


Análisis de los errores ortográficos en la escritura de los estudiantes de herencia*

ÁNGELA CONTRERAS-WISE**

Recepción: 10 de febrero de 2020
Aprobación: 7 de junio de 2020

Forma de citar este artículo: Análisis de los errores ortográficos en la escritura de los estudiantes de herencia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (36).

 10.19053/0121053X.n36.2020.10716

* Artículo de investigación.

** Estudiante de Doctorado en la Universidad de Houston, TX EE.UU. Lecturer en el Departamento de Hispanic Studies. Correo electrónico: acontrerasdewise@uh.edu  <https://orcid.org/0000-0002-4227-833X>

Resumen

La constante exposición a una o varias palabras conlleva el desarrollo de la habilidad para representar mentalmente la forma fonológica de una palabra hablada de una forma precisa. Esta habilidad se cultiva a lo largo de los años de escolaridad al estar en contacto con esa lengua. Sin embargo, los estudiantes de herencia hispana (HH) en los Estados Unidos no han sido escolarizados lo suficientemente en esa lengua durante esos años en los que tal adquisición es esencial. Estos estudiantes retoman la escolaridad de la lengua en la universidad, donde buscan aprender ortografía para prepararse en áreas académicas y profesionales (Beaudrie & Ducar, 2005)

Este trabajo compara la frecuencia y tipología de errores ortográficos en 40 ensayos clasificados en cuatro niveles. Se buscaba identificar el nivel que produce más errores ortográficos y la categoría y grafema con mayor frecuencia de errores producidos por este grupo estudiantil. Los resultados confirmaron lo esperado: entre más alto es el nivel, menor es el porcentaje de errores ortográficos.

Palabras clave: ortografía, estudiantes de herencia hispana, análisis ortográfico.

Misspellings Analysis in the Heritage Learners' Writing

Abstract

Constant exposure to one or more words involves developing the skill to mentally represent the phonological form of a word spoken in a precise way. This skill is grown throughout the years of schooling by being in contact with that language. However, Spanish heritage learners in USA have not been schooled enough in that language during those years when such acquisition is essential. Those students retake the schooling of the language at the university, where they seek to learn orthography to prepare academically and professionally (Beaudrie & Ducar, 2005).

This work compares frequency and typology of misspellings in 40 essays which are classified in four levels. The aim is to identify the level with the most misspellings and the category and morpheme with the highest frequency of errors produced by this group of students. Results confirm what is expected: the higher the level, the lower the percentage of misspellings.

Keywords: orthography, Spanish heritage learners, orthographic analysis.

Análise de erros de ortografia na escrita de alunos patrimoniais

Resumo

A exposição constante a uma ou mais palavras implica o desenvolvimento da capacidade de representar mentalmente a forma fonológica de uma palavra falada de maneira precisa. Essa habilidade é cultivada ao longo dos anos de escolaridade ao entrar em contato com esse idioma. No entanto, os estudantes do Hispanic Heritage (HH) nos Estados Unidos não foram instruídos o suficiente nesse idioma durante os anos em que essa aquisição é essencial. Esses estudantes retomam o ensino de idiomas na universidade, onde procuram aprender ortografia para se preparar para as áreas acadêmicas e profissionais (Beaudrie & Ducar, 2005).

Este trabalho compara a frequência e a tipologia dos erros ortográficos em 40 ensaios classificados em quatro níveis. O objetivo foi identificar o nível que produz mais erros de ortografia e a categoria e grafema com a maior frequência de erros produzidos por esse grupo de estudantes. Os resultados confirmaram o que era esperado: quanto maior o nível, menor a porcentagem de erros ortográficos.

Palavras-chave: ortografia, estudantes de herança hispânica, análise ortográfica.

Introducción

Existen muchos estudios e investigaciones sobre el desarrollo de la ortografía de niños monolingües, tanto de español como inglés, y de niños bilingües, pero no hay muchos estudios sobre el desarrollo de la ortografía en adultos (Greenberg, Ehri & Perin, 2002). En el ámbito social, la reciprocidad entre buena ortografía y buena educación constituye un marcador social (Parker, 1991). Esta habilidad ortográfica goza de la admiración del público, pues quien escribe sin faltas ortográficas se percibe con connotaciones de persona alfabetizada, inteligente y estudiosa, mientras que una persona que no domina la ortografía es vista como no muy inteligente (Gerber & Hall, 1987, p. 34). Esta actitud aún persiste, a pesar de que los estudios empíricos demuestran que no existe una correlación entre coeficiente intelectual y habilidad ortográfica (Balajthy, 1986). Entonces se podría argumentar que la ortografía se revela como un mecanismo de poder sutil que permea discriminación social.

