográficas que, en muchas ocasiones, promueven la aparición de errores ortográficos y dificultan el aprendizaje. Entre ellos se encuentran:

1. Modelo de actividad con textos plagados de dificultades léxico-ortográficas, cuyo vocabulario se aleja de la realidad inmediata de los estudiantes y dificulta un aprendizaje funcional.

2. Modelo de actividad basada en la “fuga de letras”, que da lugar a todo tipo de confusiones, desde semánticas hasta ortográficas, resultando del todo contraproducente. Por lo que es preferible que realicen actividades donde aparezcan las palabras con las peculiaridades ortográficas destacadas para asentar en el cerebro la conveniente huella visual.

3. El modelo de actividad basada en la corrección de errores gramaticales (léxico-ortográficos), conscientemente vertidos, no parece el mejor método para garantizar un empleo gramatical correcto y apropiado. Sin duda, la mejor opción sería facilitar a los discentes enunciados gramaticalmente correctos y, así, una vez que conozcan las palabras que pudieran presentar cualquier dificultad léxico-ortográfica, se les facilitarían ejercicios que contengan dichos vocablos.

4. Modelo de actividad basada en el restablecimiento de la puntuación de un texto. En este tipo de actividades se cree más acertado partir de textos correctamente puntuados para razonar posteriormente la puntuación del autor, que a menudo caracteriza su forma de escribir.

5. Modelo de actividad basada en el dictado de textos plagados de dificultades ortográficas. Este tipo de textos, todavía seleccionados en algunos manuales para trabajar con los alumnos, parecen pensados para confundirlos y para incrementar la presencia de graves errores ortográficos. Por esa razón, este tipo de actividades no son las más idóneas para mejorar el nivel ortográfico de los escolares, ya que, en la mayoría de los casos, atentan contra el más elemental sentido común.

Por ello, el éxito de la enseñanza de la ortografía reside en el arte de instaurar percepciones claras, correctas y completas de las palabras estudiadas (Palma, 2012). Como indican Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré (1993) una de las soluciones sería entender siempre la didáctica de la ortografía como un proceso de enseñanza/aprendizaje.

En cualquier caso, a la hora de adquirir conocimientos ortográficos es fundamental que las tareas que se propongan sean

motivadoras, significativas y funcionales, para que los aprendices tengan interés, integren los conocimientos, los generalicen y, que, además, vayan construyendo un sistema ortográfico propio que se irá transformando conforme vayan avanzando (Bigas, 1996; Iglesias, 2013).

Por otra parte, la ortografía constituye una pieza clave de la actividad escritora, cuya función principal es clarificar y facilitar la interpretación del mensaje escrito al destinatario (Hernández, 2004). Por esta razón, la ortografía cobra sentido a la hora de escribir un texto cuando “se percibe su utilidad como un componente en el proceso de escritura que posibilita la correcta interpretación del mensaje por el adecuado empleo del código gráfico y sus convenciones” (Palma, 2012: 36). Como afirma Kaufman (1998), no hay que enseñar la ortografía independientemente de la escritura, sino que se debe reflexionar sobre la norma ortográfica en el interior de los textos escritos, dado que la comprensión de la norma tiene que estar al servicio de la comunicabilidad textual y, “a igualdad de otros aspectos, es más valioso el escrito que carece de errores ortográficos” (Dido, 2009: 29).

Así pues, cuando los alumnos escriben, aparte de aprender a escribir en una lengua, afinan otras destrezas comunicativas al compartir ideas y razonamientos con sus compañeros. Aprender a escribir conlleva adecuar el tema, el tipo de texto y el estilo según el destinatario y aprender a construir textos con coherencia y cohesión. Al mismo tiempo, la habilidad de escribir puede permitir el aprendizaje de otros aspectos de la actividad verbal, siempre y cuando se trabaje frecuentemente y se oriente y se realice correctamente en el aula, sin presentarla como una actividad independiente de la clase (Palma, 2012).

Por ello, hay que impulsar al alumnado a que escriba siguiendo el proceso de toda composición escrita (planificación, redacción y evaluación), en el que la revisión es una herramienta muy útil para mejorar y evaluar un texto y, a su vez, para tener conciencia de lo que hay que aprender para componer un texto adecuado. Además, a caballo con el proceso de regulación de la composición escrita y su aprendizaje, se hace uso del lenguaje en su función metalingüística especialmente

útil para el aspecto ortográfico, ya que se relaciona la práctica con la reflexión (Díaz y Manjón, 2010).

En definitiva, los discentes deben desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje de la ortografía, pero para que se consiga es muy importante el compromiso de todos los docentes, ya que se trata de un contenido transversal que atraviesa el currículo en su totalidad; con dicho propósito, el profesor de lengua trabaja en equipo con el resto de profesores (Dido, 2009). Igualmente, es fundamental que el educador les facilite –como guía y asesor para que el escolar trabaje con autonomía, reflexione, investigue y formule hipótesis– métodos de aprendizaje como los tratados con anterioridad, implantándoles hábitos de estudio y trabajo enfocados a esta finalidad (Rico, 2002). En estos casos, la elección de uno u otro no impide la utilización de los demás, si bien su uso debe estar condicionado por la experiencia e investigación del propio docente (Barberá, Collado, Morató, Pellicer y Rizo, 2003).

Asimismo, la aplicación de los principios didácticos esbozados con anterioridad “pueden convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en un quehacer motivador y, por ende, fructífero. Metodología con la que puede empezar a remediarse un fracaso ortográfico del que no se ve libre ningún escalón del sistema educativo” (Carratalá, 1993: 99).

En efecto, especial relevancia asumen estos temas que están presentes en las preocupaciones diarias de muchos profesores que buscan corregir y perfeccionar la comunicación lingüística de los estudiantes poco interesados en “desarrollar hábitos lectores y más preocupados por unas nuevas tecnologías que suelen usar sin el respeto a la convención lingüística, necesario para toda relación interpersonal satisfactoria” (Carratalá, 2013: 11). Todo ello ocasionando posibles efectos perniciosos sobre la ortografía y continuos debates entre lingüistas, que creen que esto no es un peligro para el lenguaje frente a otros que consideran que se trata de un cambio negativo para el lenguaje porque lo deteriora (Galve, Trallero y Dioses, 2008).

