

BENEFICIOS DE LA REVISIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA

Benefits of revision in spelling didactics

MARÍA R. DÍAZ PEREA

C. P. Antonio de Nebrija (Madrid)

Este estudio, realizado en 20 aulas de Educación Primaria de Toledo, trata de comprobar la utilidad de los planteamientos didácticos basados en el uso comunicativo del lenguaje escrito y la reflexión metalingüística en situaciones interactivas de aprendizaje. Para ello, se desarrollaron propuestas pedagógicas fundamentadas en que los errores ortográficos son una manifestación del proceso de construcción infantil y, en vez de sancionarlos, se fomentó que los estudiantes revisaran de forma individual y colectiva sus textos para mejorarlos. Se investigó el proceso y los resultados obtenidos por los alumnos, comprobando los beneficios de la revisión sistemática en contextos comunicativos.

Palabras clave: *Ortografía, Errores ortográficos, Análisis estadístico, Enfoque didáctico comunicativo, Revisión de textos, Composición escrita, Interacción, Autonomía.*

«El buen gusto de un escritor se reconoce por la importancia de sus correcciones.»

Max Jacobs

Introducción

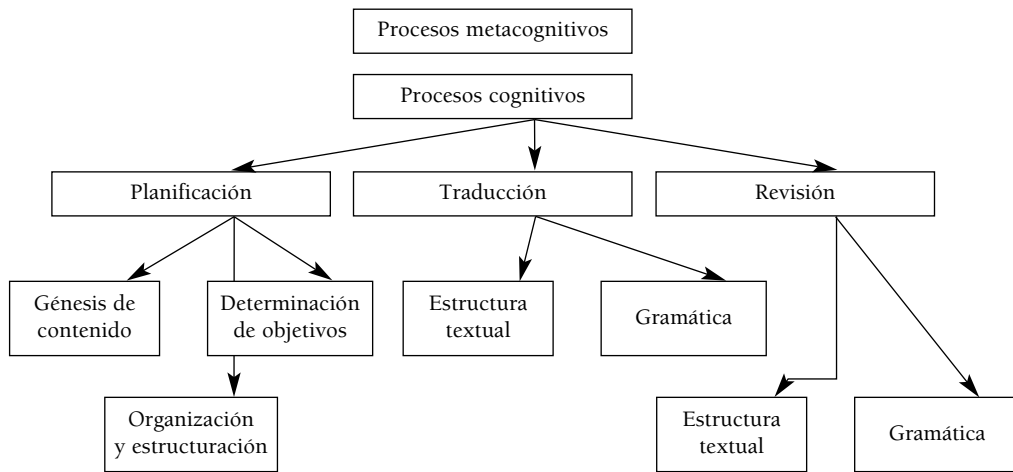
Gracias a la convencionalidad que rige nuestro sistema de escritura, los aspectos ortográficos son uno de los factores que permiten llevar a cabo un proceso de lectura fluido, haciendo que nuestra vista interactúe con los caracteres impresos y permitiéndonos reconstruir inmediatamente el significado que la escritura transmite (Salgado, 1997). El conocimiento ortográfico forma parte de la competencia comunicativa y social del sujeto, así como de la actividad cognitiva y lingüística, por eso es importante

promover su aprendizaje durante toda la escolarización. Ahora bien, el aprendizaje de la ortografía sólo tiene sentido si se enmarca en un aprendizaje de la lengua escrita entendida como capacidad para la expresión y comunicación por escrito. El niño comprenderá la necesidad de la ortografía únicamente si siente la necesidad de escribir, así como de leer sus escritos y los de los demás (Camps *et al.*, 1990).

La composición es un proceso interactivo que conduce a la integración de la información a través de distintas operaciones de pensamiento interrelacionadas y recursivas (Salvador, 1997; Camps y Ribas, 2000) (figura 1).

Durante todo este proceso la gestión de la ortografía es muy importante, tanto si se tiene automatizada como si se está construyendo, porque

FIGURA 1. Modelo global de la composición escrita



Fuente: Salvador Mata (1997: 30).

es al enfrentarse a la tarea de escribir cuando los alumnos se plantean los conocimientos adquiridos y dudan, comenten errores, elaboran hipótesis, etc. Asumiendo que sólo en la medida en que los niños se enfrentan al proceso completo irán teniendo el dominio sobre él, la competencia ortográfica cobra una nueva relevancia, integrada dentro del proceso de composición escrita y no como un conocimiento lingüístico aislado y parcial.

El proceso de escritura es largo y requiere varias versiones hasta alcanzar la forma deseada, pero en la cultura escolar este hecho se trabaja y valora poco, parece que el texto nace directamente en su versión final. Es fundamental desarrollar sensibilidad respecto a los borradores, ya que nos muestran las interioridades y caminos que sigue el pensamiento de los niños. Para mejorar los escritos es necesario que el alumno revise sus producciones intermedias con atención, para ver si se entiende su significado, para verificar que concuerda con lo que había pensado y para comprobar que lo ha escrito correctamente (sin faltas de ortografía, con una buena coherencia y cohesión,

ajustado a las exigencias del discurso...) (Cassany, 2001).

