

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# ¿Qué sucede con la tildación diacrítica en textos académicos producidos por estudiantes del sistema educacional chileno?

Anita Ferreira-Cabrera y Lorena Blanco-San Martín  
Universidad de Concepción, Concepción, Chile

*Recibido: 28 noviembre 2023 - Revisado: 15 de abril 2024 - Aceptado: 14 de mayo 2024*

---

### RESUMEN

---

En el currículum nacional chileno, la competencia gramatical es un aspecto inherente en el eje de escritura, cuyo desarrollo se observa en la producción escrita de los estudiantes. Este estudio aborda el uso de la ortografía acentual diacrítica, por lo que se ha planteado como objetivo determinar las problemáticas de tildación diacrítica en textos académicos producidos por estudiantes de segundo año de enseñanza media. Para ello, se analizó un corpus digital conformado por 595 textos, pertenecientes al Corpus Académico de Español como Lengua Materna<sup>1</sup>, recolectados, procesados y analizados según los procedimientos de la Lingüística de Corpus. Los resultados, extraídos por medio de *softwares* computacionales, indican que existen 815 errores de tildación diacrítica y que la omisión de tilde en el adverbio *más* es la problemática más representativa. Las conclusiones apuntan a mejorar la práctica de estas palabras, especialmente, en el adverbio *más*, dado que los usos incorrectos (67 %) superan a los correctos (33 %). Se recomienda utilizar tareas didácticas posibilitadoras en las cuales el estudiante logre automatizar la regla de cada diacrítico.

Palabras clave: Escritura académica; precisión gramatical; tildación diacrítica; Lingüística de Corpus.

---

1. De aquí en adelante CAEL1.

\*Correspondencia: Anita Ferreira-Cabrera (A. Ferreira-Cabrera).

 <https://orcid.org/0000-0001-7979-6467> (aferreir@udec.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-9584-899X> (lblanco@udec.cl).

# What happens with diacritical marks in academic texts produced by students of the Chilean Educational System?

---

## ABSTRACT

---

In the Chilean national curriculum, grammatical competence is an inherent aspect of the writing axis, whose development is observed in the written production of students. This study addresses the use of accentual diacritical spelling, so the objective has been to determine the problems of diacritical marks in academic texts produced by second-year Secondary School Students. To do this, a digital corpus was analyzed consisting of 595 texts, belonging to the Academic Corpus of Spanish as a Mother Tongue, collected, processed and analyzed according to the procedures of Corpus Linguistics. The results, extracted by means of computer software, indicate that there are 815 diacritical accent errors and that the omission of an accent in the adverb “más” is the most representative problem. The conclusions point to improving the practice of these words, especially in the adverb “más”, since incorrect uses (67 %) exceed correct ones (33 %). It is recommended to use enabling didactic tasks in which the student can automate the rule of each diacritic.

Keywords: Academic writing; grammatical accuracy; diacritical marks; Corpus Linguistics.

---

## 1. Introducción

El Programa de Lengua y Literatura de segundo año medio se estructura en torno a cuatro ejes que dan sentido a los distintos objetivos de aprendizaje. Estos ejes son: lectura, comunicación oral, escritura e investigación, con el objetivo de formar estudiantes comunicativamente competentes. Son los jóvenes quienes deben desarrollar y alcanzar un perfil comunicativo específico. En el caso de la escritura, esta será utilizada para: 1) explorar su creatividad, 2) elaborar, clarificar, compartir sus ideas y conocimientos, 3) comunicarse en la vida cotidiana, 4) desarrollarse en los ámbitos personal y académico, y 5) difundir sus ideas o las de un grupo en contextos públicos de comunicación. En este contexto, debe existir una valoración que se manifieste, en primer lugar, en una preocupación por parte de los estudiantes, en respaldar sus aseveraciones en los textos que escriben y por quienes leen sus escritos al aplicar correctamente las convenciones lingüísticas. En segundo lugar, la preocupación debe estar presente en la selección adecuada del vocabulario para transmitir los mensajes con precisión y claridad y al incluir información necesaria para la comprensión del texto. Finalmente, el estudiante aplica de una forma autónoma el proceso de escritura y se asegura de que sus textos expresen ideas relevantes de manera coherente y ordenada ([Ministerio de Educación, 2017](#)).

Desde el paradigma de enseñanza y aprendizaje descrito, la competencia ortográfica es clave y se observa en la producción de diferentes textos, tanto literarios como no literarios: narraciones, resúmenes, informes, reseñas, noticias, ensayos, cartas al director, crónicas, etc. Si bien una adecuada precisión gramatical tributa a una adecuada producción oral y también a una correcta comprensión de lectura, son las tareas de escritura las que permiten el estudio de variadas problemáticas gramaticales presentes en los distintos niveles de la lengua.

La precisión gramatical en la enseñanza del español como lengua materna (L1) es relevante en el ámbito de la escritura académica, específicamente, la competencia lingüística o gra-

matical incluye “el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” (Canale y Swain, 1980, p. 29). En este tipo de competencia, la ortografía se entiende como el conjunto de normas destinadas a la corrección escrita, la cual ha sido tradicionalmente un rasgo de nivel cultural. Su enseñanza empieza en la escuela y su aprendizaje conlleva una serie de componentes cognitivos, tales como: la memoria, el razonamiento, la atención, la capacidad visual y la capacidad auditiva.

La enseñanza de la tildación está presente en los objetivos de aprendizajes, por ende, este aspecto gramatical forma parte insoslayable en el desempeño ortográfico de los estudiantes chilenos. Para diferenciar las palabras que en la lengua escrita se escriben igual, pero tienen distintos significados existe la tilde diacrítica, un signo ortográfico que tiene como función ayudar a identificar el significado preciso de una palabra cuando hay riesgo de confusión, no obstante, muchos estudiantes no manifiestan preocupación por utilizar este tipo de tilde, lo que produce ambigüedad en la lengua escrita y hace que los textos académicos pierdan claridad.

En el programa de quinto año de enseñanza básica, en el objetivo de aprendizaje 22, comienza de forma explícita el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto de la tildación diacrítica como de la tildación diéretica: hiatos, diptongos y triptongos (Ministerio de Educación, 2017); sin embargo, tal como señala la literatura, la enseñanza tradicional de reglas ortográficas descontextualizadas es muchas veces infructuosa, ya sea porque no se focaliza en los errores que los estudiantes efectivamente cometen (Campbell et al., 2014) o porque obstaculizan los procesos de reflexión y elaboración de regularidades en torno al error (Morales y Hernández, 2004).

En virtud de lo anterior, este estudio se enmarca en la Lingüística Aplicada, Análisis de Errores y la metodología de Lingüística de Corpus. Tiene por objetivo determinar las problemáticas de tildación diacrítica en textos académicos producidos por estudiantes de segundo año de enseñanza media, por lo que pretende dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la problemática de tildación diacrítica que se observa en textos académicos producidos por estudiantes de segundo año de enseñanza media?

En lo que respecta a la organización, este artículo considera las siguientes secciones: en la sección 2, se presentan los fundamentos teóricos y una revisión de los estudios en esta materia; en la sección 3, se expone la metodología de investigación utilizada; en la sección 4, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos; en la sección 5, se da cuenta de la discusión a la luz de la literatura consultada, finalmente, en la sección 6, se exponen las conclusiones sobre los avances y logros obtenidos en esta investigación.

