

CONTRASTE DE RESULTADOS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS Y DE ELABORACIÓN PROPIA SOBRE ORTOGRAFÍA DEL ALUMNADO

CONTRAST OF RESULTS OF STANDARDIZED TESTS AND OF OWN ELABORATION ON STUDENTS SPELLING

Ana María López Jaén¹

Resumen

En la actualidad, son numerosos los casos de alumnos que presentan dificultades en la lectoescritura interfiriendo directamente en su rendimiento escolar. La escasez de estudios en este sentido, sobre todo relativos a la escritura, y de pruebas de evaluación psicopedagógica para su aplicación en el aula ha sido uno de los motivos que ha impulsado la realización de este estudio. Con esta investigación se pretende evaluar la escritura utilizando el dictado de un texto elaborado ad hoc, contrastándola con algunas tareas destinadas tradicionalmente para evaluar la ortografía, que conforman la batería de evaluación de los PROcesos EScritores (PROESC) de Cuetos, Ramos y Ruano (2002). En suma, el estudio se caracteriza por su diseño no experimental, de tipo correlativo. La muestra estuvo formada por 30 alumnos (20 niños y 10 niñas), escolarizados en 1º de Enseñanza

Abstract

At present, there are numerous cases of pupils with difficulties in reading and writing that directly interfere with their school performance. The shortage of studies in this sense, especially concerning writing, and of tests of psychopedagogical evaluation in the classroom has been one of the reasons that have driven the making of this study. The aim of this research is to evaluate the writing using the dictation of a text ad hoc, contrasting it with some tasks traditionally used to evaluate the spelling, which make up the battery of evaluation of the writing processes (PROESC) of Cuetos, Ramos and Ruano (2002). In short, this study is characterized by its non-experimental, correlational design. The sample consisted of 30 students (20 boys and 10 girls), enrolled in the 1st year of ESO, considering the ideal moment to implement specific programs to optimize the study dimensions. The results indicate high and moderate

¹ Orientadora de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, alojaen4@hotmail.com

Secundaria Obligatoria (ESO) (12 años, aprox.), considerándose el momento idóneo para implementar programas específicos de optimización de la dimensión objeto de estudio. Los resultados indican altas y moderadas correlaciones entre los aspectos evaluados que otorgan validez al texto elaborado al cumplirse, en gran medida, las hipótesis planteadas en dicha investigación.

Palabras Clave: Transcripción escrita, Instrumentos de evaluación de la escritura, Evaluación de la ortografía.

correlations between the evaluated aspects that validate the text elaborated, fulfilling, to a large extent, the hypotheses raised in this research.

Keywords: Written transcription, Writing evaluation instruments, Spelling assessment.

INTRODUCCIÓN

Dentro del lenguaje, la investigación sobre la escritura ha ido y sigue yendo a la zaga de la investigación de la otra cara de la comunicación escrita, la lectura (Salvador, 2008), y aún más de la comunicación oral. El aprendizaje de la escritura se considera “un proceso psicológico complejo que permite a las personas comunicar ideas a través de signos gráficos que representan los elementos del lenguaje oral” (Ellis y Young, 1992, en Rivas-Torres y López-Gómez, 2017, p.74). En esta investigación se ha optado por la evaluación del producto de la escritura, centrándonos en su fase más mensurable, la transcripción textual, y en concreto en la dimensión de la ortografía. Para su adquisición, se requiere de memoria suficiente para almacenar la representación visual de las palabras, una adecuada discriminación visual, una correcta adquisición fonema-grafema y por supuesto el dominio de la conciencia fonológica. En la actualidad, proliferan estudiantes que finalizan sus estudios obligatorios sin alcanzar niveles básicos en sus dominios ortográficos de escritura. La bibliografía existente remite a estudios como el llevado a cabo por Cervera e Ygual (2006) donde se analizan los diferentes errores ortográficos que cometen los escolares relacionados con procesos perceptivo-lingüístico, metalingüísticos, de memoria operativa, procesos de memoria a largo plazo, etc.,

proponiendo, debido a su importancia, una metodología específica para el tratamiento de los procesos afectados.