Desde un punto de vista constructivista, surge una nueva concepción de error, que no se entiende de modo negativo, sino como indicio de un sistema que debe ser analizado para descubrir su lógica. Así, el error ortográfico se convierte en fuente de información, de reconocimiento de los procesos de aprendizaje, en objeto de estudio que puede contribuir al propio aprendizaje. Por tanto, la evaluación del error es el motor del aprendizaje y no puede estar situada sólo al final del proceso como calificación del producto (Matteoda, 1998; Kaufman, 1999).

La revisión favorece la reflexión en la medida en que los alumnos se cuestionan lo que han escrito. Ayudar a los niños a dudar: cuando escribimos —¿en qué palabras se presentan dificultades?, ¿en qué parte de las palabras?, ¿por qué se dificulta la comprensión de oraciones, párrafos, etc.?— favorece la búsqueda de regularidades, diferencias y relaciones que permitirán advertir las estructuras lingüísticas conservadas por la notación ortográfica (Avedaño,

2007). Pero conseguir que los alumnos revisen y corrijan lo escrito en un primer momento no es algo que se produzca sin más. El maestro tiene un papel muy importante y debe tener en cuenta que es un proceso gradual hasta que los alumnos lleguen a ser capaces de actuar por sí solos (Smith y Dahl, 1989; Morales, 2004).

Existen varios ejemplos de los beneficios del cambio de actitud en las estrategias de enseñanza del lenguaje escrito, como los trabajos realizados por Barrantes *et al.* (2001), Díaz (2004a y 2004b) o Castedo (2004), con la aplicación de situaciones de aprendizaje constructivistas, donde se pudo constatar que todos los niños eran capaces de revisar y reflexionar a propósito de sus textos, mejorándolos sustancialmente, gracias especialmente a las interacciones con el adulto y los propios compañeros. Por tanto, es importante realizar en clase distintas propuestas comunicativas en las que escribir tenga un sentido social y en las que se valore la corrección ortográfica, como una parte más del proceso de elaboración de textos.

El objetivo principal del presente estudio ha sido comprobar los beneficios del planteamiento didáctico comunicativo, que aboga por la escritura significativa, la revisión sistemática y los procesos de mejora en contextos interactivos. Para ello se ha querido investigar sobre la cantidad y calidad de las mejoras ortográficas realizadas por los diferentes tipos de alumnos de Educación Primaria, así como las reflexiones lingüísticas producidas durante los procesos de revisión.

Metodología

Con el objetivo de comprobar los beneficios del planteamiento didáctico comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita y, más concretamente, en la ortografía, en el curso 2004-2005 se intervino en 20 aulas de seis centros educativos de Toledo con los que se venía colaborando desde el año anterior (San Lucas y María, Ángel del Alcázar, Escultor Alberto

Sánchez, La Fuente, Tirso de Molina y Pedro Melendo García). Durante un mes, con dos sesiones semanales de una hora de duración, se desarrolló el taller «Somos periodistas», para la elaboración de su propio periódico, fomentando la revisión sistemática y el trabajo cooperativo en el uso del lenguaje escrito. El proceso seguido fue el siguiente (Díaz, 2010):

- Preparación de la noticia (planificación). Por grupos de dos o tres alumnos tenían que pensar en sus noticias (conocimientos previos y recursos de búsqueda de información): ideas principales respecto al ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué? de la noticia, según la sección que estuvieran trabajando.
- Redacción de la noticia (traducción). La primera semana se escribió de forma individual y la segunda por parejas. Teniendo en cuenta su planificación se pusieron a redactar, sabiendo que la producción inicial no iba a ser definitiva, y que luego volverían a mejorarla. Aun así, se les dio indicaciones de la necesidad de que su texto fuera legible para que todos lo entendieran (no sólo la maestra), tanto en la caligrafía como en la coherencia.
- Evaluación y mejora de la noticia (revisión). Los mismos grupos que planificaron, se juntaron para leer sus noticias y mejorarlas. Ellos mismos se autocriticaron con la guía del adulto en algunos casos. Para ayudarles se les ofreció unas pautas de mejora con aspectos básicos sobre el texto y sobre la comprensión, y también una guía de revisión para que les orientara a la hora de volver a escribir su artículo (figura 2). El adulto introdujo procesos de mejora que hacían reflexionar al niño (preguntarles por qué habían escrito o cambiado algo, indicarles que se fijaran bien en algo, pedirles que lo volvieran a leer, etc.), de manera que por sí mismos se dieran cuenta de las cosas que debían cambiar. Una vez señalaron aquellos aspectos a mejorar, lo pasaron a limpio y fue la noticia que apareció en el periódico.

