

La ortografía como factor de calidad en la educación superior. Datos para una reflexión

The Orthography as a Quality Factor in Higher Education. Data for a Reflection

Sergio Suárez Ramírez

e-mail: sergio.suarez@uva.es
Universidad de Valladolid. España

Raúl Cremades García

e-mail: cremades@uma.es
Universidad de Málaga. España

Miriam Suárez Ramírez

e-mail: misuarez@unex.es
Universidad de Extremadura. España

Resumen: Cada día resulta más evidente que los problemas ortográficos se han instalado en la Universidad y que el alumnado que cursa estudios superiores muestra poco interés en paliarlos y mucho menos en erradicarlos. Todos sus escritos académicos (exámenes, trabajos, correos electrónicos, foros o mensajes a través de plataformas virtuales, etc.) están repletos de faltas. Cuando los estudios universitarios que se realizan conducen al ejercicio profesional de la docencia (infantil, primaria o secundaria) el problema es más grave, porque, si falla el referente, está en riesgo el nivel de exigencia que se le podrá pedir a niños y jóvenes. Esta evidencia no está asociada a ámbitos geográficos concretos o campus universitarios determinados, sino que constituye una característica, negativa eso sí, del universitario del segundo milenio. Un estudio comparativo llevado a cabo en tres contextos tan distintos, como las Universidades de Málaga, Extremadura y Valladolid entre el alumnado de segundo curso del Grado de Educación Primaria en las respectivas Facultades de Educación, confirman errores ortográficos parecidos, repetidos y muy abundantes, que constatan también un escaso nivel de vocabulario. Los errores de acentuación, el empleo de H-, las confusiones entre S/X o Y/LL o las dificultades ortográficas, propias de niveles primarios, caracterizan el perfil ortográfico del alumnado universitario, consecuencia más de su falta

de atención e interés, que del desconocimiento de la norma gramatical. Por su parte, el profesorado universitario asiste atónito a esta realidad. La reflexión y el análisis de los errores cometidos entre el propio alumnado pueden contribuir a su disminución.

Palabras clave: Jóvenes; Ortografía; Universidad; Educación; Profesorado.

Abstract: It is becoming increasingly evident that spelling problems have settled at the university and that higher education students show little interest in alleviating them, let alone eradicating them. All their academic writings (exams, papers, emails, forums or messages through virtual platforms, etc.) are full of spelling mistakes. When an academic degree leads to professional teaching (preschool, primary or secondary) the problem becomes even more serious because if the benchmark fails, the level of exigencies that children and young people can be asked is at risk. This evidence is not associated with specific geographic areas or university campuses, but it is a characteristic, unfortunately negative, of the second millennium university student. A comparative study carried out in three such different contexts as the Universities of Málaga, Extremadura and Valladolid, among the second-year students of Degree in Primary Education in the respective Faculties of Education, confirm similar, repeated and very abundant spelling errors, which also verify a low level of vocabulary. Accent errors, H-use, S/X or Y/LL confusions, or spelling difficulties, so common in primary levels, characterize the spelling profile of university students, a consequence of their inattention and lack of interest, rather than of ignorance of grammar rules. By contrast, the lecturers are stunned by this reality. The reflection and self-analysis of mistakes made by students can contribute to their decline.

Keywords: Youth; Spelling; University; Education; Faculty.

Recibido / Received: 14/9/2019

Aceptado / Accepted: 27/3/2020

1. Ortografía y alumnado universitario

Ha pasado todavía poco tiempo desde que Montoro del Arco (2011) comentara que la ortografía en el ámbito universitario no era más que un criterio, solo uno más, utilizado por el profesorado para evaluar a sus alumnos: «La correcta composición de los escritos suele ser uno de los criterios con los que los docentes evalúan al alumnado universitario» (p. 130). Pero, sí ha pasado algún tiempo más desde que Medina (1994) realizara aquella descripción, considerada sorprendente pero muy real entonces, y que hoy empieza a parecer extremadamente grave: «los alumnos llegan a la facultad con una pésima ortografía y salen de ella igual o peor» (1994, p. 76). Entre medias han ido apareciendo estudios que han venido a enfatizar en mayor o en menor medida que el aprendizaje de las convenciones ortográficas representa un problema tanto para quien aprende como para quien las enseñan, responsabilizando también al profesorado de la tarea. Ahí están los estudios de Vaca (1983, 1997); Camps, Milián, Bigas, Camps y Cabré (1990); Matteoda y Vázquez (1990); Salgado (1997); Gomes de Morais y Teberosky (1998) o Díaz Perea (2008). Como acertadamente ha señalado Gómez (2005, p. 130):

los usuarios competentes del español, incluso los hablantes cultos, siempre han tenidos dudas ortográficas; pero, ahora se ha hecho urgente reflexionar sobre por qué perduran las faltas en los distintos niveles educativos y sobre cómo debe enfocar sus faltas de ortografía un usuario

del español con un nivel de formación medio o superior que necesita escribir sus textos correctamente.

