

Una experiencia pedagógica sobre ortografía acentual

Adriana Urria A.*

Introducción

La ortografía continúa siendo, sin duda, un asunto importante. Lo es en especial para los profesores, porque la adquisición de las destrezas necesarias para escribir con corrección todavía causa muchas preocupaciones. Sin embargo, aunque existe consenso acerca de la seriedad del problema ortográfico considerado globalmente, no se reconoce de modo unánime la dificultad notable que presenta el uso de la tilde acentual. Muchos lo consideran fácil, a pesar de que la mayoría de las personas comete en este aspecto el más alto número de errores. Esta última afirmación es corroborada por especialistas como María A. C. de Grompone (1982), quien afirma que la ausencia de tilde acentual es "el error cometido con más frecuencia, estadísticamente, por todos los que escriben".

En nuestro medio, este hecho también ha sido comprobado en una investigación realizada con más de seiscientos estudiantes de enseñanza media y básica a los cuales se les aplicó, en los colegios Santiago College y Redland School, una prueba de diagnóstico analítico sobre ortografía. En relación con el tópico, resulta muy significativa la respuesta dada por una buena alumna de primer año de enseñanza media al preguntársele si creía tener dificultades ortográficas con los acentos: "No, me sé todas las reglas. Lo que pasa es que no los pongo", contestó. En efecto, ella había incurrido en un elevado número de equivocaciones en la prueba mencionada. Lo anterior lleva a pensar que las reglas para el uso de la tilde pueden parecer sencillas porque la mayoría de los estudiantes llega a memorizarlas bien, pero su aplicación es bastante difícil.

El problema tiene dos aspectos que se confunden fácilmente, esto es, el acento, fenómeno acústico general, y la tilde con la cual el acento es representado sólo a veces en la escritura: cada uno de estos aspectos necesita un tratamiento específico.

La observación de los errores que cometen los que escriben permite identificar la omisión de la tilde como el más repetido, sin embargo también es frecuente la tildación de una vocal que no pertenece a la sílaba tónica. Al investigar la causa de dichas equivocaciones, se descubren individuos que, a pesar de tener toda la información necesaria, carecen de hábitos o de actitudes positivas en relación con la ortografía; otros que desconocen las reglas; algunos que confunden conceptos básicos al creer, p.e. que todas las palabras de tres sílabas son esdrújulas o que todas las palabras terminadas en n son agudas y llevan tilde. Tampoco es raro encontrar personas que pueden

* La autora, profesora de castellano, agradece a los colegios Santiago College y Redland School por haber facilitado esta investigación; a la profesora de Castellano del curso experimental, Eliana González, quien realizó la experiencia en el aula, y a Marta Mercedes Pávez, profesora de Lingüística de la Universidad de Chile, por su asesoría en este trabajo.

repetir correctamente las reglas, pero dan respuestas erróneas si se les pide reconocer la sílaba tónica de las palabras.

En este último caso, no puede pensarse que el oído de estos sujetos sea insensible a las variaciones de la cadena sonora, puesto que decodifican adecuadamente la lengua oral. Sin embargo, es razonable pensar que necesitan ayuda especial para desarrollar y coordinar la serie de habilidades auditivas, visuales y motrices que implica tildar en forma correcta.

Entre dichas habilidades hay que mencionar, en primer término, la capacidad de atender a los estímulos auditivo-verbales para distinguir las sílabas de las palabras, la diferente intensidad con que se pronuncian las sílabas, la sílaba más intensa de cada vocablo y la posición de la sílaba tónica en relación con las siguientes. Conseguido lo anterior, el estudiante tiene que aprender a categorizar las palabras de acuerdo con la posición de la sílaba tónica. Después debe ser capaz de asociar la palabra que oye y la que escribe para separar correctamente las sílabas en la palabra escrita, distinguir en ésta aquella sílaba que corresponde a la que tiene más intensidad en la lengua oral, reconocer la ubicación espacial de dicha sílaba como última, penúltima o antepenúltima, clasificar la palabra y colocar la tilde de acuerdo con la regla respectiva. A continuación, para poner la tilde en los diversos casos especiales, son necesarias nuevas y numerosas discriminaciones, bien conocidas por los profesores de nuestra lengua materna.