FIGURA 2. Modelo de pautas de mejora y guía de revisión

Prestad atención a estos aspectos para mejorar vuestro escrito:

Aspectos básicos

En un escrito periodístico lo más importante se debe concentrar en el *titular* y en la *entradilla*, resumiendo lo que luego se desarrollará en el *artículo*. La información de la noticia debe responder a seis preguntas: *qué, quien, cuándo, dónde, cómo y por qué*. Es importante tener en cuenta los posibles lectores, para poder expresarse de forma clara y entendible, evitando las frases muy largas y complicadas. Y es necesario recordar que se trata de un texto informativo, en el que se explica lo sucedido sin dar la opinión al respecto y, normalmente, se cuenta en tercera persona.

Aspectos formales que favorecen la comprensión

Limpieza y organización. Comprobad que:

- Las palabras están correctamente escritas (no faltan ni sobran letras y que tienen una adecuada ortografía).
- No sobran ni faltan palabras para entender la frase.
- No se repiten muchas palabras o frases a lo largo del texto (por ejemplo «y»).
- El vocabulario es el adecuado para el tipo de texto y los posibles lectores.
- La presentación es limpia y ordenada, con una letra clara para una mejor comprensión.

Ideas claras y bien expresadas. Comprobad que:

- El contenido del tema es apropiado e interesante.
- Se entienden bien las frases (mirad si tenéis que leerlas dos veces porque son complicadas).
- La secuencia de hechos es ordenada y tiene sentido (antes-durante-después).
- El texto está adecuadamente puntuado (., ; ; ... :) para que no se pierda el sentido al leerlo, con las pausas necesarias.

Entre los tres revisad mutuamente los textos que habéis elaborado. Cada uno leerá su texto y los otros escucharán atentamente. A continuación juntos contestaréis a las siguientes preguntas para vuestro escrito:

¿Creéis que el texto es interesante y divertido? ¿Por qué?

¿Creéis que es demasiado largo o demasiado corto? ¿Por qué?

¿Hay algo poco claro o mal expresado? ¿Qué partes cambiaríais o volveríais a escribir?

¿Qué añadirías o suprimiríais del texto? ¿Por qué?

FIGURA 2. Modelo de pautas de mejora y guía de revisión (cont.)

¿Podrías encontrar una mejor manera de empezar y acabar el texto? ¿Cómo?

¿El texto corresponde a lo que se tenía que escribir o lo que os proponíais?

En el estudio, la muestra estaba formada por 108 alumnos, que se agruparon en tres categorías con las que se empleó la misma metodología:

- Un grupo experimental, con 31 alumnos del primer ciclo de Educación Primaria y 20 alumnos del segundo, elegidos por el profesorado de los correspondientes centros, por tener distintas dificultades relacionadas con el lenguaje escrito¹.
- Un grupo control, con el 37 alumnos del primer ciclo y 20 del segundo elegidos al azar, de la misma aula y que no tuvieran dificultades explícitas en el dominio lectoescritor.
- Parejas para crear y revisar artículos, casi siempre bastante heterogéneas (formadas por todos los alumnos de la muestra).

En cuanto al tipo de errores ortográficos, que incluyeron y cambiaron los alumnos, se distinguieron tres categorías por su influencia en la composición escrita:

- Ortografía lexical (nivel afectado: la palabra/errores grafemáticos como las alternativas gráficas, la acentuación, omisiones, adiciones, inversiones...).
- Ortografía gramatical (nivel afectado: la frase/mayúsculas, puntuación, segmentación y signos gráficos).
- Ortografía textual (nivel afectado: el texto/concordancia de género y número, palabras que faltan o sobran, caligrafía...).

Tanto la puntuación, como la acentuación y los signos gráficos, son aspectos que sólo se han tenido en cuenta en el segundo ciclo de Primaria (3º y 4º), aunque se haya valorado si algún alumno de 2º era capaz de utilizar adecuadamente estas convenciones ortográficas.

Para conseguir el objetivo de esta investigación, se recurrió la combinación de dos metodologías, cualitativa y cuantitativa. La primera ofrece mejores alternativas para captar los significados que construyen los actores que intervienen en la realidad que se pretende comprender (en este caso, las dificultades en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito). La segunda emplea determinadas cuantificaciones que ayudan a interpretar la realidad estudiada.

Se recogieron y analizaron diversos datos a través de la observación participante (con hojas de registro, diario de campo y grabaciones de audio), las producciones de los alumnos, el seguimiento de casos y la estadística.

Se analizaron los datos desde un aspecto cualitativo (estudio de casos) reflejado en informes personalizados, teniendo en cuenta las observaciones y las grabaciones de audio (Díaz y Manjón, 2010). Complementariamente, en el presente trabajo se realiza un análisis cuantitativo, con el número de cambios² realizados por los niños, individualmente y en parejas, puesto que la progresión por cursos y alumnos es muy interesante.