## 2. Fundamentos teóricos

### 2.1. Conceptualización de tildación diacrítica

La tilde diacrítica, destaca la Real Academia Española (RAE, 2010):

es una forma de acento gráfico que se utiliza con el fin de diferenciar entre las palabras tónicas y las palabras átonas que se escriben y pronuncian de la misma manera, pero su significado es completamente diferente. Su uso no se extiende a muchas palabras: solo a doce monosílabas (cuán, cuál, dé, él, más, mí, qué, quién, sé, sí, té, tú), a cuatro bisílabas (cómo, cuándo, cuánto, dónde) y a una trisílaba (adónde). (p. 239).

Para el Diccionario de la RAE, en su versión digital, la definición de diacrítico hace referencia a un signo ortográfico que sirve para modificar el valor de una letra o de un signo de representación fonética. (RAE, s.f., definición 1).

Por su parte, en su versión en línea, el Diccionario Panhispánico de Dudas, aporta la siguiente definición: Se llama tilde diacrítica al acento gráfico que permite diferenciar en la escritura ciertas palabras de igual forma, pero distinto valor, siendo una de ellas tónica y la otra átona. Ese rasgo va normalmente asociado a la pertenencia de cada una de ellas a una categoría gramatical distinta. (RAE, s.f., definición 3).

Es necesario señalar que la tilde diacrítica no solo funciona para los monosílabos, sino que también para palabras interrogativas, exclamativas y relativas. A continuación, se ilustran los diferentes usos del *que* en tres ejemplos: “¿**Qué** idioma es ya la segunda lengua materna del planeta?”, “¡**Qué** alegría las medallas obtenidas por la delegación de deportistas chilenos!” y “El ave **que** encarna a “Fiu” se llama sietecolores y se robó el protagonismo de los juegos Panamericanos 2023”. En el primero, *qué* funciona como un adjetivo interrogativo que determina al sustantivo idioma; en el segundo, como un adjetivo exclamativo referido a alegría, mientras que; en el tercero, *que* funciona como un pronombre relativo, cuyo antecedente es ave.

En cuanto a la diferencia entre el adverbio solo y el adjetivo solo, tradicionalmente se utilizó la tilde diacrítica en este adverbio; sin embargo, la RAE (2010) ha indicado que la norma es escribir sin marca gráfica estas palabras, tanto en su función de adjetivo como de adverbio, incluso en casos de posible ambigüedad. La reedición del Diccionario Panhispánico de Dudas (RAE, s.f), en su versión en línea, enuncia dos proposiciones explícitas, basadas en esta norma.

a) Es obligatorio escribir sin tilde el adverbio solo en contextos donde su empleo no entrañe riesgo de ambigüedad.

b) Es optativo tildar el adverbio solo en contextos donde, a juicio del que escribe, su uso entrañe riesgo de ambigüedad.

Se puede concluir, que dependerá estrictamente del contexto de uso si el adverbio lleva o no tilde, quedando a criterio de quien produce el enunciado textual.

## 2.2. Investigaciones sobre tildación

Se ha logrado pesquisar un número de estudios acotados que permiten describir el desempeño ortográfico y orientar la enseñanza y aprendizaje de los diacríticos en la escritura académica, por lo que se puede afirmar que la tildación, en términos generales, es un tema poco estudiado en las investigaciones de español como lengua materna (L1).

La literatura señala que la cantidad de errores en el empleo de la tilde supera la de otras áreas ortográficas (Ávila, 2002; Rico y Vernon, 2011; Vernon y Pruneda, 2011), como acentuación literal y acentuación puntual. Esto no es solo un problema que ocurre en el aprendizaje de los niños, sino que se presenta transversalmente en todos los niveles educativos (Gutiérrez et al., 2010; Morales y Hernández, 2004).

Sotomayor et al. (2013) describieron el desempeño ortográfico de niños chilenos de 3°, 5° y 7° año de enseñanza básica pertenecientes a escuelas municipales en un corpus de 250 textos narrativos. Una de las categorías de análisis estudiadas fue la carencia de acento que consideró la acentuación general, la acentuación diacrítica (pronombres, adverbios y formas verbales) y acentuación dierética (hiatos y diptongos). Los principales hallazgos indican que los problemas ortográficos tienden a ser los mismos en los tres cursos, debido a que predominó la carencia de tilde, la cual alcanzó un 63 % en estudiantes de 7° año.

Sotomayor et al. (2017) estudiaron el desempeño ortográfico en 101 niños chilenos en 269 textos correspondientes a diferentes tipologías (cuento, carta y noticia). En cuanto a los errores ortográficos, de siete tipos de errores, destaca la categoría de omisión de tildes (1545), puesto que el 92 % de los estudiantes presentó este error al menos una vez en sus escritos.

Este estudio confirma las propuestas de [Backhoff et al. \(2008\)](#), [Campbell et al. \(2014\)](#) y [Tuana \(1980\)](#), respecto a que la enseñanza de la ortografía debe enfocarse más en el análisis y reflexión sobre los errores ortográficos, que en el aprendizaje de todas las normas. En palabras de [Sotomayor et al. \(2017\)](#), el estudio evidencia la necesidad de practicar la escritura en el aula y desarrollar la competencia ortográfica a partir de situaciones retóricas. En consonancia con la idea anterior, la práctica de este tipo de tildación debe tributar a desarrollar la habilidad comunicativa de la escritura, con la finalidad de establecer una comunicación de forma eficaz, enmarcada en un contexto auténtico.

[Ferreira et al. \(2023\)](#) se plantearon como objetivo describir los patrones estructurales presentes en los errores de omisión de tilde en palabras agudas en un corpus lingüístico conformado por 1626 palabras, las cuales se obtuvieron a partir de tareas de escritura producidas por estudiantes de segundo año de enseñanza media pertenecientes al sistema escolar chileno. Para delimitar esta problemática lingüística, consideraron los errores de ortografía acentual del corpus CAEL1 (Corpus de Aprendientes de Español como lengua Materna), los cuales constituían una categoría representativa dentro de este corpus lingüístico. Los hallazgos indican la existencia de 1430 patrones estructurales, distribuidos en categorías léxicas de sustantivo, adjetivo, adverbio, preposición, locución preposicional y verbo. Los patrones más representativos fueron: -és con 315 (22 %) frecuencias, -ción con 260 (18 %) y está con 185 (13 %).

Las normas de la tilde diacrítica constituyen un complemento de las reglas generales de la acentuación, por lo que deben aplicarse con prudencia y solo en los casos en que puedan solucionar problemas de lectura en voz alta. Considerando este postulado, [Gutiérrez \(2016\)](#) reflexiona en torno a este tipo de tildación, con el objetivo de restringir su uso para diferenciar únicamente palabras tónicas de palabras átonas. Se sometió a estudio la palabra *solo* y los demostrativos. Para ello, se basa en diferentes gramáticas académicas, sin embargo, la tilde diacrítica no se ajusta a esta regla, pues opone dos palabras tónicas. Por otro lado, el criterio de posible ambigüedad llevaría a multiplicar descontroladamente los casos de tilde diacrítica. En consecuencia, [Gutiérrez \(2016\)](#) concluye que *solo* no debería ser considerado como un diacrítico.

Desde una perspectiva didáctica, los patrones ortográficos deben ser abordados desde la reflexión y la implementación de estrategias que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre sus producciones, así lo sugieren las investigaciones de [Sánchez \(2006\)](#); [Kaufman \(2005\)](#) y [Camps et al. \(2007\)](#). En este sentido, como implicación didáctica, la investigación empírica indica que la ortografía debe enseñarse de manera explícita e intencionada en el contexto de la práctica de la escritura, esto es, en textos y situaciones de escritura concretas. Los esfuerzos y tiempos de enseñanza deben ser acotados y focalizarse en las necesidades, ya que la ortografía es solo una entre otras habilidades, muchas de ellas más complejas, requeridas para la escritura. En relación a esta idea, [Camps et al. \(2007\)](#) plantean “enseñar a escribir no es enseñar ortografía, aunque para comunicarnos por escrito se necesita conocer la norma ortográfica de la lengua empleada” (p. 41).