En la práctica educativa uno de los principales motivos de derivación al profesional de la orientación está relacionado con el caso de alumnos que presentan dificultades que afectan directamente a los procesos generales de lectura y escritura, en tanto que habilidades académicas básicas (junto con el cálculo), y en las dimensiones anteriores específicas, en particular. Dichas dificultades preocupan, en gran medida, a familias y profesores, ya que repercuten tanto a nivel académico como emocional, generando un rendimiento académico inferior, en comparación con el alumnado que no presenta ninguna dificultad. Del mismo modo, “la imagen social se deteriora y repercute de forma importante en la propia autoestima” (Miranda-Casas, Vidal-Abarca, Soriano- Ferrer, 2003, en Cervera e Ygual, (2006, p.117). Por otra parte, es sabida la afectación notable de la dislexia y la disortografía en la autoestima del alumno. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), DSM-5, de la APA (American Psychiatric Association, 2014), establece la categoría del Trastorno específico del aprendizaje, referido a la existencia de dificultades en el aprendizaje y en las habilidades académicas afectadas que están sustancial y cuantificablemente por debajo de lo esperado para la edad cronológica del alumno e interfieren

significativamente en su rendimiento académico y laboral, o bien en actividades de su vida cotidiana, que se confirman con pruebas estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. Por otra parte, Bilbao y Santa Olalla (2002) clasifican los trastornos de la escritura según la complejidad de los procesos afectados:

- Procesos básicos: implicados en la escritura de palabras:
 - Disortografía natural: disgrafía central fonológica.
 - Disortografía visual: disgrafía central superficial
 - Disortografía mixta: disgrafía central profunda.
- Procesos complejos: implicados en la composición de textos:
 - Dificultades de autorregulación (los procesos de planificación y revisión no se desarrollan de forma adecuada).
 - Dificultades de textualización: no se explicita la microestructura ni macroestructura del texto, existen problemas gramaticales y sintácticos o falta de coherencia y/o concordancia.
- Procesos motores: implicados en la escritura a mano:
 - Disgrafía periférica: supone alteraciones en la grafía (deformación, no seguir el trazo...) o al configurar el texto (tamaño irregular de las letras, no mantener la linealidad o no separar adecuadamente las palabras.

En la actualidad, para la evaluación de la escritura suelen utilizarse pruebas psicopedagógicas que, en general, se administran de forma individual y que, desde una dimensión más global, abordan diferentes aspectos, demandando un tiempo extenso tanto para su administración como la posterior corrección. Este estudio se va a centrar en la comparación de los resultados obtenidos en la evaluación de la escritura utilizando, para ello, el dictado de un texto elaborado ad hoc, cuya validez vendrá del apego de los resultados obtenidos en algunas tareas de las que conforman la batería de evaluación de los PROcesos EScriptores (PROESC) relacionadas con la ortografía. De hecho, la propuesta de partida es que una vez validado el texto podrá complementarse con la batería estandarizada anterior, uno para detectar las dificultades y advertir su naturaleza, otro para identificarlas definitivamente y situarlas detalladamente. Todo ello bajo el convencimiento de que la riqueza de la información recogida es la base del éxito de la evaluación y posterior intervención ajustada.

Se plantean, pues, como objetivos principales de este trabajo: a) evaluar la ortografía en alumnos de 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), en el marco del aula, a través de la prueba del PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002) relacionadas con la ortografía y del dictado de un texto elaborado ad hoc

teniendo en cuenta las reglas ortográficas que figuran en la Real Academia Española (en adelante RAE) y son asumidas como contenido curricular del nivel elegido, 1º de ESO; b) procurar la validación del texto en tanto que instrumento de evaluación gráfica y ortográfica de acuerdo con su correlación con los resultados coincidentes con los obtenidos mediante el instrumento estandarizado anteriores (PROESC).

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Elaborar un texto ad hoc, para su dictado, que contenga deliberadamente convencionalismos ortográficos propios del nivel curricular del inicio de la etapa de educación secundaria obligatorios, concretamente 1º de ESO.

- Validar dicho texto por juicio de expertos (profesores especialistas del área de lengua castellana y literatura pertenecientes al cuerpo de profesores de ESO, toda vez que ha sido validado por el contenido curricular de la etapa con la que se corresponde su aplicación, derivada a su vez de los contenidos de la RAE.

- Seleccionar las actividades que van a ser administradas del PROESC, por su pertinencia para la investigación.

- Contrastar los resultados obtenidos en prueba estandarizada PROESC y texto de elaboración propia.

- Correlacionar la variable dependiente, ortografía, y las variables independientes: existencia de NEAE, alumnos repetidores, libros leídos

durante el curso escolar, así como sexo y la edad.