Resultados

Efectos del ciclo, curso y categoría de alumno

Para ver si existían diferencias por ciclos, se realizó un análisis de la varianza (ANOVA). Se comprobó previamente las asunciones de aplicación de este test, es decir, que la muestra se distribuía normalmente (K-S $d=0,08$, $p>0,1$)

y que las varianzas entre grupos eran iguales (Bartlett $4,31$, $p=0,11$). Se obtuvo que la media de cambios realizados por los alumnos de segundo ciclo fue mayor que en el primer ciclo ($F_{1,174}=7,20$, $p<0,01$; gráfico 1). El curso ($F_{3,164}=3,94$, $p=0,009$) y el tipo de alumnos de la muestra (experimental, parejas y control) ($F_{2,164}=5,98$, $p=0,003$) también tuvo un efecto significativo en el número de modificaciones. Ambos efectos son independientes

GRÁFICO 1. Número de cambios por ciclo

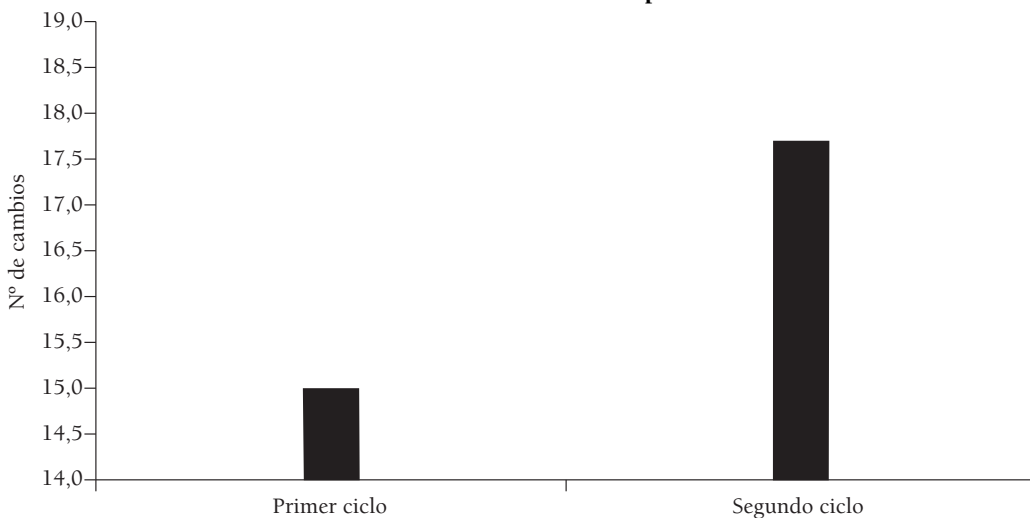


GRÁFICO 2. Número de cambios por curso

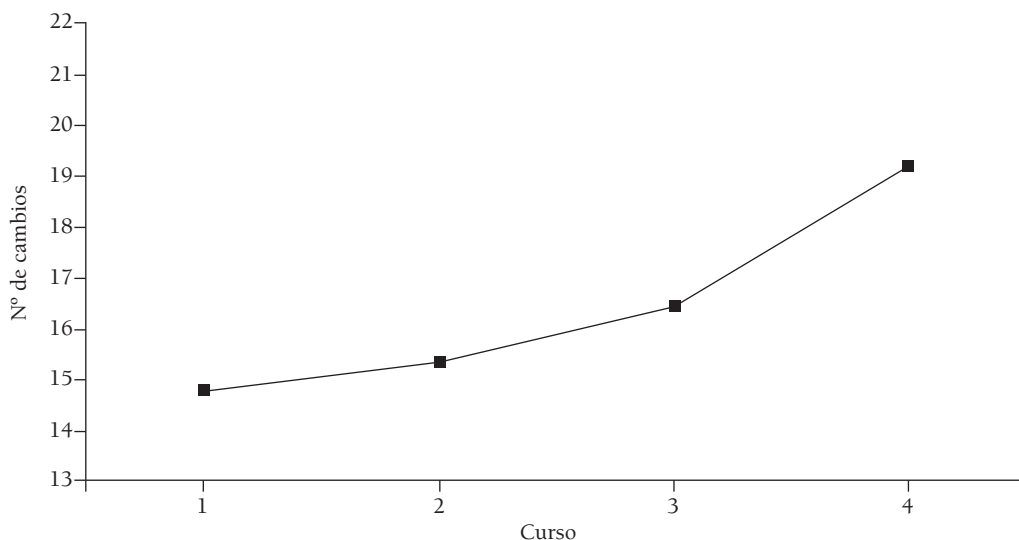
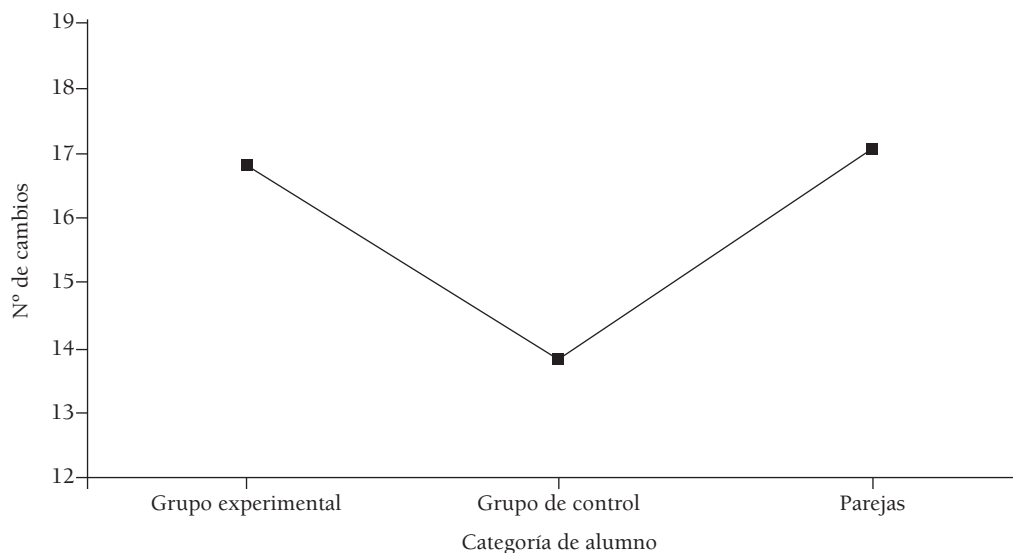