1.3.- Corpus y metodología

Para realizar este estudio se han tomado como corpus, por un lado, los exámenes (redacciones) realizados por dos clases de 4º de ESO del instituto *Juan de la Cierva y Codorníu* de Totana (Murcia) y, por otro lado, los exámenes (comentarios críticos) llevados a cabo por dos clases de 2º de Bachillerato del mismo centro. Se trata de dos corpus muy parecidos, ya que son estudiantes del mismo instituto, con una edad que oscila entre los 15 y los 18 años, y que están a las puertas de cerrar un ciclo, aunque pertenecientes a grupos y ramas de estudio diferentes (grupo bilingüe y grupo no bilingüe en el corpus I y ciencias sociales y ciencias de la salud en el corpus II).

Las pruebas efectuadas por los estudiantes de 4º de ESO (corpus I) consistieron en la realización de una redacción a partir de una imagen titulada *Los animales no son juguetes*, siguiendo el proceso de toda composición escrita: planificación, redacción y evaluación. Los ejercicios realizados por los alumnos de 2º de Bachillerato (corpus II) consistieron en la elaboración de un comentario crítico sobre un texto, en este caso titulado *Belleza*, siguiendo el modelo que se tiene que plantear en el examen de Selectividad, partiendo de la siguiente estructura: resumen, tema, explicación de la cuestión, causas, consecuencias y alternativas.

A propósito de los exámenes, las redacciones están en consonancia con los comentarios críticos, dado que en ambos corpus los discentes tuvieron que redactar un texto propio –uno a partir de una imagen y otro a partir de un texto– dependiendo del nivel educativo, con una extensión y tiempo similares.

En la Tabla 1 se detallan cada uno de los corpus estudiados y el cronograma de las actividades realizadas:

Tabla 1
Corpus investigados y cronograma de tareas
(Elaboración propia)

CORPUS I			CORPUS II		
<i>Fase y sesión</i>	Intervención: una sesión		<i>Fase y sesión</i>	Intervención: una sesión	
<i>Grupo y duración:</i> 4º ESO: 40 min.	E4º BF (grupo bilingüe) corpus I.I	E4º C (grupo no bilingüe) corpus I.II	<i>Grupo y duración:</i> 2º Bachillerato: 40 min.	B2º BH (rama de ciencias sociales) corpus II.I	B2º CC (rama de ciencias de la salud) corpus II.II
<i>Número de alumnos</i>	25 alumnos	21 alumnos	<i>Número de alumnos</i>	35 alumnos	32 alumnos
<i>Media de errores en las letras por alumno</i>	0-9 errores	0-5 errores	<i>Media de errores en las letras por alumno</i>	0-4 errores	0-4 errores
<i>Alumnos sin ningún error en las pruebas</i>	12 alumnos	4 alumnos	<i>Alumnos sin ningún error en las pruebas</i>	15 alumnos	9 alumnos
<i>Total de redacciones analizadas</i>	46 redacciones		<i>Total de comentarios analizados</i>	67 comentarios	
<i>Total de redacciones y comentarios analizados</i>	113 escritos				

Estos corpus permiten conocer cómo escriben tanto los estudiantes de 4º de ESO como los de 2º de Bachillerato, que se encuentran unos a las puertas de cerrar el ciclo de Secundaria y de pasar a Bachillerato y otros de realizar la Selectividad y, la mayoría, de asistir a la Universidad. Además, el objetivo en esta pesquisa se centra en examinar y estudiar los errores más frecuentes que se encuentran en la parte de la ortografía que se ocupa de las letras, para poder hacer un baremo sobre ellos.

4.- Análisis y resultados interpretativos

Se iniciará este análisis aportando datos numéricos y estadísticos de los errores en las letras más frecuentes en cada uno de los corpus analizados; conjuntamente, se presentará en la misma tabla los resultados totales de ambos corpus, tanto en cifras como en porcentajes (dimensión cuantitativa). A continuación, se realizará un análisis cualitativo de los errores más frecuentes donde a través de los ejemplos más significativos extraídos de los corpus se verán y se analizarán los distintos fallos.

4.1.- Dimensión cuantitativa

La Tabla 2 recoge el número de veces que han aparecido los errores en la escritura en cada una de las letras dentro del corpus I que, a su vez, se divide en dos: corpus I.I y corpus I.II, tanto en cifras como en porcentajes.

Tabla 2

Estadística de errores frecuentes en el uso de las letras (corpus I: corpus I.I-E4° BF y corpus I.II-E4° C)

(Elaboración propia)

CORPUS I					
<i>Corpus I.I</i>			<i>Corpus I.II</i>		
<i>Letras</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia %</i>	<i>Letras</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia %</i>
Homónimos sintácticos: <i>Mal trato</i> en lugar de <i>maltrato</i> ; * <i>Si quiera</i> en vez de <i>siquiera</i> ; * <i>Porsupuesto</i> en lugar de <i>por supuesto</i> ; * <i>Nisiquiera</i> en vez de <i>ni siquiera</i> ; <i>Sobretudo</i> en lugar de <i>sobre todo</i> ; * <i>Mas cotas</i> en vez de <i>mascotas</i> ; <i>De muestra</i> en lugar de <i>demuestra</i> ; * <i>Encontra</i> en vez de <i>en contra</i> ; * <i>Aveces</i> en lugar de <i>a veces</i> ; * <i>Acallar</i> en vez de <i>callar</i> ; * <i>Jugueto</i> en lugar de <i>juguete</i> ; * <i>Conciencie</i> en vez de <i>conciencie</i> ; * <i>Conciencamiento</i> en lugar de <i>concienciamiento</i> ;	15	51.72 %	Homónimos sintácticos: * <i>Asíque</i> en lugar de <i>así que</i> ; <i>A un</i> en vez de <i>aun</i> ; <i>Sino</i> en lugar de <i>si no</i> ; * <i>Aveces</i> en vez de <i>a veces</i> ; <i>Por que</i> en lugar de <i>porque</i> ; <i>A parte</i> en vez de <i>aparte</i> ; <i>Sobretudo</i> en lugar de <i>sobre todo</i> ; * <i>Porciento</i> en vez de <i>por ciento</i> ; <i>Se</i> en lugar de <i>sea</i> ; * <i>Cuitarlo</i> en vez de <i>cuidarlo</i> ; * <i>Encontre</i> en lugar de <i>encuentre</i> ; * <i>Tiral</i> en vez de <i>tirar</i> ;	14	35.90 %