METODOLOGÍA

Diseño y paradigma de investigación

Teniendo en cuenta las variables que forman parte de este estudio y las pretensiones del mismo se va a llevar a cabo un estudio transversal no experimental, principalmente correlativo entre puntuaciones obtenidas en el programa PROESC y las obtenidas a través del texto elaborado, aunque con cierta esencia descriptiva sobre la competencia ortográfica del alumnado.

Población y muestra

Este estudio se va a llevar a cabo en un Instituto de ESO (IES) ubicado en una zona rural de la provincia de Almería (España). El nivel socioeconómico de dicho municipio es medio, fundamentalmente, sus habitantes se dedican a la agricultura, sobre todo, en invernaderos. La artesanía, concretamente, la alfarería es famosa en esta zona, al igual que la industria conservera y encurtidos. La muestra seleccionada para llevar a cabo este estudio está compuesta por 30 alumnos de 1º de ESO, siendo 20 niños (66,6%) y 10 niñas (33,3%). Cuentan con una media de edad de 12,60 años (con una desviación típica de 0,770). El total de alumnado proviene de Centros de Educación de

Infantil y Primaria adscritos al IES donde se ha realizado el estudio. Cinco alumnos están repitiendo 1º de la ESO habiendo mostrado una pequeña evolución en su trayectoria escolar, durante este curso académico, aunque se hace evidente su desmotivación y desinterés hacia los aspectos curriculares. Una alumna ha requerido de la medida de la repetición en otro curso diferente al actual. Por otra parte, 2 alumnos presentan necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE) uno de ellos, relacionadas con dificultades de aprendizaje de la lectura o dislexia y el otro compatible con las dificultades de aprendizaje relacionadas con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Ambos alumnos cuentan con la evaluación psicopedagógica necesaria para determinar las diferentes NEAE expuestas, así como, con los recursos necesarios para ofrecer una respuesta educativa apropiada a sus dificultades.

Instrumentos de evaluación

Dos son las herramientas que se han utilizado para la recogida de los datos para su investigación:

1. TEXTO AD HOC en el que se tendrán en cuenta las reglas ortográficas que tienen que ser adquiridas en 1º ESO. Dada la trascendencia del mismo en el proceso de la investigación, se presenta a continuación:

“Al abrir la puerta de casa se encontró todo desordenado: las sillas boca abajo, los muebles nuevos destrozados, los objetos que estos portaban esparcidos por el suelo (incluido el bonsái), huevos rotos en el sofá y un sonido continuo semejante al que emiten las agujas del reloj. Ante tal situación, Antonio fue a ver qué había pasado. Decidió subir la escalera. Expectante y tembloroso fue visualizando cada una de las dependencias de su hogar sin dar crédito a lo que estaba viendo.

- ¡Nos han robado!, gritó, ¡nos han robado!

Antonio sentía cómo su corazón se iba acelerando. De repente, oyó un crujido; sin pensarlo cogió un paraguas que encontró tirado en el suelo y se dirigió activa y enérgicamente hacia la biblioteca.

- ¡Hay una huella! -exclamó - ¿quién es? -preguntó-. ¡Yo sé que estás ahí! ¡Te advierto, voy armado!, ¡he llamado a la policía y te llevará a la cárcel!

En ese mismo momento, vio cómo un gato saltaba por la ventana con un trozo de bizcocho en la boca y a una persona saltar la valla que separa su vivienda de la del vecino inglés, cuyo perro aullaba mientras estaba echando agua al árbol de haya. Inmediatamente cogió su teléfono móvil para avisar a la policía. De pronto, recordó que en su caja fuerte tenía guardado el regalo que había comprado para el cumpleaños de su madre.

-¿Lo habrán robado? - se preguntó. Buscó la llave en su mochila e, inquieto,

se dirigió hacia la caja fuerte, la cual estaba intacta con el presente envuelto en papel plateado y un lazo rojo. A pesar de todo lo acontecido, este último hecho generó en Antonio una alegría inmensa, restando importancia a lo anterior. De repente, sintió cómo alguien lo zarandeaba: era su madre que lo despertaba, como cada mañana, para ir al colegio.”

- REGLAS DE ACENTUACIÓN (45 palabras en total acentuadas). Incluye TILDE DIACRÍTICA (1 palabra en la que se utiliza la tilde diacrítica: sé).

- MAYÚSCULAS (19 en total).