El sistema ortográfico español es relativamente transparente en lectura, en comparación con el inglés, en el sentido de que las reglas de correspondencia grafema-fonema permiten determinar sin ambigüedad alguna el fonema que corresponde a cada grafema concreto; es decir, se rige por un conjunto de reglas consistentes (Defior, Martos & Cary, 2002). Sin embargo, en la escritura existe un cierto grado de imprevisibilidad en cuanto al grafema que se debe utilizar en algunas palabras, ya que algunos fonemas pueden representarse por dos o más grafemas (Cuetos, 1993). De acuerdo con las investigaciones de Carbonell de Grompone, Tuana, Piedra de Moratorio, Lluch de Pintos y Corbo de Mandracho (1980), existen tres fases en el desarrollo de la ortografía en los hablantes nativos del español. La primera etapa está caracterizada por el dominio de las relaciones de orden de correspondencia biunívoca de fonema-grafema; por ejemplo, las vocales a, e, o, u; excepto por la <i>, que tiene otro grafema <y>. La segunda fase involucra fonemas controlados por reglas cuya escritura varía dependiendo del contexto en el que aparece el grafema, tales como <r> <rr>. La última fase incluye el deletreo de fonemas que tienen más de una representación, pero cuya correspondencia no está sujeta a reglas contextuales, como y <v>, entre otros.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo de las habilidades de alfabetización de una lengua no se correlaciona necesariamente con la proficiencia en la otra lengua y obedecen a las limitaciones de alfabetización en esa lengua (Defior, Martos & Herrera, 2000). Por eso, en situaciones de contacto lingüístico la ortografía de una lengua parece permearse en la otra a través de reglas que se generalizan o se transfieren de una lengua a la otra. Sin embargo, sería acertado decir que no todas las producciones no canónicas obedecen a este fenómeno, sino que se deben a la carencia de

alfabetización en la otra lengua. Muchas investigaciones señalan que los factores lingüísticos juegan un papel importante en el desarrollo temprano de lectura de palabras y el desarrollo ortográfico. Uno de estos factores es la conciencia fonológica (Bird, Bishop & Freeman, 1995; Ehri et al., 2001; Goswami & Bryant et al, 1990), la cual se puede definir como la conciencia de los sonidos de una lengua (Appel, 2009), que se va desarrollando progresivamente durante los primeros años de vida y le permite a los niños manipular las unidades del lenguaje hablado para posteriormente decodificarlos en el proceso de lectura y escritura. Según Mousty, Leybaert, Alegria, Content y Morais (1994), la conciencia fonológica facilita la instauración del conocimiento léxico y viceversa y, por lo tanto, la naturaleza del deletreo escrito se ajustaría a este modelo. Así, el dominio de la escritura implicaría competencias de tipo fonológico para la aplicación de las reglas de correspondencia fonema-grafema (RCFG) que son imprescindibles en el caso de las palabras no familiares o pseudopalabras¹.

Algunas de las razones por las cuales muchos estudiantes de herencia² hispana (HH) buscan cursos de español en el nivel universitario son mejorar tanto su comprensión de lectura como de escritura y poder competir en campos tanto laborales como académicos (Colombi, 2009), lo cual les permite lanzarse al mercado profesional en el que su bilingüismo los hace atractivos. Para ello es necesario dominar la ortografía. No obstante, esta tarea resulta un reto para el instructor debido a que aunque se incluyen materiales con referencia a este tema, estas actividades resultan ser aburridoras y abrumadoras para los estudiantes. Las metodologías tradicionales sugieren ejercicios repetitivos y tediosos (Beaudrie, 2012) que resultan ser frustrantes y poco motivadores para los estudiantes. La poca investigación en el área se traduce en la ausencia de instrucción adecuada para estos estudiantes, quienes no han sido expuestos lo suficientemente a la lengua, especialmente en la etapa en la que se adquiere y desarrolla la ortografía, porque han sido expuestos con mayor énfasis, o totalmente, a la otra lengua, el inglés.

El trabajo pionero de Beaudrie (2012) representa una guía para los investigadores, al igual que las recomendaciones de Llombart-Huesca (2018), quien sugiere analizar el problema desde una perspectiva lingüística cognitiva.

El presente proyecto está basado en el estudio que Beaudrie (2012) hizo con estudiantes de HH, el cual ofrece un análisis cuantitativo de un total de 21.322 palabras y 2492 errores ortográficos que detallan los patrones observados con el fin de que guíen

¹ En este contexto, se denominan pseudopalabras las palabras desconocidas lexicalmente y que no existen en el diccionario.

² El término se refiere a un estudiante de lengua que se ha criado en un hogar donde no se habla inglés, pero que habla o entiende la lengua heredada y quien es bilingüe en inglés y la lengua heredada (Valdés, 2000, p. 1).

a una intervención pedagógica específicamente diseñada para los estudiantes de herencia. Es importante replicar este estudio para confirmar el patrón que opera en la producción de errores ortográficos y así, desde una perspectiva más específica, facilitar el diseño de soluciones que optimicen el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes de HH.

El propósito de este trabajo es identificar los errores ortográficos más comunes (frecuencia) y su tipología en 40 ensayos, clasificados en cuatro grupos de estudiantes. Las preguntas de investigación de este estudio son:

1. ¿En qué niveles producen los estudiantes un mayor número de errores ortográficos en ensayos de escritura controlada?
2. ¿Cuál es la tipología de errores más frecuente?

Se predice que se encontrarán menos producciones canónicas en los niveles básicos e intermedios que en los avanzados y altos.

1. Metodología

El corpus analizado en este proyecto hace parte de un banco de datos de 505 composiciones que produjeron los estudiantes para ingresar a los cursos de HH en una universidad urbana en Estados Unidos durante el año 2010. Los cursos de herencia que esta universidad ofrece se dividen en cuatro niveles: básico, intermedio, avanzado y alto. Los estudiantes que han terminado estos niveles pueden inscribirse a niveles altos donde se estudian temas de lingüística, cultura y literatura de la lengua española. Se escogieron 40 ensayos, al azar, 10 por cada nivel.