Por su parte, Carratalá (2006, p. 15) va más allá y se lamenta de que:

con los métodos pedagógicos actuales es difícil encontrar una explicación satisfactoria para el abultado número de errores ortográficos que los escolares –particularmente los instalados en la Educación Secundaria– cometen cuando traducen gráficamente sus pensamientos; o para las continuas impropiedades de que hacen gala en el uso del léxico; o para la presencia en sus escritos de todo tipo de construcciones «aberrantes» desde un punto de vista gramatical.

La competencia ortográfica implica, conforme a lo señalado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, «el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos» (2002, p. 114). Por ello, resultan de un enorme interés los estudios desarrollados por Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy y Abbott (1992); Pujol (2000); García y González (2000); Cuetos, Ramos y Ruano (2004); Smith-Lock, Nickels y Mortensen (2009) o Sánchez, Moyano y Borzone (2011). En ellos, y con enfoques complementarios y compatibles, se ha enfatizado acerca de la gran demanda de memoria de trabajo que exigen las habilidades que se ven implicadas en el largo y complejo proceso que supone la escritura. Por tanto, la ortografía debería suponer para las personas un proceso de automatización capaz de liberar memoria y poderla aplicar a otros procesos. De esta manera se podrían escribir las palabras sin acometer ningún análisis intermedio y con la activación del almacenaje ortográfico disponible, lo que propiciaría una escritura correcta. Como la memoria es limitada, se hace necesaria la automatización de las tareas implicadas. Es ahí donde radica para ellos el aprendizaje ortográfico.

Las investigaciones desarrolladas por Campbell, Yagelski y Yu (2014) han orientado el trabajo de los educadores en lo que se refiere a cómo reducir la frecuencia de errores entre sus estudiantes: centrar la atención en los más comunes. Pues como ya habían apuntado Jiménez-Fernández, Defior y Serrano (2010), cuanto más habitual, frecuente y reconocible sea una palabra, menor será el riesgo de escribirla con fallos ortográficos. No es acertado dar la ortografía por `sabida´ entre el alumnado de bachillerato y universidad (Gómez, 2005); además, la reflexión individual entre el alumnado, identificando el propio vocabulario cacográfico, indagando y exponiendo las causas posibles sobre los errores que se cometen, facilitan la búsqueda del recurso didáctico que mejor solucione los problemas presentados.

La Universidad está obligada también a propiciar situaciones de aprendizaje significativas entre sus estudiantes, si se detectan deficiencias en su competencia comunicativa, para convertirlos en usuarios autónomos de la lengua escrita; al menos esto es lo que opinan Morales y Hernández (2004), para quienes una aplicación incorrecta de la normativa ortográfica «revela que no ha habido aprendizaje, que los estudiantes no han tomado conciencia» en los niveles previos (2004, p. 9).

Pero no todos los investigadores están de acuerdo con atribuir a la Universidad esta responsabilidad. Por ejemplo, Arrieta y Meza (2000) no creen que este sea un cometido de esta institución educativa y coinciden con Gómez (2008) cuando sitúan este déficit en la falta de atención, en un problema de actitud del estudiante universitario, al no prestar interés a la hora de escribir sus textos con corrección ortográfica. Surge entonces también la figura del profesor universitario y el papel que ha de ejercer ante semejante situación.

Los estudios sobre la ortografía en el nivel universitario son escasos como así también las estrategias usadas por los docentes (Díaz Perea, 2008; Sánchez Jiménez, 2006; Barboza, 2008). No obstante, en los últimos años han aumentado los estudios al respecto y algunas publicaciones científicas revelan investigaciones muy interesantes, como las llevadas a cabo por Dimángano y Delgrosso (2016, 2018) en las que se tienden a vincular la percepción que tiene el docente sobre la ortografía del estudiante universitario y su propia experiencia. Una de las conclusiones de la investigación desarrollada destaca que «la actitud de corregir errores y/o hacerlos notar resulta independiente de haberlos padecido, ya que casi la totalidad de los docentes acciona frente a ellos por considerarlo de su incumbencia» (p. 1). También resultan de interés los estudios desarrollados por Gabarró y Puigarnau (2010), al menos por cuanto han resaltado el esfuerzo que realiza el profesorado, el elevado número de horas lectivas dedicadas a la enseñanza de la ortografía y los pobres resultados alcanzados.

2. Acerca de los instrumentos de análisis.

Las pruebas informales son cada vez más importantes en el ámbito educativo para detectar las habilidades de los estudiantes y, como en este caso, las habilidades comunicativas. Sin menospreciar el papel de los especialistas y su autoridad a la hora de aplicar pruebas estandarizadas, destinadas al diagnóstico de retrasos y trastornos que afectan al aprendizaje del alumnado, el profesorado en general necesita aplicar pruebas más flexibles a las que sea fácil acceder y le permitan conocer de manera directa y rápida aquellas características de sus alumnos que, sin ser representativas de incidencias más severas, orienten su tarea educativa. Así lo han destacado Mora (2007) y Colorín (2007). Incluso otros investigadores, como Aguilar-Morales (2011), han llegado a plantear que en muchas ocasiones los diagnósticos o las evaluaciones formales no son necesarias ni aconsejables. Es más, han resaltado que cuando hay pocas posibilidades de que los estudiantes estén en posesión de los conocimientos que se les imparten, resultan más aconsejables los mecanismos informales de evaluación que ayudan también a la hora de obtener una valoración cualitativa del proceso educativo y de sus resultados.