- GNOS DE PUNTUACIÓN:

a. Comas (20 en total).

b. Puntos (14 en total).

c. Dos puntos (2 en total).

d. Punto y coma (1 en total).

e. Rayas y guiones (8 en total).

f. Signos de interrogación (2 en total) y signos de admiración (6 en total).

- REGLAS ORTOGRÁFICAS, siguiendo las establecidas por la Real Academia Española:

a. Reglas b/v:

- Palabras del texto que se escriben con B (16): muebles, portaban, había, subir, estaba, iba, biblioteca, saltaba, bizcocho, aullaba, estaba, había, habrán, estaba, zarandeaba, despertaba.

- Palabras del texto que cumplen la regla de la V (4): nuevos, huevos, activa y advertir.

b. Reglas g/j:

- Palabras del texto que cumplen la regla de la G (6): gritó, energicamente, cogió, dirigió, cogió y dirigió.

- Palabras del texto que cumplen la regla de la J (1): Crujido.

c. Reglas y/ll:

- Palabras del texto que siguen la regla de la Y (8): bonsái, y (5), oyó, e.

- Palabras del texto que siguen la regla de la LL (2): silla y huella.

d. Regla h:

- Palabras del texto que siguen esta regla (7): huella, había, había, habrán, huevos, han y han.

e. Diferencias entre “a ver” y “haber”:

- Palabras del texto que siguen alguna de estas reglas (1): a ver

f. Diferencias entre “haya”-“halla”-“aya”:

- Palabras del texto que siguen alguna de estas reglas (1): haya.

g. Diferencias entre “hecho” y “echo”.

- Palabras del texto que siguen alguna de estas reglas (2): echando y hecho.

- Se distribuyó el texto de elaboración propia y un cuestionario para el profesorado de validación del contenido del texto y su procedimiento de pasación.

2. Algunas tareas de la BATERÍA DE EVALUACIÓN DE PROCESOS DE LA ESCRITURA (PROESC) de Cuetos, Ramos y Ruano (2002), concretamente las que evalúan la ortografía natural,

reglada, mayúsculas, signos de puntuación y acentos, es decir, el dictado de palabras, pseudopalabras y de frases. La prueba está baremada por cursos derivándose a partir de la puntuación directa la existencia o no de dificultades. Las actividades concretas del PROESC a las que se somete al alumnado objeto de dicha investigación son las siguientes:

- **DICTADO DE PALABRAS:** evalúa la ortografía arbitraria y reglada respectivamente:

Lista A: Jefe, bulto, ojera, mayor, humano, valiente, bolsa, genio, zanahoria, lluvia, yegua, harina, balanza, llevar, coger, venir, urbano, llave, vulgar, echar, bomba, inyectar, volcar, milla, ahorro.

Lista B: burla, cantaba, reservar, octava, hueso, rey, debilidad, coraje, conservar, tiempo, recibir, alrededor, cepillo, contabilidad, Israel, buey, pensaba, arcilla, busto, grave, viaje, enredo, huerta, escribir, sombra.

- **DICTADO DE PSEUDOPALABRAS:** Olcho, sirulo, urdol, ropledo, galco, crimal, erbol, blo-ma, grañol, drubar, fley, zampeño, huefo, alrida, busfe, ampo, salpillo, burco, seraba, huema, remba, proy, gurdaba, onreda, grodilla. Las palabras que siguen a la número 11 siguen reglas ortográficas.

- **DICTADO DE FRASES:** se evalúan los acentos, mayúsculas y signos de puntuación:

Juan cogió el libro de química se fue a estudiar al salón.

- Si aprobaba todos los exámenes, el miércoles se iría con su primo

Antonio a Barcelona a ver un partido de fútbol entre España y Francia.

- Su hermana Sandra le preparó un café con leche y azúcar y se lo puso encima del mármol de la mesa.

- Le preguntó a Juan: ¿Tienes un lápiz?

- Y el chico le respondió: ¿te sirve un bolígrafo?

- Por supuesto!

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un documento dirigido al centro educativo donde se ha llevado a cabo el trabajo de investigación en el que se exponía formalmente una solicitud para llevar a cabo dicho estudio, detallando la muestra escogida, así como los objetivos principales que se pretendían llevar a cabo en dicha investigación. Dicho escrito fue presentado y expuesto al Consejo Escolar, siendo aprobado, posteriormente por dicho órgano colegiado.

Posteriormente, se elaboró un documento en el que los padres del alumnado perteneciente a la muestra fueron informados de la investigación, autorizando a la persona responsable de la investigación de su realización con los participantes elegidos.

