

Capítulo 17.

Más allá del error: conciencia ortográfica en la universidad

Mtra. Karen Estefany Matos López

Resumen

Uno de los elementos que suele estar presente en las rúbricas de evaluación de cualquier escrito es la ortografía, un componente esencial de la competencia escrita por el prestigio social que brinda. No obstante, aun con el uso de correctores automáticos e inteligencia artificial, los errores ortográficos persisten, incluso en textos de universitarios, principalmente por la falta de hábitos adecuados de revisión de textos. En estos casos, surge la pregunta: ¿Cómo mejorar la ortografía de los estudiantes?

En este capítulo se comparte una experiencia formativa que aborda esta problemática, basada en el uso de una fórmula para medir el porcentaje de error ortográfico (Gabarro, 2013), la cual brinda un indicador claro sobre el estado de la escritura propia y los progresos que se logran en el aula, motivando así al estudiante a mejorar su desempeño y facilitando el desarrollo de conciencia ortográfica. Esta fórmula fue combinada con estrategias de retroalimentación correctiva escrita (RCE) y con metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje colaborativo, basado en juegos y problemas) en un curso de tres semanas.

Los resultados señalan que, en los estudiantes universitarios, al visibilizar sus errores y acompañar la práctica con actividades dinámicas, es posible disminuir el promedio de errores ortográficos, así como un cambio actitudinal en ellos, que fue desde la apatía inicial hasta lograr el compromiso con la corrección de sus escritos. Más allá de reducir faltas ortográficas, el verdadero logro fue el desarrollo de una conciencia ortográfica: entender que escribir correctamente es construir confianza en la comunicación escrita.

Palabras clave: ortografía, error ortográfico, escritura, conciencia, educación superior.

Introducción

Cuando se habla de ortografía, muchos la asocian con listas interminables de palabras y tinta roja, pero más allá de esta imagen, tradicionalmente el dominio ortográfico ha sido asociado con calidad educativa y prestigio social (Parker, 1991), ya que una comunicación escrita clara denota profesionalismo y credibilidad (Cassany et al., 2008; Ríos, 2012; Tamayo Valdés y León Pérez, 2016).

En este mundo hiperconectado y de nuevas tecnologías, los escritores en formación han dejado que los procesadores de texto con detección de errores o la inteligencia artificial (IA) resuelvan sus fallas ortográficas, confiando en estas herramientas, sin embargo, quienes trabajan con estudiantes saben que las deficiencias ortográficas persisten, debido a la homofonía del español, palabras diacríticas y regionalismos, cuestiones que para la tecnología son difíciles de detectar (Ramírez Bustamante y López Díaz, 2006).

Por ejemplo, Zapata Puerta y González Figueroa (2016) sostienen que los estudiantes de secundaria no pueden identificar cuál es la forma correcta de escritura entre las opciones que les ofrecen los procesadores de texto al corregir, por lo que eligen al azar alguna o seleccionan la opción “añadir al diccionario”, replicando el uso de grafías o vocablos incorrectos en sus escritos.

Como consecuencia, cuando se le pide al estudiantado escribir a mano (como al llenar un formato, entregar apuntes o en exámenes escritos) salen a relucir más faltas ortográficas en comparación con los textos de origen digital (Aragón-Mendizábal et al., 2016; Zapata Puerta y González Figueroa, 2016; Heredia Oliva et al., 2024).

Asimismo, diversos estudios coinciden en señalar deficiencias persistentes en la ortografía y cohesión textual de los estudiantes universitarios (Ramírez Armenta et al., 2023). ANUIES encontró que solo el 9 % de los alumnos de nuevo ingreso tenía un dominio ortográfico excelente (González Robles, 2014) e investigaciones posteriores confirman esta tendencia: al aplicar diagnósticos de ortografía, apenas se logran 58.3 % de aciertos (Martínez González et al., 2022).