Los participantes en este proyecto son los estudiantes que escribieron el ensayo como parte del proceso de aceptación al programa de herencia en esta universidad. Fueron estudiantes cuyas edades fluctuaban entre los 18 y los 28 años de edad. Las dos terceras partes de esta población eran mujeres. Algunos de estos estudiantes nacieron en los Estados Unidos y otros provenían de países de habla hispana, que llegaron a una edad temprana (antes de los cinco años). Tras leer un texto titulado “La privacidad y el internet”, ellos debían componer un ensayo con un mínimo de 250 palabras, en el que daban su punto de vista y estipulaban si estaban de acuerdo o no con el autor. Se les daban treinta minutos para terminar la composición.

	errores	consistentes	inconsistentes		contracción de palabra			
10.574	497	29	165	215	18	31	9	30
100 %	4.7%	5.8%	33. 2%	43.3%	3.6%	6.2%	1.8%	6.0

A diferencia del análisis de Beaudrie (2012), las reglas de correspondencias complejas se subdividieron entre *consistentes* e *inconsistentes* (ver la siguiente sección), siguiendo una de las sugerencias de Llombart-Huesca (2018). Las tildes no se incluyeron en este estudio, como se anotó anteriormente. A modo de exploración, se incluye la categoría de creación léxica, pues se observó a lo largo de las composiciones. A continuación se explica cada una de las categorías, con ejemplos, para visualizar la producción de este grupo estudiantil, bajo el marco de escritura de ensayos con instrucciones precisas.

2.1 Errores cuya relación grafema-fonema es compleja

Las reglas ortográficas que presenta el español son relativamente transparentes, pero esa relatividad es compleja en cuanto a las correspondencias entre las grafías. Las reglas complejas se subdividen en *consistentes* e *inconsistentes*. Este término de *inconsistencia* se refiere a los casos en donde un fonema se puede representar por varios grafemas, pero no hay ninguna pista fonológica que especifique el grafema que corresponde a la grafía correcta (Defior et al., 2009, p. 56). Las reglas de correspondencia **compleja consistente** se encuentran en aquellas palabras que contienen fonemas cuya escritura está informada por el contexto, el cual informa qué grafema usar. Por ejemplo, para que el grafema <c> produzca el sonido /k/ debe estar seguido de a, o, u y para que suene [ke, ki], debe usarse <que> y <qui>. En esta categoría, el fonema /k/ presentó 28 errores representado por <qu> en vez de <c> o 16.5 % y /g/ 1 error repetido siete veces para un total de 29 errores o 5.8 %. La mayoría de los errores en esta categoría fueron con los grafemas <g> y <c> los cuales tienden a disminuir a medida que se asciende de nivel. En el nivel básico hubo 12 errores con ejemplos como **quidado, quando, quenta, quidamos**. En este nivel también se produjo la palabra **algien**, repetida siete veces, se cuenta como un error. En el nivel intermedio hubo 11 errores: **enquentra** (*encuentra*), **locito** (*loquito*), **sequestrados** (*secuestrados*), **qualquier** (*cualquier*), entre otros. En el nivel avanzado hubo cinco errores: **qual** (*cual*), **consequencias** (*consecuencias*) y **qualquier por** (*cualquier*). En el nivel alto no se presentó este tipo de error.

Tabla 2. Errores cuya relación grafema-fonema es compleja consistente

Relaciones consistentes contextuales	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado	Nivel alto	Total
"qu"	12 (43%)	11 (39%)	5 (18%)	0	28
"gu"	1 x7(100%)	0	0	0	1

En cuanto a los grafemas que no están sujetos a reglas contextuales, **las complejas inconsistentes**, donde un fonema está asociado con más de un grafema (e.g. /b/ = , <v>), se encontró un total de 165 errores (ver Tabla 2). Se divide en cuatro subtipos³: el fonema /s/ indicaba la mayoría de errores a lo largo de los cuatro niveles con un total de 64 errores (38.8 %), 26 errores en el nivel básico, 19 en el nivel intermedio, 10 en el nivel avanzado y 9 en el nivel alto. La mayoría de los casos fueron de sustitución con la /s/ por otro grafema, con un total de 54 errores (32.7 %). Ejemplos de tal caso son: **desir** (*decir*), **chansa** (*chanza*), **apresiar** (*apreciar*), **ilucion** (*ilusión*); **sibernetica** (*cibernética*); **entonses** (*entonces*), **vacaciones** (*vacaciones*), **ves** (*vez*). También se encuentran 8 casos de adición en **exsister**; **processo**, **suscede**; **atendistes**; **comistes**; **necessario**; **posibilidad**, **posiblementes**. Y dos casos de omisión: **nuetros** (*nuestros*); **facinantes** (*fascinante*); la letra h presentó un total de 22 errores o 13.3 % principalmente en casos de omisión. Por ejemplo: **e** (*he*); **ay** (*hay*); **echo** (*hecho*); **estorias** (*historias*), **a** (*ha*); ejemplos de adición son: **hasustada** (*asustada*); **ha** (*a*); **hahora** (*ahora*); **haya** (*allá*); **hibamos** (*íbamos*). El fonema /b/ presentó un total de 15 errores, (9.1 %) **save** (*sabe*), **habansar** (*avanzar*), **tubieran** (*tuvieran*), **deverian** (*beberían*), **jobenes**, (*jóvenes*), **vusca** (*busca*), **rebisan** (*revisan*), **gobierno** (*gobierno*). En el fonema /x/ hubo 57 errores, (34.5 %) representados por la <g> y la <j>; ejemplos de este tipo: **jente** (*gente*), **pajina** (*página*), **hente** (*gente*), **protejer** (*proteger*), **hefes** (*jefes*); **targeta** (*tarjeta*); **protejer** (*proteger*); **exijes** (*exiges*), etc.