Se decidió llevar a cabo la administración de las diferentes pruebas durante una sesión, aprovechando una hora de lengua castellana y literatura (martes y miércoles de 9.30h a 10.30h y de

10.30h a 11.30h respectivamente:

Durante esta sesión se procedió a la pasación de las diferentes tareas elegidas del PROESC, así como el dictado del texto elaborado ad hoc en 1º A y 1º B.

A la hora de corregir el texto, se tienen que registrar los aciertos y errores cometidos en las palabras que siguen las reglas ortográficas especificadas anteriormente, siendo dichos errores los que marcarán las directrices principales para el desarrollo del programa de intervención correspondiente.

Con respecto a los signos de puntuación, mayúsculas y acentos, los destinatarios de un programa de intervención serán los alumnos y alumnas que cometan un número determinado de errores atendiendo a las medias obtenidas según los errores cometidos, en el análisis de los datos realizados:

- Signos de puntuación:
 - Comas: 14 errores.
 - Puntos: 9 errores.
 - Dos puntos: 2 errores.
 - Punto y coma: 1 error.
 - Guiones: 7 errores.
 - Signo de interrogación: 1 error.
 - Signo de admiración: 3 errores.

- Mayúsculas: 9 errores.
- Acentos: 20 errores.

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos se ha utilizado el

programa estadístico informático EZanalyze versión 3.0 y el SPSS versión 22.0.

Se han calculado los porcentajes y estadísticos descriptivos de algunas de las variables objeto de estudio. Se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson para llevar a cabo el cálculo de las correlaciones entre diferentes variables cuantitativas. Así mismo, se ha empleado la U de Mann Withney para detectar las posibles influencias de variables independientes (sexo, existencia de NEAE,..) en las dependientes.

RESULTADOS

Tras la evaluación del PROESC y del texto se obtienen los siguientes resultados:

A) Resultados entre PROESC y texto:

Se trata de los resultados obtenidos entre las diferentes dimensiones evaluadas en el PROESC y los del texto (por separado) ($p < 0,05$):

- La media de palabras acentuadas que escribe correctamente la muestra de alumnos en el PROESC es 8,4, siendo el total de palabras acentuadas 15 ($s=5,43$), mientras que en el texto es de 23,33, siendo el total de 45 ($s=15,82$). Las palabras acentuadas correctamente en el PROESC y en el texto manifiestan una correlación alta y directa ($r=0,934$; $p=0,00$)

- Centrándonos en las palabras que siguen determinadas reglas

ortográficas, en el PROESC se obtiene una media de 42,07 palabras escritas de forma correcta ($s=20,24$), del total 75, mientras que en el texto la media obtenida es de 33,76 ($s= 8,72$), del total de 47, de manera que, las palabras que se rigen por reglas ortográficas en el PROESC correlaciona de forma moderada con las del texto ($r=0,431$; $p=0,02$).

- En lo que respecta a las palabras escritas en mayúscula, en el PROESC se obtiene una media de 8,36 palabras escritas correctamente ($s=2,79$), de un total de 10 mientras que ($r=0,527$; $p=0,00$).

B. Resultados entre diferentes subcompetencias ortográficas

Obtenidas las correlaciones entre las diferentes dimensiones nos aportan los siguientes datos ($p<0,05$):

- A mayor número de palabras acentuadas en el PROESC escritas correctamente, mayor número de palabras mayúsculas escritas correctamente en el PROESC ($r=0,632$; $p=0,00$), mayor número de palabras correcta que se rigen por reglas ortográficas en el texto ($r=0,781$; $p=0,00$), mejor uso de signos de puntuación del texto ($r=0,724$; $p=0,00$) y mayor número de aciertos en todos los aspectos globales evaluados en el texto ($r=0,901$; $p=0,00$).

- Se encuentran relaciones altas y directas también entre las palabras que se rigen por reglas ortográficas, escritas correctamente, en el PROESC con el total de las dimensiones evaluadas en dicha prueba ($r=0,948$; $p=0,00$).

- Las palabras mayúsculas escritas de forma correcta en el PROESC correlacionan directamente y con intensidad con el total de las dimensiones evaluadas en dicha prueba ($r=0,642$; $p=0,00$). Asimismo, centrándonos en el texto se obtienen correlaciones altas y directas con las palabras que se rigen por reglas ortográficas escritas de forma adecuada ($r=0,767$; $p=0,00$), también con las palabras mayúsculas ($r=0,674$; $p=0,00$), los signos de puntuación ($r=0,625$; $p=0,00$) y con todos los aspectos evaluados en el dicho fragmento ($r=0,711$; $p=0,00$).