La evaluación de la ortografía (igual que la del vocabulario) ofrece una doble perspectiva: activa y pasiva. Esto es, la que el usuario utiliza y la que el usuario conoce, aunque no utilice. Para el universitario que se prepara para el ejercicio profesional docente resulta de sumo interés la modalidad pasiva, ya que deberá estar en condiciones de corregir la ortografía en otros y no solo en sí mismo.

En esta investigación se estimó procedente utilizar como instrumento de evaluación informal una de las muchas pruebas objetivas sobre ortografía

que pueden encontrarse en los manuales de cultura general editados para la formación de opositores a escalas básicas de la administración del Estado o de las Comunidades Autónomas (figura 1). Estas pruebas ortográficas están adaptadas para ser superadas sin dificultad al término de la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Se creyó que el hecho de contener enunciados, que van dirigidos a la evaluación de elementos ortográficos básicos y claves para alcanzar un nivel de competencia lingüística y comunicativa elemental, daba fortaleza a la elección. También existió el convencimiento de que su aplicación al alumnado universitario apenas suscitaría dificultad, dado el mayor bagaje formativo y cultural del estudiante que accede a la universidad en comparación con un ciudadano medio. Para reforzar la elección del instrumento se tuvieron en cuenta las características del cuestionario y la sencillez de las respuestas con dos únicas opciones (Bien/Mal). Igualmente, se analizaron los aspectos ortográficos que se someterían a consideración del alumnado universitario y el peso porcentual en su conjunto. La serie de 40 palabras que componen el cuestionario finalmente escogido propone reflexiones ortográficas en torno a la G/J y la diferenciación entre MN/NN (en un porcentaje de 2,5%, respectivamente), el uso de Y/LL y M antes de P (representado con un 5%), la diferenciación entre S/X (con un 10%), las reglas de acentuación (con un 32,5% y el uso correcto de la H- (con un 42,5%). Estos porcentajes se corresponden con el tipo de reglas ortográficas presentes en el vocabulario fundamental de la lengua española.

3. Muestra

En este estudio han participado un total de 159 alumnos universitarios que cursan 2º curso el Grado de Educación Primaria en tres universidades distintas: 53 en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga; 56 alumnos en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura y 50 alumnos en la Facultad de Educación de Soria, adscrita a la Universidad de Valladolid. Dada la diferencia en el total del alumnado participante en cuanto a sexo, esta variable ha sido descartada. En la siguiente tabla se resumen las características y números de la muestra:

Tabla 1. Características y muestra utilizada

Facultad de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)		Facultad de Educación de Málaga (Universidad de Málaga)		Facultad de Educación de Badajoz Universidad de Extremadura		Totales	
Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
29	21	41	12	39	17	109	50
50		53		56		159	

Todo el alumnado estaba matriculado en el curso 2018-2019 en sus respectivos centros y todos cursaban los mismos estudios (magisterio, educación primaria) y en el mismo curso académico de la titulación, segundo (gráfico 1).

4. Metodología

La prueba ortográfica fue aplicada a lo largo del segundo semestre del curso (entre febrero y mayo de 2019), permitiendo a cada profesor participante en el estudio la elección del momento idóneo para ello. Se consideró importante presentar al alumnado esta actividad como una más de las contempladas dentro de las respectivas asignaturas y no como una tarea extra o especial.

Se aplicó en el horario de los seminarios o clases prácticas, aprovechando que los contenidos abordados en la asignatura en ese momento estuvieran, de alguna manera, vinculados a la ortografía, al vocabulario o al empleo de los diccionarios; contenidos por otra parte habituales en los programas de asignaturas que abordan la didáctica de la lengua materna en los diferentes planes de estudio del Grado de Maestro de Primaria de las Universidades participantes. Los grupos en el momento de la aplicación de los cuestionarios no superaban los 35 alumnos, propiciándose así un trabajo no masificado y de mayor concentración.

La presentación de la prueba se hizo mediante la exhibición de las 40 palabras en una pantalla durante un tiempo máximo de 20 minutos, acompañada de la lectura en voz alta de cada palabra por parte del profesor cada 30 segundos. El alumnado debía anotar en una hoja aparte las respuestas. Con anterioridad se habían transmitido las instrucciones pertinentes, especialmente la referida a que los errores no restarían aciertos, facilitando así que todo el alumnado pudiera valorar todas las palabras sin temor. También se explicó que la finalidad del estudio no era examinadora, sino exploratoria y descriptiva para determinar el conocimiento que posee el alumnado respecto a las normas ortográficas implícitas en cada palabra, y que aportaría información importante sobre su vocabulario.

Una vez transcurrido el tiempo disponible para valorar las palabras, se procedió a su corrección inmediata, implicando al alumnado en corregir las respuestas de otros compañeros, pero no las propias.