Tabla 3. Errores cuya relación grafema-fonema es compleja inconsistente

	/s/	<h>	/b/	/g/ [x]	/j/[x]	/s/ /j/

³ Ver metodología.

Sustitución	54 (32.7%)	0%	14 (8.5%)	49 (29.7)%	8 (4.8%)	5 (3.0%)
Omisión	2 (1.2%)	15 (9.1%)	1 (0.6%)	0	0	1 (0.6%)
Adición	8 (4.8)	7 (4.2%)	0	0	0	1 (0.6%)
Inversión	0	0%	0	0	0	0
Total (n=165)	64	22	15	49	8	7

El fonema /ʎ/ /j/ presenta 7 casos. En el nivel básico <ll> fue incluido en **malla** (*mala*). Se sustituyó en: **majoría** (*mayoría*); se omitió en **lendo** (*leyendo*); en el intermedio se sustituyó en **aye** (*allí*); en el nivel avanzado con la palabra **alluda** (*ayuda*) y en el nivel alto en **haya** (*allá*).

La siguiente tabla resume los errores presentados anteriormente entre grafemas cuya relación grafema-fonema es inconsistente.

Tabla 4. Porcentajes de grafema-fonema cuya regla es inconsistente

Nivel	Básico	Intermedio	Avanzado	Alto	Total
Sustitución	60(36.4%)	36(27.7%)	22(13.3%)	12(7.3%)	130(78.8%)
Omisión	8 (4.8%)	5 (3%)	3 (1.8%)	3 (1.8%)	19(11.5%)
Adición	5(3%)	3(1.8%)	3 (1.8%)	5 (13%)	16(9.7%)
Inversión	0	0	0	0	0
Total	73 (44.2%)	44 (26.7%)	28 (17.0%)	20 (12.1%)	165 (100%)

a. Errores de correspondencia consistente simple entre vocales y consonantes

Las vocales en español, excepto la <i>, tienen relación uno a uno con el fonema y grafema. Es decir, corresponden a las reglas de correspondencia simple. En esta

categoría se encontró un total de 215 errores y se subdividió en las mismas categorías señaladas anteriormente. Se agregó una categoría, la de diptongo, donde al parecer el contacto vocálico tiene algún efecto para que algún constituyente se pierda, se sustituya o simplemente se transforme, cambiando así de una palabra a otra; es decir, que el significado se infiere solo por el contexto. El nivel básico presentó un número alto de errores en esta categoría, seguido por el intermedio, el alto y finalmente el avanzado (ver Tabla 3).

A continuación se describen. La categoría de **sustitución** presenta el mayor número de errores (97) con 45.1 %. Algunos ejemplos de sustitución son: **este** (*esta*), **difiendo** (*defiendo*), **emportante** (*importante*); **enportande** (*importante*); **puedomos** (*podemos*), **envolucrar** (*involucrar*), **hacir** (*hacer*), **joventud** (*juventud*), **convincieron** (*convencieron*), etc.

La categoría que le sigue es la **omisión** con 38 errores o un porcentaje del 18%. Algunos ejemplos son **timpo** (*tiempo*), **sempre** (*siempre*), **dario** (*diario*), **alguene** (*alguien*), **ponendo** (*poniendo*), **quen** (*quien*), **provedor** (*proveedor*), **usuarios** (*usuarios*), **onde** (*donde*), **horita** (*ahorita*), **pos** (*pues*), **uste** (*usted*), **trabjo** (*trabajo*).

La categoría de **adición** contó con total de 20 errores o un 9.3 %. Ejemplos de tal caso son **piensamientos** (*pensamientos*); **apriopiado** (*apropiado*); **contrasienas** (*constraseñas*). El caso de **inversión** presentó 11 errores o 5 %, algunos ejemplos son: **seimpre** (*siempre*), **cuidadanos** (*ciudadanos*), **us** (*su*), **ortos** (*otros*), **atriculo** (*artículo*). Como se indicó al inicio de este proyecto, algunas palabras contienen más de un error; por lo tanto, dichas palabras se repiten bajo la codificación de determinadas categorías, las cuales se están describiendo. A continuación se dan algunos ejemplos donde se encontró el **diptongo** con 49 casos (23 %): **meustra** (*muestra*), **pos** (*pues*), **decidiadon** (*decidieron*), **ponendo** (*poniendo*), **sentimento** (*sentimiento*).