Es innegable la dificultad que presentan estos contenidos y la necesidad de material didáctico adecuado para ayudar a los alumnos a adquirir la habilidad y el hábito de una manera activa y en la edad más temprana posible. Por tales razones, el objetivo del presente trabajo es dar a conocer una experiencia sobre la enseñanza-aprendizaje de la acentuación-tildación realizada en un quinto año básico del colegio Santiago College durante el año lectivo 1986 con un nuevo texto didáctico acerca de este tema.

El texto en referencia, denominado Acentuación (Urria, 1985), se basa en la hipótesis según la cual, "en la enseñanza de la ortografía acentual, la identificación e internalización de la estructura acústica de las palabras debe estar totalmente afianzada como paso previo al conocimiento y aplicación de las reglas sobre el uso de la tilde".

Por lo tanto, se postula que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe realizarse a través de las siguientes etapas:

- a) Análisis de la palabra oral para conseguir una correcta discriminación auditiva del acento de intensidad, del hiato y del diptongo, evitando toda interferencia del fenómeno acústico con su representación gráfica.
- b) Formación de patrones acústicos de los fenómenos discriminados, tan vívidos que permitan su reconocimiento de manera global e instantánea.
- c) Tratamiento de las reglas para el uso de la tilde.

d) Formación de patrones visuales y motrices que permitan tildar automáticamente las palabras en forma correcta.

En todo este proceso, la adquisición completa de cada habilidad antes de pasar al aprendizaje siguiente es el principio más importante.

La hipótesis formulada se sustenta en el análisis de los errores más frecuentes mencionado anteriormente, y en la observación de que muchos niños pequeños tildan bastante bien hasta que comienzan a estudiar en forma sistemática el uso de la tilde acentual. Podría decirse que, en ese momento, se produce en el estudiante una confusión entre el signo gráfico cuya existencia ya conocía empíricamente y el fenómeno acústico, y también entre las nuevas categorías y reglas que debe aprender.

Metodología

Objetivo

El objetivo de la experiencia realizada con el texto Acentuación fue tratar de probar si la enseñanza con un instrumento y una metodología basados en la hipótesis enunciada era significativamente más eficaz que la enseñanza tradicional.

Descripción de la muestra

La muestra estuvo constituida por un grupo experimental compuesto por veintinueve alumnos de un quinto año de enseñanza básica. Sirvieron como grupo control dos cursos paralelos del mismo nivel con veinte alumnos uno de ellos y veintitrés el otro.

Después de efectuada la evaluación diagnóstica, se pudo comprobar que las diferencias de rendimiento inicial entre los tres grupos no eran estadísticamente significativas, lo que implica un nivel similar en los tres grupos al comenzar la experiencia.

Instrumentos

En esta investigación fueron usados dos instrumentos: una prueba informal que sirvió para diagnosticar y para medir el rendimiento final, y el texto de ortografía **Acentuación**, especialmente diseñado para la enseñanza de este contenido. Dicho texto es continuación de otro sobre ortografía literal denominado **Si tenemos que aprender ortografía, entretengámonos**, (Urria, 1983), el cual también se aplicó en forma experimental y cuyos resultados fueron publicados en la **Revista de Educación** N° 117 (junio, 1984).

1. Características de la prueba

Se trata de un test de diagnóstico analítico basado en el seminario memoria "Diagnóstico de dificultades ortográficas en un Primer Año de Humanidades" (Boehm et als., 1965), pero bastante simplificado en atención de la escasa

edad de los alumnos. Consistió en un texto incompleto en el cual aparecían omitidas las palabras que se deseaba evaluar y que fueron dictadas.

Se dictaron tres vocablos agudos con tilde, tres agudos sin tilde, tres graves con tilde, tres graves sin tilde y tres esdrújulos.

2. Características del texto

La metodología empleada en el texto **Acentuación** es la de autoaprendizaje. Se cuenta con un libro de trabajo, una cinta grabada, un folleto de respuestas y un naipe didáctico. El primero está diseñado para que el estudiante lea y realice en él las actividades propuestas; la cinta contiene numerosos ejercicios destinados a fijar la atención en la lengua oral y discriminar el acento tónico. De este modo, se complementan los aspectos auditivo, visual y motor.

En la grabación predomina el diálogo porque permite la redundancia necesaria, da más variedad a la expresión y muestra que un cambio de sílaba tónica implica a veces un cambio de significado. De esta manera, la discriminación auditiva se apoya en lo semántico.