* <i>Triran</i> en vez de <i>tiran</i> ; * <i>Files</i> en lugar de <i>fieles</i>			* <i>Merodiando</i> en lugar de <i>merodeando</i> ; * <i>Aminal</i> en vez de <i>animal</i>		
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	4	13.79 %	Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	4	10.26 %
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>b</i>	3	10.34 %	Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>b</i>	4	10.26 %
Confusión de <i>r</i> por <i>rr</i>	2	6.90 %	Mal uso de la <i>h</i>	4	10.26 %
Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	2	6.90 %	Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	4	10.26 %
Confusión de <i>j</i> por <i>g</i>	1	3.45 %	Mal uso de la <i>g</i>	2	5.13 %
Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	1	3.45 %	Confusión de <i>j</i> por <i>g</i>	2	5.13 %
Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	1	3.45 %	Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	1	2.56 %
Mal uso de la <i>h</i>	0	0 %	Confusión de <i>r</i> por <i>rr</i>	1	2.56 %
Mal uso de la <i>g</i>	0	0 %	Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	1	2.56 %
Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	0	0 %	Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	1	2.56 %
Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	0	0 %	Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	1	2.56 %
Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	0	0 %	Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	0	0 %
<i>Números totales</i>	29	100 %	<i>Números totales</i>	39	100 %

En la Tabla 3 se detalla el número de veces que han aparecido los errores en la escritura en cada una de las letras, tanto en cifras como en porcentajes; pero, en este caso, dentro del corpus II que se divide a su vez en: corpus II.I y corpus II.II, a simple vista se puede ver que las diferencias entre ambos subcorpus no son muy notorias, como sucede en el corpus anterior. De hecho, la frecuencia absoluta de errores obtenidos en cada uno de estos subcorpus varía muy poco, incluso presenta cifras inferiores con respecto a las correspondientes al corpus I.

Tabla 3

Estadística de errores frecuentes en el uso de las letras (corpus II: corpus II.I-B2° BH y corpus II.II-B2° CC)

(Elaboración propia)

CORPUS II					
<i>Corpus II.I</i>			<i>Corpus II.II</i>		
<i>Letras</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia %</i>	<i>Letras</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia %</i>
Confusión de <i>x</i> por <i>s</i>	12	35.29 %	Homónimos sintácticos: * <i>Deacuerdo</i> en vez de <i>de acuerdo</i> ; <i>Acabo</i> en lugar de <i>a cabo</i> ; * <i>Osea</i> en vez de <i>o sea</i> ; <i>Porqué</i> en lugar de <i>por qué</i> ; <i>A parte</i> en vez de <i>aparte</i> ; * <i>Si quiera</i> en lugar de <i>siquiera</i> ; <i>Hay</i> en vez de <i>ahí</i> ; * <i>Frustaciones</i> en lugar de <i>frustraciones</i> ; * <i>Pensa</i> en vez de <i>pensar</i> ; * <i>Tranquilida</i> en lugar de <i>tranquilidad</i> ; * <i>Preocurando</i> en vez de <i>procurando</i> ;	14	35 %

			* <i>Haiga</i> en lugar de <i>haya</i> ; * <i>Sufiente</i> en vez de <i>suficiente</i> ; * <i>Anucios</i> en lugar de <i>anuncios</i>		
Homónimos sintácticos: <i>A penas</i> en lugar de <i>apenas</i> ; <i>Por que</i> en vez de <i>porque</i> ; <i>Ha</i> en lugar de <i>hay</i> ; <i>Porque</i> en vez de <i>por qué</i> ; <i>Sobretudo</i> en lugar de <i>sobre todo</i> ; * <i>Tampo</i> en vez de <i>tampoco</i> ; * <i>Necesidades</i> en lugar de <i>necesidades</i> ; * <i>Socieda</i> en vez de <i>sociedad</i> ; * <i>Deteimiento</i> en lugar de <i>detenimiento</i>	9	26.48 %	Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	9	22.5 %
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	6	17.65 %	Confusión de <i>x</i> por <i>s</i>	5	12.5 %
Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	2	5.88 %	Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	4	10 %
Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	2	5.88 %	Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	3	7.5 %
Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	1	2.94 %	Mal uso de <i>la h</i>	2	5 %
Mal uso de <i>la h</i>	1	2.94 %	Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	1	2.5 %
Mal uso del grupo <i>-bs-</i>	1	2.94 %	Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	1	2.5 %
Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	0	0 %	Mal uso del grupo <i>-bs-</i>	1	2.5 %
Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	0	0 %	Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	0	0 %
Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	0	0 %	Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	0	0 %
<i>Números totales</i>	34	100 %	<i>Números totales</i>	40	100 %

Así, teniendo en cuenta las cifras anteriores se puede ver cómo en el corpus I, concretamente en el corpus I.I, predominan los errores en los *homónimos sintácticos* (51.72 %) al igual que en el corpus I.II donde prevalecen los errores en los *homónimos sintácticos* (35.90 %). Seguidamente, por orden de frecuencia se encuentran en el corpus I.I la confusión de *n* por *m* ante *p* (13.79 %), la confusión de *n* por *m* ante *b* (10.34 %), la confusión de *r* por el dígrafo *rr* y la confusión de *g* por *j* (6.90 %), la confusión de *j* por *g*, la confusión de *v* por *b* y la confusión de *b* por *v* (3.45 %) y, por último, no se halla ningún caso de confusión de *cc* por *c*, de *m* por *n*, del dígrafo *ll* por *y*, ni del mal uso de la *h* ni de la *g* (0 %). En cambio, el corpus I.II presenta el siguiente orden: la confusión de *n* por *m* ante *p*, la confusión de *n* por *m* ante *b*, el mal uso de la *h* y la confusión de *v* por *b* (10.26 %), el mal uso de la *g* y la confusión de *j* por *g* (5.13 %), la confusión de *b* por *v*, la confusión de *r* por el dígrafo *rr*, la confusión de *cc* por *c*, la confusión de *m* por *n* y la confusión del dígrafo *ll* por *y* (2.56 %) y, finalmente, no se registra ningún caso de confusión de *g* por *j* (0 %).