Entre los errores más comunes se destacan el uso incorrecto de la tilde (Ramírez, 2019), especialmente en palabras agudas, y errores en grafemas como “c, s, z, h, b, v” (Valencia Orellana, 2014), uso de mayúsculas inexacto (Ramírez Armenta et al., 2023) o uso inadecuado u omisión de signos de puntuación (Fregoso Peralta, 2008). La literatura ha sugerido que esto se debe a que existe un actual desinterés por la corrección ortográfica, desconocimiento sobre el tema y su importancia, falta de práctica o de retroalimentación docente. Considerando lo anterior, es innegable que existe un desafío, y ante él se deben explorar estrategias que no se limiten a señalar errores, sino que promuevan en los estudiantes procesos de reflexión y motivación para corregir.

Desarrollo

Marco teórico

Según Carratalá (2014), el enfoque de memorización de reglas ortográficas no asegura una escritura correcta, sobre todo si implican términos gramaticales complejos. En su lugar, sugiere la prevención del error: el estudiante debe tener contacto con textos escritos correctamente desde el inicio de su formación, así se evita que las palabras mal escritas se fijen en su memoria y se conviertan en un posterior mal hábito de escritura.

Para ello, se deben seleccionar palabras de alta frecuencia de uso cotidiano y presentarlas dentro de escritos comunes, acompañadas de recursos visuales y auditivos que puedan ayudar a que la escritura correcta de un vocablo se fije en la mente. Además, se debe priorizar el aprendizaje de reglas que logren ser lógicas y comprensibles para el alumno, sin tantas excepciones (como las asociadas a la acentuación o uso de mayúscula inicial). También se debe evitar la copia reiterada (conocida popularmente como “planas”), los ejercicios centrados en palabras mutiladas (fuga de letras), textos con léxico arcaico o prácticas de puntuación con múltiples respuestas posibles.

No hay que perder de vista que el objetivo de cualquier estrategia para enseñar ortografía debe ser el fomento de la conciencia ortográfica, es decir, que la persona logre anticipar o reconocer un error, apoyándose en la memoria visual y en el dominio de las reglas, para perfeccionar progresivamente su escritura, mediante la práctica constante (Olvera Domínguez, 2019).

Para que esto ocurra, resulta fundamental que durante los primeros años de educación se reciba información sobre las convenciones ortográficas, mediante acompañamiento docente, a través de la retroalimentación correctiva escrita (Ellis, 2009), cuyas estrategias se plasman en la siguiente tabla:

Tabla 1

Tipos de retroalimentación correctiva escrita (RCE)

Estrategia	Descripción
1. RCE directa	Se señala el error y escribe la palabra correcta.
2. RCE indirecta	Se señala que hay un error mediante a o b, pero no se da la solución, pues el estudiante debe corregirlo. a. Localización del error: El error se subraya o se marca para mostrar dónde está. b. Se anota en el margen que existe un error en esa línea, sin señalarlo.
3. RCE metalingüística	Se dan pistas sobre el tipo de error: a. Uso de código: Se emplean símbolos o abreviaturas que indican el error. b. Breve descripción gramatical: Al final de la hoja se enlistan los errores con una breve explicación.
4. Foco de la retroalimentación	Se decide dónde se enfocará la corrección. a. RCE no focalizada: Se corrigen muchos errores de distintas categorías b. RCE focalizada: Se centra en un tipo de error concreto.
5. Retroalimentación electrónica	El docente indica el error y adjunta un enlace o archivo con ejemplos de uso correcto.
6. Reformulación	El texto del estudiante se reescribe de forma completa para que se acerque al modelo correcto de la lengua.

Fuente: Ellis (2009).

Cabe mencionar que la retroalimentación debe ayudar al estudiante a reconocer y corregir sus errores por sí mismo, al permitirle monitorear sus avances, además, se debe evitar ver el error de manera negativa (Camps et al., 2005), porque las faltas a la norma son parte del proceso de construcción del conocimiento.

Para iniciar este proceso de enseñanza-aprendizaje, se sugiere realizar un diagnóstico, ya que no todos los alumnos presentan los mismos errores (Gómez Catota, 2019). En esta línea, Gabarró (2013) sugiere calcular el porcentaje de errores ortográficos como una forma objetiva de valorar los progresos de cada estudiante (Figura 1).