Tabla 5. Palabras con relación simple (error vocales-vocales y entre consonante-vocal)

	Básico	Intermedio	Avanzado	Alto	Total
Sustitución	71 (51%)	14 (31%)	8 (31%)	4 (31%)	97 (45%)
Omisión	21 (15%)	8 (18%)	6 (29%)	3 (23%)	38 (18%)
Adición	12 (9%)	9 (20%)	0	2 (15%)	20 (9%)
Inversión	7 (5%)	2 (4%)	1 (5%)	1 (8%)	11 (5%)
Diptongo	28 (20%)	12 (27%)	6 (29%)	3 (23%)	49 (23%)
Total	139 (100%)	45 (100%)	21 (100%)	13 (100%)	215 (100%)

2.3 Errores de fragmentación de palabra, transferencia y creación léxica

Siguiendo el modelo de Beaudrie (2012), se han incluido las categorías de fragmentación-contracción de palabra. Algunos ejemplos son: **agusto** (*a gusto*), **nomas** (*no más*), **almenos** (*al menos*), **endonde** (*en donde*), **encontra** (*en contra*); **a tra vez** (*a través*); **a ver** (*haber*); **aveses** (*a veces*); **deveras** (*de veras*); **de el** (*del*); **de mas** (*demás*), **lendo** (*leyendo*), entre otros. En cuanto a transferencia, el mayor número de errores se presentó en el nivel intermedio. Algunos fenómenos que se observaron dentro de esta categoría son: 1) la duplicación de alguna consonante que se transfiere del inglés, como en **communicar** (*comunicar*), **possibilidad** (*posibilidad*), **atención** (*atención*), **necessario** (*necesario*), **classes** (*clases*); 2) adición del grafema <h>, en **tecnologia** (*tecnología*); 3) calcos como en **postar** o **postean**. A modo exploratorio se ha incluido creación léxica, que aunque no corresponde a la ortografía, se observó como un fenómeno persistente a lo largo de los niveles. (Ver Tabla 4). Esta categoría presentó un bajo porcentaje de 9 creaciones con un 16 %. Algunos ejemplos son: **compartillando**, **permisión**, **madurezen**, **filteras**. El nivel que presenta mayor número de producciones de este tipo es el nivel básico, seguido por el intermedio. Luego aparece el nivel avanzado, seguido del nivel alto, cuyo total de errores es mínimo.

Tabla 6. Errores de fragmentación de palabra, transferencia y creaciones léxicas

Nivel	Básico	Intermedio	Avanzado	Alto
Fragmentacion	<i>Endonde, nomas, enves, agusto</i>	<i>a tra vez, aveses</i>	<i>Acuentas, atraves, nadamas, de el (del)</i>	<i>atrazez, amenudo</i>
Transferencia	<i>commentos, comunidades, personals, processo, programs</i>	<i>tecnologia, posibilidad, necessario, credencial, dommicilio, postar</i>	<i>cyberneticos, permision, question</i>	<i>author</i>
Creación léxica	<i>Furade, acomplir,</i>	<i>madurezen, asuda,</i>	<i>compartillando, permisión.</i>	<i>acentia</i>

	<i>motocicló,</i>	<i>filteras</i>		
--	-------------------	-----------------	--	--

A medida que los estudiantes van adquiriendo una conciencia morfológica, los errores de segmentación de palabra van disminuyendo. La constante producción no canónica en algunas expresiones como la locución preposicional "a través de" refleja que los estudiantes aún no son conscientes de que esta expresión está compuesta por varios constituyentes, una preposición **a** seguida del sustantivo **través** más la preposición **de** y que, por lo tanto se separa. De igual forma ocurre con otras producciones, como las que se ilustran en la siguiente tabla que da cuenta de los porcentajes de producciones no canónicas por nivel.

Tabla 7. Porcentajes de errores de fagmentación, transferencia y creación léxica por grupo

Nivel	Básico	Intermedio	Avanzado	Alto	Total
Contracción-fragmentación	6 (33%)	4 (17%)	5 (45%)	2 (50%)	18 (31%)
Transferencia	11 (61%)	15 (63%)	4 (36%)	1 (25%)	31 (53%)
Creación léxica	1 (6%)	5 (21%)	2 (18%)	1 (25%)	9 (16%)
Total	18 (100%)	24 (100%)	11 (100%)	4 (100%)	58(100%)

2.4 Errores misceláneos

En esta categoría se incluyeron palabras que se alteran por medio de sustitución, adición e inversión, pero que no se podrían clasificar dentro de las anteriores categorías principales. Algunos ejemplos son: **enportande** (*importante*); **enmpuestos** (*expuestos*); **enseniar** (*enseñar*); **numero** (*número*); *poñendo* (*poniendo*); **manjer** (*manejar*); *bueden* (*pueden*), **esaba** (*usaba*), **ocumular** (*acumular*); **previcidad** (*privacidad*), etc. En esta clasificación hubo un total de 30 palabras.

La siguiente figura muestra los errores ortográficos por nivel, en donde se ve que los porcentajes son bajos (4.7 %) y comparables con los datos que arroja el estudio de

Beaudrie (2012) 3.3 %. Es necesario reiterar que los errores de acentos (tildes) no se incluyeron en este estudio, lo cual podría alterar los resultados.



