



Pensamiento Psicológico

ISSN: 1657-8961

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

Granados Ramos, Dora Elizabeth; Torres Morales, Patricia  
Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria  
Pensamiento Psicológico, vol. 14, núm. 2, 2016, pp. 113-124  
Pontificia Universidad Javeriana  
Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80146474009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria<sup>1</sup>

Dora Elizabeth Granados Ramos<sup>2</sup>, Patricia Torres Morales<sup>3</sup>  
Universidad Veracruzana, Xalapa (México)

Recibido: 21/10/2015      Aceptado: 05/05/2016

### Resumen

**Objetivo.** Describir los errores en las producciones escritas de niños de tercer grado de educación primaria de escuelas públicas, teniendo en cuenta su bajo rendimiento en pruebas del Estado. **Método.** Participaron 42 niños de tercer grado de educación primaria de escuelas oficiales de la ciudad de Xalapa (Veracruz, México), con una edad promedio de 8 años. Se aplicaron la Escala de Inteligencia Wechsler para niños WISC-IV, estandarizada para población mexicana, y la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). **Resultados.** Se observaron diferencias significativas con la prueba Anova, al comparar el total de errores con la composición narrativa, con la coherencia narrativa y con la longitud de la producción narrativa; y al comparar la precisión de la escritura con los procesos de percepción y memoria auditiva. Predominaron los errores de tipo ortográfico, visual, espacial y auditivos. **Conclusión.** El análisis de las producciones escritas de los niños permitió describir sus características, los tipos de error y los procesos neuropsicológicos asociados con los errores en la escritura.

**Palabras clave.** Escritura, errores, memoria, percepción, atención.

## Writing Mistakes in Spanish in Third-Grade children

### Abstract

**Objective.** Describing the mistakes in written work of third grade children of elementary school in public schools, keeping in mind their low results in the State exams. **Method.** 42 third graders of elementary school of Xalapa, Veracruz, Mexico participated, being 8 years of age the average age. The Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) standardized for the Mexican population was used as well as the Evaluación Neuropsicológica infantil (ENI). **Results.** Several meaningful differences where observed in the ANOVA test when comparing the total of mistakes in the narrative composition, with the narrative coherence and with the length of the narrative production; and when comparing the precision of the writing with the perception and listening memory processes. The spelling, visual, spatial and listening errors predominated. **Conclusion.**

<sup>1</sup> Se agradece a CONACyT por la beca doctoral en Investigaciones Cerebrales 289332, con la cual se realizó el proyecto "Características del desarrollo neuropsicológico de niños escolares", en el Laboratorio de Psicobiología, Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana-Campus Xalapa, del cual surge el presente trabajo.

<sup>2</sup> Doctora en Neurociencias por la Universidad de Guadalajara (México). Profesora-Investigadora del Laboratorio de Psicobiología, Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana-Campus Xalapa. Correo de correspondencia: dgranados@uv.mx

<sup>3</sup> Licenciada en Psicología, alumna del doctorado en Investigaciones Cerebrales de la Universidad Veracruzana

The analysis of the written work of the children allowed to describe their characteristics, the types of errors and the neuropsychological processes associated with writing mistakes.

**Keywords.** Writing, errors, memory, perception, attention.

## Erros de escritura em espanhol em crianças de terceiro grado de educação primaria

### Resumo

**Escopo.** Descrever os erros nas produções escritas de terceiro grado de educação primária de escolas públicas, levando em conta o baixo rendimento nas provas do estado. **Metodologia.** Participaram 42 meninos de terceiro grado de educação primária de escolas oficiais da cidade de Xalapa, Veracruz, México, com uma idade média de oito anos. Foram aplicadas a Escala de Inteligência Wechsler para crianças WISC-IV estandardizada para a população mexicana e a Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). **Resultados.** Foram observadas diferenças significativas na prova ANOVA ao comparar o total de erros na composição narrativa, com a coerência narrativa e a longitude da produção narrativa; e ao comparar a precisão da escritura com os processos de percepção e memoria auditiva. Predominaram os erros de tipo ortográfico, visual, espacial e auditivos. **Conclusão.** A análise das produções escritas dos meninos permitiu descrever suas características, os tipos de erro e os processos neuropsicológicos associados com os erros na escritura.

**Palavras-chave.** Escrita, erros, memoria, percepção, atenção.

### Introducción

La expresión escrita es una herramienta del pensamiento con alto valor académico y social; es un proceso psicológico y lingüístico que se desarrolla desde el contexto familiar cuando el niño empieza a expresar por escrito las palabras, usualmente durante los años escolares este aprendizaje se formaliza (Ferreiro y Gómez-Palacio, 2002; INEE, 2008). La escritura no es una simple transcripción del lenguaje oral, ya que es una herramienta que implica la coordinación y uso de diversas habilidades motrices, comunicativas y lingüísticas (Atorresi, 2010; Fraca, 2010). El aprendizaje sistemático de fonemas, palabras y oraciones permite adquirir los principios sintácticos, semánticos y pragmáticos de la lengua escrita (Goodman, 1991); lo anterior repercute a nivel cerebral por la interrelación de procesos del lenguaje, movimiento de las manos y los ojos, así como por la manipulación de herramientas de escritura: lápices, bolígrafos, tabletas o computadoras (James, Jao y Berninger, 2016).