De la misma forma, a partir de los datos extraídos con anterioridad, en el corpus II, concretamente en el corpus II.I, predominan los errores en la confusión de *x* por *s* (35.29 %) frente al corpus II.II donde prevalecen las equivocaciones en los *homónimos sintácticos* (35 %). Inmediatamente, por orden de frecuencia se encuentran en el corpus II.I los *homónimos sintácticos* (26.48 %), la confusión de *n* por *m* ante *p* (17.65 %), la confusión de *v* por *b* y la confusión de *cc* por *c* (5.88 %), la confusión del dígrafo *ll* por *y*, el mal uso de la *h* y el mal uso del grupo *-bs-* (2.94 %) y, por último, no se halla ningún caso de confusión de *b* por *v*, de *g* por *j*, ni de *m* por *n* (0 %). En cambio, el corpus II.II presenta la siguiente disposición: la confusión de *n* por *m* ante *p* (22.5 %), la confusión de *x* por *s* (12.5 %), la confusión de *v* por *b* (10 %), la confusión de *b* por *v* (7.5 %), el mal uso de la *h* (5 %), la confusión de *m* por *n*, la confusión de *g* por *j* y el mal uso del grupo *-bs-* (2.5 %) y, en último lugar, no se registra ningún caso de confusión del dígrafo *ll* por *y*, ni de *cc* por *c* (0 %).

Sin embargo, a pesar de dicha diferenciación, entre los dos corpus se constata que el mayor número de errores encontrados en la escritura de estos estudiantes se localizan en los homónimos sintácticos, salvo en el corpus II.I donde prevalece la confusión de *x* por *s*, superando a los homónimos sintácticos en tan solo tres errores. De hecho, si se observan en cada uno de los corpus los porcentajes que engloban dichos fallos frente al resto están muy por encima de los errores encontrados: en el corpus I constituyen un 51.72 % (corpus I.I) y un 35.90 % (corpus I.II) y en el corpus II un 26.48 % (corpus II.I) y un 35 % (corpus II.II).

A la hora de interpretar de forma coherente la información que se extrae de estas tablas en cuanto a los errores presentes, en concreto, en los homónimos sintácticos, hay que tener en cuenta el modo de realización de estos escritos, ya que se trató de una actividad “sorpresa” en un corto periodo de cuarenta minutos en cada una de las clases, por lo que en algunos casos la rapidez, los nervios y el no tenerlo preparado pudo influir bastante.

Por su parte, respecto a las cifras totales en escritura se han contado, por un lado, 68 errores en el corpus I: corpus I.I-corpus I.II y en dicha estadística (Tabla 4) se puede percibir cómo los *homónimos sintácticos* presentan un porcentaje mucho mayor que el resto, que muestran un porcentaje no superior al doce por ciento. Por otro lado, en el corpus II: corpus II.I-corpus II.II se han sumado 74 errores entre ambos subcorpus y en dicha estadística (Tabla 5) se puede ver cómo tanto los *homónimos sintácticos* como los errores entre *x/s* y *n/m* ante *p* muestran un porcentaje mucho mayor que el resto, que no superan el diez por ciento.

En suma, con estas estadísticas se puede apreciar una estrecha similitud entre ambos corpus estudiados, tanto en el número de cifras totales en frecuencia absoluta donde solo hay 6 errores de diferencia, como en la letra *-homónimos sintácticos-* con mayor número de errores tanto en el corpus I como en el corpus II.

Tabla 4

Estadística del total de errores frecuentes en el uso de las letras por ambos grupos (corpus I: corpus I.I-E4.º BF y corpus I.II-E4.º C)

(Elaboración propia)

CORPUS I: corpus I.I - corpus I.II		
<i>Letras</i>	<i>Cifras totales en frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia de porcentajes totales</i>
Homónimos sintácticos	29	42.65 %
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	8	11.77 %
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>b</i>	7	10.30 %
Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	5	7.35 %
Mal uso de la <i>h</i>	4	5.88 %
Confusión de <i>j</i> por <i>g</i>	3	4.41 %
Confusión de <i>r</i> por <i>rr</i>	3	4.41 %
Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	2	2.94 %
Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	2	2.94 %
Mal uso de la <i>g</i>	2	2.94 %
Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	1	1.47 %
Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	1	1.47 %
Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	1	1.47 %
<i>Números totales</i>	68	100 %

Tabla 5

Estadística del total de errores frecuentes en el uso de las letras por ambos grupos (corpus II: corpus II.I-B2.º BH y corpus II.II-B2.º CC)

(Elaboración propia)

CORPUS II: corpus II.I - corpus II.II		
<i>Letras</i>	<i>Cifras totales en frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia de porcentajes totales</i>
Homónimos sintácticos	23	31.08 %
Confusión de <i>x</i> por <i>s</i>	17	22.97 %
Confusión de <i>n</i> por <i>m</i> ante <i>p</i>	15	20.28 %
Confusión de <i>v</i> por <i>b</i>	6	8.12 %
Mal uso de la <i>h</i>	3	4.05 %
Confusión de <i>b</i> por <i>v</i>	3	4.05 %
Mal uso del grupo <i>-bs-</i>	2	2.70 %

Confusión de <i>cc</i> por <i>c</i>	2	2.70 %
Confusión de <i>m</i> por <i>n</i>	1	1.35 %
Confusión de <i>g</i> por <i>j</i>	1	1.35 %
Confusión de <i>ll</i> por <i>y</i>	1	1.35 %
<i>Números totales</i>	74	100 %

4.2.- Dimensión cualitativa

A continuación, se comentarán los errores más significativos encontrados en las letras de los corpus analizados:

4.2.1.- Homónimos sintácticos

Con mucha frecuencia, como se ha podido comprobar en los corpus examinados, los hablantes cometen errores en la escritura de determinados vocablos escribiéndolos en dos palabras, cuando lo correcto es escribirlos en una sola palabra, como sucede en los siguientes casos:

(1) *De muestra* en vez de *demuestra*: Nosotros no somos fieles a ellos cuando ellos sí lo son para nosotros, como se *de muestra* en la película “Hachiko” [corpus I.I, redacción 9].