La sesión concluyó con un proceso de reflexión y debate abierto acerca de los fallos cometidos, valorando las justificaciones aportadas por el alumnado, y resaltando las normas ortográficas implícitas en cada palabra, al tiempo que se proponían nuevas palabras de la lengua que responden a la misma regla ortográfica. También se propició un interesante debate en torno al vocabulario utilizado, al comentar muchos alumnos su desconocimiento respecto a muchas de las palabras mostradas. Esto tendrá que ser objeto de análisis en un estudio posterior.

5. Resultados

Los resultados fueron lo que se detallan a continuación:

Tabla 2. Resultados generales globales

Facultad de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)			Facultad de Educación de Málaga (Universidad de Málaga)			Facultad de Educación de Badajoz (Universidad de Extremadura)		
Aciertos	Errores	N/C	Aciertos	Errores	N/C	Aciertos	Errores	N/C
78,80%	17,25%	3,95%	78,96%	20,71%	0,33%	72,10%	20,45%	7,45%

Si se valora el porcentaje de aciertos, hay que destacar los mejores resultados que obtiene el alumnado de Soria y Málaga en comparación con el de Badajoz. Y, aún siendo muy similares los porcentajes de errores entre el alumnado de las tres universidades, destaca el alumnado de Soria por ser el que menos porcentaje de ellos presenta. También llama la atención que el alumnado de Málaga no incrementa su porcentaje de errores, a pesar de ser el que más se arriesga en las respuestas o, al menos, deja menos cuestiones sin contestar (gráfico 2).

El grupo de alumnos de Soria obtuvo pleno de aciertos (50 de 50) al determinar la ortografía de las palabras 4, 6, 8, 10, 20, 21, 25, 27.

El grupo de alumnos de Málaga también (53 de 53) al determinar la ortografía de las palabras 6, 8, 20, 24, 25, 27. Y casi pleno (52 de 53) en las palabras 10, 35 y 36.

Por su parte, el grupo de alumnos de Badajoz lo logró (56 de 56) al determinar la ortografía de las palabras 9, 20, 21,

A la vista de estos datos, se comprueba que la palabra `hormiga= bien´ es acertada por todos los alumnos participantes en este estudio. Es la única que obtiene unanimidad en la respuesta, al determinarse que está bien escrita.

En cuanto a los peores resultados hay que decir que la mayoría del alumnado de Soria erró al determinar la ortografía de estas palabras: 5 (ainco = mal), 14 (ule = mal), 28 (tapíz = mal) y 31 (pléiade = mal).

El alumnado de Málaga erró mayoritariamente a la hora de determinar la ortografía de las palabras: 5 (ainco = mal), 14 (ule = mal), 15 (alaja = mal), 19 (irsuto = mal), 28 (tapíz = mal) y 29 (extreñido = mal).

Por su parte, la mayoría del alumnado de Badajoz se confundió al valorar la ortografía con que se presentaban las palabras: 14 (ule = mal), 15 (alaja = mal), 19 (irsuto = mal), 28 (tapíz = mal) y 29 (extreñido = mal).

Al hacer la comparativa, se observa que las palabras 14 (ule = mal) y 28 (tapíz = mal) son erradas por todos los alumnos participantes de este estudio. Al comprobar la ortografía de las palabras que más errores provocaron entre el alumnado se aprecia que remiten el uso de H y la acentuación. Y en menor medida la confusión S/X y el empleo de Y/LL.

El sistema individualizado de evaluación permitió implicar al alumnado en su propio proceso de reflexión y corrección ortográfica, como ya se ha indicado. En este sentido, hay que destacar que ningún alumno de los que participaron en el estudio acertó todas las palabras. En cambio, en el aspecto negativo, es necesario resaltar que en cada Centro se ha repetido el hecho de encontrar alumnado que cometía un número de errores significativamente importante. Se tomó como referencia haber cometido diez o más al identificar la ortografía de las palabras presentadas, ya que suponen más del 25% de las palabras mostradas. Los resultados obtenidos fueron los que a continuación se comentan.

En Soria un chico cometió 14, los mismos que una chica en Málaga y otro chico en Badajoz. Este número (14) supone la mayor cantidad de errores registrados en cualquiera de los campus estudiados y supone equivocarse al determinar la ortografía en el 35% de las palabras mostradas.

Pero, además, en Soria nos hemos encontrado con siete alumnos con 10 (4 chicas y 3 chicos); una alumna con 12 (también chica) y dos alumnas con 11

(ambas chicas). En Málaga hemos contabilizado cuatro alumnos con 10 (3 chica y un chico), seis alumnos con 11 (5 chicas y un chico), cinco alumnos con 12 (2 chicas y 3 chicos) y tres alumnas con 13 (todas chicas). En Badajoz, finalmente, hemos registrado cinco alumnos con 10 (todas chicas), seis con 11 (todas chicas también), cinco alumnos con 12 (4 chicas y un chico) y dos alumnas con 13 errores (ambas chicas).