GRÁFICO 3. Número de cambios realizados por categoría de alumno



(interacción curso*tipo de muestra: $F_{6,164}=1,25$, $p=0,28$).

En cuanto al curso, se observa un aumento progresivo en el número de cambios. La media de mejoras realizadas por los alumnos en primero es de 14,80, en segundo 15,33, en tercero 16,43 y en cuarto 19,18, destacando un salto importante en este último curso (gráfico 2).

En cuanto a las distintas categorías de alumno, el grupo control realiza significativamente menos modificaciones (una media de 13,77) que las parejas (17,10) y el grupo experimental (16,76) (test LSD, $p<0,05$), y aunque los que más cambios realizan son las parejas, no hay diferencias significativas entre éstas y el grupo experimental ($p>0,05$) (gráfico 3).

Efectos del tipo de cambio ortográfico

El ANOVA muestra diferencias e interacciones significativas entre ciclos según las categorías de cambios (según el tipo de ortografía: lexical, gramatical y textual) (gráfico 4). En la ortografía lexical el número de cambios realizados en el

segundo ciclo (5,08 de media) es mayor que en el primer ciclo (3,74; $p=0,01$), y lo mismo ocurre en cuanto a la ortografía textual (media de cambios en segundo ciclo: 6,52, y en primer ciclo: 4,65; $p<0,001$). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre ciclos en el caso de la ortografía gramatical (media de cambios en segundo ciclo: 6,02, y en primer ciclo: 6,57; $p=0,31$).

Al introducir como factores el tipo de ortografía, el tipo de alumno y el ciclo sale una interacción triple ($F_{4,510}=3,89$, $p=0,004$). Por tanto, fue necesario analizar los patrones en cada ciclo y según la categoría ortográfica. En cuanto a la ortografía lexical, la media de cambios realizados por el grupo experimental es mayor en el segundo que en primer ciclo ($p<0,001$). Por el contrario, en el caso del grupo control y las parejas no hay diferencias entre ciclos ($p=0,34$ y $p=0,50$, respectivamente). En cuanto a la ortografía gramatical, la media de mejoras es mayor en el segundo que en el primer ciclo tanto en el caso del grupo experimental ($p=0,04$) como en el control ($p=0,04$), pero en las parejas no hay diferencias entre ciclos ($p=0,21$). En cuanto a la ortografía textual, la media de cambios realizados es

GRÁFICO 4. Número de cambios de los ciclos por categorías ortográficas

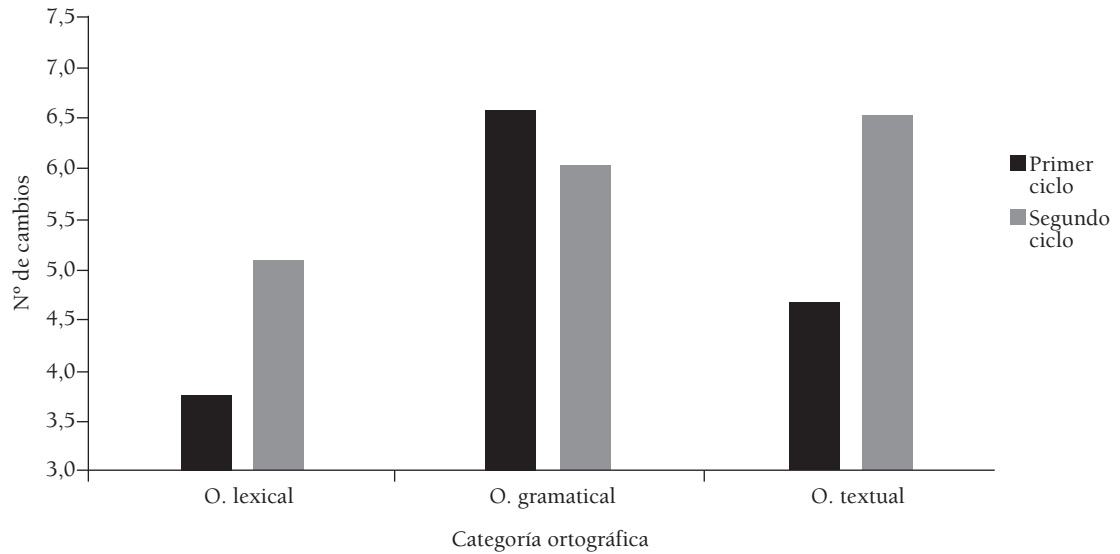
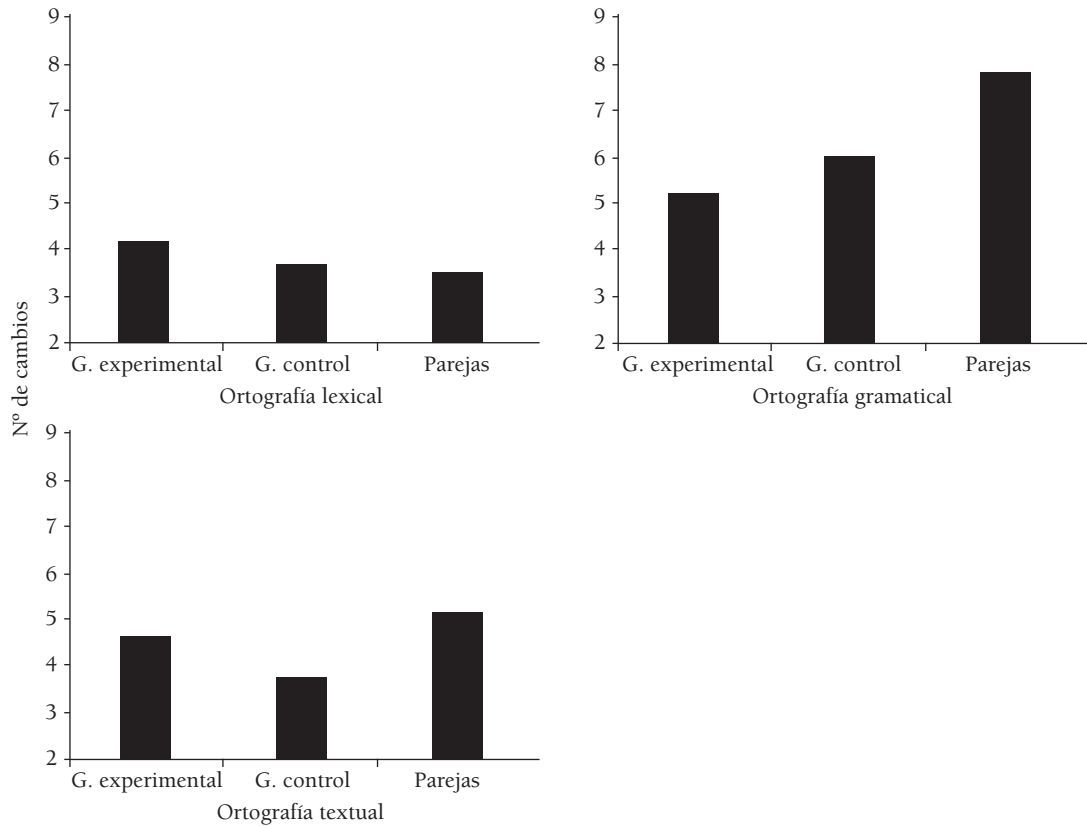


GRÁFICO 5. Número de cambios del primer ciclo por categorías ortográficas y tipo de alumnado



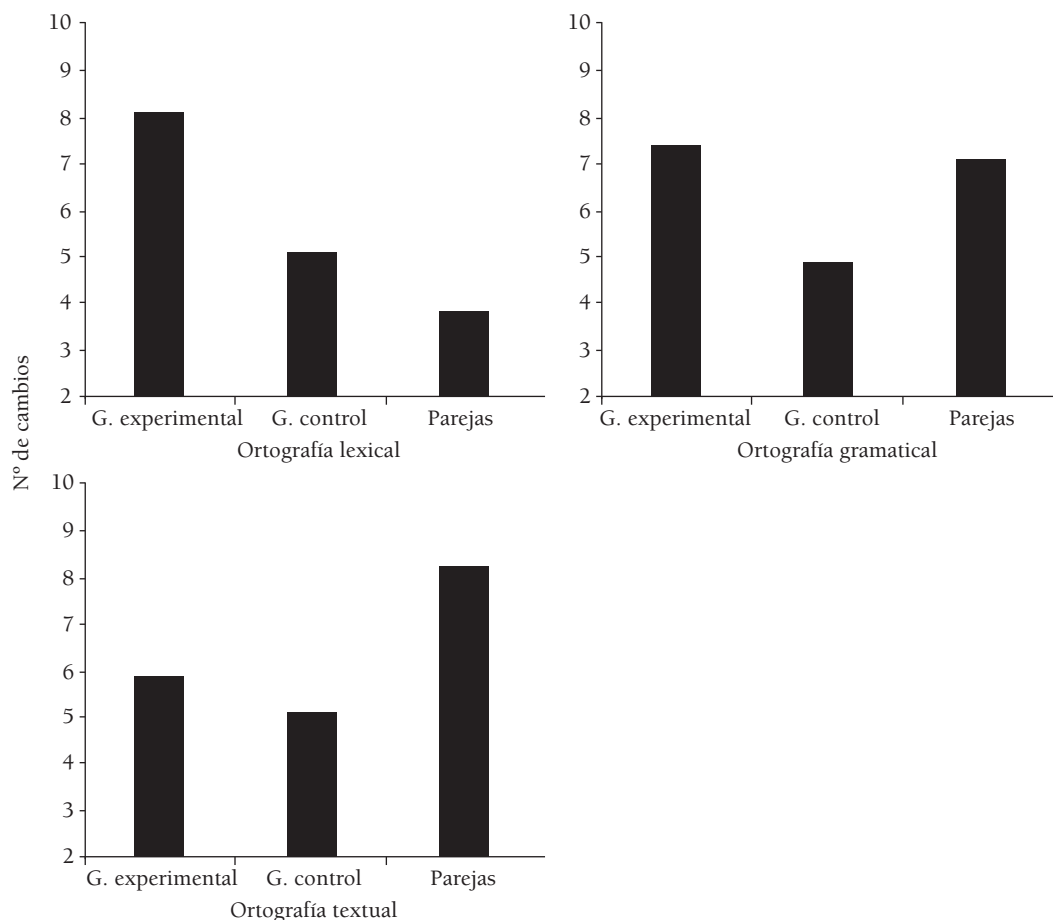
mayor en el segundo que en primer ciclo tanto en el caso del grupo control ($p=0,05$) como en las parejas ($p<0,001$), pero en el grupo experimental no hay diferencias entre ciclos ($p=0,33$).

Realizando un análisis independiente en cada ciclo donde se comparan las diferencias en el número de cambios realizados por las diferentes categorías de alumnos en cada tipo de ortografía, observamos que en el caso del primer ciclo (gráfico 5) no hay diferencias en el número de cambios de ortografía lexical entre el grupo experimental (media 4,17), el grupo control (3,67) y las parejas (3,53) ($p>0,3$ en todos los casos). En la

ortografía gramatical, el número de cambios en las parejas (7,85) es mayor que en el grupo experimental (5,23) ($p<0,001$) y que el grupo control (6,03) ($p=0,007$). En ortografía textual la única diferencia ocurre entre el grupo control (3,78) y las parejas (5,28) ($p=0,028$).

En el caso del segundo ciclo (gráfico 6), los alumnos del grupo experimental realizan significativamente más cambios de ortografía lexical (7,90 de media) que los del grupo control (4,52; $p=0,003$) y las parejas (2,95) ($p<0,001$), no siendo significativas las diferencias entre los dos últimos ($p=0,16$). En el caso de la ortografía gramatical, los alumnos del grupo control son los

GRÁFICO 6. Número de cambios del segundo ciclo por categorías ortográficas y tipo de alumnado



que menos cambios realizan (4,24) en relación al grupo experimental (7,10; $p=0,013$) y a las parejas (6,76; $p=0,026$), no siendo significativas las diferencias entre estos dos últimos ($p=0,77$). En cuanto a la ortografía textual, las parejas son las que más cambios realizan (8,33) en relación al grupo control (5,52; $p=0,013$) y al experimental (5,65; $p=0,019$), no existiendo diferencias entre estos dos últimos ($p=0,91$).

Por último, se incluyó el factor colegio para ver si había diferentes comportamientos entre los alumnos de unos u otros centros educativos, pero no hubo ningún efecto (para el primer ciclo $F(4/129)=1,29$, $p=0,28$, y para el segundo $F(3/58)=2,36$, $p=0,08$).