(2) **Si quiera* en lugar de *siquiera*: (...) ya que vivimos presos del tiempo y ni *si quiera* podemos disfrutar de las oportunidades que nos da la vida (...) [corpus II.II, comentario 32].

También ocurre al contrario, esto es, cuando se escriben las palabras juntas en lugar de separadas:

(3) **Avecas* en vez de *a veces*: Porque *avecas* pensamos que los animales son un juguete que podemos abandonar a su suerte, sin darnos cuenta de que son seres vivos (... [corpus I.II, redacción 8].

(4) *Sobretudo* en lugar de *sobre todo*: Pero, ¿por qué nos centramos tanto en las obligaciones y dejamos a un lado el valorar las cosas y, *sobretudo*, tener tiempo para uno mismo? [corpus II.I, comentario 27].

Por su parte, hay confusiones que se producen en la escritura de ciertas palabras homófonas, como sucede dentro del corpus II, concretamente, en el corpus II.II entre *hay*, *ahí*, *ay*:

(5) *Hay* en vez de *ahí*: (...) ya que es la única manera de salir de la rutina y *hay* es donde realmente podemos encontrar la felicidad [corpus II.II, comentario 15].

Por otro lado, se cuenta con un amplio grupo de vocablos mal escritos debido, principalmente, a la falta de concentración o a la rapidez con la que se escribe, puesto que como se verá la mayoría de los ejemplos son palabras a las que les falta alguna letra en su interior o están sin terminar:

(6) **Files* en lugar de *fieles*: (...) en el caso de los perros son mucho más *files* con sus dueños que con cualquier otra persona (...) [corpus I.I, redacción 2].

(7) **Cuitarlo* en vez de *cuidarlo*: Pero, hay personas que no saben valorar a los perros (...) llegarán al punto de que se cansarán de *cuitarlo* y lo abandonarán [corpus I.II, redacción 21].

Por último, se localizan algunos vulgarismos, pero, en este caso, solo hay un error presente en el corpus I y otro en el corpus II:

(8) **Acallar* en lugar de *callar*: Quizá un regalo de navidad del que no se supieron hacer cargo o de una compra para *acallar* las peticiones de un niño, que acabaron llevando a estos animales a la calle [corpus I.I, redacción 4].

(9) **Haiga* en vez de *haya*: La mayoría de las personas salimos siempre todas las mañanas muy rápido esperando que

no *haiga* nada de camino al trabajo (...) [corpus II.II, comentario 26].

4.2.2.- Confusión de *x* por *s*

Dentro de este punto llama la atención el hecho de que todos los fallos detectados solo se encuentren en el corpus II y se incluyan dentro de la familia léxica de *estrés* coincidiendo en la escritura de los errores la mayoría de ellos:

(10) (...) también está provocando que aumente el número de personas que sufren enfermedades como el *estrés* por intentar llevar un nivel de vida que no se lo pueden permitir (...). Este es un problema que afecta a la mayoría de personas de todos los países, sobre todo los más desarrollados, puesto que en ellos el nivel de vida es más *extresante*. (...) [corpus II.I, comentario 20].

A la par, el error de colocar una *-s-* en lugar de una *-x-*, solo se encuentra en los fragmentos (11) y (12) en el corpus II.II:

(11) El problema no solo se reduce a la típica *escusa* del trabajo ya que, en mi opinión (...). [corpus II.II, comentario 15]

(12) (...) si está causado por el estado opresor y los ricos *esplotadores* es (...) [corpus II.II, comentario 18].

4.2.3.- Confusión de *n* por *m* ante *p*

Dentro de este grupo de errores, tanto en el corpus I como en el corpus II, hay un amplio número de erratas y, concretamente, en el corpus II hay muchas faltas en la grafía *tiempo*:

(13) En estos *tiempos* que corren, las personas cada vez disponemos de menos tiempo para nosotros y para hacer las

cosas que realmente nos gusten, ya sea por trabajo u otros motivos, y no tenemos *tiempo* para apreciar cosas que son bellas (...) [corpus II.I, comentario 9].

De igual forma, aunque con menos frecuencia, ocurre con la palabra *cumplir* en el mismo corpus:

(14) Siempre vamos con el tiempo justo para *cunplir* con nuestras obligaciones, por ejemplo, entrar al trabajo, pero no levantarnos antes e ir más calmados contemplando el paisaje (...) [corpus II.I, comentario 13].

(15) Deberíamos centrarnos un poco más en nosotros mismos y darnos cuenta qué es lo que nos gusta hacer para poder *cunplirlo* después de todo el esfuerzo que realizamos cada día durante 8h. (...) [corpus II.II, comentario 5].

Además, dentro de ambos corpus se han percibido otras equivocaciones como:

(16) Creo que la gente que tiene animales y los sabe cuidar es gente admirable porque *tanpoco* es del todo fácil hacerlo (...) [corpus I.I, redacción 24].

(17) Actualmente, muchas personas se encaprichan de animales domésticos, como perros, gatos, pájaros... y, después, en vez de cuidarlos, pasan de ellos como si fueran *simples* juguetes (...) [corpus I.II, redacción 3].

4.2.4.- Confusión de *n* por *m* ante *b*

Todos los fallos localizados dentro de este grupo se encuentran dentro del corpus I con un porcentaje significativo:

(18) (...) *sin embargo*, aún sigue habiendo mucho maltrato animal, primero, por parte de los dueños que abandonan a sus mascotas, sobre todo perros, que son las mascotas más comunes;

también hay más abandonos por parte de los circos, ya que cuando los animales son viejos o no les sirven los dejan en la calle [corpus I.I, redacción 2].

(19) Hoy en día (...) vas andando por la calle y cada dos por tres ves a un perro sucio, *hanbriento*, muy delgado (...) a los animales no se les puede maltratar debido a que *tanbién* sufren [corpus I.II, redacción 2].

4.2.5.- Confusión de *v* por *b*

En este apartado no deja de llamar la atención las equivocaciones encontradas en estas redacciones y comentarios, ya que son palabras que pueden aparecer en cualquier manual y son de uso habitual:

(20) Desde mi punto de vista, es cierto que vamos siempre muy *agoviados* porque no nos da tiempo a hacer nada, y el único rato que tenemos libre lo utilizamos para descansar (...) [corpus II.I, comentario 10].