Figura 1

Fórmula para calcular el porcentaje de errores ortográficos

$$\text{Porcentaje de error ortográfico} = \frac{\text{Nº de errores ortográficos}}{\text{Nº total de palabras}} \times 100$$

Fuente: Gabarró (2013).

La fórmula se alinea con la retroalimentación correctiva escrita (indirecta y metalingüística) de Ellis (2009), porque cuantifica los errores y da al estudiante un indicador claro de su desempeño, además, puede usarse no solo en el diagnóstico, sino durante la evaluación formativa para visualizar los avances.

El dato numérico motiva al alumno a reflexionar sobre su propia escritura, convirtiendo el error en una oportunidad de aprendizaje, pues si conoce cuántos errores comete usualmente y de qué tipo son, se vuelve consciente de que es necesario y posible disminuir esa cifra mediante la práctica y revisión (García Moreno, 2005). De manera adicional, la fórmula ayuda al docente a identificar qué errores son más frecuentes para decidir qué aspectos reforzar en clase.

Lo anterior puede reforzarse aún más si se combina con metodologías activas, como el aprendizaje colaborativo, como se sugiere en los trabajos de Romero-Pinargote *et al.* (2025), Andrango Arévalo *et al.* (2025) y Moreno Moñux (2023), pues al trabajar en equipo, los estudiantes pueden contrastar sus producciones, discutir las causas de los errores y apoyarse mutuamente en la búsqueda de soluciones, lo que fortalece la reflexión (Johnson y Johnson, 2014).

En relación con ello, las tutorías entre pares constituyen una estrategia efectiva, pues permiten que los estudiantes con mayor dominio

ortográfico apoyen a sus compañeros en la comprensión y corrección de errores, al mismo tiempo que refuerzan sus propios conocimientos. Esta interacción fomenta la responsabilidad compartida y el desarrollo de habilidades metacognitivas, ya que los participantes no solo reciben ayuda, sino que también aprenden a explicar y justificar las normas de la lengua, fortaleciendo la autonomía en el proceso educativo (Topping, 2005).

Otras metodologías activas que pueden ser un gran apoyo para lo anterior son el aprendizaje basado en juegos (ABJ), cuyos principales referentes son Prensky (2001) y Kapp (2012) y el aprendizaje basado en problemas (ABP), desarrollado por Barrows y Tamblyn (1980). La primera metodología se basa en actividades lúdicas que utilizan juegos digitales o físicos (memoramas, test, etc.) para reforzar reglas ortográficas, lo que permite motivación para realizar las actividades, gracias al estímulo y diversión que provoca, también ofrece práctica repetida con retroalimentación inmediata (Romera Martínez, 2020).

Por su parte, en el aprendizaje basado en problemas (ABP) se plantean situaciones reales donde los errores ortográficos afectan la comunicación (como redactar un oficio, un correo formal, un informe), así los estudiantes deben identificar, investigar y corregir los fallos para lograr un texto funcional. Esto favorece el aprendizaje significativo, el pensamiento reflexivo sobre reglas ortográficas y la autonomía del estudiante en el proceso de corrección (Sanizaca et al., 2024).

Método

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, específicamente desde una perspectiva fenomenológica-interpretativa, al centrarse en comprender las experiencias, percepciones y significados que los estudiantes universitarios atribuyen a su propio proceso de aprendizaje ortográfico en un curso intensivo, con base en el análisis de producciones escritas y dos grupos focales, con intervención pedagógica no experimental.

Los participantes fueron 30 universitarios (16 mujeres y 14 hombres, de entre 18 y 29 años de edad) inscritos en un curso de ortografía impartido durante tres semanas (30 horas en total, divididas en 15 sesiones de 2 horas cada una).

Para la recolección de información se utilizaron dos técnicas principales, la primera fue un análisis de producciones escritas del grupo de intervención. Como se puede ver en la tabla, cada participante elaboró cuatro textos a mano (entre 100 y 200 palabras), en momentos distintos del curso, sin apoyo de correctores automatizados, durante las sesiones de clase, con la finalidad de calcular el porcentaje de error ortográfico según la fórmula de Gabarró (2013).

Los textos respondieron a los siguientes temas: (1) una autobiografía, (2) el motivo de elección de la carrera universitaria, (3) las expectativas sobre la vida universitaria y (4) la proyección laboral a futuro. Estos documentos permitieron diagnosticar el nivel ortográfico inicial y posteriormente los avances intermedios y finales en el uso correcto de la ortografía, mediante la ya mencionada fórmula.

La segunda técnica fue el análisis de dos grupos focales, uno organizado al inicio y otro al término del curso, con el propósito de explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a la corrección ortográfica. Cada grupo focal estuvo integrado por 15 estudiantes universitarios participantes del curso, y cada sesión presencial tuvo una duración aproximada de 60 minutos, registrado mediante grabaciones de voz. El grupo focal inicial exploró experiencias previas, percepciones sobre la ortografía, emociones asociadas a la escritura y expectativas sobre el curso. Mientras que el grupo focal final indagó en los cambios percibidos, la utilidad de la retroalimentación correctiva y de las metodologías activas, así como las dificultades y aprendizajes obtenidos. Esta técnica favoreció la obtención de información complementaria al análisis de errores ortográficos.

Para organizar la intervención pedagógica del curso, se diseñó una secuencia de actividades que implicaban el uso de metodologías activas de aprendizaje: aprendizaje colaborativo (AC), aprendizaje basado en juegos (ABJ) y aprendizaje basado en problemas (ABP), así como retroalimentación correctiva escrita (RCE): indirecta-no focalizada y metalingüística con códigos de error de los textos redactados, la cual se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 2

Actividades aplicadas durante el curso

Semana	Actividad	Procedimiento y duración	Técnica
1	Texto 1 (diagnóstico): Autobiografía	Redacción a mano del de 100 a 200 palabras, para calcular el porcentaje de error (30 min)	RCE Indirecta
	Deletreo por equipos	Divididos en dos equipos, deletrean palabras con grafías confusas y se explican reglas (30 min).	ABJ y AC
	Memorama de homófonos	Equipos emparejan homófonos y explican diferencias semánticas (30 min).	ABJ y AC
	Test 1 en Quizziz	Resolución en parejas con retroalimentación inmediata de los temas vistos (20 min).	ABJ y AC
	Texto 2: ¿Por qué elegí mi carrera?	Redacción a mano del de 100 a 200 palabras, para calcular el porcentaje de error (30 min).	ABP
	1° tutoría entre pares	Revisión del Texto 2 con códigos, comentarios verbales y corrección en márgenes. El autor reescribe (30 min).	AC y RCE (Indirecta y metalingüística)
	Redacción de memes	En binas corrigen memes y explican regla en uso (30 min)	ABP y AC
2	Laberinto ortográfico	Parejas resuelven caminos correctos/incorrectos de uso de tildes justificando respuestas (30 min).	ABJ y AC
	Canciones con diacríticos	Completar letras de canciones con tildes diacríticas, justificando su uso (30 min).	ABJ
	Trivia ¿Quién quiere ser millonario?	Preguntas sobre mayúsculas; se argumenta antes de responder (30 min).	ABJ y AC
	Test 2 en Quizziz	Resolución en parejas con retroalimentación inmediata de los temas vistos (20 min).	ABJ y AC

	Texto 3: Expectativas de vida universitaria	Redacción a mano del de 100 a 200 palabras, para calcular el porcentaje de error (30 min).	ABP
	2° tutoría entre pares	Revisión del Texto 3 con códigos, comentarios verbales y corrección en márgenes. El autor reescribe (30 min).	AC + RCE (Indirecta y metalingüística)
	Redacción de publicaciones	En binas, corrigen publicaciones en redes sociales, explican regla en uso (30 min)	ABP y AC
3	Escape room de puntuación	Corrección de signos en pistas para “salir” de la habitación (40 min)	ABJ y AC
	Juego de gato ortográfico	Colocación de fichas tras re- puestas correctas de puntu- ación (30 min)	ABJ y AC
	Jeopardy ortográf- ico	Tablero con categorías: tildes, mayúsculas, puntuación, grafías (45 min)	ABJ y AC
	Test 3 en Quizziz	Resolución en parejas con retroalimentación inmediata de los temas vistos (20 min).	ABJ y AC
	Texto 4 (Final): Proyección laboral a futuro	Redacción final a mano (100–200 palabras), sin tutorías para evaluar autonomía (30 min)	ABP y RCE (inde- pendiente)
	Corrección de corre- os electrónicos	Resolución de problemas de comunicación escrita en con- textos académicos y laborales (40 min)	ABP

Fuente: Elaboración propia

Resultados

En primer lugar, para entender el número de errores ortográficos que los estudiantes cometían, se usó la autobiografía (100-200 palabras) como texto diagnóstico. Cabe señalar que este primer día de curso también se utilizó para concientizar a los estudiantes sobre la importancia de la ortografía como parte del proceso de redacción, su valoración social y el término de conciencia ortográfica.

A raíz del texto de la autobiografía, mediante el uso de la fórmula de Gabarró (2013), se descubrió que los estudiantes cometían en promedio 30% de faltas ortográficas, siendo las principales áreas de oportunidad el uso de tildes, mayúsculas y signos de puntuación, especialmente la coma, aunque se presentaron casos de uso incorrecto de grafías, como la "h", "c", "s", "z", "b" y "v".

Dicho porcentaje individual se compartió de manera pública con los estudiantes, en el segundo día de clases. Al momento de presentar esta retroalimentación, el estudiantado pudo comprender la realidad de su propia escritura y la de sus compañeros. Lejos de ser una cifra que desmotivara, la docente incitó a que este dato se convirtiera en un reto personal para la mayoría: disminuir el porcentaje de error semana tras semana.

Este resultado fue empleado para formar los equipos de trabajo de 2 integrantes para las tutorías, aplicando la técnica del aprendizaje colaborativo. La forma para emparejar al estudiantado fue, en primer lugar, ordenarlos de menor a mayor, según su número de porcentaje de error ortográfico, luego se designó que quienes tuvieran el menor porcentaje de errores ortográficos (mayor dominio ortográfico) asesorarían a aquellos que mayor número de errores tuvieron en el diagnóstico (quienes más deficiencias ortográficas presentaban).

Las tutorías se realizaron antes de que los estudiantes entregaran sus textos finales, al término de las dos primeras semanas del curso. Para que supieran cómo corregir adecuadamente los escritos de sus compañeros, se impartió una capacitación breve de media hora durante la primera semana. En esta sesión, la docente explicó los principios básicos de la retroalimentación efectiva, cómo identificar y comentar errores ortográficos, y guio un ejercicio práctico de corrección en parejas. Además, se indicó a los estudiantes que podían consultar el diccionario o pedir aclaraciones a la docente en caso de duda, fomentando la revisión consciente y manual de sus textos.

Tras esta capacitación, cada estudiante revisó el escrito de un compañero y ofreció recomendaciones verbales y escritas en los márgenes del texto escrito. Luego, el autor corregía o reescribía su texto, si tenía un porcentaje muy alto de errores (mayor a 15%). Finalmente, la docente evaluaba la

versión corregida y proporcionaba retroalimentación metalingüística con códigos de error para señalar los aspectos ortográficos que aún debían reforzarse.

Durante la primera semana del curso, se aplicaron actividades basadas en aprendizaje colaborativo y basado en juegos, como deletreo de palabras por equipos sobre grafías confusas, memorama de homófonos y un test en binas utilizando Quizziz, como parte del aprendizaje basado en problemas se realizaron prácticas de redacción de memes.

En el último día de la primera semana, cada alumno redactó su texto a mano con el tema: ¿Por qué elegí mi carrera universitaria? de 100 a 200 palabras. Posterior a ello, se realizaron las primeras tutorías entre pares y se corrigieron los textos. El resultado de esta dinámica fue que el promedio de porcentaje de error ortográfico registrado de los 30 participantes fue de 10%, una gran disminución si se compara con el resultado de la primera semana y la mayoría de los errores fue sobre tildes en verbos y puntuación.

En la segunda semana se continuó con el aprendizaje mediante juegos colaborativos, como un laberinto ortográfico, una actividad de completar canciones con diacríticos, una trivia tipo ¿quién quiere ser millonario? sobre mayúsculas, además de otro cuestionario de Quizziz. Como parte del aprendizaje basado en problemas, se realizaron prácticas de corrección de publicaciones en redes sociales, relacionadas con su entorno local o carrera profesional, para promover un aprendizaje significativo.

El texto de esa segunda semana estuvo enfocado en redactar sobre sus expectativas de la vida universitaria y una vez que se aplicaron las tutorías, se registró un promedio de 6% de errores ortográficos, principalmente sobre signos de puntuación.

En el caso de la tercera semana, las estrategias de ABJ que se incluyeron fueron una habitación de escape relacionada con la puntuación, un juego de gato (por cada respuesta correcta podían poner una figura en el tablero), un juego de Jeopardy y un último cuestionario interactivo en Quizziz, para las estrategias ABP se empleó la redacción de correos electrónicos.

Cabe señalar que para esta semana las sesiones de tutoría no se llevaron a cabo, pues se buscaba que los estudiantes desarrollaran las habilidades para corregir los textos de forma independiente y también se buscaba constatar un progreso real, más allá del apoyo de su compañero tutor. Para ayudarse a revisar, se les sugirió consultar los errores que habían tenido en los textos anteriores y basar su revisión en las anteriores áreas de oportunidad que habían presentado.

El resultado de esto fue que, en el texto final, cuya temática fue las proyecciones de su futuro laboral, el promedio de error ortográfico del grupo descendió a 2%, además el 45% de los estudiantes entregó un texto libre de errores ortográficos. Los resultados de la disminución de los errores ortográficos a lo largo del curso intensivo de 3 semanas (30 horas en total) son visibles en la siguiente figura.

Figura 2

Porcentaje de errores ortográficos semanales



Fuente: Elaboración propia.

Este resultado comprueba que las técnicas empleadas resultaron exitosas para disminuir el porcentaje de error ortográfico. Lo anterior fue complementado con el análisis de los dos *focus group* de 15 participantes cada uno, realizados al inicio y al término del curso, los cuales permitieron observar de manera clara la evolución en la conciencia ortográfica de los estudiantes.

En el grupo focal de inicio, la mayoría expresó indiferencia o falta de interés por revisar sus textos, en la grabación de voz predominaban

afirmaciones sobre no saber cómo identificar errores, no tener el hábito de corregir, considerar la ortografía irrelevante en su vida cotidiana, confiar en que las herramientas digitales resolverían automáticamente cualquier fallo o que su ortografía sí era adecuada, porque nadie les había dicho lo contrario durante su trayectoria académica, incluso varios estudiantes señalaron que la ortografía era “difícil” o “aburrida”, lo que reflejaba una concepción limitada del tema. Como ejemplo, un participante de los 15 comentó: *“No reviso mis textos porque nunca me lo han pedido en la escuela, además siempre confío en el autocorrector”* (participante 4).

Sin embargo, en el segundo grupo focal, desarrollado al concluir el curso de ortografía de tres semanas, emergió un cambio significativo, ya que los estudiantes comenzaron a reconocer la ortografía como un componente esencial de la comunicación académica y profesional, y no únicamente como una exigencia escolar. Las respuestas reflejaron una nueva conciencia sobre las consecuencias de escribir incorrectamente, tanto en la claridad del mensaje como en la percepción externa de su formación, visible en afirmaciones como: *“Ya entiendo que, si no escribo bien, las personas pueden interpretar otra cosa, y eso afecta cómo me comunico”* (participante 10).

Esto pone en perspectiva que el estudiantado podría ni siquiera saber que no posee una ortografía correcta, si no se le ha brindado retroalimentación correctiva en su trayectoria académica, de ahí la importancia de realizar un diagnóstico preciso para que el estudiante entienda cuántos errores ortográficos comete al redactar un texto y tenga en mente la necesidad de desarrollar conciencia ortográfica y disminuir la cifra de errores.

Sobre su percepción de la propia mejoría en cuestiones ortográficas, muchos experimentaron un sentido de autoeficacia, es decir, la percepción de ser capaces de enfrentar con éxito una tarea que antes les resultaba difícil o poco relevante (Bandura, 1997). Esta experiencia de progreso, reforzada por la retroalimentación y la práctica constante, tuvo un efecto motivador que trascendió la simple corrección de textos: los alumnos se sintieron más seguros de sí mismos y de su propia escritura, al valorar la ortografía como una herramienta para proyectar credibilidad y profesionalismo, incluso algunos se comprometieron a mantener hábitos de autocorrección en el futuro: *“Ahora me fijo en mis textos porque sé cómo hacerlo y que la forma en la que escribo habla de mí a nivel profesional”* (participante 7).

De este modo, la enseñanza de la ortografía se transformó en un proceso significativo, donde la mejora técnica se acompañó de un fortalecimiento en la motivación y en la confianza de los estudiantes para sobrellevar nuevos retos de escritura, como los que enfrentarán en su futuro académico.

Conclusión

Con base en los hallazgos de esta experiencia, se confirma que la enseñanza de la ortografía no tiene por qué basarse en el temor a la corrección; el error puede convertirse en una oportunidad para aprender, siempre que se visibilice de forma constructiva y se acompañe de actividades dinámicas.

Para ello, se debe hacer visible el error, cuantificarlo y convertirlo en objeto de reflexión metalingüística, entendida como la capacidad del aprendiz para tomar distancia de su propio uso del lenguaje y analizarlo de manera consciente (Gombert, 1992). Esto es posible mediante la integración de la fórmula de Gabarró (2013) en la retroalimentación, desde el inicio de una clase, a través de una evaluación diagnóstica, ya que provee un indicador claro del desempeño que permite la toma de conciencia de los estudiantes y orienta la enseñanza hacia áreas prioritarias.

Si esta fórmula se vincula con la retroalimentación correctiva escrita realizada de manera constante y se refuerza con metodologías activas de aprendizaje (tutorías entre pares, ABJ y ABP) se favorece la práctica deliberada y la transferencia del conocimiento a contextos académicos, profesionales y cotidianos.

De esta manera, el resultado es doble: una mejor técnica (reducción sustantiva de errores) y un cambio actitudinal (de la apatía a la autorregulación), evidenciado en el aumento de autoeficacia y motivación por mantener hábitos de autocorrección. En suma, formar escritores competentes implica pasar del cumplimiento normativo a la conciencia ortográfica como competencia transversal, capaz de brindar claridad, credibilidad y profesionalismo a la propia comunicación escrita.

Referencias

- Andrango Arévalo, W. L.; Vera Palacios, D. A., y Cárdenas Quintana, R. B. (2025). Estrategias metodológicas para la enseñanza de la ortografía en Educación General Básica Superior. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual* "ALCON", 5(1), 132-143.
- Aragón-Mendizabal, E., Delgado-Casas, C., Navarro, J. I., Menacho, I., y Romero, M. F. (2016). Análisis comparativo entre escritura manual y electrónica en la toma de apuntes de estudiantes universitarios. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 48 (3), 101-107.
- Armenta, M. O. R., Quintana, J. T., López, R. I. G., & Murrieta, M. U. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación/Evaluation of the argumentative writing of university students in the area of education. *Educación superior*, (23), 77-88.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (2005). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.
- Carratalá, F. (2014). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Octaedro.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). *Enseñar Lengua*. Graó
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107.
- Fregoso Peralta, G. (2007). Problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Revista Universidad EAFIT*, 44(149), 9-22.
- Gabarró, D. (2013). *Dominar la ortografía*. Boira Editorial.

Gabarró, D. y Puigarnau, C. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la Ortografía en el marco de la PNL*. Editorial Aljibe.

García Moreno, M. L. (2005). Conciencia ortográfica y motivación. *Educación: una revista cubana que hace esencia de pensamiento*, 114(1), 22-24.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.

Gómez Catota, M. A. (2019). *La gamificación como estrategia creativa para la enseñanza de la ortografía* (Tesis de grado, Universidad Central de Ecuador). <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/19933/1/T-UCE-0010-FIL-595.pdf>

González Robles, R. O. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. <http://asambleaanuies.iberomex.mx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>

Heredia Oliva, E.; Gutiérrez Fresneda, R., Esteban Córcoles, J., y Ortuño Padilla, A. (2024). Análisis Comparativo entre la Escritura Manual y la Digital en la toma de apuntes de estudiantes universitarios de los Grados de Ingeniería Civil y Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. En *Actas 7º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2024* (pp. 398-403). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9928283>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Annals of Psychology*, 30(3), 841-851.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Martínez González, A., Manzano Patiño, A. P., García Minjares, M., Herrera Penilla, C. J., Buzo Casanova, E. R., & Sánchez Mendiola, M. (2022). Grado de dominio del español de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal. *Revista de la educación superior*, 51(202), 89-105.

Moreno Moñux, V. (2023). *Propuesta de metodología activa para el aprendizaje de la ortografía en 6.º de primaria* (Tesis de grado, Universidad de Valladolid) <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/66364>

Olvera Domínguez, T. (2019). *Corregir la ortografía en el aula. Una estrategia didáctica con enfoque constructivista en la Educación Media Superior* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000797469

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

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.

Ramírez Armenta, M. O., Tanori Quintana, J., García López, R. I. y Urias Murrieta, M. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación. *Educación superior*, (23), 77-88.

Ramírez Bustamante, F. y López Díaz, E. (2005). Spelling Error Patterns in Spanish for Word Processing Applications. 5.ª *Conferencia Internacional, Lang. Res. Eval.*, 93-98. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2006/pdf/119_pdf.pdf

Ríos, G. (2012). La ortografía en el aula. *Revista Káñina*, 36(2), 181-190. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44249253012>

Romera Martínez, I. (2020). *La ortografía a través del aprendizaje basado en juegos: una propuesta para 4º de Educación Primaria* (Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja). <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/12051/Romera%20Mart%c3%adnez%2c%20Irene.pdf>

Romero Pinargote, M. D., Guachimín Córdor, E. F., Arroyo Peñafiel, R. M., & Coronel Santos, K. S. (2025). Aprendizaje Colaborativo Para Perfeccionar la Ortografía en la Educación Elemental en Ecuador. *Reincisol*, 4(7), 4371-4386.

Sanizaca, C. L. N., Vega, K. D. A., Riera, D. R. G., & Tanguila, F. F. A. (2024). Mejora del aprendizaje y ortografía: Estrategias innovadoras y recursos efectivos en la educación. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 10055-10065.

Tamayo Valdés, M. C., & León Pérez, M. A. (2016). La enseñanza-aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. *Revista Conrado*, 12 (55), 120-128.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

Valencia Orellana, C. (2014). *Errores de ortografía acentual y literal frecuentes en textos informativos producidos por estudiantes de educación superior técnico profesional en Santiago de Chile* (Tesis de Maestría, Universidad de Chile). <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137440/Errores-de-ortografia-acentual-y-literal-frecuentes-en-textos-informativos-producidos-por-estudiantes-de-educacion-superior-tecnico-profesional-en-Santiago-de-Chile.pdf>

Zapata Puerta, C. y González Figueroa, P. A. (2016). *Anormalidades ortográficas y gramaticales en los textos de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Rural Buenos Aires del municipio de El Carmen de Viboral*. (Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/65a881e4-a789-459b-8f9b-41f3b42e43e0/content>