### 2.3. Escritura académica y Corpus digitales

La escritura académica incluye todas las producciones orales y escritas que se realizan en el ámbito académico. Para [Figueras y Santiago \(2000\)](#), los textos académicos comparten convenciones de estilo y se estructuran a partir de las mismas secuencias textuales de base. El estilo se caracteriza por ser preciso y claro, vale decir, el escritor debe evitar las ambigüedades a través del uso de léxico especializado y de la lengua estándar. Para escribir un texto de esta naturaleza se debe fomentar un aprendizaje más global, que también incluya aspectos pragmáticos, culturales y retóricos ([Cassany, 2011](#)).

En cuanto a los corpus digitales, según lo planteado por Ferreira y Elejalde (2020), los rasgos del texto se refieren al tipo de mensaje lingüístico y sus aspectos principales. Dichos rasgos, como se explicita en la Tabla 1, corresponden al modo (texto escrito u oral), el género discursivo como el diario, la carta u otros, el estilo o tipo de modalidad discursiva que presenta el mensaje (narrativo, argumentativo o expositivo) y finalmente, el tópico del cual trata el texto. Por otra parte, en la recolección de los datos, es importante señalar el modo de recolección de estos. Algunos métodos de elicitación son las tareas realizadas de forma física (escritos hechos a mano) o la grabación de conversaciones espontáneas. En el caso de las tareas escritas a mano, la forma de digitalización para construir el corpus escrito es la siguiente: 1) a través de la creación de documentos PDF donde se escanea el texto original escrito a mano y 2) posteriormente se transcribe el texto en un procesador de texto con formato .txt. Este proceso se realiza con el fin de conservar el escrito original lo más auténtico posible para realizar la transcripción y los análisis llevados a cabo por programas de procesamiento de corpus y datos lingüísticos.

Basándose en la propuesta desarrollada por Sinclair (2005), existen diferentes principios para organizar un corpus de aprendientes, los cuales se enumeran a continuación: a) Principio sobre la selección del contenido, b) Principio sobre el tema, c) Principio sobre la representatividad, d) Principio sobre el contraste, e) Principio sobre los criterios estructurales, f) Principio sobre la anotación, g) Principio sobre el tamaño del corpus, h) Principio sobre la documentación, i) Principio sobre el balance y j) Principio sobre la homogeneidad. Al respecto, Ferreira et al. (2022) aplicaron estos criterios en el Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE) con la finalidad de describir y explicar tanto el diseño como la construcción de dicho corpus.

Otro modo de recolección es por medio del diseño de tareas realizadas a través del computador, ya sea de forma oral o escrita. Para el caso del corpus escrito se recomienda utilizar el bloc de notas o programas que permitan guardar en formato txt. y, que a su vez, no tenga la opción de un corrector ortográfico. De esta manera, se cautela que el texto escrito por el estudiante se realice de forma natural y sin intervención del corrector del programa.

**Tabla 1**

*Construcción de corpus.*

Rasgos del texto		Recolección de los datos	
<b>Modo</b>	Escrito/oral	<b>Tipo y modo de recolección</b>	Transversal/longitudinal Manual/digital
<b>Género</b>	Diario/ensayos personales	<b>Elicitación</b>	Espontánea/Por Instrucción
<b>Tipo</b>	Narrativo/descriptivo/Expositivo/ Argumentativo	<b>Uso de referencias</b>	Diccionario/Texto fuente
<b>Tópico</b>	General/específico	<b>Limitación de tiempo</b>	Libre/controlado

Fuente: Adaptada y traducida de Tono (2003): Diseño y consideraciones para la construcción de un corpus de aprendientes (Ferreira y Elejalde, 2020).

En lo concerniente a aspectos metodológicos que deberían ser considerados en las investigaciones basadas en corpus se sugiere que los estudios deberían ser no solo descriptivos, sino también explicativos, usar sistemas de anotación más sofisticados (en vez de sistemas genéricos) y construir corpus que estén bien diseñados y que controlen las variables del sujeto. El cambio en el procedimiento es importante desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, pues los análisis deben apoyarse en volúmenes de datos más elevados y con una mayor rigurosidad en la homogeneización y categorización de los errores (Ferreira y Elejalde, 2020).

### 3. Diseño metodológico

El diseño del estudio es de tipo descriptivo con un enfoque de análisis de datos mixto: cuantitativo y cualitativo. Los datos de corte cuantitativo permiten identificar las frecuencias de usos erróneos de los diacríticos y posteriormente determinar la sistematicidad en los usos correctos e incorrectos de la problemática más representativa. Con respecto a los datos cualitativos, estos proporcionarán explicaciones sobre las tendencias de uso encontradas.

Metodológicamente, la investigación se circunscribe en los procedimientos de la Lingüística de Corpus y los lineamientos propuestos en el Proyecto FONDEF N° ID21I10214 (Ferreira, 2022-2023).

#### 3.1. Contexto de investigación

El proyecto ya citado tiene como objetivo identificar los errores cometidos por estudiantes de segundo año de enseñanza media al escribir textos académicos, a partir de técnicas de procesamiento de lenguaje natural. La finalidad es crear una plataforma inteligente para mejorar la producción escrita, que apoye la identificación de errores focalizados y permita proporcionar *feedback* metalingüístico. En la primera fase del proyecto se constituyó la recolección de los textos, el análisis de errores en los distintos niveles de la lengua y la construcción de un corpus textual digital de aprendientes de español como lengua materna. Se proyecta continuar con el análisis del corpus digital para centrarse de manera más específica en cada problemática lingüística, extraer el máximo de información contextualizada extrapolando los resultados a otros niveles y colegios (Ferreira, 2022- 2023).

#### 3.2. Los participantes

Los participantes fueron 257 estudiantes, pertenecientes a cuatro establecimientos municipales de la Región del Biobío, que se encontraban cursando segundo año de enseñanza media. En cuanto a su distribución, 65 estudiantes (25 %) pertenecían al colegio 1, 27 (11 %) al colegio 2, 32 (12 %) al colegio 3 y 133 (52 %) al colegio 4. En la Tabla 2 también se encuentra la distribución por sexo de los estudiantes, según su establecimiento. Se puede señalar que un 47% del total de los participantes posee género femenino, mientras que un 53% posee género masculino.

**Tabla 2**

*Datos sociodemográficos.*

Establecimiento	Sujetos	%	Fem.	%	Masc.	%
Colegio 1	65	25%	30	46%	35	54%
Colegio 2	27	11%	13	48%	14	52%
Colegio 3	32	12%	10	31%	22	69%
Colegio 4	133	52%	69	52%	64	48%
Total	257	100%	122	47%	135	53%

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. CAEL1

El CAEL1 es una colección de 595 textos, recolectados en cuatro establecimientos educacionales durante el primer semestre, desde marzo a junio del año 2022. Este corpus a su vez está constituido por 78.218 *tokens* y 73.333 palabras, las cuales conforman 1448 oraciones.

Las tareas de escritura para recolectar el corpus CAEL1 fueron producidas en la sala de clases de forma longitudinal y de modo manual, en el contexto de las clases de Lengua y Literatura. Cada estudiante produjo 3 textos. Las temáticas se determinaron mediante un análisis de necesidades y consideraron temas sociales (tarea 1: Uso del *Spanglish*, tarea 2: problemas del medioambiente, tarea 3: convivencia escolar o migración). Las secuencias textuales recolectadas en los textos responden a la estructura narrativa, descriptiva y argumentativa (Ferreira y Elejalde, 2019).

A continuación, la Tabla 3 detalla la distribución de los textos según establecimiento educacional.

**Tabla 3**

*Distribución de textos según establecimiento educacional.*

Centros educativos	Texto 1		Texto 2		Texto 3		Total textos	
	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%
<b>Colegio 1</b>	56	29%	57	27%	49	25%	162	27%
<b>Colegio 2</b>	25	13%	17	8%	23	12%	65	11%
<b>Colegio 3</b>	25	13%	29	14%	21	11%	75	13%
<b>Colegio 4</b>	85	45%	106	51%	102	52%	293	49%
<b>Total</b>	191	100%	209	100%	195	100%	595	100%

Fuente: Elaboración propia.

La Tarea 1 se conformó por 191 textos, los cuales a su vez se distribuyen de la siguiente forma. Un 29% de los textos pertenece al colegio 1, un 13% al colegio 2, mismo porcentaje al colegio 3 y un 45 % al colegio 4.

La Tarea 2 se constituyó por un total de 209 textos. 57 textos pertenecen al colegio 1, 17 textos, al colegio 2, 29 textos al colegio 3 y 106 al colegio 4.

Finalmente, la Tarea 3 se conformó por 195 tareas de escritura. Un 25% corresponde al colegio 1, un 12% al colegio 2, un 11% al colegio 3 y un 52% al colegio 4.

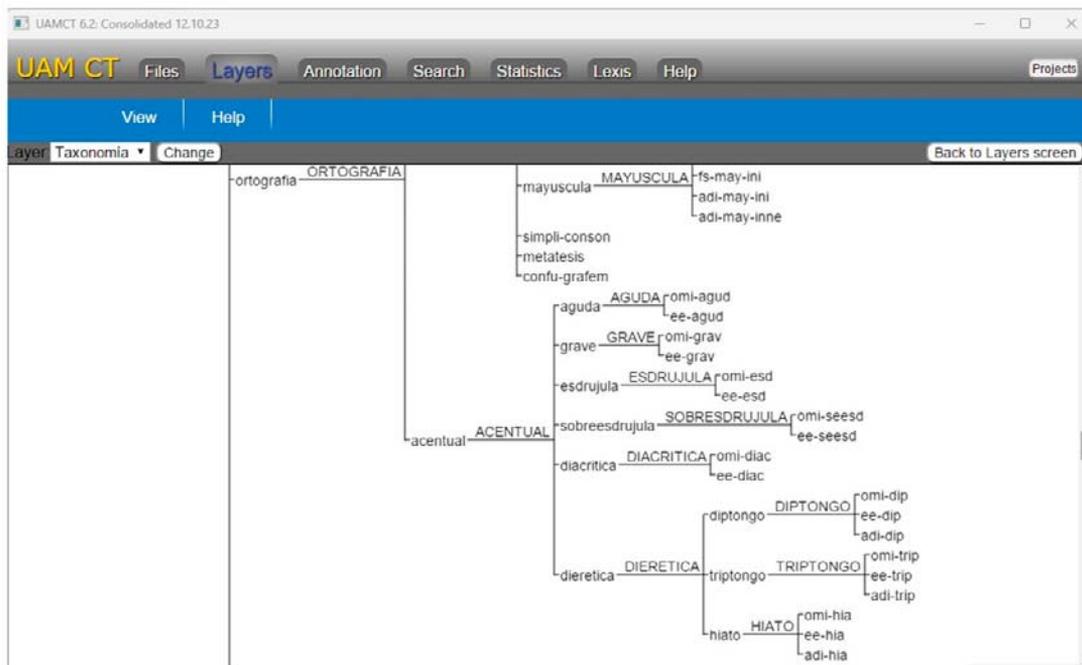
#### 3.3.1. Implementación del corpus

Para extraer los resultados de omisión de tilde los diacríticos, se utilizaron los resultados de análisis de errores arrojados por *UAM Corpus Tool*, versión 3.3, (O'Donnell, 2009), *software* que permitió el ingreso y etiquetado manual de cada texto, según la taxonomía propuesta para el etiquetado de errores con criterio lingüístico de Ferreira y Elejalde (2020).

Para la identificación de los diferentes usos de los diacríticos, se consideraron las siguientes etiquetas que se muestran en la Figura 1.

**Figura 1**

Interfaz de Taxonomía para el etiquetado de errores en UAM Corpus Tool.



Fuente: UAM Corpus Tool.

Al visualizar la etiqueta diacrítica, se constata que el análisis de errores se basó en dos usos erróneos. El primer uso fue la omisión del diacrítico, por ejemplo: \*<sup>2</sup> “*El es un cantante y compositor británico de música pop, ex miembro de la boy band One Direction*”, a diferencia de que el segundo fue la elección errónea en este tipo de palabra, por ejemplo: “*La OMS declara \*él fin de la emergencia sanitaria global por la covid-19*”.

Asimismo, se visualiza en la Figura 2 un ejemplo en el cual se aplican a un texto específico distintas etiquetas, las cuales están funcionando en esta tarea de escritura en dos niveles: omisión y falsa selección. El recuadro que se encuentra bajo la palabra es la problemática lingüística identificada. En algunas palabras o frases, hay dos o tres etiquetas, esto porque el programa permite atribuir diferentes problemáticas a un segmento seleccionado. El análisis del texto S70T2TU15FEV da cuenta de la omisión de diacrítico en varias palabras.

Con la finalidad de complementar el análisis de los datos y una vez definida la problemática más frecuente, correspondiente a la omisión de tilde en los diacríticos, se recurrió a la herramienta Concordancia de *Sketch Engine* (Kilgarriff et al., 2004; Kilgarriff et al., 2014), previo ingreso de los 595 textos a esta plataforma.

Este *software* de análisis textual es una avanzada herramienta en línea que permite que los textos puedan ser analizados de acuerdo con su concordancia, los tipos de palabras, el contexto de la oración y el número de frecuencias o apariciones en los textos.

En la Figura 3, se muestra parte de los hallazgos de la búsqueda realizada con la herramienta Concordancia.

2. Lingüísticamente, se utiliza el signo asterisco para señalar mal uso o escritura errónea de una palabra.

**Figura 2**

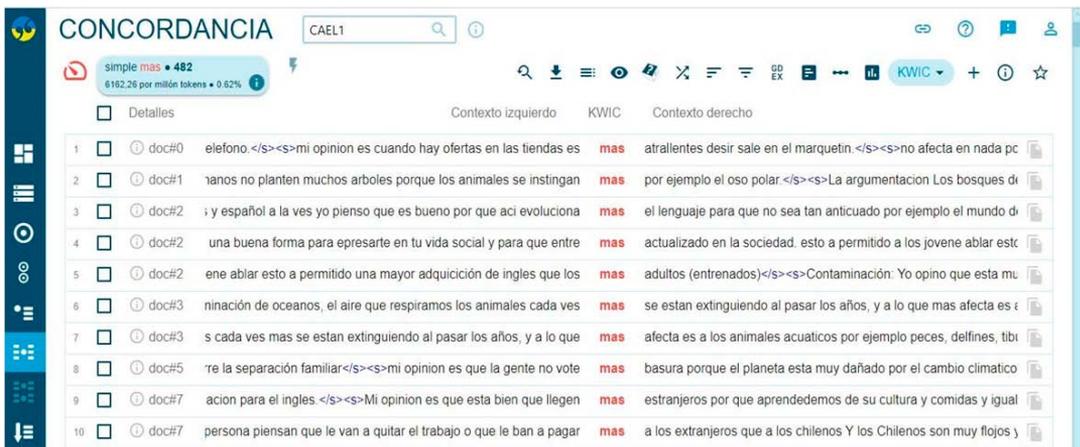
*Ejemplo de análisis de errores en UAM Corpus Tool.*



Fuente: *UAM Corpus Tool.*

**Figura 3**

*Interfaz de herramienta Concordancia.*



Fuente: *Sketch Engine.*

La Concordancia permite explorar detenidamente el contexto de una palabra accediendo tanto a los contextos de uso erróneo como a los contextos de uso correcto. Para ello, y con la finalidad de ilustrar distintos ejemplos, se ingresó el diacrítico y enseguida aparecieron los resultados de la búsqueda.

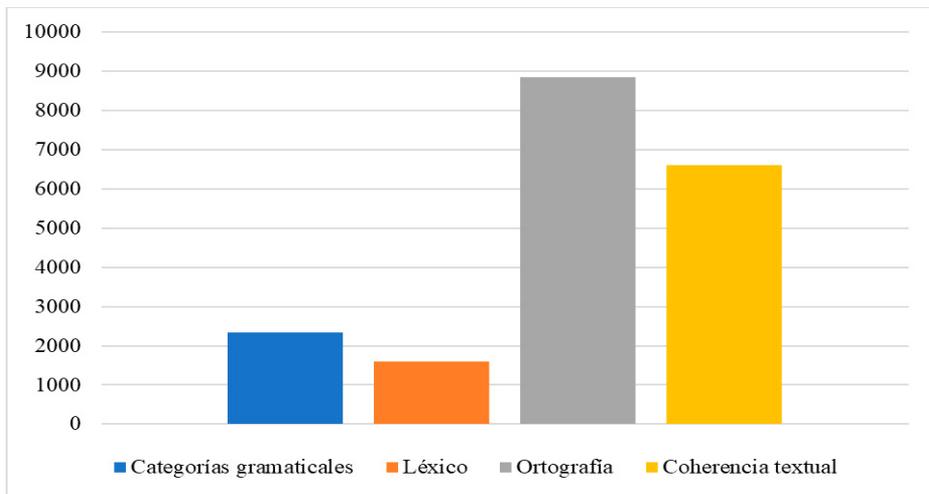
### 3.3.2. Selección del subcorpus

A continuación, se presentan los criterios utilizados para seleccionar la problemática lingüística de la omisión de tilde diacrítico. En primer lugar, se consideró el resultado preliminar de los errores del CAEL1 (Ver Figura 4), el cual muestra la distribución de las categorías de errores. En total son 19372 errores, destacan las categorías de ortografía que concentran 8851 errores y coherencia textual con 6602.

En segundo lugar, se contabilizaron 5418 errores de ortografía acentual, correspondientes a un 61%, en relación con los errores de ortografía literal que alcanzaron 3433 errores, equivalentes a un 39%, así lo refleja la Figura 5.

**Figura 4**

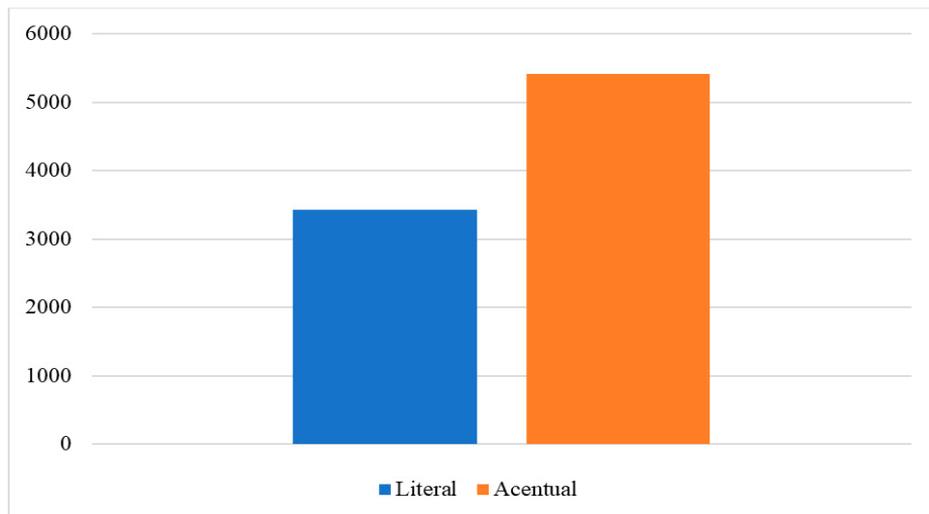
*Distribución de errores en CAEL1.*



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 5**

*Errores de ortografía.*



Fuente: Elaboración propia.

A la luz de lo anterior y por la importancia que la ortografía acentual tiene en la producción escrita de los estudiantes de segundo medio, se adoptó la decisión de abordar la tildación diacrítica. Según los antecedentes proporcionados, constituye una de las problemáticas acentuales menos estudiada en los textos académicos producidos en el sistema educacional chileno. Es imprescindible que un estudiante pueda tener un adecuado desempeño ortográfico en sus producciones textuales.

#### 4. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados que dan cuenta de los errores de omisión de tilde en los diacríticos. La exposición de dichos hallazgos se complementa con ejemplos extraídos del corpus que reflejan cómo los aprendientes utilizan los diacríticos.

##### 4.1. Distribución de los diacríticos

La Tabla 4 muestra de forma preliminar la frecuencia en el uso erróneo de los diacríticos en las tareas de escritura, por parte de los estudiantes de segundo medio. Se puede señalar que, de los 815 errores de omisión de tilde, existen 17 tipos de diacríticos.

**Tabla 4**

*Frecuencia de errores.*

N°	Diacríticos	$f_i$
1	Aun	3
2	Como	50
3	Cual	8
4	cuando	2
5	Cuanto	2
6	De	2
7	Adonde	5
8	El	50
9	Mas	463
10	Mi	69
11	Porque	7
12	Que	66
13	Quien	2
14	Se	28
15	Si	54
16	Solo	1
17	Tu	3
-	Total	815

Fuente: Elaboración propia.

Destaca el adverbio de cantidad *\*mas*, con 463 usos, seguido del pronombre personal *\*mi* con 69 errores, *\*que* con 66 errores, el adverbio de afirmación *\*si* con 54 errores, el pronombre personal *\*el* con 50 usos y *\*como* con la misma cantidad. El resto de los diacríticos concentra una menor cantidad de errores, tal es el caso, de *\*se* con 28 errores de omisión en la tildación, por ejemplo.

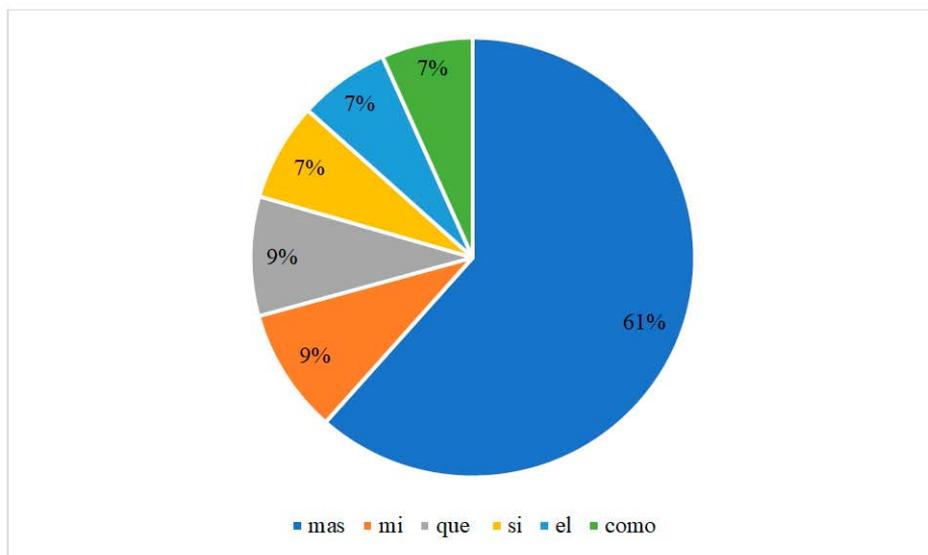
- 1) “Yo e visto y me han hecho bulliying por eso *\*se* que no se siente bien que te hagan eso” (S127-T3-C4).

En el contexto de la convivencia escolar, el sujeto teniendo plena conciencia del *bullying* expresa su empatía dejando en evidencia que él lo ha experimentado. El diacrítico sé utilizado requiere tildación, dado que se refiere al verbo saber.

Se consideraron las problemáticas de los seis diacríticos más frecuentes, visualizados en la Figura 6.

**Figura 6**

*Distribución de los errores más representativos.*



Fuente: Elaboración propia.

El 61% de los errores corresponde al uso erróneo del *\*mas*, cuyo adverbio desempeña la función de cuantificar, seguido de un 9% correspondiente a la omisión de tilde del pronombre personal *\*mi* y seguidos del *\*que*, equivalentes al mismo porcentaje. Continúa el *\*si* con un 7%, seguido de *\*el* y de *\*como*, con igual valor.

Los siguientes ejemplos dan cuenta de los diferentes contextos de uso en los cuales se omite la tildación de los diacríticos que concentran una mayor frecuencia.

- 2) "...*como me parecio a mi me paresio bien el lenguaje del ingles por que hasi se puede aprender \*mas facil el ingles y hasi se entiende mui bien el ingles ...*" (S143-T1-C4).

En el ejemplo mencionado, el sujeto da a conocer una percepción favorable sobre el uso del *Spanglish* señalando dos argumentos, uno de ellos es que "*se puede aprender \*mas fácil*". En este contexto el diacrítico referido modifica el valor del adjetivo.

- 3) "...*Entiendo por medio ambiente, el planeta, sus plantas, la vida en cada arbol o flor, el medio ambiente para \*mi es la naturaleza y las vidas que habitan en la naturaleza...*" (S58-T2-C2).

En el enunciado 3, el sujeto expresa una opinión en la que se identifica al medioambiente con la naturaleza y su ecosistema, omitiendo la tilde en el pronombre personal tónico por aparente desconocimiento de la regla gramatical.

- 4) "...*yo creo que una manera de reforzar el lenguaje es enseñándole a la gente \*que significan los pequeños vocabularios*" (S4-T1-C1).

En el ejemplo 4, el sujeto omite la tildación del diacrítico *\*que*, el cual está funcionado como pronombre interrogativo indirecto en una oración en la que se expresa una creencia sobre una lengua.

- 5) “*le dijimos que contestara su Whatsapp para que llegara luego pero \*el nunca contesto haci que le dijimos que contestara su smartphome*” (S70-T1-C2).

En el enunciado 5, se ilustra la omisión de la tilde en el pronombre personal él en una oración que relata un hecho cotidiano, como lo es el uso de las redes sociales. El sujeto, al parecer, no diferencia la tildación entre él como pronombre y *\*el* como artículo definido.

- 6) “*...por lo tanto en mí opinion cuando escucho a una persona que se burle de otro trato de defenderla(o) al maximo, se \*como se sienten las personas y es lo más horrible. ...*” (S225-T3-C4).

En el contexto de la prevención del *bullying*, el sujeto expresa su sentido de empatía con las posibles víctimas, utilizando, en cuanto a significado, el adverbio de modo interrogativo *\*como*; sin embargo, este diacrítico carece de la tilde.

- 7) “*...El medio ambiente para mi es la tierra en \*si y a mi parecer es importan cuidarla porque si no la cuidamos acabaremos con ella y con la existencia de todo ser viviente*” (S88-T2-C3).

A través de una afirmación, el sujeto define en el enunciado 7 lo que para él es el medioambiente, la tierra en sí es su principal atributo. En este caso, el diacrítico *\*si* requiere de tildación, dado que no expresa condicionalidad, se recalca el sentido de que el medioambiente en su esencia o sentido más profundo es la tierra.

## 4.2. Parámetros estadísticos

A continuación, la Tabla 5 da cuenta de los parámetros estadísticos que se aplicaron a los errores de omisión de diacríticos y que se obtuvieron a partir de los datos ingresados al programa *Excel*, mediante la opción fórmulas.

**Tabla 5**

*Estadística descriptiva.*

Medidas de tendencia central				Medidas de dispersión		
media	moda	mediana	rango	varianza	DS	Coef. ce variación
47,9	2	7	462	12080,4	109,9	2,3

Fuente: Elaboración propia.

Por una parte, en relación con las medidas de tendencia central, la media o promedio de los diacríticos es 47,9, este valor se obtiene de datos informados en la Tabla 5, es decir, al dividir los 17 tipos de diacríticos por el total obtenido 815. La moda obtenida es 2 y significa que cuatro tipos de diacríticos (*cuando, cuando, de y quien*) se repitieron 2 veces.

La mediana, número intermedio de un grupo de valores, corresponde a 7. Para esto, el *software Excel* ordenó los 17 tipos de omisión de tilde en orden correlativo.

Por otra parte, en cuanto a las medidas de dispersión, se puede señalar que el rango es de 462, valor calculado al restar el diacrítico que concentra la mayor cantidad de errores con el número menor que fue 1.

La varianza, cifra que pretende capturar en qué medida los datos están en torno a la media, fue de 12080,4, es decir, la mayoría de los diacríticos superaron a la media, lo que implica una elevada varianza y por ende que los datos sean heterogéneos, por lo que debe considerarse con cautela en cuanto al grado de representatividad de la muestra de colegios.

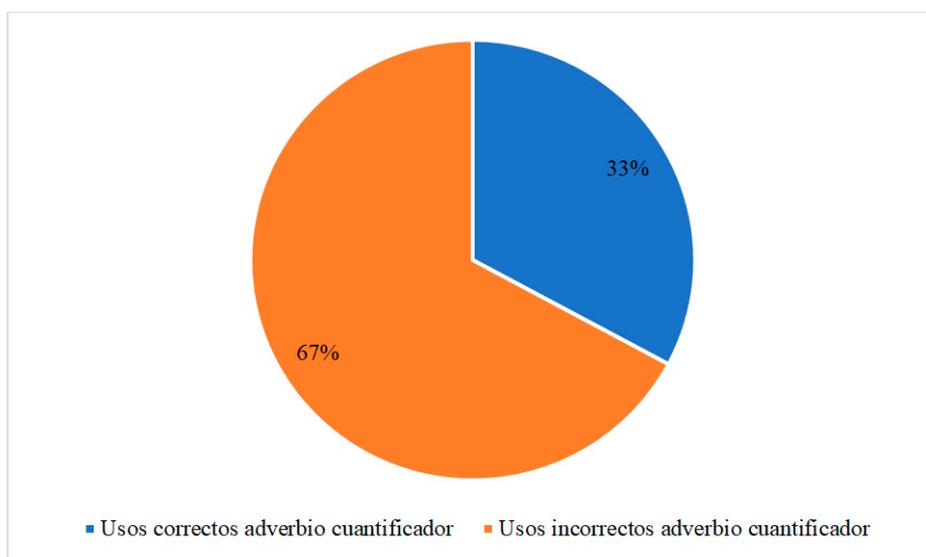
La desviación estándar (DS) alcanzó 109,9, esto significa que existe una alta dispersión entre la frecuencia de los errores de omisión de tilde presente en los diacríticos, puesto que el valor supera al promedio obtenido 47,9.

#### 4.3. Usos correctos e incorrectos del adverbio de cantidad

Considerando que la problemática de diacríticos se concentró en la omisión de tilde del cuantificador más, ya que hubo 463 errores, se procedió a explorar y contabilizar los usos correctos, los cuales fueron 226. Se puede señalar que la omisión de tilde en el adverbio más fue superior en un 67 % al uso correcto con un 33 % (Ver Figura 7).

**Figura 7**

*Usos correctos e incorrectos del más.*



Fuente: Elaboración propia.

En este nivel, los usos correctos deberían ser menores que los incorrectos.

A continuación, se ilustra esta problemática lingüística con ejemplos de los diferentes usos, tanto correctos como incorrectos.

- 8) *“Vivir en un país con diversidad e inclusión tiene muchos beneficios como: tener un mayor desarrollo a nivel nacional, mayor diversidad a nivel de culturas, menos violencia y maltratos hacia migrantes, que las nuevas generaciones tengan una mente **más** abierta y liberal y mejor calidad de vida...” (S61-T3-C2).*
- 9) *“Mi opinión sobre la información publicitaria es que esta bien que combinen las palabras porque así uno puede ir agregando **más** palabra en inglés y aprendiendo **más** “combinaciones del spanglish” ...” (S50-T1-C1).*

En estos dos ejemplos anteriores, se refleja un correcto uso del diacrítico por parte de los estudiantes de segundo año de enseñanza media. En el primer enunciado, el sujeto enumera los beneficios de vivir en un país diverso, entre ellos, que “*las nuevas generaciones tengan una mente **más** abierta*”, el más utilizado modifica el valor del adjetivo abierta.

En el segundo enunciado, el sujeto plantea una opinión positiva respecto al uso del *Spanish*, por el uso del léxico. El diacrítico otorga un valor de cantidad tanto a las palabras como a las combinaciones procedentes de esta combinación entre idiomas.

En los ejemplos siguientes se ilustran usos incorrectos del diacrítico más.

10) “*Si el medio ambiente no estuviera tan contaminado como lo está ahora sería todo **\*mas** sano y limpio por ejemplo el agua, el aire, si no hubiera contaminación en el agua no existiría la escasez de agua.*” (S225-T2-C4).

11) “*Yo pienso que la migración es peligroso por que llega jente **\*mas** mala que buena otra vez personas estan perdiendo trabajos y ellos lo ocupan...*” (S112-T3-C3).

En el enunciado 10, el sujeto plantea por medio de una cláusula condicional introductoria cómo sería el planeta sin la contaminación, a su juicio, “*todo sería **\*mas** sano y limpio*”. El uso de este más, empleado ante un adjetivo que se encuentra en grado positivo, carece de la tilde.

En el último ejemplo, el sujeto expresa su punto de vista preocupante respecto a la migración, asevera que “*...llega jente **\*mas** mala que buena*” haciendo uso del diacrítico más como un adverbio comparativo.

Es necesario destacar que, en los ejemplos proporcionados, se han apreciado constantes errores ortográficos, tanto de tipo literal como de tipo acentual. Si bien este hallazgo no se encuentra enmarcado en el objetivo de este estudio, no se puede obviar la notoriedad sobre estos errores, los cuales afectan la producción escrita de los estudiantes.

## 5. Discusión

Si bien la falta de resultados específicos en materia de tildación diacrítica limita la comparación de los datos obtenidos, se presentan los principales lineamientos que retribuyen a la literatura consultada.

Los hallazgos hasta aquí expuestos se encuentran en consonancia con lo planteado por Ávila (2002), Rico y Vernon (2011), Vernon y Pruneda (2011), puesto que los errores de ortografía acentual superaron a los errores de ortografía literal (Ver Figura 5). Estos datos aportados incidieron en la naturaleza y realización de este estudio. En cuanto a la omisión de tilde en los diacríticos, los resultados robustecen los planteamientos de Sotomayor et al. (2017), en el que se destaca la omisión de tildes como una categoría frecuente en el desempeño ortográfico de los estudiantes chilenos.

Retomando la idea de que el proceso de enseñanza y aprendizaje respecto a la tildación diacrítica comienza en quinto año de enseñanza básica y, en consecuencia, asumiendo que en segundo año de enseñanza media, los estudiantes ya deberían contar con pleno conocimiento de esta regla y tener un adecuado desempeño ortográfico en las tareas de escritura, se fortalecen dos postulados.

El primero es el presentado por Morales y Hernández (2004) y Gutiérrez et al. (2010), en el cual estos investigadores coinciden en que los errores de tildación se presentan transversalmente en diferentes niveles educativos. El segundo es el concluido por Sotomayor et al. (2013), quienes aseveran que los problemas ortográficos de carencia de tilde tienden a ser los mismos en los tres cursos que participaron de la investigación (3°, 5° y 7°). Esto genera la reflexión de que los errores de tildación permanecen, por diferentes razones, durante la en-

señanza formal de los estudiantes. En este sentido, cómo mejorar el desempeño ortográfico de estos errores aparece como una de las principales problemáticas que se podría tratar. De acuerdo con los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile, se esperaría que la competencia ortográfica y el conocimiento de las reglas gramaticales estuvieran subordinados a procesos de planificación, escritura por medio de borradores, monitoreo y retroalimentación, con la finalidad de que los estudiantes comuniquen con claridad diversos propósitos y, a la vez, consoliden la competencia ortográfica (Ministerio de Educación, 2017).

## 6. Conclusiones

El objetivo principal de este estudio ha sido determinar las problemáticas de tildación diacrítica en textos académicos producidos por estudiantes de segundo año de enseñanza media. Los resultados, extraídos a través de la metodología de Lingüística de Corpus, arrojaron la existencia de diversos diacríticos, en los que el estudiante experimenta dificultades; sin embargo, la problemática lingüística más relevante está dada por el desconocimiento de la tilde en el cuantificador más (463 errores). Si bien en cuanto al significado su uso es correcto, es decir, efectivamente, el adverbio *más* está desempeñando la función de cuantificar, la omisión de la marca gráfica opaca el sentido del enunciado y de la escritura académica propiamente tal. Por esta razón, se consideró explorar, tanto los usos correctos como los incorrectos. Desde esta perspectiva, ha quedado en evidencia, por medio de la herramienta Concordancia de *Sketch Engine* y de la Figura 7 presentada, que los errores (67 %) superan ampliamente el correcto uso del más (33 %). Con el análisis realizado, se responde a la pregunta de investigación presente en el estudio: ¿Cuál es la problemática de tildación diacrítica que se observa en textos académicos producidos por estudiantes de segundo año de enseñanza media?

En cuanto al aporte realizado, se puede indicar que se ha provisto con la especificación de los 6 tipos de diacríticos que presentaron el problema de omisión de tilde: *mas*, *mi*, *que*, *si*, *el* y *como*. Estos resultados fueron complementados, a su vez, con los diferentes contextos de aparición, cuya descripción condujo cualitativamente la exposición de los resultados y permitió dar cuenta del comportamiento de los diacríticos en tareas auténticas de escritura.

De manera general, sin duda, los resultados obtenidos robustecen las investigaciones citadas en el ámbito de español como lengua materna, puesto que han aportado a la descripción de la precisión gramatical, específicamente, al desempeño ortográfico de estudiantes que pertenecen al sistema de educación formal. Estos hallazgos consideran no solo un aporte en el uso de la tildación diacrítica, sino también dejan en evidencia problemas de ortografía literal y de tildación general que deben tratarse en el aula.

En la misma línea de lo planteado por Ferreira et al. (2023), es recomendable como implicancia pedagógica promover la competencia gramatical, enmarcada en la práctica constante de la escritura académica. Para esto, se torna necesario contar con diferentes recursos (didácticos, lúdicos, bibliográficos, digitales, entre otros) y la descripción gramatical aportada tanto por los Planes y Programas como por las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2017). Se sugiere incorporar en las actividades de escritura comunicativa el enfocarse a la vez en la enseñanza explícita y la práctica de los diacríticos. De esta forma, será más perceptible para el estudiante de enseñanza media diferenciar su significado y producirlos correctamente en diversas tareas de escritura.

Finalmente, se puede proveer instancias de fortalecimiento en la práctica de los diacríticos, a través de estrategias de *feedback* correctivo escrito (Ferreira, 2017; Ferreira, 2022) que retroalimenten y permitan que el estudiante subsane el uso del error y logre el conocimiento metalingüístico, por lo que, se considera que este estudio converge con la reflexión didáctica planteada por Backhoff et al. (2008), Campbell et al. (2014) y Tuana (1980), respecto de que

el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía debe contar con instancias de análisis y reflexión de los principales errores cometidos por los estudiantes.

### Agradecimientos

Este artículo se ha desarrollado en el contexto del Proyecto FONDEF ID21I10214, *Mejora tu Escritura*, Plataforma Inteligente para apoyar la precisión lingüística en la escritura académica. La Dra. Anita Ferreira, Directora del Proyecto, agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID y al Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDEF.

Del mismo modo, agradecemos a los colegios, profesores y estudiantes de la Región del Biobío, quienes con su apoyo y colaboración hicieron posible se llevará a cabo esta investigación.

### Referencias

- Ávila, F. (2002). *Dónde va la tilde*. Norma.
- Backhoff, E., Peon, M., Andrade, E., y Rivera, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Campbell, K., Yagelski, R., y Yu, F. (2014). The nature of error in adolescent student writing. *Reading and Writing*, 27(6), 1073-1094. <http://doi.org/10.1007/s11145-013-9492-x>.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., y Cabré, P. (2007). *La enseñanza de la ortografía* (5ta ed.). GRAO.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cassany, D. (2011). Sobre las fronteras retóricas del español escrito. *Cuadernos Comillas* (1)37-51. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21498/Cassany\\_CUADERNOS\\_COMILLAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21498/Cassany_CUADERNOS_COMILLAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2019). Hacia un perfil lingüístico-comunicativo del estudiante de Español como Lengua Extranjera para fines Académicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (13)27, 145-165. <https://doi.org/10.26378/rn-lael1327326>.
- Ferreira, A. (2017). El Efecto del Feedback Correctivo para Mejorar la Destreza Escrita en ELE. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19(1), pp. 37-50. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.10220>.
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146. <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84182>.
- Ferreira, A. (2022- 2023). Proyecto FONDEF N° ID21I10214. *Mejora Tu Escritura, Plataforma inteligente para apoyar la precisión lingüística en la escritura académica*. Universidad de Concepción. Chile.
- Ferreira, A., Elejalde, J., y Blanco, L. (2022). Diseño e implementación del Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera (CAELE). *Revista Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90(1), 1-22. <https://doi.org/10.5209/clac.71174>.
- Ferreira, A. (2022). La precisión gramatical en un corpus de escritura académica de aprendientes africanos de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages*, 18, 77-101. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/411731>.

- Ferreira, A., Blanco, L., y Elejalde, J. (2023). Dificultades en la precisión ortográfica de palabras agudas en la escritura académica de estudiantes del sistema educacional chileno. *Sophia Austral*, 29(4), 1-24. <https://dx.doi.org/10.22352/saustral20232904>.
- Figueras, C. y Santiago, M. (2000). Planificación. En E. Montolio, C. Figueras, M. Garachana, y M. Santiago (Eds.), *Manual práctico de escritura académica* (pp. 15-68). Ariel.
- Gutiérrez, M., López, R., Rodríguez, R., Rodríguez, R. M., Sánchez, L. y, Yanes, R. (2010). Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI. *Revista electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 8(3), 47-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180016106009>.
- Gutiérrez, S. (2016). Sobre la tilde en solo y en los demostrativos. *Boletín de la Real Academia Española*, 96(314), 1-27. <https://revistas.rae.es/brae/article/view/159>.
- Kaufman, A. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y Vida*, 26(3), 6-21. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Kaufman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Kaufman.pdf).
- Kilgarriff, A., Rychlý, P., Smrž, P., y Tugwell, D. (2004). The Sketch Engine. *Information Technology*, 105, 116.
- Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P., y Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: Ten years on. *Lexicography*, 1, 7-36.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Quinto básico*. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18964\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18964_programa.pdf).
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio Segundo medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446_programa.pdf).
- Morales, O. y Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Kaleidoscopio*, 2, 151-159. <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo24.pdf>.
- O'Donnell, M. (2009). *The UAM Corpus Tool: software for corpus annotation and exploration* (versión 3.3) [Software de computador]. <http://www.corpustool.com/>.
- Real Academia Española. (s.f).Tilde. En *Diccionario de la lengua española. Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. <https://www.rae.es/dpd/tilde>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Planeta Mexicana.
- Real Academia Española. (s.f). Diacrítico. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. <https://dle.rae.es/diacr%C3%ADtico>.
- Rico, D. y Vernon, S. (2011). El desarrollo de la localización del acento prosódico y la tildación en los niños. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon y M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita* (pp. 71-87). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Sánchez, D. (2006). *El análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como LE y su aplicación didáctica*. [Tesis de maestría, Universidad de Salamanca]. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:68d5904b-329b-4307-a4a1-8b1a6b2077ec/2006-bv-06-13sanchez-jimenez-pdf.pdf>.
- Sinclair, J. M. (2005). How to build a corpus. In M. Wynne (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*, (pp.79-83). Oxbow Books.

- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3o, 5o y 7o básico. *Signos*, 46(81), 105-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100005>.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G., y Jeldrez, G. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 315-332. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200017>.
- Tono, Y. (2003). Learner corpora: Design, development and applications. En D. Archer, P. Rayson, A. Wilson y T. McEnery (Eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference* (pp. 800-809). University Centre for Computer Corpus Research on Language.
- Tuana, E. (1980). Estudio comparativo de la ortografía en niños normales y niños con dificultades de aprendizaje. *Lectura y Vida*, 1(1), 16-21. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n1/01\\_01\\_Tuana.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n1/01_01_Tuana.pdf).
- Vernon, S. y Pruneda, M. (2011). Secuencia didáctica para el aprendizaje de la acentuación gráfica española. En K. Hess Z., G. Calderón, S. A. Vernon y M. Alvarado (Eds.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita*, (pp. 89-106). Porrúa.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).