Para trabajar con la lengua oral, no sólo se emplea la grabación, sino que se reemplaza en el libro la palabra escrita por el dibujo o por la representación esquemática de sus sílabas. El estudiante debe escuchar la grabación u observar y escribir en el libro, según se le solicite. Algunas veces necesita trabajar con ambos. Las instrucciones respectivas aparecen señaladas en el texto y en la cinta. La grabación también indica si se debe seguir escuchando o si hay que continuar en el libro. Para ello, una campanilla anuncia el tipo de actividad: si se oye dos veces, significa que el ejercicio siguiente es escrito; si se oye una vez, debe entenderse que la actividad es oral.

Hay abundante y variada ejercitación y se incluyen evaluaciones, cuyas respuestas correctas pueden comprobarse en la cinta o en el folleto de respuestas.

Las primeras diecinueve actividades están destinadas solamente a conseguir la discriminación auditiva de la sílaba acentuada y el reconocimiento de su posición en la palabra y de la categoría a la cual ésta pertenece. Desde la actividad veinte hasta la treinta y ocho, se enseña el uso de la tilde en agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas y en ciertos casos especiales, exceptuando el diacrítico. Desde la treinta y nueve hasta la cincuenta y seis, se trata el acento y la tilde en hiatos y diptongos. Desde la cincuenta y siete hasta la sesenta, hay ejercitación lúdica, síntesis y evaluación. Finalmente, el acento diacrítico es presentado en las últimas catorce actividades.

Procedimiento

1. Trabajo con el grupo experimental

En abril, antes de iniciar el trabajo, se aplicó la prueba de diagnóstico, porque los niños de este nivel, aunque no hayan estudiado estos contenidos de

manera sistemática, poseen ya algunos conocimientos. Esta prueba se corrigió asignando un punto a cada respuesta correcta, con un puntaje máximo total de quince puntos.

A continuación durante el resto del año escolar, se realizó una clase por semana con el material descrito. Cada uno de los alumnos trabajó en su libro y la profesora utilizó una grabadora con la cual hizo escuchar, a todo el grupo a la vez, la cinta grabada. Esto permitió homogeneizar la enseñanza, aunque impidió la posibilidad de un aprendizaje más personalizado. Fueron ejecutadas todas las actividades y evaluaciones que el texto incorpora. La profesora estimuló la lectura comprensiva, guió y vigiló el trabajo y comprobó su correcta ejecución, pero se abstuvo de dar explicaciones adicionales sobre los contenidos. Se trataron el acento y la tilde en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, y en las secuencias vocálicas que forman hiato o diptongo. Solamente se omitió el acento diacrítico por la escasa edad de los sujetos.

Al terminar cada unidad, se pidió a los alumnos que formularan una síntesis de lo aprendido e hicieran esquemas en el pizarrón y en los cuadernos. Se realizó evaluación formativa, seguida de ejercicios de refuerzo, y se controló el aprendizaje con calificación al final de cada capítulo. Después se volvió a aplicar en noviembre la prueba usada en abril, la cual no había sido vista ni corregida por los alumnos desde la primera medición. En esta segunda prueba, se añadieron tres ítemes de palabras con diptongo y sin tilde y otros tres de palabras con hiato y tilde. Por último se tomó una prueba similar al comienzo del nuevo año escolar para medir el grado de permanencia del conocimiento.

2. Trabajo con los grupos control

En los dos cursos paralelos seleccionados para este propósito, fueron aplicadas las mismas pruebas que en el grupo experimental en iguales fechas y condiciones. En ellos no se usó el texto en estudio, sino que los contenidos fueron tratados por los profesores respectivos con los recursos tradicionales.

Presentación y análisis de resultados

Se compara, en primer lugar, los rendimientos de los tres grupos en la tildación de palabras agudas, graves y esdrújulas en las tres instancias evaluativas. Luego, se hace un análisis cualitativo considerando los porcentajes de rendimiento obtenidos por los alumnos de los distintos grupos. Finalmente se presenta un análisis de la acentuación en las secuencias vocálicas.

Rendimiento de los tres grupos en el uso de la tilde en palabras agudas, graves y esdrújulas

Primeramente se efectuó un análisis cuantitativo del rendimiento del grupo experimental y de los dos grupos control en los ítemes correspondientes a las reglas generales. Esto se hizo en las tres pruebas: la de diagnóstico (que se designa como evaluación 1), la de control del aprendizaje al final del año

lectivo (evaluación 2) y la prueba que midió la conservación de los conocimientos después de tres meses de vacaciones (evaluación 3).

1. Comparación de los rendimientos de los tres grupos en las evaluaciones 1 y 2

El rendimiento de los tres grupos en las pruebas e ítems indicados se analizó en términos de respuestas positivas para obtener el promedio de éstas (R) y la desviación estándar (DS) de cada grupo y en cada instancia evaluativa. Luego se compararon dichos resultados mediante la **prueba estadística t de Student**. Los resultados obtenidos en la primera comparación, efectuada entre las evaluaciones 1 y 2, se aprecian en la siguiente tabla.

CURSOS	EVALUACION 1		EVALUACION 2		t
	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS	
Experimental n: 29	11.34	3.08	14.17	1.75	4.30 ***
Control 1 n: 24	12.16	2.49	12.95	2.09	1.19 N.S.
Control 2 n: 23	12.04	2.45	11.60	3.02	0.54 N.S.
*** p < 0.001					

En primer término, es importante destacar que, una vez efectuada la evaluación diagnóstica, se compararon estadísticamente sus resultados mediante la **prueba t de Student** y se comprobó que no existían diferencias significativas entre los tres grupos, como se señaló en la descripción de la muestra.

Según se observa en la **tabla 1**, el curso experimental tuvo un progreso mayor, aumentando significativamente sus respuestas correctas. Esto demuestra que mejoró su rendimiento de manera importante. Los resultados de los grupos control, en cambio, indican que la diferencia entre su primera y segunda evaluación no es significativa, es decir, que sus rendimientos permanecieron sin variación.

La observación de los resultados del grupo experimental en las evaluaciones 2 y 3 permite concluir que su aprendizaje se mantuvo, pues aunque hubo una baja natural, ésta no es significativa. Además, al comparar los resultados de las evaluaciones 3 y 1 de este mismo grupo se aprecia que los rendimientos de marzo (evaluación 3) siguen siendo significativamente superiores a los iniciales ($t = 3.16$. $p < 0.005$). Esto demuestra que el aprendizaje se había afianzado lo suficiente como para mantenerse después de un largo período de vacaciones.

En los grupos control no hubo diferencia significativa entre la segunda y tercera evaluación; pero, como tampoco la hubo entre la primera y la segunda, se puede concluir que el rendimiento permaneció siempre sin alteración.

Por otra parte, la magnitud de las desviaciones estándar del grupo experimental disminuye considerablemente en la segunda evaluación, observándose un rendimiento más homogéneo después del tratamiento. No ocurre lo mismo con los grupos control 1 y 2, en los cuales las diferencias individuales subsisten e incluso aumentan en uno de ellos.

2. Comparación de los rendimientos de los tres grupos en las evaluaciones 2 y 3

Un procedimiento idéntico al anterior aplicado a las evaluaciones 2 y 3 que se realizaron en noviembre y marzo respectivamente permite conocer el grado de permanencia de los conocimientos después del periodo de vacaciones. Esto puede observarse en la tabla siguiente.

TABLA 2
Comparación de los promedios de respuestas correctas del grupo experimental y de los grupos control 1 y 2 en las evaluaciones 2 y 3 acerca de las reglas generales

CURSOS	EVALUACION 2		EVALUACION 3		t
	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS	
Experimental	14.17	1.75	13.55	2.08	1.20 N.S.
Control 1	12.95	2.09	12.14	2.03	1.31 N.S.
Control 2	11.60	3.02	11.18	3.23	0.45 N.S.

3. Análisis cualitativo considerando los niveles de progreso de los alumnos en los distintos grupos

Efectuado, además, un análisis cualitativo de los puntajes individuales alcanzados en este mismo contenido (reglas generales), pudieron constatar dos fenómenos importantes:

A. El porcentaje de alumnos con progreso notorio, igual o superior al 50% de su rendimiento inicial, es tres veces mayor en el grupo experimental.

B. El porcentaje de alumnos que alcanzaron un 100% de respuestas correctas en cada una de las evaluaciones tuvo un aumento notoriamente superior en el curso experimental.

Los resultados correspondientes a estas dos últimas observaciones se presentan en la **tabla 3**.

TABLA 3
Porcentaje de alumnos de los tres grupos que mostraron progresos iguales o superiores al 50% en la evaluación 2 y que alcanzaron el 100% de respuestas correctas en las evaluaciones 1 y 2

CURSOS	ALUMNOS CON PROGRESO IGUAL O SUPERIOR AL 50% EN EVALUACION 2	ALUMNOS CON 100% DE RESPUESTAS CORRECTAS EN LAS EVALUACIONES 1 Y 2	
	EVALUACION 2	EVALUACION 1	EVALUACION 2
Experimental	24.13%	6.8%	58.6%
Control 1	8.3 %	20.8%	29.1%
Control 2	0 %	21.7%	13 %

Rendimiento de los grupos en la acentuación de secuencias vocálicas

Como el uso de la tilde en las secuencias vocálicas no fue incluido en la evaluación diagnóstica, la observación sólo puede referirse al grado de aprendizaje alcanzado por los alumnos durante el año. En este aspecto, el porcentaje promedio de respuestas correctas en el curso experimental fue 91.63%, el grupo control 1 obtuvo 87.96% y el curso control 2 llegó a 81.30%.

Aunque en este ítem la diferencia entre los grupos es menor, también el porcentaje de respuestas correctas del curso experimental es más alto que el de los otros dos. Sin embargo, resulta más ilustrativo observar la distribución de los alumnos en los diversos rangos de rendimiento: superior, medio e inferior. En este caso, se consideró superior el rendimiento igual al 100% con 6 puntos, porque éste fue el puntaje total del Ítem; medio, con 83.33% correspondiente a 5 puntos y también con 66.66% correspondiente a 4 puntos; inferior, con 50% correspondiente a 3 puntos pues no hubo alumnos con menor puntaje.

La distribución indicada puede verse en la **tabla 4**.

CURSOS	RANGOS DE PORCENTAJES DE RESPUESTAS CORRECTAS			
	100 %	83.33%	66.66%	50 %
Experimental	91.63%	6.9 %	13.8%	3.4%
Control 1	60 %	20 %	8 %	12 %
Control 2	37 %	25 %	25.9 %	11.1%

Estos resultados demuestran que, aunque los dos grupos control se concentran en los rangos superior y medio, el curso experimental tiene el porcentaje más alto en el rango superior. En relación con el rango inferior, también el curso experimental presenta el porcentaje más bajo.

Conclusiones y discusión

De los resultados obtenidos en esta experiencia, pueden desprenderse las conclusiones expuestas a continuación.

- a) La metodología empleada resultó eficaz para mejorar significativamente el rendimiento en ortografía acentual de alumnos de quinto año en enseñanza básica.
- b) Dicho aprendizaje significativo se mantuvo después de un largo período de vacaciones.
- c) En el curso experimental, la mejoría del rendimiento y su permanencia fueron superiores a las alcanzadas por los grupos control, los cuales permanecieron durante todo el proceso sin variaciones significativas.

d) El rendimiento se hizo más homogéneo en el grupo experimental, lo que puede facilitar el trabajo correctivo en el futuro. En cambio, en los grupos control aumentaron las diferencias individuales, lo cual hará más difícil nivelar a los rezagados.

e) El porcentaje de alumnos que mostraron progreso sobresaliente, es decir, igual o superior al 50% de su rendimiento, es tres veces mayor en el grupo experimental.

f) El porcentaje de alumnos que alcanzaron un 100% de respuestas correctas en cada una de las evaluaciones tuvo un aumento notoriamente superior en el grupo experimental.

Por lo tanto, puede decirse que la hipótesis parece acertada, sobre todo considerando que los otros cursos recibieron la enseñanza tradicional durante el mismo período sin que hubiera grandes cambios en sus conductas.

En este sentido, sería importante recordar lo más característico del enfoque metodológico experimental, vale decir el énfasis que pone en la prioridad de lo acústico, en la secuencia estricta de etapas y en el rol activo del estudiante. Rol, este último, del cual los profesores indudablemente tienen plena conciencia, pero su trabajo se ve dificultado en dicho aspecto por la carencia de materiales adecuados que lo faciliten.

En cuanto a la permanencia de los conocimientos y habilidades conseguidos, es un logro que elimina una causa de desmotivación y permite seguir avanzando.

Desde el punto de vista cualitativo y en relación también con la motivación, se observó gran interés en los niños por los juegos con naipes didácticos y por el trabajo con la grabadora, elementos audiovisuales que incentivan incluso a un curso desatento, como era el curso experimental.

Es interesante destacar, en la evaluación diagnóstica, el nivel inferior de las conductas de entrada del curso experimental, aunque dicha inferioridad no haya sido estadísticamente significativa. Esto se señala porque coincide con la observación de una gran inquietud y dificultad de concentración en dicho curso durante las clases, aspectos en los cuales los grupos control mostraron mejores condiciones. Por consiguiente, cabe pensar que sus porcentajes de mejoría podrían haber sido superiores si no hubiera tenido estos problemas conductuales.

Por otra parte, el texto fue concebido principalmente para el trabajo personalizado y con fines de tratamiento correctivo de estudiantes mayores con especiales dificultades. Sin embargo, resultó eficaz al emplearse en forma masiva con niños de quinto año básico usando una sola grabación a nivel de sala de clases. Podría ser útil hacer una investigación aplicando el libro en forma personalizada y también en otros niveles.

En cuanto a la tilde en el hiato, hay que señalar que, como no hubo diagnóstico en este tema por estimarse desconocido para los niños, no pudo

apreciarse el grado de mejoría en el rendimiento. Además, el número reducido de ítems (tres con diptongo y tres con hiato) no permitió gran discriminación entre los puntajes ni suficiente variedad en la estructura de las secuencias vocálicas evaluadas. En efecto, ciertas palabras con la terminación en **ía** dejan la duda acerca de si los niños internalizaron perfectamente el uso de la tilde en el hiato en general o si conocían visualmente la grafía correcta **ía**. Conviene recordar que, como el niño aprende a escribir la palabra como un todo, la tilde para él forma parte de algunos signos gráficos.

Por lo tanto, aunque se vislumbra que también existió un aprendizaje eficaz en este aspecto, sería interesante profundizar en él para lograr resultados más concluyentes. Se reconoce que éste ha sido solamente un primer paso para abordar un problema tan complejo, por lo cual sería necesario seguir haciendo investigaciones y experiencias para saber si son alcanzadas otras habilidades. Así, p.e. sería conveniente averiguar el grado de transferencia del conocimiento, ya que en este caso se evaluó siempre casi con el mismo instrumento.

No obstante, la experiencia realizada permite concluir que la comprensión y aplicación correcta de las reglas para el uso de la tilde acentual, uno de los contenidos más reiterados por los profesores de lengua materna en todos los niveles, pueden ser alcanzadas en la más temprana edad con el auxilio de estrategias y recursos didácticos eficaces. Justamente, entre los numerosos aspectos a que está ligada la crisis por la cual atraviesa hoy la educación, Claudio Zaki Dib (1977) menciona la reducida utilización de recursos didácticos que posibiliten, tanto la enseñanza individualizada como la enseñanza masiva. Así, tiempo y energía de estudiantes y maestros podrían dedicarse a lograr otros objetivos complejos e importantes y no se desperdiciarían en repeticiones desmotivantes.

Naturalmente, el dominio de las reglas no basta, pues se necesita además desarrollar actitudes positivas hacia la ortografía y hábitos permanentes para que las habilidades se traspasen a la escritura espontánea. Tales metas no pudieron ser abordadas en la presente experiencia, más cabe esperar que la motivación y el éxito conseguidos en esta etapa inicial puedan contribuir a otras iniciativas.

Referencias bibliográficas

- Boehm, M. Teresa; Díaz, Ernesto et al. (1965) Diagnóstico de dificultades ortográficas en un Primer Año de Humanidades. Seminario-Memoria para optar al título de Profesor de Estado, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile.
- Grompone, María A.C. de (1982) Un sistema interpretativo de la ortografía. En Mabel Condemarín (ed.), **Teoría y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito**. Santiago: UNICEF, Ediciones Universidad Católica.
- Lluch, Elena (1982) El proceso de la ortografía. Derivaciones pedagógicas. En Mabel Condemarín (ed.), **Teoría y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito**. Santiago: UNICEF, Ediciones Universidad Católica.
- Real Academia Española (1931) **Gramática de la Lengua**. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (1973) **Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española**. Madrid: Espasa Calpe.

- Urria, Adriana (1983) **Si tenemos que aprender ortografía, entretengámonos.** Santiago: EDIAU.
- Urria, Adriana (1985) Una experiencia pedagógica en el campo de la ortografía. **Revista de Educación** N° 117.
- Urria, Adriana (1985) **Acentuación.** Santiago: EDIAU.
- Zaki Dib, Claudio (1977) **Tecnología de la Educación.** México: Editorial Continental.