(21) Esto lo digo, porque cuando fui a Londres con mi madre y con mi tía *ívamos* en el metro riéndonos (...) [corpus II.II, comentario 32].

4.2.6.- Mal uso de la *h*

Un error muy frecuente en el uso de la *h* es colocarla junto a la letra *a* delante del verbo cuando va en infinitivo:

(22) Yo creo que los abandonan porque la gente que tiene un animal no se compromete *ha estar* gastándose dinero y tiempo en comprarle comida, vacunarlo o pasearlo [corpus I.II, redacción 4].

(23) De todos los aspectos que aparecen en el texto me parece importante las causas que han llevado *ha estar* tan ocupadas diariamente (...) [corpus II.I, comentario 2].

Asimismo, en el corpus I siguen presentándose errores en la forma del verbo haber que se utiliza para formar tiempos compuestos o perífrasis verbales:

(24) (...) el perro tiene cara de estar abandonado, está sobre un colchón un tanto sucio, además al perro le *an arrancado* la pata trasera como a una muñeca, eso es debido a un maltrato sobre el animal [corpus I.II, redacción 2].

(25) En los últimos años, el tener una mascota se *a puesto* de moda (...). Hoy en día, se han visto muchos casos de maltrato animal, pero también *a crecido* el abandono de animales (...) [corpus I.II, redacción 14].

A la par, en los ejemplos (26) y (27) se puede ver cómo algunos estudiantes todavía no distinguen entre *echar/hecho*:

(26) Preferimos *hechar* horas extras para tener más dinero en vez de vivir y disfrutar ese tiempo con la familia (...) [corpus II.II, comentario 6].

(27) Es una lástima que nos perdamos tantas cosas en la vida, a pesar de que el trabajo esté *echo* (...) [corpus II.II, comentario 31].

4.2.7.- Confusión de *b* por *v*

Los fallos hallados dentro de este grupo se encuentran tanto en el corpus I como en el corpus II. Dichos errores se deben principalmente al desconocimiento de la escritura de ciertos verbos como son *avanzar* y *aprovechar* y, por supuesto, de las reglas ortográficas:

(28) Estas familias tienen costumbre de maltratar y dañar a estos pobres animales; hay casos en los que los abandonan, no les dan de comer, juegan con ellos de modo *agresibo*... [corpus I.I, redacción 3].

(29) Al comprar un animal te ves obligado a cuidarlo y a alimentarlo, no solo por lo bonito que es, ya que las leyes contra su abandono y maltrato van *abanzando* [corpus I.II, redacción 7].

(30) (...) una de ellas es no *aprovechar* el tiempo que tenemos. (...) [corpus II.II, comentario 1].

4.2.8.- Confusión de g por j

Tras el estudio de estos corpus, se han encontrado dos errores (31) y (32) en el corpus I.I y solo un error (33) en el corpus II.II en la escritura de la palabra *reloj*: **relog*:

(31) (...) vamos a pensar en la vida de un juguete, unos son bien tratados, pero otros son rotos, *agugereados* y tirados a la basura [corpus I.I, redacción 8].

(32) Esas mascotas que solo necesitan un poco de cariño cuando vuelves a casa, no que las abandones en una zona *alegada* de Dios, donde siempre te esperarán, pero no volverás [corpus I.I, redacción 13].

(33) Hay que ser activo, pero haciendo las cosas que realmente pueden darle un poco de tranquilidad y felicidad a tu vida, esclavo del *relog* [corpus II.II, comentario 13].

De este modo, aunque no es habitual, hay ciertas palabras en español que terminan en *-j* con las que hay que tener un cuidado especial.

4.2.9.- Confusión de *j* por *g*

Todos los fallos localizados dentro de este grupo (34), (35) y (36) se encuentran dentro del corpus I y dichos errores son clasificados por Gómez Torrego (2011) dentro del recuadro de *Errores comunes* en la ortografía de las letras *g* y *j* ante *e*, *i*:

(34) Yo tengo un perro y yo sería incapaz de abandonarlo, ya que con el tiempo le *cojes* cariño, forma parte de tu casa y lo tratas como otro miembro de la familia [corpus I.I, redacción 22].

(35) Pusieron la norma de que si un perro hace “caca” con tu bolsita la tienes que *recojer* porque si te ven los guardias te pueden multar (...) [corpus I.II, redacción 7].

(36) Además, yo creo que cuando un perro lleva un tiempo viviendo en una casa aunque parezca que no, le *coje* cariño a la gente que hay en ella y pasa a formar parte de esa familia [corpus I.II, redacción 10].

4.2.10.- Confusión de *cc* por *c*

La confusión de *cc* por *c* se encuentra solamente en el corpus II, concretamente, en la grafía de la palabra *afición*:

(37) Ante todo, primero están las obligaciones, después nuestros caprichos y *aficciones* (...) [corpus II.I, comentario 14].

(38) Aunque sea un escalón importante en nuestras vidas, más importante es disfrutar de aquellos momentos que nos hacen sentirnos únicos ya sea con la familia, amistades o *aficciones* [corpus II.I, comentario 35].

A la par, el error de colocar una *-c-* en lugar del grupo *-cc-*, solo se presenta en el fragmento (39) en el corpus I:

(39) *Redacción* (los animales no son un juguete) [corpus I.II, redacción 9].

4.2.11.- Confusión de *rr* por *r*

Las faltas localizadas dentro de este grupo (40), (41) y (42) se hallan exclusivamente en el corpus I y se deben principalmente al desconocimiento de la siguiente regla: se escribe *-rr-* en posición intervocálica (Gómez Torrego, 2011):

(40) (...) abrimos la caja y nos encontramos un *pero* recién nacido [corpus I.I, redacción 1].

(41) El *pero* de esta imagen se encuentra acostado sobre una manta sobre la que hay juguetes viejos y rotos (...) [corpus I.I, redacción 7].

(42) Si te encaprichas de un perro u otro animal y te lo compras debes de cuidarlo y no abandonarlo (...) cuando se cansan o se *aburen* [corpus I.II, redacción 9].