Figura 1. Errores ortográficos por nivel

3. Discusión

El propósito de este estudio ha sido identificar el nivel en el cual aparece el mayor número de errores ortográficos en las composiciones del examen de admisión que los estudiantes de herencia hispana presentaron en determinada universidad. El nivel en el cual aparece el mayor número de errores ortográficos es el nivel básico, posiblemente debido a la baja instrucción formal de la lengua de herencia que ha tenido este grupo de estudiantes en sus años de educación previa (primaria y secundaria) y debido también a que están a punto de iniciar el primer curso del nivel universitario de español. A continuación le sigue el nivel intermedio, luego el avanzado y finalmente el nivel alto. A mayor nivel de alfabetización, menor el número de errores ortográficos que aparecen en las composiciones.

El segundo hallazgo fue la identificación del fonema que presenta mayor número de errores. Este fue el fonema /s/. Como sabemos, este fonema tiene tres grafemas diferentes <s>, <z> y <c>, lo cual lo agrupa dentro de la categoría de reglas de correspondencia compleja inconsistente definidas por Defior *et al.* (2009, p. 57), pero que, a diferencia de la articulación española, el contexto no da pista del grafema que se debe usar. Estos grafemas <s>, <c>, <z>, en el español de Estados Unidos, al igual que en el resto de las Américas, no se diferencian en su forma oral en comparación con la pronunciación del norte de España, donde hay una diferencia articulatoria entre /s/ y /θ/, la primera siendo alveolar y la segunda, interdental. Tal diferenciación entre grafías se logra a través de la instrucción académica y la información visual de la palabra por

medio de su exposición repetitiva, la cual se almacena como una imagen mental con información tanto semántica como fonológica (Ehri, 1980; Seymour, 1992). Esta categoría de dominio ortográfico pertenecería a la última fase, caracterizada por el desarrollo y dominio de palabras con fonemas que tienen más de una representación gráfica y que requieren de conocimiento específico de la palabra.

Algo interesante que se encontró es el dominio de la regla contextual a medida que se asciende del nivel con los grafemas "qu-" y "gu-" acompañados de los sonidos [e] o [i] donde la "u" no suena. Tal como lo indican Defior *et al.* (2009), estas reglas son más difíciles de dominar que las simples, ya que presuponen un proceso, "si... entonces...". Carbonel de Grompone *et al.* (1980) estipulan que hay un orden en el desarrollo de la ortografía en los hablantes nativos del español y ubican estas reglas en la segunda fase del desarrollo de tal ortografía. La ausencia progresiva de errores de esta categoría, a medida que se asciende de nivel, con 15 errores en el nivel básico, 11 en el intermedio, 5 en el avanzado y 0 en el alto, sugiere que el dominio ortográfico se logra por medio de la alfabetización de la lengua y la exposición a esta.

Quizás la parte que sobresale de este estudio es el alto número de errores de correspondencia simple, 215 errores, donde una gran proporción de estos errores corresponde a producción de palabras como **empornante** (*importante*), **evendencia** (*evidencia*), **hacir** (*hacer*), **horita** (*ahorita*), **pos** (*pues*), **lendo** (*leyendo*), **haiga** (*haya*), entre otras, y que son propias de la variedad de español a los que los estudiantes de herencia están expuestos. Bajo esta perspectiva, cabría poner un signo de interrogación a la palabra error cuando son producciones propias de su variedad.

Por otro lado, producciones de: **nomas** (*no más*), **a tra vez** (*a través*), **a ver** (*haber*), **nadamas** (*nada más*), **amenudo** (*a menudo*), **piensamientos** (*pensamientos*), **podemos** (*podemos*), muestran que los estudiantes no han desarrollado aún la conciencia morfológica de las palabras. Cuando hay información tanto visual como auditiva de una palabra, a través del contacto con la lengua, esta se va almacenando paulatinamente en el lexicón mental y con la constante exposición se pueden inferir tanto la fragmentación de los constituyentes como la conjugación en caso de los verbos. Por lo tanto, este grupo estudiantil se podría beneficiar con intervenciones pedagógicas propias para este fin.

Llombart-Huesca (2018) sugiere reanalizar el estudio de Beaudrie (2012) y, en consecuencia, el presente, desde una perspectiva lingüístico-cognitiva, en la que se reclasifiquen las categorías desde el punto de vista morfológico y fonológico, pues la adquisición de la ortografía requiere de la conciencia fonológica, la cual involucra diferentes niveles: 1. Conciencia lexical (la habilidad de segmentar palabras); 2.

Conciencia silábica (la habilidad de segmentar y manipular las sílabas de una palabra); 3. Conciencia intrasilábica (la habilidad de segmentar y manipula el principio y el final de la sílaba de una palabra) y 4. Conciencia fonémica (la habilidad de segmentar y manipular fonemas) (Defior & Serrano, 2011). Estas habilidades son determinantes en el desarrollo de la ortografía y de la lectura (Ball & Blachman, 1991), las cuales aparecen en las etapas previas a la instrucción escolar debido al crecimiento de vocabulario en el que se incluyen palabras de un solo fonema (Defior, Gracia, Calet & Serrano, 2015). Así, la ortografía, de manera gradual, se continúa desarrollando a través de la instrucción académica que se complementa con el aprendizaje de la escritura, que, a la vez, proporciona el conocimiento de fragmentación de palabra y discriminación fonemática (Burgess & Lonigan, 1998). La información morfológica influye en el desarrollo de la ortografía (Carlisle, 1995; Naggy et al. 2006). Carlisle (1995) la define como el conocimiento concienzudo de la estructura morfé mica de las palabras y la habilidad de analizar y manipular tales estructuras⁵ (1994).