A pesar de que el alumnado que más errores comete (14) es mayoritariamente masculino (2 frente a 1), el resto de alumnado con mayor número de desaciertos, sin embargo, es femenino. Aunque ya se ha comentado que la variable de sexo no puede utilizarse con rigor, dado que el número de chicas participantes en el estudio triplica al de chicos (por la propia peculiaridad de los estudios del Grado de Maestro, donde el alumnado femenino es claramente predominante), con la cautela que una muestra no equilibrada en este aspecto aconseja, debe resaltarse, sin embargo, que en todos los centros el alumnado que más errores comete a la hora de identificar la ortografía de las palabras está constituido por chicas:

Tabla 3. Alumnado que más errores comete al identificar la ortografía de palabras

Facultad de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)		Facultad de Educación de Málaga (Universidad de Málaga)		Facultad de Educación de Badajoz Universidad de Extremadura		Totales	
Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
7	3	13	5	17	1	37	9
10		18		18		46	

Es admisible afirmar, pues, que las chicas cometen más errores al tener que identificar la ortografía de las palabras, porque es mayoría entre quienes cometen diez o más (gráfico 3).

Llama mucho la atención que el alumnado que más errores comete al señalar si una palabra dada está bien o mal escrita, se confunda a la hora de determinar la ortografía de: (2) `hóseo = mal`, (4) `hipodromo` = mal, (7) `hulceroso` = mal, (12) `ache` = mal, (16) `emiplejía` = mal, (17) `orchata` = mal, (19) `irsuto` = mal, (22) `lergo` = mal, (23) `adiacente` = mal, (24) `inbécil` = mal, (29) `extreñido` = mal, (30) `extratagama` = mal, (33) `exención` = bien, (35) `perifrasis` = mal, (36) `optimo` = mal, (39) `condor` = mal, (40) `decágramo` = mal. De nuevo la acentuación, mayoritariamente, y el uso de la H, Y/LL, S/X o M antes de B como principales hándicaps ortográficos.

A la vista de estos resultados, se confirma algo que ya han constatado otros estudios: la elevada incidencia de los problemas ortográficos entre el alumnado universitario. Además, la confusión generalizada de, prácticamente, todas las reglas implicadas en las palabras que fueron mostradas al alumnado, como conducta común entre todos los participantes en el estudio, sin distinción de ámbitos universitarios, constata igualmente una falta de atención, un importante desinterés, el descuido con que el alumnado se enfrenta y afronta el reconocimiento ortográfico de palabras, agravado por las prácticas lectoescritoras relacionadas con las nuevas tecnologías, en especial con los dispositivos móviles y en aplicaciones como whatsapp.

Tampoco puede quedar sin mencionarse las debilidades que presenta el alumnado en cuanto a vocabulario en general. Aparte de desconocer la correcta ortografía en palabras consideradas más frecuentes, se pudieron constatar gestos de extrañeza cuando fueron mostradas algunas palabras que tenían que valorar, acompañados de comentarios referidos a su significado, del tipo `¿y eso qué es?´ o `¿qué significa esa palabra?´. Esto lleva a pensar que existe un déficit importante de vocabulario y a tomar en consideración el papel de la lectura porque, como acertadamente ya señalara Carratalá (2006, p. 17), «la lectura se convierte en el mejor de los caminos para escribir las palabras con exactitud gráfica que el uso correcto de la lengua exige, así como para conocer el léxico en profundidad y, en consecuencia, emplear las palabras cada vez con mayor propiedad y precisión».

6. Conclusiones

Las conclusiones principales que se obtienen tras este estudio son que los errores ortográficos son muy frecuentes entre el alumnado universitario y que no hay diferencias significativas sobre conocimientos ortográficos en función de su ubicación geográfica, ya que se obtienen porcentajes de aciertos (y de errores) globales muy similares. También coincide que el mayor número de errores cometido por alguno de los alumnos participantes en el estudio haya sido de 14. Yerran en los mismos tipos de palabras y no se puede afirmar que en unos ámbitos sean más habituales unos errores que otros, a pesar de haber escogido para la muestra, de manera interesada, alumnado con residencia habitual en zonas geográficas distintas donde los usos del castellano presentan notables diferencias: más normativo (Soria), influencia del dialecto andaluz con zonas limítrofes seseistas y ceceistas (Málaga), o con influencias del dialecto extremeño (Badajoz) en zona muy próxima a la frontera portuguesa. Esto confirma, también, que estos factores pueden condicionar el habla, pero no la escritura que, como es conocido, responde a patrones más formales en los que predomina el respeto por la norma lingüística.

Además de no apreciarse diferencias importantes entre el alumnado de los distintos ámbitos universitarios que han participado en este estudio, se constata una debilidad por el reconocimiento ortográfico de palabras, más generalizado de lo que en principio se pudo imaginar. También están extendidas entre el alumnado universitario las dificultades a la hora de reconocer el significado de palabras que, a la vista de los resultados obtenidos, parecen haber desaparecido de su vocabulario usual.