4.2.12.- Confusión de *m* por *n*

Este fallo aparece con menor frecuencia en los estudiantes de 4º de ESO y 2º de Bachillerato a diferencia de otros tratados con anterioridad:

(43) Yo lo veo muy bien porque si te *emcaprichas* de un animal es para siempre y no para una semana [corpus I.II, redacción 8].

(44) Es raro el día que no es rutinario, de lunes a viernes trabajo, sábado y domingo para *descamsar*, pero siempre de la misma manera (...) [corpus II.II, comentario 10].

4.2.13.- Confusión de *ll* por *y*

Como sucede en el caso anterior, solo se ha detectado un error de *ll* por *y* en cada uno de los corpus:

(45) (...) sobre todo un perro que te hace caso, te avisa cuando quiere salir y le das uno de sus mejores gustos cada día, porque imagina que eres un perro, un gato, una *coballa...* y nunca te sacan (...) [corpus I.II, redacción 7].

(46) Que nos pasemos la vida con prisas y a lo loco, *llendo* de un lado al otro rápidamente no es bueno ya que nos puede producir estrés o estar malhumorados (...) [corpus II.I, comentario 12].

4.2.14.- Mal uso de la *g*

Tras el análisis de estos corpus, se han encontrado solamente en el corpus I dos errores en la escritura de la *g*:

(47) Pienso que cuando el amo del perro lo saque de paseo debe recoger lo que el perro *cage*, no llevarlo suelto si es peligroso y con el bozal apropiado [corpus I.II, redacción 13].

(48) (...) los niños se encaprichan de los animales y sus padres se los suelen comprar, pero aunque muchas veces estén los padres que se *encargen* de los animales, otras no y estos son abandonados [corpus I.II, redacción 21].

4.2.15.- Mal uso del grupo *-bs-*

En cuanto a los errores descubiertos dentro de este grupo, se ha hallado exclusivamente un error en el corpus II.I y otro en el corpus II.II coincidiendo, a su vez, en la misma palabra:

(49) Cuando salimos por la mañana de casa vamos siempre con el tiempo justo, intentando que nada ni nadie pueda *obtacularizar* nuestro camino (...) [corpus II.I, comentario 10].

(50) Si perdemos algún minuto de tiempo es culpa de las demás personas por *obtacularizar* nuestro camino (...) [corpus II.II, comentario 12].

5.- Conclusiones, consecuencias e implicaciones

Con la indagación desarrollada en esta investigación se ha recopilado información relevante respecto al estudio cuantitativo y cualitativo de la parte de la ortografía que se ocupa de las letras en estudiantes de Secundaria y Bachillerato. Por lo tanto, ha tomado como objeto de estudio sujetos formados y hablantes de español, que se encuentran dentro de un ámbito académico, pero ello no quita –como se ha podido comprobar– que sigan cometiendo errores en las letras consideradas como faltas de ortografía. Estas investigaciones se encuadran en un género de trabajo y estudio que ha presidido este tipo de análisis, ya que se trata de la creación de textos a partir de un texto periodístico y de una imagen, en cuyas intervenciones debía prevalecer en todo momento el carácter normativo y académico.

Los principales resultados que se desglosan del análisis total de errores apuntan que los *homónimos sintácticos* fueron la equivocación en las letras más cometida por los alumnos de ambos corpus, pues su porcentaje total representó en el corpus I el 42.65 % y en el corpus II el 31.08 %. Ello implica que hay una indudable carencia de atención, revisión y, por supuesto, de conocimiento en los escritos de estos estudiantes. Además, se puede ver cómo, a pesar de ser dos corpus con diferencias en el análisis de los errores, estos datos demuestran una estrecha proximidad entre ambos corpus. Ello lo evidencia el tipo de error que prima en estas clases, coincidiendo incluso en los porcentajes. Del mismo modo, los recuentos pertenecientes a la confusión de *n* por *m* ante *p* presenta un porcentaje significativo en ambos corpus con un 11.77 % en el corpus I y un 20.28 % en el corpus II. Por otro lado, se

pueden señalar por su bajo nivel de aparición, tanto en un corpus como en otro, los fallos encontrados en la confusión de *ll* por *y* y en la confusión de *m* por *n*. En cambio, la confusión de *v* por *b* se ha mostrado como una falta relativamente frecuente en los dos corpus.

Por su parte, como bien apunta Carratalá (2013) entre las posibles causas que provocan estas faltas de ortografía se pueden destacar: la aversión por la lectura de muchos discentes, impidiéndoles el contacto directo con las palabras; el desmerecimiento social de la convención ortográfica, es decir, dicha convención ha ido perdiendo prestigio conforme han ido aumentando las faltas de ortografía en personas de diferente extracción social; el modo de aprendizaje de las reglas ortográficas a través de la memoria, con una aplicación casi nula, así como el uso del dictado cuando se ha utilizado únicamente para examinar el número de palabras mal escritas; y la metodología utilizada por determinados docentes, junto a no pocos manuales que plantean actividades que más que prevenir los errores, los fomentan y, de alguna forma, dificultan el aprendizaje de los estudiantes.

De igual forma, es imprescindible solventar estos errores, pero siempre manteniendo la convención ortográfica tanto por la validez colectiva como por el mantenimiento de la unidad gráfica de la lengua (Carratalá, 2013). Para ello, principalmente habría que valorizar la importancia de la ortografía por parte de todo el sistema educativo; así como evitar el descuido frecuente en los medios de comunicación, responsables de gran parte de la degradación de la lengua. Solo así, con este tipo de cambios y como demuestran diversas investigaciones, con este modelo de trabajo, tanto cualitativa como cuantitativamente –aportando la información suficiente sobre las faltas de ortografía más frecuentes en este tipo de estudiantes– como, por ejemplo, ya lo hizo Leal (1986) en su estudio ortográfico con alumnos de Bachillerato, con el que obtuvo resultados similares a los de este análisis, se podrán proponer unas determinadas pautas de actuación pedagógica para prevenir tales faltas, que *a priori* parecen tener más éxito que las tradicionales, aunque de estas últimas también cabría la posibilidad de

mejorar algunos aspectos que en ciertas actuaciones no han dado los resultados esperados.

En consonancia con dichas pautas, existen numerosas actividades con las que se intentan paliar estos problemas planteados como pueden ser las actividades léxico-ortográficas significativas por medio de ilustraciones (Carratalá, 2013); los ejercicios con palabras homónimas, tanto homógrafos como homófonos, en los que se pide que se explique con claridad el sentido de las oraciones presentadas (Carratalá, 2013; Galve, Trallero y Dioses, 2008); las redacciones, en las que es más real y significativo el nivel ortográfico que en cualquier otra tarea destinada expresamente a esta enseñanza, en la que deben sugerirse ciertos temas o argumentos frente a la imposición de un tema (Vílchez, 2011); el uso práctico del diccionario, pero no para buscar palabras que no sean del uso cotidiano del alumno, sino para buscar sinónimos, precisar ideas, entre otros (Dido, 2009); el “dictado encadenado”, que consiste en ir escribiendo frases y enlazándolas con las del compañero utilizando el vocabulario facilitado previamente por el profesor (Galve *et al.*, 2008); los juegos ortográficos como los crucigramas, que permiten a partir de una definición y de una limitación de letras, escribir el concepto que corresponde (Galve *et al.*, 2008); etc. Con todo, se alcanzará una conciencia ortográfica convirtiéndose en una actitud favorable hacia la correcta escritura (Carratalá, 2013; Rodríguez y Ridaó, 2013).

Futuras investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre la utilización de las letras por parte de los estudiantes de otros niveles educativos podrán aportar nueva información sobre cuáles son los errores más frecuentes en las letras cometidos por los alumnos de este centro. Sería interesante ampliar la muestra, dado que el número de sujetos ha sido reducido. Asimismo, podrá crearse un taller de ortografía con distintas actividades destinado a los estudiantes de Secundaria y Bachillerato y poder experimentar cuáles son las actividades más idóneas para el aprendizaje de la ortografía. Es más, se podrán tratar otros aspectos discursivos de la adquisición de la escritura por parte de los discentes como, por ejemplo, averiguar si aquellos que

tienen problemas en este aspecto concreto de la ortografía lo tienen en otros aspectos discursivos como la cohesión o la argumentación; conocer qué opiniones tienen de sus propios errores; entre otros.

En definitiva, tras la realización de este trabajo y tras comprobar los resultados obtenidos, se puede ver cómo analizar los errores ortográficos de los discentes puede transmitir al docente muchísima información sobre cuáles y cómo son los fallos cometidos por sus alumnos; pudiendo, de este modo, utilizar dicho conocimiento para intentar corregir y perfeccionar su enseñanza. De la misma forma, hay que señalar la importancia de la enseñanza de la ortografía desde las escuelas y cómo su aprendizaje está estrechamente ligado con otros aspectos de la enseñanza de la lengua. Por ello, siempre hay que procurar que el aprendizaje de la ortografía sea motivador, propicie la creatividad y la autocorrección y vaya unido de la lengua.

Referencias bibliográficas

- Barberá, V.; Collado, J. C.; Morató, J.; Pellicer, C. y Rizo, M. (2003). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. España: Ceac.
- Bigas, M. (1996). La enseñanza de la ortografía. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 56, 6-8. Obtenido 15 noviembre 2015, desde <http://aula.grao.com/revistas/aula/056-ortografia--los-procedimientos-en-historia--orientacion-vocacional-y-profesional/la-ensenanza-de-la-ortografia>.
- Cabello, F. (1976). *Orientaciones didácticas para el aprendizaje de la ortografía*. Granada: Inspección técnica de Educación General Básica.
- Camps, A.; Milian, M.; Bigas, M.; Camps, M. y Cabré, P. (1993). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Carratalá, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 93-100. Obtenido 14 septiembre 2015, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117793>.

- Carratalá, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Barcelona: Octaedro.
- Chacón, T. (2012). *Ortografía normativa del español. Vol. 1*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Díaz, M. R. y Manjón, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 87-124. Obtenido 18 de noviembre 2015, desde <http://www.uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/4.pdf>.
- Dido, J. C. (2009). *Clínica de ortografía. Una búsqueda abierta a nuevos recursos*. Madrid: CEP.
- Galve, J. L., Trallero, M. y Dioses, A. J. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: CEDE.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Ortografía de uso del español actual*. Madrid: SM.
- Hernández, M. C. (2004). *Didáctica de la ortografía*. (Trabajo de investigación inédito). Albacete. Obtenido en la Biblioteca Nacional (Madrid).
- Holgado, M. A. (1986). *Didáctica de la ortografía*. Salamanca: Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Iglesias, A. (2013). Cómo enseñar la ortografía. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 226-227, 39-42. Obtenido 02 diciembre 2015, desde http://aula.grao.com/revistas/aula/226_227-formacion-para-la-practica-de-competencias-linguisticas/como-ensenar-la-ortografia.
- Kaufman, A. M. (1998). *Alfabetización temprana... y después: acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Leal, D. T. (1986). *Corrección de la ortografía en Bachillerato por una nueva metodología didáctica. Valoración del método y resultados. Apéndice de ejercicios*. (Trabajo de investigación inédito). Granada. Obtenido en la Biblioteca Nacional (Madrid).
- Martínez de Sousa, J. (2003). *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía*. Obtenido 27 octubre 2015, desde http://www.martinezdesousa.net/ense_ortog.pdf.

- Palma, D. L. (2012). *Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria de aplicación musical de San Pedro Sula* (Tesis de maestría). Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Facultad de Educación. Obtenido 22 octubre 2015, desde <http://www.cervantesvirtual.com/obra/uso-de-estrategias-didactias-para-la-ensenanza-de-la-ortografia-escritura-de-palabras-a-partir-de-situaciones-comunicativas-concretas-en-el-cuarto-grado-de-la-escuela-primaria-de-aplicacion-musical-de-san-pedro-sula/>.
- Rico, A. M. (2002). Breve análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades Campus de Melilla (Universidad de Granada)*, 32, 71-84. Obtenido 23 septiembre 2015, desde <http://hdl.handle.net/10481/23941>.
- Rodríguez, F. J. y Ridao, S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología*, 48 (1), 147-169.
- Sánchez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, 9, 1-22. Obtenido 16 octubre 2015, desde http://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf.
- Vílchez, J. (2011). *Recursos didácticos para trabajar la ortografía*. Granada: ADICE.