- A mayor número de signos de puntuación escritos correctamente y evaluados por el PROESC, mayor número del total de aciertos en el total de las dimensiones evaluadas por la prueba ($r=0,699$; $p=0,00$).

- El total de las dimensiones evaluadas por el PROESC correlaciona de forma directa con las palabras que siguen reglas ortográficas y que han sido escritas correctamente ($r=0,646$; $p=0,00$).

- A mayor número de palabras acentuadas escritas correctamente en el texto, mayor número de palabras que se rigen por reglas ortográficas ($r=0,816$; $p=0,00$) y mejor uso de signos de puntuación ($r=0,742$; $p=0,00$) escritos de forma adecuada. Del mismo modo, se obtiene una alta correlación con el total de los aspectos evaluados en dicho fragmento ($r=0,940$; $p=0,00$).

- Se consigue una correlación alta entre

el número de palabras escritas de forma correcta y que se rigen por reglas ortográficas en el texto con los signos de puntuación reflejados de forma apropiada en dicho fragmento ($r=0,760$; $p=0,00$), así como con el total de las dimensiones que evalúa dicho texto ($r=0,908$; $p=0,00$).

- A mayor número de palabras mayúsculas escritas correctamente en el texto mayor número de signos de puntuación reflejados de forma adecuada en dicho fragmento ($r=0,822$;

$p=0,00$) y mayor puntuación en el total de aspectos evaluados en el mismo ($r=0,715$; $p=0,00$).

- Existe una correlación alta y directa entre los signos de puntuación detallados correctamente en el texto y el total de los aspectos evaluados en dicho fragmento ($r=0,903$; $p=0,00$).

A continuación se presenta visualmente las relaciones entre distintos aspectos o subcompetencias ortográficas que correlacionan entre sí (Cfr. Figura 1).

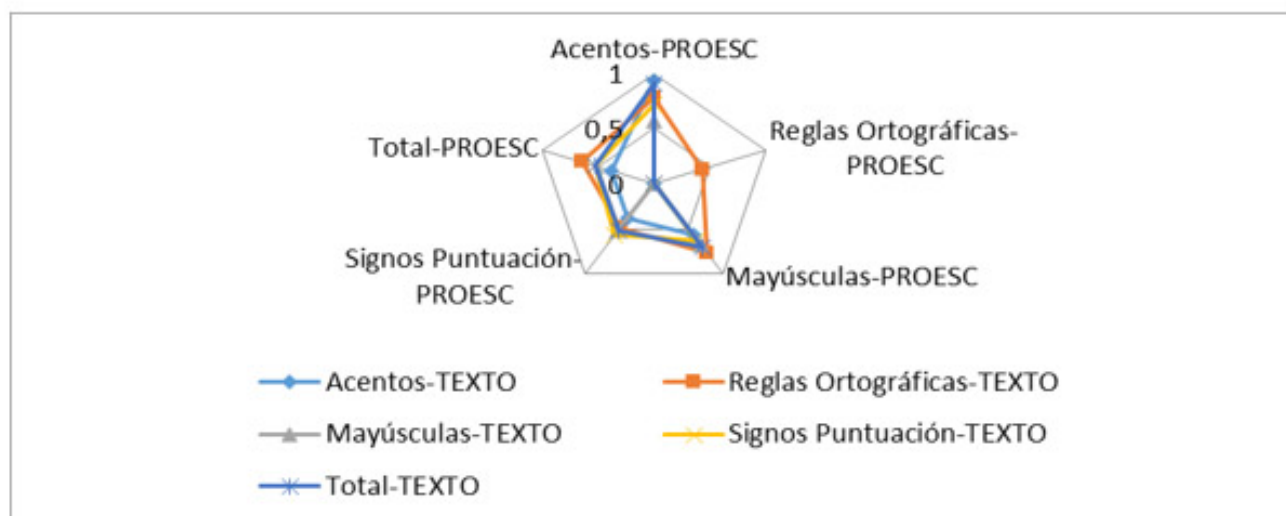


Figura 1. Correlaciones entre las diferentes dimensiones del PROESC y TEXTO

En respuesta al objetivo sobre la posible existencia de diferencias por sexo, el estadístico de la U de Mann Withney, resuelve la inexistencia de diferencias significativas ($p>0,05$), salvo en:

a. Palabras que se rigen por reglas ortográficas del PROESC donde la media de las niñas es 21 y la de los niños 14,25, siendo tal diferencia significativa ($p=0,015$).

b. Resultados obtenidos en los signos de puntuación del PROESC, siendo la media de las chicas 21,40 y la de los chicos 12,55, consiguiendo diferencias significativas ($p=0,008$).

c. Total de las dimensiones evaluadas en el PROESC, con una media en niñas de 20,60 y en niños de 12,95, logrando diferencias significativas ($p=0,025$).