La irregularidad mostrada por el alumnado, acertando al reconocer los errores en unas ocasiones, pero errando en otras, sin que se puedan aislar o concretar reglas ortográficas problemáticas o en riesgo y, por tanto, impidiendo el establecimiento de programas o tareas para su refuerzo y recuperación, confirma la percepción acerca de la falta de atención, interés y esfuerzo que el alumnado dedica en el momento de la escritura, tanto si es activa como si es, como en el caso que nos ocupa, pasiva (no uso, solo reconocimiento).

Es evidente que el desconocimiento del significado de muchas palabras y, por tanto, su escasa utilización en conversaciones habituales, propias de los diversos ámbitos comunicativos en que se desenvuelve el alumnado, contribuye al aumento

de los errores ortográficos. Como se ha resaltado en otros estudios desarrollados, el desinterés que muestra este alumnado por sus propios procesos de aprendizaje, la escasa afición por la lectura, la crisis de valores y el desencanto por las perspectivas de futuro profesional que, en general, perciben de la sociedad, entre otras causas, están repercutiendo negativamente en sus prácticas escritoras y, como consecuencia de ello, en sus usos ortográficos. Carratalá (2006) en otro de sus estudios centró en la escasa práctica lectora y en la metodología didáctica utilizada para la enseñanza de la ortografía, a su juicio completamente inapropiada (métodos basados en criterios correctivos y poco razonables), las claves de los errores ortográficos. Al mismo tiempo destacó lo importante que es para el alumnado interiorizar las reglas mediante diversas estrategias: «en el ámbito de la ortografía preventiva se inscribe el aprendizaje ortográfico de los vocablos por medio del método viso-audio-motor-gnóstico, que garantiza una alta rentabilidad léxico-ortográfica» (Carratalá, 2006, p. 20). Considera, además, que:

El convencimiento de que el aprendizaje de determinadas reglas ortográficas es suficiente para garantizar la escritura de aquellas palabras a las que dichas reglas son aplicables, está en el origen de que no pocos docentes hayan puesto más énfasis en la memorización de esas reglas por parte de los escolares que en el conocimiento práctico –desde una perspectiva tanto ortográfica como semántica– de las palabras que abarcan; planteamiento didáctico que los resultados que se han venido obteniendo se han encargado de descalificar (Carratalá, 2006, p.19).

Sin duda cobran relevancia las conclusiones a las que llegaron los psiquiatras Escamilla y Gamazo (2011) cuando destacaron que la escasa formación en valores y el entorno social son dos factores muy importantes en la formación general del alumnado, sea cual sea el nivel educativo en que se encuentre. El aprendizaje implica repetición y entrenamiento, en un proceso difícil, fatigoso, compensado con un proyecto futuro esperanzador; y si hablamos de valores, exige perseverancia y fortaleza. Esto es de lo que quizás adolece el alumnado universitario y que pasa por alto la educación superior.

Aunque se ha realizado el estudio con alumnado de la misma edad y que realiza los mismos estudios y en el mismo curso en tres ámbitos universitarios completamente diferentes, los resultados son prácticamente idénticos. Aunque se ha repetido que la variable de sexo no se puede utilizar con el rigor que se hubiera querido, el estudio realizado confirma que quienes más errores cometen (un total de 14 de 40 palabras) de forma individualizada son varones; pero, en conjunto, las chicas se sitúan entre quienes más dificultades a la hora de identificar la ortografía correcta de palabras (37 frente a 9).

El estudio desarrollado viene a cuestionar lo afirmado por Tuana (1980) o Tuana, Carbonell y Luch (1980), entre otros, cuando destacaron que las mujeres presentaban un mejor nivel ortográfico que los hombres. También en este aspecto se están empezando a registrar cambios importantes en el ámbito universitario. Hasta ahora, y referido a muchos aspectos educativos y de comportamiento, las chicas mostraban mejores resultados que los chicos. Es evidente, a la vista de

los resultados obtenidos, que algo está cambiando en el alumnado universitario femenino, en relación a lo que se apreciaba algunos años antes.

Las reglas ortográficas, como sabemos, surgen de los estudios sobre frecuencia de vocabulario; así, del vocabulario más utilizado por una determinada comunidad de hablantes se infieren qué reglas ortográficas deben destacarse para asegurar la escritura normativa o académica. En este caso, los resultados obtenidos en el presente estudio, la dispersión de las reglas más problemáticas en un sinnúmero de ellas y la extrañeza al escuchar/leer determinadas palabras, en teoría pertenecientes a un vocabulario usual y común, orientan acerca de los pobres hábitos lectores del alumnado universitario y de su relajada práctica escritora. Esta, como ya se ha apuntado, se ve influenciada por los nuevos soportes electrónicos y smartphones, cuyos correctores ortográficos, incorporados en las versiones comercializadas en los últimos años, son poco utilizados por los jóvenes, más pendientes de la rapidez en sus respuestas que de la corrección gramatical y ortográfica de las mismas.