De esta manera, se puede observar que el desarrollo y la adquisición de la ortografía no solo involucran un nivel de conciencia, sino varios, y que ocupan un lugar primordial en el continuo del aprendizaje de la lengua. Su desarrollo depende del nivel de contacto con la lengua y la instrucción durante las etapas escolares tempranas. Como la instrucción lingüística de los estudiantes de herencia se ve interrumpida durante este periodo, estos componentes experimentan una grieta en su adelanto, el cual continúa en las etapas cuando los estudiantes regresan a la educación secundaria o universitaria.

4. Limitaciones

Con respecto a la composición, hay que recordar que los estudiantes usaron cierto tipo de léxico relacionado y limitado al tema que se les asignó, donde daban su opinión acerca del artículo leído: “El internet y la privacidad”. En el estudio de Beaudrie (2012), los estudiantes cumplían dos tareas: 1) componían su ensayo con base en tres temas de opciones y 2) daban su opinión sobre los derechos de una persona de cargar un arma; este estudio está limitado a un solo ensayo con un tema y un léxico predeterminados. Esta limitación llevó a los estudiantes a usar determinado vocabulario, palabras con un alto grado de frecuencia en el continuo de las composiciones a través de los cuatro niveles. También, debido a la naturaleza de la tarea, un ensayo de clasificación, el tiempo que se les dio fue solo de treinta minutos,

⁵ Traducción libre de la autora.

mientras que los estudiantes de Beaudrie tenían un tiempo mucho más amplio para hacer sus composiciones.

Llombart-Huesca (2018) insta a hacer más investigación en este aspecto a través de dictados tradicionales usando papel y lápiz, incluyendo pseudopalabras y bajo el marco de análisis lingüístico-cognitivo.

Se observó que la mayoría de errores en las producciones de los estudiantes tendían a asociarse con sustitución, especialmente del fonema /s/ y en las palabras donde hay elementos vocálicos como: *difiendo* por *defiendo*; *curriente* por *corriente*; *dicerle* por *decirle*; *necisita* por *necesita*; donde hay elementos de percepción *bueden* por *pueden*; *combierte* por *convierte* *decidiadon* por *decidieron*; otros de omisión como en *ponendo* por *poniendo*; *sentimento* por *sentimiento*, y otros asociados a su variedad: *pos* por *pues*; *dicer* por *decir*; *hacir* por *hacer*; *horita* por *ahorita*, *instantanio* por *instantaneo*; *joventud* por *juventud*, *haiga* por *haya*.

Como se observa, hay muchos factores que enmarcan estas producciones que sugieren de una forma imperativa hacer más investigación y estudios empíricos en este campo. Frente a este panorama, la sugerencia de Llombart-Huesca (2018) no es desatinada, hacer dictados que incluyan palabras con la forma estándar y que contengan palabras de esta naturaleza con el fin de observar cuál es la percepción y la producción de este tipo de palabras aisladamente. Así se tendría una mejor óptica del fenómeno que opera en tales producciones donde se podría comparar y determinar qué medidas pedagógicas interventivas son adecuadas.

Este enfoque no solo ayudaría a hallar la raíz de estas dificultades que presentan los estudiantes de herencia, sino que podría proponer soluciones pedagógicas prácticas y específicas que alivien tal dificultad.

Aunque los porcentajes de error en este estudio son bajos, se reitera que no se incluyeron los acentos ortográficos, los cuales podrían alterar considerablemente los resultados. Sin embargo, se considera que aunque los resultados reflejan tan solo una aproximación a los estudios anteriores, dicha aproximación ofrece una pista preliminar para seguir ahondando en este campo de estudio.

5. Conclusiones

De acuerdo con los resultados de esta investigación, se comprobó que a mayor instrucción, menor número de errores ortográficos en el continuo de los cursos de español para estudiantes de herencia hispana. Aunque el corpus usado es diferente al de Beaudrie (2012), los resultados que arroja este estudio son muy cercanos. En comparación con los estudios de Justicia *et al.* (1999) de 4.13 % y de Beaudrie (2012) de 3.38 %, los resultados del presente estudio (4.7 %), muestran tendencias muy similares.

Es necesario hacer más investigación de este tipo para comparar los patrones de errores ortográficos en contextos donde el mismo fonema tiene más de una representación gráfica. Desde el punto de vista de Carbonell de Grompone *et al.* (1980, p. 17), quienes encontraron que un factor determinante en la naturaleza de errores ortográficos en estudiantes monolingües de primaria y secundaria era la frecuencia de uso de la palabra, en vez de la dificultad de la regla que gobierna la ortografía de la misma. Si se tiene en cuenta que los estudiantes de HH no tienen niveles altos de escolaridad en dicha lengua, cabría preguntarse si los errores cuya relación grafema-fonema que presentan se debe a la baja frecuencia en su uso y no a la dificultad de la regla.

Debido a la alta correlación entre frecuencia de error y nivel de escolaridad, se hace el llamado para que se haga más investigación en este aspecto con el fin de encontrar un método eficaz de instrucción en el que los estudiantes se beneficien, debido a que la ortografía es el pilar para la buena comprensión de lectura y escritura.

Referencias

Adams, M.J. (1995). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.

Appel, K. (2009). The Acquisition of Mental Orthographic Representations for Reading and Spelling Development. *Communication Disorders Quarterly*, 31(1), 42-52.
<https://doi.org/10.1177/1525740108325553>

- Balajthy, Ernest. (1986). Using Microcomputer to Teach Spelling. *Reading Teacher*, 39 (5), 438-43.
- Ball, W. & Blachman, B. (1991). Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten Make a Difference in Early Word Recognition and Developmental Spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66. <https://doi.org/10.1598/RRQ.26.1.3>
- Beaudrie, S. (2012). A Corpus-Based Study on the Misspelling of Spanish Heritage Learners and their Implications for Teaching. *Linguistics and Education*, 23(1), 135-144.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.09.001>
- Beaudrie, S. & Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage language programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3 (1).
- Beaudrie, S. & Fairclough, M. (Eds.) (2012). *Spanish as a Heritage Language in the United States; State of the Field*. Washington D.C.: Georgetown UP.
- Bird, J. Bishop, D.V.M and Freeman N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of speech, language, and hearing research*, 38 (2), 446-462.
<https://doi.org/10.1044/jshr.3802.446>
- Brown, A. (1990). A review of recent research on spelling: *Educational Psychology Review*, 2 (4), 365-379. <https://doi.org/10.1007/BF01323630>
- Burgess, R. & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-41. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2450>
- Carbonell de Grompone, M. A., Tuana, E. J., Piedra de Moratorio, M., Lluch de Pintos, E. & Corbo de Mandracho, H. (1980). Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos. *Lectura y Vida*, 1(4), 11-17.

Carlisle, J. F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In L. B. Feldman (ed.), *Morphological Aspects of Language Processing* (pp. 189-209). NJ, USA: Lawrence Erlbaum.

Colombi, C. (2002). Academic Language Development in Latina student's writing in Spanish. In M. Schleppegrell, & M.C. Colombi (Eds.). *Developing advanced literacy in first and second languages* (pp. 67-86). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Colombi, C. (2009). A systemic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. *Linguistics and Education*, 20 (1), 39-49.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.004>

Cuetos, F. (1993). Writing in a Shallow Orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 17-28. <https://doi.org/10.1007/BF01026916>

Cunningham, A.C., & Stanovicg, K.E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing in children: A quick measure or Reading experience. *Journal of Education Psychology*, 88, 733-740. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.733>

Defior, S., Martos, F. & Herrera, L. (2000). Influencias de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras. *Estudios de Psicología*, 21(3), 55-64. <https://doi.org/10.1174/02109390060206462>

Defior, S., Martos, F. & Cary L. (2002). Differences in Reading Acquisition Development in two Shallow Orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23,135-148. <https://doi.org/10.1017/S0142716402000073>

Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Calet, N. & Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality effects on the acquisition of Spanish spelling. *Learning and instruction*, 19. 55-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.01.005>

Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Calet, N. & Serrano, F. (2015). Learning to Read and Write in Spanish: Phonology in Addition to Which Other Processes? *Studies in Psychology*, 36(3), 571-91. <https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1078552>

Defior, S. & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.

[https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)

Ehri, L. C. (1980). The Development of Orthographic Images. In U. Frith (ed.), *Cognitive Processes in Spelling* (pp.311-3). Cambridge, MA: Academic Press.

Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. Retrieved July 18, 2020, from www.jstor.org/stable/748111
<https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>

Gerber, M. & Hall, R. (1987). Information processing approaches to studying spelling deficiencies. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (1), 34-42.
<https://doi.org/10.1177/002221948702000106>

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Erlbaum.

Greenberg, D., Ehri, L.C. & Perin, D. (2002). Do Adult Literacy Students Make the Same Word-Reading and Spelling Errors as Children Matched for Word-Reading Age? *Scientific Studies of Reading*, 6, 221-243.
https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0603_2

Justicia, F., Defior, S., Pelegrina, S. & Martos, F. J. (1999). The sources of errors in Spanish writing. *Journal of Research in Reading*, 8, 487-497.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.00082>

Katz, L. & Frost, R. (1992). The Reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost, & L. Katz (Eds.). *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67-84). Amsterdam: Elsevier Science.
[https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62789-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62789-2)

Llombart-Huesca, A. (2018). Understanding the Spelling Errors of Spanish Heritage Language Learners. *Hispania*, 101, 211-223. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0114>

Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school

students. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 134-147.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>

Mousty, P., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. & Morais, J, (1994). BELEC: Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. *Evaluer les Troubles de la Lecture*. 127-145.

Parker, R. (1991). Spelling at home. In V. Nicholl, & L. Wilkie (Eds.), *Literacy at home and school*. Rozel, NSW: Primary English Teaching Association.

Seymour, Philip H. K. (1992). "Cognitive Theories of Spelling and Implications for Education." *Psychology, Spelling and Education*, edited by Chris M. Sterling and Cliff Robson. *Multilingual Matters*, pp. 50-70.

Valdés, G (2000). Introduction. In *Spanish for Native Speakers*. AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16, Volume 1 (pp. 1-20). New York: Harcourt College.