Por último, los libros leídos durante el curso escolar marcan la diferencia entre los lectores que escriben correctamente las palabras que se rigen por ortografía reglada en el PROESC, obteniendo diferencias significativas ($p=0,008$) y en el total de las dimensiones evaluadas ($p=0,017$), así como en los signos de puntuación ($p=0,022$).

DISCUSIÓN

Por medio de este estudio se ha pretendido evaluar la ortografía en el marco del aula, a través de pruebas estandarizadas y de elaboración propia, mediante un dictado, en el que se han analizado diferentes dimensiones (acentos, palabras que se rigen por reglas ortográficas, mayúsculas y signos de puntuación).

Respecto al estudio que se presenta sobre la comparación de una prueba estandarizada y el texto para valorar diferentes aspectos referidos a la ortografía, se ha encontrado únicamente un estudio similar cuyo objetivo fue determinar la relación entre un conjunto de tareas de escritura y la memoria auditiva inmediata utilizando un Test de Memoria Auditiva Inmediata y la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) (Ventura y Caycho, 2017). En relación con las tareas de escritura, los resultados comparativos señalan que las mujeres presentan mejor desempeño que los varones en lo referente al dictado de pseudopalabras

con ortografía reglada y pseudopalabras total, aunque en ambos casos no se observa una significancia práctica de los resultados. Desde una perspectiva neuropsicológica, se sugiere que el mejor rendimiento de las mujeres en comparación con los hombres en escritura estaría relacionado con diferencias cognitivas asociadas a una diferenciación anatómica y funcional entre los hemisferios cerebrales (Gil et al., 2003, en Ventura y Caycho, 2017). Del mismo modo, la diferenciación interhemisférica sería producto de una mayor y más rápida tasa de maduración física y cerebral de las mujeres (García, 2003). Por otro lado, el mejor rendimiento de las mujeres en la escritura de pseudopalabras expresaría el uso de la ruta fonológica, permitiendo una adecuada conversión fonema-grafema y, por consiguiente, un buen funcionamiento de la región anterior del giro supramarginal del cerebro (Dioses et al., 2014; García, Madrazo y Viñals, 2002; Sánchez, 2006). Estos resultados coinciden con los encontrados en este trabajo de investigación en el que se concluye una mayor ejecución de las niñas en el dictado de palabras que se rigen por reglas ortográficas (dictado de palabras y pseudopalabras), signos de puntuación y el total de las dimensiones evaluadas con el PROESC.

El PROESC surgió cuando no se disponían apenas de pruebas estandarizadas para evaluar la escritura. Se demostró que las

puntuaciones medias obtenidas en las diferentes tareas de la prueba se estabilizaban en educación secundaria, debido a que a estas edades los procesos y subprocesos que evalúa la prueba están consolidados y automatizados en los sujetos que no presentan dificultades. Los análisis estadísticos que se llevan a cabo con dicha prueba indican que goza de una buena consistencia interna (grado en que covarían los ítems del test). Respecto a la validez, los resultados fueron buenos, sin embargo, los autores se mostraron cautos en dicha afirmación ya que eran conscientes de la necesidad de ser prudentes con una prueba que acababa de comenzar a caminar. En sintonía con ello, reclamamos esa misma cautela para los resultados de esta investigación, cuyas limitaciones serán indicadas más adelante.

CONCLUSIONES

En este estudio se ha focalizado la atención en la escritura, haciendo hincapié en el producto de dicho proceso, y más concretamente en la ortografía. A la luz de los resultados obtenidos, existe una correlación media-alta entre las diferentes dimensiones de ambas pruebas (PROESC y texto). Dicha correspondencia se produce de dos maneras:

- Cada dimensión con su correspondiente en la otra prueba (acentos y mayúsculas).

- Cada dimensión de cada prueba con el resto de dimensiones de ambas pruebas.