Las reglas ortográficas afectadas por la relajación y desinterés del alumnado participante en este estudio, centradas en la acentuación, S/X, Y/LL y M antes de B/P, responden a un denominador común: reglas relacionadas con la ortografía natural o fonética, propia de los primeros cursos de la etapa de educación primaria, cuando el alumnado se inicia en los procesos lectoescritores, pero algo completamente inapropiado en los niveles de educación superior donde el alumnado acumula una trayectoria curricular importante. Las dificultades ortográficas relacionadas con el uso de la tilde son las que con más frecuencia se constatan, coincidiendo con lo afirmado en los estudios desarrollados por Atorresi (2010). También Bedwell, Domínguez, Sotomayor, Gómez y Jéldrez (2014) demostraron que cerca de la mitad de los errores que comente el alumnado corresponde a carencia de tildes. Igualmente encontraron otros relacionados con la omisión de letras y sílabas, el uso erróneo de grafías (B/V, H, S/C/Z), como en este estudio. También para Mamani (2013) la cantidad de errores en el empleo de la tilde supera la de otras áreas ortográficas.

Gómez (2005) ya calificó la ortografía española como «muy fácil y muy fonética». También afirmó que «escribir sin faltas es un objetivo al alcance de todos» (p. 134). Muchos de los estudios existentes (Alameda & Cuetos, 1995; Barberá, Collado, Morató, Pellicer & Rizo, 2001) coinciden en señalar que la gran mayoría de los fallos ortográficos afectan a un número limitado de palabras, porque un hablante medio es capaz de construir con apenas mil palabras más del 70% de sus comunicaciones, y con apenas cien palabras más del 50%.

El estudio estuvo acompañado, como se ha dicho, de una fase de autocorrección seguida de un debate reflexivo en el que se verbalizaron a modo de justificación los errores cometidos, al tiempo que se trabajaba la regla ortográfica comprometida.

Se ha llevado a cabo una evaluación y aplicado un esquema metodológico que ha tomado las recomendaciones de Díaz y Manjón (2010), cuando resaltaron la importancia de las dificultades ortográficas, pero guiando al estudiante hasta llegar a descubrirlas por sí mismo. Los intercambios de escritos, la corrección colaborativa, el registro de las dificultades más habituales o la revisión y trabajo en grupos no excesivamente numerosos son parte de las estrategias referidas también por Sánchez (2006) para enfrentar las confusiones ortográficas.

Se pudo comprobar que, al favorecer la atención y el interés, el alumnado pudo concienciarse de la importancia que tiene la comunicación interpersonal, más destacada entre quienes van a dedicarse profesionalmente a la formación de niños y jóvenes. El propio alumnado universitario participante en este estudio se asombró de los errores cometidos y del desconocimiento del significado de un buen número de palabras; reconoció no haber prestado la atención suficiente y, mediante la realización de ejercicios complementarios en los que fue necesario aplicar las reglas ortográficas problemáticas, con los que se completaron las sesiones llevadas a cabo, confirmó el conocimiento de las reglas ortográficas. Tal vez sea necesario reflexionar sobre lo que Gómez (2005, p. 134) afirmó, referido a que «la mayor parte de los usuarios del español que escriben con faltas de ortografía lo hacen porque no se les ha enseñado a escribir correctamente, porque no se les exige que lo hagan así o porque no conceden a la ortografía la importancia que realmente tiene».

Analizar y reflexionar sobre los propios errores ortográficos da mejores resultados que centrarse en la enseñanza de las reglas o normas. Mucho han insistido en esto Backhoff, Peon, Andrade y Rivera (2008), Molina (2012) o Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández (2013), porque las confusiones ortográficas se presentan en mayor medida en el vocabulario de uso frecuente entre los jóvenes. Hay un generalizado desconocimiento del sistema ortográfico, como han resaltado Morales y Hernández (2004) lo que conduce a una aplicación práctica inadecuada. Como acertadamente ha señalado Fernández-Rufete (2015, p. 21) «el papel del profesorado es clave en la enseñanza de la ortografía junto a la responsabilidad de crear situaciones que favorezcan los aprendizajes de los discentes».

7. Referencias

- Aguilar-Morales, J.E. (2011). *La evaluación educativa*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Alameda, J.R., & Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arrieta de Meza, B., & Meza Cepeda, R. (2000). Algunas estrategias para el mejoramiento de la lectura y de la redacción en estudiantes universitarios de recién ingreso. *Revista Investigación y Postgrado*, 15(1), 291-311.
- Atorresi, A. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco-Orealc.
- Backhoff Escudero, E., Peon Zapata, M., Andrade Muñoz, E., & Rivera López, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México DF: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [Disponible en http://www.oei.es/pdf2/ortografia_estudiantes_basica_mexico.pdf. Consultado el 21 de abril de 2017].
- Barberá, V., Collado, J.C, Morató, J., Pellicer, C., & Rizo, M. (2001). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Madrid: Ceac.