El dominio en la escritura en los primeros grados escolares se logra a partir de la práctica de trazos, que al inicio son lentos y poco coordinados. Posteriormente, se van ajustando los patrones de disociación de movimientos de ambas manos, como la coordinación mano-dedos. Por otro lado, los niños ajustan su escritura a las reglas ortográficas de la propia lengua (Arnaiz y Ruiz, 2001; Auzias, 1970).

En el aprendizaje de la escritura, para pasar del significado a la forma escrita, se requiere de la participación de dos vías importantes: la subléxica y la léxica (figura 1). La vía subléxica permite tener una escritura rápida y correcta en los idiomas ortográficamente transparentes, como el ruso, donde a cada segmento fonológico le corresponde solo una opción grafémica. Esta vía parte de un sistema semántico que se refiere a los conceptos que una persona tiene en su memoria y a un léxico fonológico que corresponde a las palabras utilizadas en el lenguaje oral; posteriormente, realiza la conversión de fonemas a grafemas que se mantendrán activos en una memoria operativa para ser utilizados cuando se escribe (Cuetos, 2009).

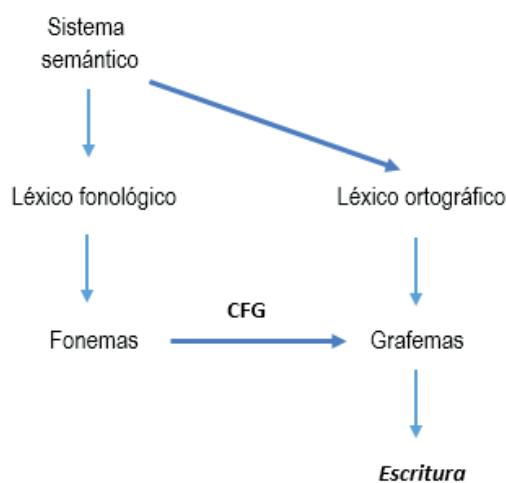


Figura 1. Modelo de las dos vías para la escritura.  
Tomado de Cuetos (2009).

La vía léxica permite tener una escritura rápida donde a cada segmento fonológico le corresponden dos o más opciones grafémicas. Esta vía inicia con una activación del sistema semántico y de ahí se activa su representación ortográfica guardada en el léxico ortográfico. Todas las palabras se almacenan en una memoria operativa que se activa cuando se necesita escribir, realizando los movimientos correspondientes a los trazos de cada uno de los grafemas (Cuetos, 2009).

En el aprendizaje de la escritura se pueden observar errores que cambian a lo largo de la formación escolar (Benítez, 2009; Cervera-Mérida e Ygual-Fernández, 2006; Graham, 2008). Algunas investigaciones han mencionado que los niños que presentan dificultades en los primeros dos años de aprendizaje y no son corregidas, las seguirán presentando a lo largo de su formación (Jiménez y Muñetón, 2002; Jiménez et al., 2008). Para corregir los errores en la escritura de los niños escolares, Graham (2008) recomienda incrementar el tiempo de escritura en el aula, preparar a los profesores para que desarrollen las habilidades de escritura en sus alumnos y motivar a los niños para que escriban e integren dichas habilidades con el uso de las computadoras.

Otras investigaciones han descrito errores de escritura en el idioma español tanto en niños que inician este aprendizaje como en niños que después de haber estado expuestos durante dos años no han logrado su dominio. Entre los errores es evidente la presencia de omisiones, inversiones, sustituciones de letras o palabras, así como de cambios de

palabras con significados semejantes, denominados semánticos o por palabras con significados diferentes, llamados lexicalizaciones (Boder, 1970; Cano, Granados y Alcaraz, 2014; Feldman, 1995).

Además, en estos niños se puede observar una caligrafía deficiente por dificultades de coordinación motriz fina; disortografía, particularmente, dificultades para el manejo adecuado de las reglas ortográficas del idioma; dificultades espaciales, como en el manejo inadecuado de espacios entre letras, palabras o renglones de texto; y dificultades sintácticas, tales como problemas para establecer concordancia entre género y número o la ausencia de palabras funcionales, como las conjunciones y las preposiciones que permiten relacionar las palabras contenido, como los sustantivos, los adjetivos y los verbos.

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2008) reportó resultados de evaluaciones realizadas entre 2005 y 2006, en la escritura de niños de tercer y sexto grado de primaria, así como de tercer grado de secundaria. En un corpus de 13807 producciones escritas de textos descriptivos, narrativos y argumentativos reportaron que hubo más dificultades en los textos narrativos. Los alumnos con mayor número de errores fueron los de tercer grado de primaria, donde el 43% presentó habilidades de escritura por debajo de lo esperado, con problemas en cuanto a coherencia e integración textual, cohesión, consistencia entre género y número, ortografía, puntuación y segmentación. En dichas evaluaciones, los problemas más importantes fueron los ortográficos, por lo tanto se enfatizó en la necesidad de establecer programas instruccionales específicos que correspondieran a las necesidades de la población mexicana.

En la línea de investigación de desarrollo neuropsicológico en niños escolares, realizada en el Laboratorio de Psicobiología de la Facultad de Psicología campus Xalapa de la Universidad Veracruzana, se planteó como objetivo describir los errores en las producciones escritas de niños de tercer grado de educación primaria. Partiendo de este amplio corpus nacional, el interés estuvo centrado en el análisis detallado de los errores de escritura, considerando los procesos neuropsicológicos de percepción, atención y memoria, lo cual permitirá establecer estrategias adecuadas de corrección, dependiendo de las dificultades encontradas en los procesos neuropsicológicos y los errores de escritura de los niños evaluados.

## Método

### Diseño

Se realizó una investigación no experimental de tipo descriptivo, con muestreo no probabilístico, para describir los errores en la escritura de niños de tercer grado de educación primaria. Dicha investigación se inserta en los proyectos relacionados con la descripción del desarrollo neuropsicológico de la escritura en niños escolares, ya que en reportes oficiales e investigaciones particulares se observan deficiencias en este ámbito (Cano et al., 2014; Granados y Torres, 2013; Torres y Granados, 2014).

### Participantes

En el estudio participaron 42 niños de tercer grado de educación primaria, 30 de sexo masculino y 12 de sexo femenino, con edad promedio de 8 años y 7 meses ( $DE = 9$  meses). Se seleccionaron niños de este grado escolar porque en México se considera un nivel educativo en el que los niños han consolidado el aprendizaje de la escritura, y la evaluación de su rendimiento escrito permitiría definir pautas de manejo más eficientes para afianzar este aprendizaje escolar en nuevas generaciones.

Como criterios de inclusión, se consideraron: (a) niños inscritos en escuelas oficiales públicas de la ciudad de Xalapa, Veracruz; y (b) niños con nivel socioeconómico medio. Se excluyeron del estudio niños con trastornos del aprendizaje, tales como dislexia y disgrafía, o con trastornos neurológicos. El perfil lector y el coeficiente intelectual (CI) de los niños no se tuvieron en cuenta como criterios para la selección de la muestra, sin embargo, se calcularon para todos los casos. El CI promedio de los niños fue de 86 ( $DE = 11$ ).

### Instrumentos

El instrumento utilizado para la evaluación de los procesos neuropsicológicos de percepción, atención y memoria, así como la escritura, fue la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Para conocer el coeficiente intelectual de los niños se utilizó la Escala de Inteligencia Wechsler para niños mexicanos (WISC-IV).

La ENI valora el desarrollo de niños y jóvenes de habla hispana de 5 a 16 años, e incluye procesos de memoria, percepción, atención, lenguaje, lectura, escritura, aritmética, funciones ejecutivas

y habilidades construccionales, metalingüísticas, espaciales y conceptuales (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solis, 2007). Para describir el perfil lector, se consideraron las subpruebas del área de lectura de precisión, comprensión y velocidad. Para describir las características de la escritura, se analizaron los resultados obtenidos en las subpruebas de precisión, velocidad, longitud de la producción narrativa, composición narrativa y nivel de coherencia narrativa. Adicionalmente, se empleó la subprueba de precisión para realizar un análisis de los tipos de error presentes en las producciones escritas correspondientes a la recuperación del texto “Bolita de nieve”.

Se utilizaron siete niveles para calificar la coherencia narrativa de acuerdo al manual de la ENI: (1) no escribe nada; (2) escribe palabras aisladas; (3) recupera una o dos partes de lo que leyó: principio, medio o final; (4) hace un resumen esquemático; (5) escribe el cuento completo, aunque confunde personajes, omite una parte o pierde la cohesión; (6) escribe el cuento completo, en forma simple, sin errores gramaticales; y (7) escribe el cuento en forma compleja, completa y sin errores gramaticales.

Para analizar los procesos neuropsicológicos asociados con la escritura, se analizaron los procesos de percepción, atención y memoria, tanto por el canal visual como por el auditivo. Los resultados de cada subprueba de escritura y de los procesos de percepción, atención y memoria con puntajes  $\geq 26$  se clasificaron como rendimiento promedio, y de 0 a 25 como rendimiento bajo, según la propia calificación y baremación de la batería ENI.

Por su parte, la Escala de Inteligencia Wechsler para niños (WISC-IV) permite evaluar el coeficiente intelectual de niños de 6 a 16 años de edad (Wechsler, 2007). Se obtuvo el CI de cada niño y se clasificó como promedio de 85 a 115, y como bajo puntuaciones inferiores a 85, según la forma de calificación e interpretación de esta batería.

### Procedimiento

Los instrumentos seleccionados se aplicaron de manera individual en tres sesiones de aproximadamente 90 minutos de duración cada una, en un cubículo libre de estímulos ruidosos e interferencias, con ventilación e iluminación adecuadas.

En el momento de la evaluación se registraron las variables de edad y sexo. Posteriormente, se obtuvieron los puntajes de cada una de las

subpruebas y se clasificaron las respuestas por los rangos percentiles de cada uno de los instrumentos.

En las producciones escritas de la ENI, correspondientes a la recuperación del texto "Bolita de nieve", que constaba de 263 palabras, se describió si el niño escribió el título, usó signos de puntuación, mezcló mayúsculas y minúsculas, empleó una dirección en su escritura (p. ej.: horizontal, en diagonal descendente, etc.), utilizó el espaciado entre renglones, ejerció presión del lápiz al escribir y usó un determinado tipo de trazo. También se anotaron dificultades motrices al trazar algunas letras, ya que las confundieron con otras de rasgos semejantes.

Por otra parte, se analizaron los errores de escritura de tipo: (a) visual, como omisiones, inversiones, intercambios; (b) fonológicos, como sustituciones, adiciones, cambios semánticos, lexicalizaciones; (c) sintácticos, tales como dificultades de concordancia entre género y número, ausencia de conjunciones o preposiciones; (d) ortográficos, como uso incorrecto de grafías, ausencia de acentos y mayúsculas; (e) espaciales, tales como ausencia de uniones o separaciones entre letras y renglones; y (f) repeticiones de letras, sílabas o palabras.

Para este estudio se siguieron los principios éticos para las investigaciones en seres humanos incluidos en la Declaración de Helsinki (World Health Organization, 2009), y se informó a los padres sobre las características y el objetivo de la investigación, mediante una carta de consentimiento.

### Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de las variables y un análisis de varianza de una vía con el programa JMP 10, en el que se comparó el total de errores de escritura con las variables de precisión y velocidad en escritura, longitud de la producción narrativa, composición narrativa, coherencia narrativa, los procesos de percepción, atención, memoria y coeficiente intelectual total.

### Resultados

En el perfil lector se observó rendimiento bajo en precisión en 18 casos, en comprensión y velocidad en la lectura en silencio en 25 casos y en velocidad en la lectura en voz alta en 15 casos (figura 2).

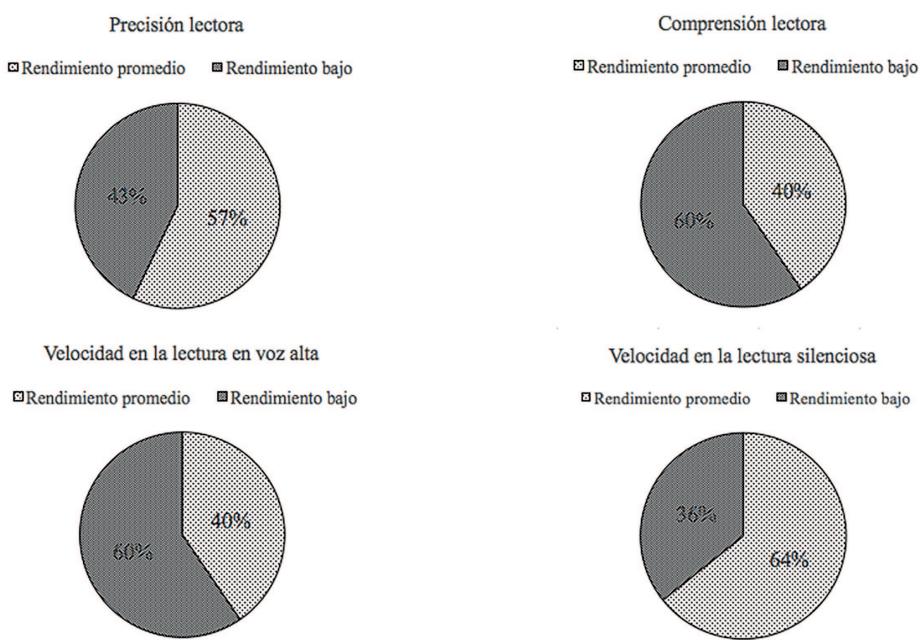


Figura 2. Perfil lector de la muestra.

Fuente: elaboración propia.

En coherencia narrativa, ningún niño obtuvo el nivel 1 al no escribir el cuento, ni el nivel 7 al escribirlo completo y sin errores gramaticales, respetando la complejidad del cuento original. El mayor número de niños obtuvieron los niveles 2 y 3. El menor número de niños se ubicaron en el nivel 6 (ver la figura 3).

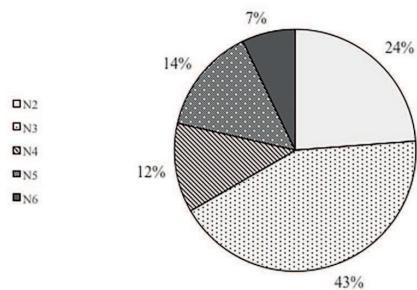


Figura 3. Distribución porcentual de los niños en la tarea de coherencia narrativa.

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, con el análisis de cada una de las producciones escritas se conformó una tabla de errores en la escritura. Los niños escribieron en promedio 50 palabras ( $DE = 27.9$  palabras), con un máximo de 123 palabras y un mínimo de 11 palabras.

Los errores que predominaron en las dificultades de procesamiento visual fueron las omisiones, y en las dificultades de procesamiento fonológico, las sustituciones. Los errores ortográficos consistieron en la ausencia de acentos y uso incorrecto de mayúsculas; las dificultades espaciales de mayor frecuencia fueron las uniones de palabras. Presentaron, además, alta frecuencia de dificultades sintácticas.

Por otra parte, se observó que la mayoría de los niños no usaron signos de puntuación y no escribieron el título del cuento. Con menor frecuencia se cometieron otros errores de escritura, como se reporta en la tabla 1.

Tabla 1  
Porcentaje de errores de escritura

Errores	Número de casos	Porcentaje	M de errores	DE
Visual	34	81	2.74	2.90
Auditivo	34	81	2.45	2.46
Sintáctico	18	43	0.52	0.71
Ortográfico	40	95	11.57	6.83
Espacial	35	83	4.05	3.74
Repeticiones	38	91	0.14	0.47
Título del cuento	26	62	-	-
Signos de puntuación	28	67	-	-
Mezcla de mayúsculas y minúsculas	7	17	-	-
Inclinación del texto	18	38	-	-
Espacio insuficiente entre renglones	10	24	-	-
Presión del lápiz inadecuada	9	21	-	-

Fuente: elaboración propia

En los errores visuales o de la vía léxica se observaron omisiones, inversiones e intercambios. En los errores fonológicos o de la vía subléxica se observaron sustituciones, adiciones, cambios semánticos y lexicalizaciones. En los errores sintácticos se observaron dificultades de concordancia de género o número y ausencia

de conjunciones o preposiciones. En los errores ortográficos destacó el uso incorrecto de las graffías y ausencia de acentos y mayúsculas. En los errores espaciales, ausencia de uniones o separaciones entre letras y renglones y repeticiones de letras, sílabas o palabras. Todos los anteriores errores se detallan con ejemplos en la tabla 2.

Tabla 2  
*Ejemplos de los tipos de error de escritura*

Dificultad	Tipo de error	Escritura correcta	Ejemplo del tipo de error
Visual	Omisión	Ortográfica	hicieron
		De letra	anciano
		De sílaba	ardilla
		De palabra	Había una vez un borrego
	Intercambio	De letra	valiente
		De sílaba	te tengo
		De palabra	iba hacia el camino
	Inversión	Bolita	<i>Dolita, dolita</i>
		lobo	<i>lodo</i>
Fonológica	Sustitución	De letra	acompañame
		De sílaba	aventaron
	Adición	De letra	Nieve
		De sílaba	de
		De palabra	quería estar a solas
	Cambio semántico	corderito	Borrego
		lobo	coyote
		puedas	piedras
Sintáctica	Lexicalización	lo	le
	Concordancia de género	muchos amiguitos	muchos <i>amiguitas</i>
		los conejos	<i>/las conejos</i>
	Concordancia de número	los pajaritos	los <i>pajarito</i>
		sus amigos	<i>/su amigos</i>
	Ausencia de conjunciones o preposiciones	una fiesta en el bosque echaron a andar	una fiesta el bosque echaron andar

Dificultad	Tipo de error	Escritura correcta	Ejemplo del tipo de error
Ortográfica	Uso incorrecto de grafías	disfrazó anciano	disfraso ansiano
	Ausencia de acentos	pájaros comérselo	Pajaros comerselo
	Ausencia de mayúsculas	Bolita Nieve	<i>bolita, dolita, volita nieve, nibe, vieve, nieb, mieve</i>
Espaciales	Uniones	disfrazó de anciano ven conmigo	<i>disfrazodeansiano venconmigo</i>
	Separaciones	corderito amigos	<i>corderi to a migos</i>
Repetición	De letra	amigo	aamigo
	De palabra	le dijo	le le dijo

Fuente: elaboración propia

En los 42 niños evaluados se observó un rendimiento promedio en el mayor número de casos para todas las subpruebas de escritura aplicadas. Ahora bien, se dividió la muestra en dos grandes grupos, los niños que presentaron un desempeño

promedio y aquellos con un rendimiento bajo, según la propia clasificación que sugiere la calificación de la batería ENI. Para mayores detalles, se ofrece la tabla 3.

Tabla 3  
*Rendimiento en subpruebas de escritura*

Subpruebas	Rendimiento promedio			Rendimiento bajo		
	Número de casos	M	DE	Número de casos	M	DE
Precisión de escritura	33	18.4	1.9	9	32.7	3.6
Velocidad en escritura	29	20.6	2.3	13	23.4	3.4
Longitud de la producción escrita	23	27.8	2.1	19	13.8	2.3
Composición narrativa	27	25.9	2.1	15	13.6	2.8
Coherencia narrativa	29	24.9	2.1	13	13.9	3.1

Fuente: elaboración propia

Se observaron diferencias significativas entre ambos grupos de niños, según su nivel de rendimiento en escritura en las tareas de composición narrativa ( $F_{(1, 40)} = 12.34, p = 0.001$ ,  $\eta_p^2 = 0.23$ ), coherencia narrativa ( $F_{(1, 40)} = 8.48, p = 0.006$ ,  $\eta_p^2 = 0.17$ ), longitud de la producción escrita ( $F_{(1, 40)} = 19.64, p = 0.0001$ ,  $\eta_p^2 = 0.32$ ) y precisión de la escritura ( $F_{(1, 40)} = 12.19, p = 0.001$ ,  $\eta_p^2 = 0.23$ ). Es importante resaltar que los niños con rendimiento promedio presentaron mayor número de errores en las tareas de composición, coherencia narrativa y longitud de la producción escrita, mientras que los niños con rendimiento bajo cometieron más errores en las tareas de precisión.

Con respecto a los procesos neuropsicológicos analizados, se encontraron diferencias en la percepción auditiva ( $F_{(1, 40)} = 9.85, p = 0.003$ ,  $\eta_p^2 = 0.13$ ) y la memoria auditiva ( $F_{(1, 40)} = 6.35, p = 0.02$ ,  $\eta_p^2 = 0.19$ ) de niños con rendimiento promedio y bajo en las tareas de escritura.

## Discusión

El aprendizaje de la escritura comienza en situaciones cotidianas, en actividades y ambientes donde se desenvuelven los niños y continúa en la escuela con el aprendizaje formal, donde aprenden cómo funciona el sistema alfabetico en la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Ferreiro y Gómez-Palacio, 2002). En los años escolares, la práctica frecuente de la escritura favorece el dominio de su aspecto pragmático, sintáctico, semántico, gramatical y ortográfico.

En esta investigación se logró el objetivo propuesto de describir los errores en las producciones escritas de 42 niños de tercer grado de educación primaria. Si bien estos resultados no se pueden generalizar a la población total de niños mexicanos de tercer grado escolar, permiten aclarar el tipo de análisis que debería realizarse a la producción escrita de los niños de este grado escolar, para definir las mejores estrategias de enseñanza y práctica de la escritura, con el fin de aumentar su rendimiento escrito. Por supuesto, este primer esfuerzo sugiere la necesidad de analizar la escritura de más casos en varios grados escolares para describir el tipo y la frecuencia con la que se cometen errores en el curso de la educación primaria, para su oportuna y precisa corrección.

En relación con los datos de la muestra analizada, se destaca que el 30% obtuvo puntajes

bajos en las subpruebas de escritura, no obstante el 95% presentó errores ortográficos y el 80% errores visuales, espaciales y auditivos, lo cual coincide con el INEE (2008), donde se reporta que en tercero de primaria hay mayor número de errores de tipo ortográfico, independientemente del nivel de rendimiento en escritura de los niños.

Un análisis más detallado muestra que los errores más comunes fueron las omisiones, las adiciones, el intercambio de letras y las dificultades en la segmentación de las palabras. Aunque en el estudio nacional, realizado hace 10 años, se señaló la necesidad de atender las dificultades ortográficas con programas específicos, en esta muestra de 42 niños se siguen observando errores de escritura, lo que sugiere o poco esfuerzo por mejorar la enseñanza de la escritura o el uso de estrategias poco efectivas para dicho fin. Ahora bien, cuando estos datos se contrastan con lo reportado por otros países, como Chile, se encuentra que la muestra evaluada comparte ciertos errores observados en otras poblaciones de niños hispanohablantes, donde se destaca la presencia de omisiones, el cambio de letras o sílabas y la hiposegmentación (Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, 2013).

Algunos autores señalan que, en los primeros años, estos errores se producen porque los niños utilizan automáticamente la vía subléxica, deletrean al leer y su lectura es lenta, debido a que la vía léxica se demora más en consolidarse (Cuetos, 2009). Sin embargo, deben establecerse estrategias tempranas para fortalecer ambas vías que soportan la escritura para disminuir los errores observados y potenciar la escritura global de los niños evaluados.

En cuanto a los errores ortográficos en el español, considerado un idioma semitransparente (Leal, Matute y Zarabozo, 2002), algunos autores los describen como dificultades para escribir una palabra con la letra adecuada, porque a un sonido le corresponden dos o tres grafías, como en /b/ o /v/, /c/, /s/ o /z/. Dichas reglas ortográficas se irán aprendiendo y aplicando en las producciones escritas, con el uso frecuente de las palabras, la lectura y las correcciones o autocorrecciones sucesivas que hagan los adultos, es decir con el mayor uso de la vía léxica de la escritura (Caravolas, 2004, 2006; Defior y Serrano, 2005). Desde el inicio del aprendizaje de la escritura es importante que los niños aprendan con qué letras se escriben las palabras; se espera que niños de tercer grado, como los evaluados, ya hayan consolidado varias de las reglas ortográficas del español, por lo

que la presencia de errores ortográficos sugiere la necesidad de insistir en el uso correcto de las grafías en su escritura diaria. El proceso de escritura es un aprendizaje que no solo corresponde a los grados iniciales de la educación primaria, sino que debe propiciarse durante toda la educación básica. Es más, exige su constante práctica en una amplia gama de actividades.

Para definir qué tipo de intervención debería ofrecerse a los niños evaluados, es importante tener presente los errores cometidos y lo que estos significan. Por ejemplo, los errores visuales pueden reflejar dificultades para reconocer la forma global de las palabras (Carrillo, Alegria, Miranda y Sánchez, 2011), como un uso infrecuente de la vía léxica. La presencia de omisiones, inversiones e intercambios de algunas grafías en la muestra evaluada apuntaría a la necesidad de trabajarles más esta vía de la escritura. Lo mismo sucede con la presencia de errores en la segmentación de palabras. Aunque este último tipo de errores constituye un problema grave en la educación básica, ya que se mantiene hasta en grados posteriores al tercero (INEE, 2008; Quintanal, 2011), su condición común en niños en edad escolar sugiere que las actuales estrategias para consolidar la vía léxica de la lectura requieren de mayor fortalecimiento en el aula de clase.

Por su parte, los problemas espaciales que presentan los niños deben dividirse en dos tipos, los que dependen del desarrollo motor alcanzado por el niño, por ejemplo su coordinación motriz necesaria para realizar los trazos, y aquellos relacionados con el manejo de la hoja para distribuir las letras que conforman palabras, oraciones y párrafos. El primer tipo de error puede dar como resultado letras mal dibujadas y desproporcionadas, y dificultades en la organización general, al escribir en línea inclinada, con grandes espacios y palabras o letras amontonadas (Cuetos, 2009); mientras que el segundo tipo de error generaría errores de inversión. Dependiendo del tipo de error, se aplicará la corrección: para los errores motrices se requerirá el uso de estrategias que trabajen los movimientos de la mano, en tanto que para el segundo tipo de error tendrá que hacerse un esfuerzo por mejorar la comprensión de las reglas de conversión grafema-fonema (Pernet, Dufor y Démonet., 2011; Peterson y Pennington, 2012), así como la memorización de la correcta ortografía de las palabras. Ahora bien, la enseñanza de las reglas de conversión grafema-fonema no solo sirven para apoyar el manejo visoespacial de la escritura, también ayudan a disminuir errores

como las adiciones, las sustituciones, los cambios semánticos y las lexicalizaciones, relacionados con dificultades en la apropiación de la vía subléxica de la escritura.

Por otro lado, es importante mencionar que el rendimiento en escritura observado en la muestra evaluada presenta diferencias en su ejecución en tareas de percepción y memoria auditiva. Teniendo presente que la escritura requiere de estos dos procesos psicológicos, una alternativa para mejorar el rendimiento lector de niños de tercer grado, es apuntar tanto a enseñarles a escribir como a acompañar dicho aprendizaje con estrategias que mejoren su rendimiento perceptual y mnésico. Habría que diseñar, específicamente, programas correctivos que faciliten los procesos de discriminación auditiva con estrategias fonológicas de análisis y síntesis de los sonidos que constituyen las palabras en español, así como estrategias que aumenten la memoria semántica y léxica de los niños participantes.

En el tercer grado de primaria se espera que el niño haya consolidado el aprendizaje inicial de la escritura, por lo que los errores de escritura de los niños evaluados son indicadores de dificultades a los que se les debe prestar atención, enseñando a los niños a que se den cuenta del error y se autocorrijan, de esta manera dependerán cada vez menos del adulto y escribirán con mayor precisión. En caso de no lograr corregir los errores, será necesario implementar estrategias específicas de corrección para prevenir los retrasos en la escritura o la estructuración de secuelas, como la disgrafía evolutiva (Cuetos, 2009; Gaintza, 2005).

Contrario a lo que se esperaba, en el proceso formal de enseñanza-aprendizaje del español, el mayor número de errores se encontró en niños con un rendimiento intelectual promedio y puntajes de escritura dentro de lo esperado para su edad y escolaridad. El mayor número de errores puede explicarse porque las producciones escritas fueron más extensas en estos niños. La desventaja de esto es que estos niños seguramente se relacionan con un desempeño escolar bajo, lo que puede contribuir a un retraso escolar (Lica, Ruiz y González, 2010), ya que a través de la escritura los niños dan a conocer el dominio de los diversos contenidos aprendidos en el aula y, si sus escritos se caracterizan por múltiples errores, será difícil definir su nivel real de conocimientos.

La importancia de este tipo de análisis de la escritura en la formación básica es que permite

definir la naturaleza de estrategias específicas dentro del aula en la enseñanza cotidiana del español, debido a que cada tipo de error requiere estrategias diferentes de intervención (Chaparro y Morales, 2009; Miranda-Casas, Vidal-Abarca y Soriano-Ferrer, 2003). El presente estudio tuvo como limitaciones el reducido tamaño de la muestra y la recolección de datos en un solo momento, a pesar de que la escritura se consolida con el tiempo, así como la relación de ciertos tipos de error con dos procesos psicológicos.

## Referencias

- Arnaiz, P. y Ruiz, M. (2001). *La lectoescritura en la educación infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.
- Atorresi, A. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco.
- Auzias, M. (1970). *Los trastornos de la escritura infantil. Problemas generales. Bases para una reeducación*. Barcelona: Laia.
- Benítez, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*, 20(1), 103-123. doi: 10.4067/s0716-58112009000100006
- Boder, E. (1970). Developmental Dyslexia: A New Diagnostic Approach Based on the Identification of Three Subtypes. *Journal of School Health*, 40(6), 289-90. doi: 10.1111/j.1469-8749.1973.tb05180.x
- Cano, G., Granados, D. & Alcaraz, V. (2014). Eye Movement Recordings during Reading Tasks in Children with Mixed Dyslexia. *International Journal of Arts and Commerce*, 3(5), 63-74.
- Caravolas, M. (2004). Spelling Development in Alphabetic Writing Systems: Across-Linguistic Perspective. *European Psychologist*, 9(1), 3-14. doi: 10.1027/1016-9040.9.1.3
- Caravolas, M. (2006). Learning to Spell in Different Languages: How Orthographic Variables Might Affect Early Literacy. En R. M. Joshi y P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy* (pp. 497-511). Londres: LEA.
- Carrillo, M. S., Alegría, J., Miranda, P. y Sánchez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria. Prevalencia en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 35-44. doi: 10.5231/psy.writ.2011.1407
- Cervera-Mérida, J. y Ygual-Fernández, A. (2006). Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de errores. *Revista de Neurología*, 42(2), S117-S126. PMID: 16555204
- Chaparro, A. A. C. L. y Morales, S. M. (2009). Análisis de los tipos de error en tareas de escritura que son corregidos a través de la tutoría grupal entre compañeros. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(2), 23-28. doi: 10.5514/rmac.v35.i2.16106
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura* (8.<sup>a</sup> Ed.). España: Wolters Kluwer.
- Defior, S. & Serrano, F. (2005). The Initial Development of Spelling in Spanish: From Global To Analytical. *Reading and Writing*, 18(1), 81-98. doi: 10.1007/s11145-004-5893-1
- Feldman, J. (1995). Los errores de escritura. Clasificación y enfoques correctivos. *Ecos Fonoaudiológicos*, 1(31), 35-40.
- Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Fraca, L. (2010). *La nueva ortografía en la escuela*. Discurso realizado en la presentación de la *Nueva Ortografía de la Lengua Española*, Academia Venezolana de la Lengua, Venezuela.
- Gaintza, Z. (2005). *Escríptura de palabras de ortografía arbitraria en lengua castellana: evolución y métodos de instrucción* (Tesis doctoral no publicada). Universidad del País Vasco, España.
- Goodman, Y. (1991). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura* (8.<sup>a</sup> Ed.) (pp. 107-127). México: Siglo XXI.
- Graham, S. (2008). Research on Writing Development, Practice, Instruction, and Assessment. *Reading and Writing*, 21(1), 1-2. doi: 10.1007/s11145-007-9069-7
- Granados, D. y Torres, P. (2013). Escritura de niños de tercer grado de educación primaria con antecedentes de riesgo perinatal. *Enfermería Neurológica*, 12(2), 62-67.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México: Informes institucionales.
- James, K. H., Jao, R. J. & Berninger, V. (2016). The Development of Multi-Leveled Writing Brain

- Systems; Brain Lessons for Writing Instruction. En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. (2<sup>a</sup>. Ed.) (pp. 116-129). New York: Guilford.
- Jiménez, J. E. y Muñetón, M. A. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura. Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Trotta.
- Jiménez, J. E., O'Shanahan, I., Tabraue, M. L., Artiles, C., Muñetón, M., Guzmán, R., ... Rojas, E. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20(4), 786-794.
- Leal, F., Matute, E. y Zarabozo, D. (2002). La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(42), 127-145.
- Lica, M., Ruiz, D. y González, A. (2010). Relación entre ejecuciones deficientes de motricidad fina con dificultades de escritura: Análisis de un caso. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13(36), 17-23.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky-Solís F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. México: El Manual Moderno.
- Miranda-Casas, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano-Ferrer, M. (2003). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Pernet, C. R., Dufor, O. y Démonet J. F. (2011). Redefiniendo la dislexia: explicando la variabilidad. *Escritos de Psicología*, 4(2), 17-24. doi: 10.5231/psy.writ.2011.2407
- Peterson, R. L. & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *Lancet*, 379(9830), 1997- 2007. doi: 10.1016/S0140-6736(12)60198-6
- Quintanal, J. (2011). Los buenos hábitos de escritura empiezan en la escuela, lo mismo para diestros que para zurdos. *Educación XXI*, 14(1), 157-177. doi: 10.5944/educxx1.14.1.267
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P. y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3<sup>º</sup>, 5<sup>º</sup> y 7<sup>º</sup> básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(81), 105-131. doi: 10.4067/S0718-09342013000100005
- Torres, P. y Granados, D. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459. doi: 10.17081/psico.17.32.22
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV Escala Wechsler de Inteligencia para niños*. (4.<sup>a</sup> Ed.) México: El Manual Moderno.
- World Medical Association. (2009). Declaration of Helsinki. Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *Journal of the Indian Medical Association*, 107(6), 403-5. doi: 10.1515/9783110208856.233

---

**Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo:** Granados-Ramos, D. E. y Torres-Morales, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 113-124. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.eeen