En definitiva, los resultados obtenidos indican una correlación media y alta entre la mayoría de las dimensiones evaluadas en las pruebas estandarizadas y en el texto, lo que resalta la eficacia del mismo en tanto que instrumento de evaluación masivo de competencia ortográfica.

La variable libros leídos durante el curso escolar, sólo correlaciona con algunas dimensiones del PROESC, sin embargo, con las del texto, no existe correlación alguna.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Los resultados obtenidos en algunas de las variables no han sido suficientes para poder enriquecer el estudio. El total de participantes que utilizan la mano izquierda al escribir, los que presentan NEAE y en los que se ha llevado a cabo la medida de atención a la diversidad referente a la repetición ha sido mínimo en comparación con los datos obtenidos en el grupo contrario. La existencia de tal desequilibrio en las puntuaciones de ambos grupos y la testimonialidad de la conformación de los grupos con las variables independientes anteriores desaconseja llevar a cabo el análisis utilizando pruebas paramétricas como la t de student.

Este estudio podría enriquecerse si se aumenta el tamaño de la muestra

presentándose, entonces, mayor probabilidad de que las variables cuyas puntuaciones obtenidas no han sido homogéneas en los diferentes grupos resultaran más equilibradas.

Por otra parte, podría resultar interesante expandir este estudio a otros cursos, bien en forma de diseño transversal, o incluso mediante un estudio longitudinal, en el que se observarían las diferencias existentes a lo largo de las diferentes edades, su posible progreso o estancamiento, como apuntan algunas investigaciones (Rodríguez y Gallego, 2017).

Conviene indicar que estamos ante la primera fase de un estudio cuyo fin último es baremar el texto elaborado ad hoc para que los docentes puedan determinar de forma masiva, en grupo-clase, el nivel de ortografía y, sobre todo, advertir la existencia de dificultades en el alumnado, que cabrían ser identificadas y debidamente baremadas de forma individual, en su caso, acudiendo al instrumento validado para ello y empleado en esta investigación (PROESC) con el objetivo de poder llevar a cabo una intervención adecuada y ajustada y a la mayor brevedad posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Argentina: Editorial médica panamericana.*
- Bilbao, M. C. y Santa-Olalla, G. (2002). *Dificultades de aprendizaje en la escritura: conceptos generales. En M.E. del Campo (ed.). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica, (2), (pp. 429-462). Madrid: Sanz y Torres.*
- Cervera-Mérida, J. F. e Ygual-Fernández, A. (2006). *Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. Revista de Neurología, 42, 117-126.*
- Cuetos Vega, F., Ramos Sánchez, J. L. y Ruano Hernández, E. (2002). *Evaluación de los procesos de la escritura (PROESC). Madrid: TEA.*
- Dioses, A., Matalinares M., Velázquez, C., Cuzcano, A., Chavez, J., Guevara, C., Echavarría, L., Díaz, D. & Salas, D. (2014). *Proceso léxico, sintáctico y semántico del lenguaje y rendimiento ortográfico en estudiantes de 5° y 6° grado de primaria: enfoque neuropsicológico cognitivo. Revista de Investigación en Psicología, 17(1), 121-138.*
- Rivas-Torres., R. M. y López-Gómez, S. (2017). *La reeducación de las disgrafías: perspectivas neuropsicológica y psicolingüística. Pensamiento psicológico, 15 (1), 73-86.*

- García, E. (2003). *Neuropsicología y género. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 23 (86), 2175-2186.
- García, J., Madrazo, M. y Viñals, F. (2002). *Alteraciones del procesamiento de la escritura: la disgrafía superficial. Revista Española de Neuropsicología*, 4 (4), 283-300. doi: 10.4321/s0211-5735200300020002
- Rodríguez, A. y Gallego, J. L. (2017). *Aprendiendo a escribir durante la enseñanza obligatoria, ¿deseo o realidad? Calidoscopio*, 15 (1), 106-125. doi: 10.4013/cld.2017.151.09
- Sánchez, N.A. (2006). *Estudio de la Agrafía. Clasificación de las alteraciones de la escritura y su rehabilitación. Anales de Otorrinolaringología Mexicana*, 51 (1), 38-43. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/naotomex/aom-006/aom061h.pdf>
- Ventura, J. L. y Caycho, T. (2017). *Tareas de escritura y memoria auditiva inmediata en escolares Peruanos. Revista Propósitos y Representaciones*, 5 (1), 21-69. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.144>