- Barboza, Y. (2008). La enseñanza de la puntuación en la I y II etapas de Educación Básica. *Investigación y Posgrado*, 23(1). Disponible en: <https://goo.gl/N3PMhZ>
- Bedwell, P., Domínguez, A. M., Sotomayor, C., Gómez, G., & Jeldrez, E. (2014). Caracterización de Problemas Ortográficos Recurrentes en Alumnos de Cuarto Básico. In Alameda, J.R., & Cuetos, F. (Eds.), *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano (Vol. I)* (pp. 1-16). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E. & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4, pp. 257-280.
- Campbell, K., Yagelski, R. & Yu, F. (2014). The nature of error in adolescent student writing. *Reading and Writing*, 27, pp. 1073–1094.
- Camps, A., Milián, M., Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Grao.
- Carratalá, F. (2006). *La enseñanza integrada de la ortografía y el vocabulario en la Enseñanza Secundaria. Material didáctico*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Colorín Colorado. (2007). *Usar evaluaciones informales para estudiantes*. Estados Unidos. [Disponible en <http://www.colorincolorado.org/educadores/evaluacion/informal/>. Consultado el 4 de mayo de 2017]
- Cuetos, F., Ramos Sánchez, J.L., & Ruano Hernández, E. (2004). *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: Tea Ediciones.
- Díaz Perea, M.R. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 18. [Disponible en: https://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero8/Rosario_Diaz_Perea.doc. Consultado el 4 de abril de 2017].
- Díaz Perea, M.R., & Manjón Cabeza, A. (2011). Enseñanza y proceso de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, 20, pp. 87-124.
- Dimángano, P., & Delgrosso, A. (2016). La disortografía en universitarios: estudio descriptivo de la actitud y opinión de los docentes. *Revista da UIIPS*, 4, Santarem: Instituto Politécnico.
- Dimángano, P., & Delgrosso, A. (2018). *Ortografía y comprensión lectora en la universidad: notas de investigación en psicopedagogía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, Universidad Abierta Interamericana.
- Escamilla Canales, I., & Gamazo Garrán, M.P. (2011). *Fracaso escolar y dificultades*. Madrid: Everest.

- Fernández-Rufete Navarro, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería, *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24.
- Gabarró, D., & Puigarnau, C. (2010). *Buena Ortografía sin esfuerzo con PNL. Propuesta metodológica para docentes*. Barcelona: Boira.
- García, J., & González, D. (2000). *Dificultades del Aprendizaje e intervención psicopedagógica. Volumen II. Lectura y Escritura*. Madrid: EOS.
- Gomes de Moráis, A., & Teberosky, A. (1993). Escribir con o sin errores de ortografía. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 57-59.
- Gómez Camacho, A. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces. En *Escuela Abierta*, 8, 129-147.
- Gómez Camacho, A. (2008). La educación secundaria de Andalucía y la ortografía del español. *Perspectiva CEP*, 13, 109-132.
- Jiménez-Fernández, G., Defior, S.A., & Serrano, F. (2010). Adquisición de la escritura de palabras: modelos y metodología de estudio. In Carrillo, M.S. (Coord.), *Dislexia y Sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 75-98). Málaga: Aljibe.
- Mamani, L. (2013). Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde. *Revista Signos*, 5, 46-83.
- Matteoda, M.C., & Vázquez de Apra, A. (1990). Concepciones infantiles acerca del sistema ortográfico. *Temas de Psicopedagogía*, 4, 77-95.
- Medina Guerra, A.M. (1994). La enseñanza de la ortografía en la universidad. *REALE*, 2, 73-78.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Molina Vargas, D. (2012). *Habilidades de escritura en niños de educación básica: caracterización del desempeño ortográfico en narraciones de escolares de 3º, 5º y 7º año de educación básica pertenecientes a escuelas municipales rurales de Constitución y Empedrado*. [Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/115357>. Consultado el 28 de marzo de 2017].
- Montoro del Arco, E.T. (2011). Análisis de hábitos ortotipográficos del alumnado universitario: ortografía de los elementos tipográficos. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1, 113-131.
- Mora Hernández, L. (2007). *Evaluación Diagnóstica en la Atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. San José, Costa Rica: Editorial EUNED.

- Morales, Ó.A., & Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Kaleidoscopio*, 2, 151-159.
- Pujol Llop, M. (2000). Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 15, 223-248.
- Salgado, H. (1997). *Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Sánchez, V., Moyano, V., & Borzone, A.M. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios Pedagógicos*, 37, 227-236.
- Sánchez Jiménez, D. (2006). *I Congreso Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Universidad de Filipinas. Disponible en: <https://goo.gl/WFuD4T>.
- Smith-Lock, K., Nickels, L., & Mortensen, L. (2009). Story writing skills of adults with a history language-impairment. *Reading and Writing*, 22, 713-734.
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Signos*, 46(81), 105-131.
- Tuana, E. (1980). Estudio comparativo de la ortografía en niños normales y niños con dificultades de aprendizaje. *Lectura y Vida*, 1, 16-21.
- Tuana, E., Carbonell, M., & Lluch, E. (1980). Diez años de investigaciones ortográficas. *Lectura y Vida*, 2, 11-18.
- Vaca, J. (1983). Ortografía y significado. *Lectura y Vida*, 4(1), 4-9.
- Vaca, J. (1997). *Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar?* México: CINVESTAV.

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank