

## **Programa de enseñanza de la ortografía**

Marina Ferroni y Beatriz Diuk

### **¿Por qué es importante la ortografía? La eterna pregunta**

Los adultos alfabetizados tenemos tan naturalizado nuestro conocimiento sobre la ortografía que no notamos las dificultades que el aprendizaje de la misma puede presentar a un niño que está comenzando a aprender a escribir.

Por su parte, en las aulas, los alumnos expresan que no importa respetar la forma ortográfica de las palabras porque aún con errores ortográficos es posible entender los mensajes escritos.

Para reflexionar sobre esto, les proponemos leer este fragmento:

INTRODUCIR APROX. AQUÍ IMAGEN N° 1

**Fragmento de *Rayuela* de Julio Cortázar**

Resulta difícil leer así, ¿no? Seguramente no podríamos leer una novela de más de 40 capítulos escritos de esta manera. Es más, creemos que incluso Cortázar no hubiera podido escribir un texto tan extenso y complejo si hubiera tenido que detenerse en cada palabra para pensar cómo se escribía. Por eso es importante la ortografía. Para que la escritura o el reconocimiento de las palabras sea tan automático que podamos concentrar nuestros esfuerzos en producir o comprender los textos.

En efecto, si las personas, en una situación de lectura de textos, se encontraran ante palabras que no respetan la escritura convencional, no podrían reconocerlas rápidamente, debiendo pasar por un proceso de lectura mucho más laborioso.

En un sentido similar, un escritor que no pudiera acceder automáticamente a la forma escrita de las palabras que desea reproducir, produciría textos de muy baja calidad y de corta extensión, ya que debería dedicar un alto nivel de recursos cognitivos para asignar las letras apropiadas a los sonidos que reconoce en cada palabra.

La automaticidad en la escritura y la lectura de palabras permite liberar recursos cognitivos para poder asignarlos a la comprensión o la escritura de los textos.

En este sentido, resulta crucial transmitir esta idea a nuestros alumnos: cuando tenemos que esforzarnos tanto (como en el caso del fragmento de *Rayuela* del ejemplo) en poder reconocer en un texto palabras que no están bien escritas, estamos mal utilizando recursos que son muy importantes para poder entender lo que leemos. Es cierto que, sin respetar la forma convencional de la escritura de las palabras, se pueden escribir y entender ¿sin problemas? mensajes de texto en los celulares o

en Facebook. Ahora bien, los mensajes en estos medios de comunicación suelen ser breves y tienden a estar referidos a vivencias cotidianas. Pero.. ¿podemos entender de ese modo todo lo que querramos leer en nuestras vidas?

## **La ortografía en la escuela primaria**

A pesar de la importancia que tiene el conocimiento ortográfico para el procesamiento de los textos, se reconoce en el sistema escolar cierto desconcierto ante los contenidos y las formas de enseñanza de la ortografía (Heredia Reyes, 2009; Valencia-Perdomo, 2009).

Específicamente en Argentina, la bibliografía sobre el tema sugiere que se ha caído en la falsa creencia de que enseñar contenidos relacionados con la normativa de la lengua constituye una práctica autoritaria que desalienta la confianza y la creatividad de los niños (Sarquis y Ansalone, 2009). A este hecho se suma la multiplicidad de propuestas pedagógicas que han atravesado al sistema educativo en las últimas décadas, hecho que produce un importante nivel de desorientación en las prácticas docentes. Por ejemplo, mientras los métodos más tradicionales hacían mayor hincapié en la enseñanza de la ortografía, en la actualidad, persiste aún el debate acerca de si la ortografía debe enseñarse y con qué método.

La falta de referencias más estrictas en relación a la enseñanza de la ortografía que se muestra en los diseños curriculares de algunos países de América Latina como Chile o Argentina, ha dado como resultado bajos niveles de desempeño por parte de niños en la escritura ortográficamente convencional (ambos países se encuentran por encima de la media en errores de ortografía en una prueba administrada a América Latina y El Caribe) (UNESCO, 2010).

## **Las dificultades ortográficas del español**

A pesar de las dificultades observadas en torno a la enseñanza, aprender a escribir convencionalmente en español no puede considerarse un desafío con un alto nivel de complejidad. En efecto, la ortografía española es un ejemplo claro de sistema transparente ya que la relación entre la representación fonológica (de los sonidos) y ortográfica es altamente consistente. Las inconsistencias en las relaciones Grafema-Fonema (letra-sonido) en la lectura se reducen a unas pocas correspondencias contextuales (por ejemplo, si el grafema <g> precede a <a>, <o> y <u> entonces se pronuncia /gu/, si precede a <e> e <i> se pronuncia /j/).

Ahora bien, en español se produce un fenómeno denominado *homofonía heterográfica*. Es decir, son más los sonidos que pueden representarse por varias letras, que las letras que pueden designarse con varios sonidos (el sonido /s/ puede representarse con las letras <S>, <Z> o <C> en el español rioplatense, sin embargo, a la letra <S> sólo se le puede asignar el sonido /s/). En consecuencia, la escritura es un poco más compleja que la lectura.

Existen diferentes “categorías” de dificultades ortográficas en español, que complejizan la escritura. El aprendizaje de estas complejidades se da por distintos mecanismos.

En primer lugar, para poder, por ejemplo, saber si la palabra *vaca* se escribe con <V> o <B>, los sujetos deben haber formado una representación ortográfica de esa palabra, una representación

de la palabra que se alberga en la memoria a largo plazo de las personas y que indica qué letras componen dicha palabra y las posiciones que estas ocupan dentro de la misma (Perfetti, 1992).

Estudios realizados en el marco de la Psicolingüística sostienen que las representaciones ortográficas se forman a través de la lectura repetida de las palabras. En este proceso se utilizaría el mecanismo de recodificación fonológica, es decir, el proceso por el cual las letras que componen una palabra son convertidas en sonidos (en base a las reglas de correspondencia grafema-fonema) y los sonidos son ensamblados (“unidos”) para su pronunciación (Signorini & Piacente, 2001).

Ahora bien, en algunas investigaciones se ha observado que, en ocasiones, los niños pueden leer correctamente una palabra y, sin embargo, no aprender la forma ortográfica de la misma. Investigaciones realizadas en español (Ferroni, Diuk y Mena, 2014) señalan que, por ejemplo, cuando se trata de aprender palabras con letras de muy baja frecuencia (como la <Z> o la <H>), es necesario aplicar mecanismos más potentes que la lectura. En estos casos, la escritura de las palabras parece ser un mecanismo más adecuado, ya que en la escritura los niños deben prestar atención a cada una de las letras que se presentan en orden lineal.

En segundo lugar, en español se presentan dificultades ortográficas que pueden ser resueltas a partir del conocimiento de reglas sensibles al contexto. El conocimiento sobre estas reglas permite decidir qué letra representa a un sonido en un contexto silábico establecido (el sonido /k/ se escribe <C>, antes de <A>, <O> y <U> pero se escribe <QU> ante <E> e <I>). Los estudios que se han realizado sobre esta temática sostienen que el conocimiento de estas reglas es un conocimiento “declarativo” que se beneficia en mayor medida del entrenamiento directo mediante enseñanza explícita por parte de los docentes (Berninger y Fayol, 2008).

Por último, las dificultades en la escritura en español también pueden resolverse atendiendo al conocimiento sobre las regularidades del sistema ortográfico. En efecto, existe en cada sistema ortográfico, cierta tendencia a que algunas cadenas de letras se escriban de una manera determinada en la mayoría de los casos aunque no siempre, por lo que no constituye una regla (por ejemplo, la cadena de letras <ciar/siar> aunque existe tanto con <S>, como en *ansiar*, como con <C>, como en *glaciar*, aparece con mucha mayor frecuencia con el grafema <C>) (Pacton, Fayol y Perruchet, 2005). Las regularidades del sistema ortográfico se adquieren de manera implícita gracias a la sensibilidad que los sujetos van desarrollando al estar en contacto con material escrito, sensibilidad que les permite ir incorporando patrones que se repiten en la escritura (por ejemplo, en español las palabras que comienzan con el diptongo <HUE> se escriben con <H>, *huerta*, *hueso*, *huelga*, etc.). Además, los estudios plantean que el conocimiento de alguna palabra con alguna regularidad puede “transferirse” para resolver la escritura de otras palabras (por ej., si los niños aprenden la palabra <HUEVO> pueden utilizar su conocimiento sobre la sílaba <HUE> para escribir otras palabras que no conocen pero que poseen este diptongo). Este aspecto resulta muy importante para el desarrollo de conocimiento ortográfico ya que permite, a partir de la exposición a un número reducido de palabras, el aprendizaje de un grupo más amplio de palabras (por ejemplo, si un niño ha podido aprehender la regularidad <HUE> del español puede escribir correctamente la totalidad de las palabras que contengan dicha cadena de letras sin que se les deba enseñar explícitamente cada una de ellas).

Como creemos que es necesario crear puentes entre los datos que nos aportan los estudios cognitivos sobre el aprendizaje de la ortografía y las prácticas educativas que de hecho se llevan a

cabo, nos propusimos diseñar un programa de intervención para promover el desarrollo del conocimiento ortográfico proponiendo actividades diseñadas a partir de los resultados de los estudios psicolingüísticos y que contemplen la manera en que cada tipo de dificultad de la ortografía debe ser abordada.

### **El programa de intervención**

Realizamos la intervención en dos terceros grados de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires.

En primer lugar, dictamos una serie de palabras con diferentes categorías de “dificultades” ortográficas y elegimos, para incluir en la propuesta, 16 palabras cuyo puntaje no había superado el 20% de aciertos. Las palabras seleccionadas fueron: 2 palabras con <H> (*habitación* y *hambre*), una palabra con <C> como /s/ (*cisne*), 3 palabras con <Z> (*zanja*, *abrazo* y *cabeza*), 3 palabras con <Y> como /ll/ (*arroyo*, *apoyar* e *inyección*), 4 palabras con una regla dependiente del contexto <GUE> (*manguera*, *embrague*, *guerra* y *guepardos*), 3 palabras que contenían alguna regularidad del sistema ortográfico <HUE> (*hueco* y *huelga*) y <CITO> (*piecito*).

El programa se enmarcó en una serie de relatos que narraban las aventuras de dos hermanos que, siendo amantes de las historias de detectives, debían develar una serie de misterios. La serie de enigmas comienza cuando a Pino (el hermano mayor de Lara), fanático de la música de rock, le desaparecen los palitos de la batería.

Ejemplo del Capítulo 1, “Pino y Lara”

INTRODUCIR APROX. AQUÍ IMAGEN N° 2

En cada encuentro con los chicos, se leía uno nuevo “capítulo” de las historias el cual contenía las pistas necesarias para ir resolviendo el caso.

Durante la lectura en voz alta del episodio se iba apoyando la comprensión de los hechos mediante la realización de preguntas a los niños. Luego, se entregaba a cada chico una copia del texto y ellos tenían unos minutos para releer el texto en forma independiente. En cada relato se incluían dos palabras clave que los chicos debían descubrir mediante pistas que daba el mismo texto. Las palabras clave eran las palabras “de aprendizaje”, es decir, las palabras que queríamos enseñar. Una vez que los chicos descubrían las palabras de entrenamiento debían escribirlas primero en unos casilleros ubicados debajo del cuerpo del texto.

Ejemplo del capítulo 2, “Pino y Lara, la segunda pista”

INTRODUCIR APROX. AQUÍ IMAGEN N° 3

Luego de escribir las palabras clave al final de la hoja, los chicos debían escribirlas en el “mensaje secreto” respetando la ubicación que se les daba. El mensaje secreto era un crucigrama incompleto entregado al comienzo de los encuentros y que se iba completando con las palabras clave descubiertas en cada encuentro. Una vez completado, el crucigrama develaría el gran misterio de la serie de historias, es decir, los chicos descubrirían quién se había llevado las palitos de la batería de Pino y por qué.

Ejemplo del “mensaje secreto” que iban completando los chicos en cada encuentro:

INTRODUCIR APROX. AQUÍ IMAGEN N° 4

Luego de la escritura individual de la palabra clave, alguno de los chicos la escribía en el pizarrón para que todo el grupo chequeara que su propia escritura hubiera sido correcta. En caso de que no lo fuera, se la corregía inmediatamente.

Luego de la escritura de las palabras del día, si las mismas contenían una regla dependiente del contexto, la regla se hacía explícita y se pensaban entre todos otras palabras cuya escritura respondiera a esa regla.

Es decir que en cada encuentro los chicos leían y escribían las palabras dos veces (una lectura a partir del texto individual y otra en el momento de la corrección en el pizarrón y una escritura en el propio texto y otra en el mensaje secreto).

Una vez terminada la serie de encuentros, se volvieron a dictar las palabras de entrenamiento para comparar los puntajes antes y después de las sesiones de aprendizaje ortográfico. Se dictaron también otras palabras con las mismas reglas y regularidades que se entrenaron.

La comparación de los resultados de la escritura antes y después de los encuentros mostró que los niños habían mejorado significativamente la escritura de las palabras incluidas en las sesiones. Los chicos también pudieron escribir correctamente palabras que no habían sido incluidas en las sesiones pero que respondían a las reglas de escritura que se habían enseñado.

INTRODUCIR APROX. AQUÍ IMAGEN N° 5 (GRÁFICO)

A partir de este dato, podemos plantear algunas conclusiones importantes. En primer lugar, parece correcto afirmar que la lectura y la escritura de las palabras permiten que los chicos aprendan la ortografía de las mismas. De hecho, en las sesiones se incluyeron palabras con los grafemas más problemáticos del español como la <H> y la <Z> y los chicos pudieron, igualmente, aprender las palabras planteadas.

En segundo lugar, observamos que las reglas de escritura que son dependientes del contexto deben ser enseñadas explícitamente. El aprendizaje explícito de estas reglas parece permitir que los niños puedan aplicarlas en todas las instancias que lo requieran (en esta propuesta, los chicos escribieron bien las palabras de entrenamiento pero también otras palabras que no se habían enseñado pero que también respondían a estas reglas).

Respecto de las regularidades de la ortografía, resultaría importante analizar si la enunciación explícita de estas regularidades más la enseñanza explícita de las estrategias de generalización (“si

**HUEVO** va con H como se escribirá **HUELGA, HUERTA, HUEMUL**, etc...) permite la escritura correcta de grupos enteros de palabras (en este caso de todo el grupo de palabras que contenga la cadena HUE). Entendemos que, por economía de recursos, sería mejor que las estrategias de palabras estén pensadas para que los chicos aprendan a escribir de manera convencional grupos de palabras y no una sola palabra a la vez.

Por último, nos parece importante resaltar que la problemática de la ortografía debe ser un “tema de agenda” en el aula. Creemos que sería interesante abarcarlo como un contenido transversal, por ejemplo, a partir de reflexionar sobre algunas palabras que se extraigan de algún texto, como se hizo en los encuentros que narramos, haciendo hincapié regularmente en el valor que posee la adquisición de este tipo de aprendizaje.

Como conclusión, creemos que se pueden hacer cosas hermosas y muy creativas con las palabras pero primero hay que aprender a escribirlas correctamente. Si esto no sucede estamos impidiendo a nuestros alumnos el acceso a preciados objetos de nuestra cultura, los estamos condenando a que nunca puedan leer o escribir (¿por qué no?) libros como *Rayuela*.

## Referencias

- Berninger, V., & Fayol, M. (2008). Why spelling is important and how to teach it effectively. In *Encyclopedia of language and literacy development* (pp. 1-13). London, Canada: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Heredia Reyes, T. (2009, Noviembre) Ortografía, la asignatura pendiente. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 1*. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/01/>
- Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities, *Child Development, 76*, 324-329. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00848\_a.x
- Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sarquis, B., & Ansalone, C. (2008, Noveiembre) La ortografía, de princesa a Cenicienta. [Monografía en internet]. Buenos Aires: Escuela Normal Superior No. 5 Formación Docente. Disponible en: <http://ens5integra.buenosaires.edu.ar/documentos/escuelas/ortograf.pdf>
- Signorini, A. & Piacente, T. (2001). Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista Irice, 15*, 5-29.
- UNESCO (2010). Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>
- van Hell, J. G., Bosman, A. M. T., & Bartelings, M. (2003). Visual dictation improves the spelling performance of three groups of Dutch children with spelling disabilities. *Learning Disability Quarterly, 26*, 239-255. doi: 10.2307/1593637