Imágenes de las producciones de la pareja

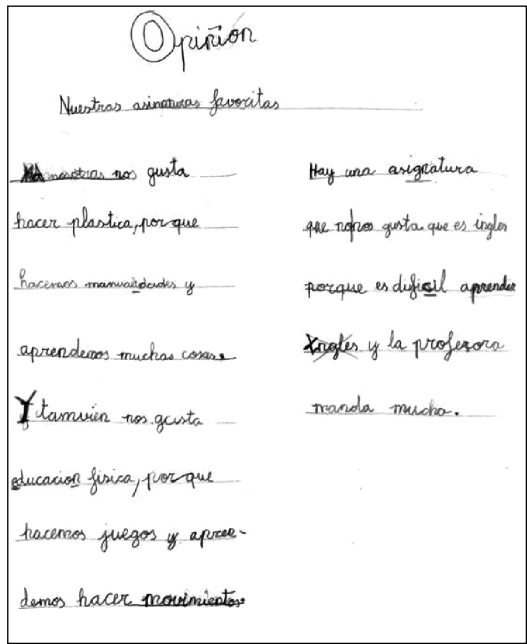
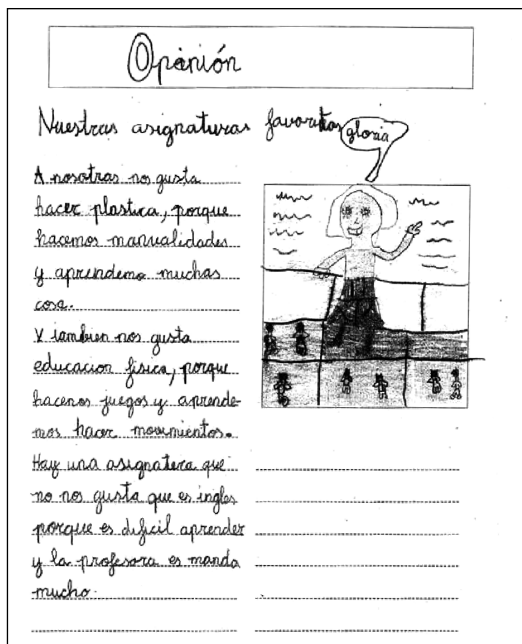


Tabla explicativa de las modificaciones de la pareja de 1º de EP

Iman y Hristina son dos niñas inmigrantes (pertenecientes al grupo control), con un dominio medio de la lectoescritura. Una de ellas es bastante autónoma, mientras que la otra es más insegura. Con la revisión, junto a los procesos de mejora abiertos por el adulto y los compañeros, consiguen hacer 22 modificaciones. Cambian una «b-v» (también), quitan una «h» (a), corrigen una «g-j» (juegos), dos confusiones o sustituciones («s-c» difícil/«ñ-n» opinión), seis omisiones (educación, aprender, asignaturas y movimientos) y una adición (manualidades). Además, mejoran levemente la caligrafía y añaden tres puntos para facilitar la lectura, así como dos mayúsculas al principio de oración, una hiposegmentación (juntaron «no nos») y tres hipersegmentaciones (porque).

De muchas cosas se dan cuenta en la relectura, pero de otras necesitan la ayuda de los compañeros y el adulto, señalando para que se fijen o preguntándoles (por ejemplo, la puntuación, palabras como asignatura, difícil, educación...).

Discusión

Cuando un niño está aprendiendo a andar en bicicleta, hasta descubrir el punto de equilibrio, suele caerse. Esas caídas son «errores sistemáticos o constructivos», es decir, inherentes al proceso de aprendizaje. Frente a estos errores le alentamos y le damos algunas orientaciones para acomodar su cuerpo, conocer su bicicleta y coordinar sus movimientos con objeto de subsanarlos. Este aprendizaje como cualquiera responde a la teoría de la equilibración de la que habla Piaget (1987): asimilación, acomodación y adaptación. En la escritura, nuestra intervención frente al error ortográfico también debe obedecer a un patrón similar, no regañando o «pedaleando» por él, sino generando dudas sobre sus certezas erróneas, para que él mismo descubra el punto de equilibrio (Lahitte, 2005). Según Kaufman (1999: 174): «No se trata, entonces, de dejar de escribir para enseñar ortografía, sino de reflexionar sobre la norma ortográfica en el interior de situaciones de escritura, ya que el conocimiento de dicha norma debe estar al servicio de la comunicabilidad textual».

Partiendo de esta premisa, los resultados de esta investigación demuestran que a través de la revisión interactiva la ortografía de los alumnos mejora notablemente. Todos los niños, tuvieran mayores o menores dificultades, fueron capaces de examinar su texto, reflexionar sobre distintos aspectos ortográficos y realizar diferentes cambios que mejoraron sus producciones escritas.

Es muy significativo el progreso lógico por cursos, con unas medias de modificaciones por texto bastante altas: 14,8 en primero, 15,33 en segundo, 16,43 en tercero y en cuarto 19,18 mejoras, respectivamente, lo que sugiere que a medida que los alumnos adquieren una mayor capacidad de abstracción y desarrollo cognitivo, realizan más cambios. En todo caso, independientemente de la competencia individual, el proceso y el contexto favorecieron las constantes mejoras, ya que se potenció la revisión individual y grupal a través de diferentes procesos de mejora

(preguntas reflexivas del adulto, relecturas en grupo, pautas para mejorar sus escritos, fijarse en un aspecto ortográfico y dialogar sobre él, etc.).

En términos generales, fue mayor el número de modificaciones realizadas en pareja (artículos de opinión) que las individuales (noticias internacionales, nacionales, locales y del colegio). La explicación es obvia, cuando uno escribe y revisa sólo tiene un único punto de vista, pero al hacerlo con otro compañero hay que contrastar opiniones, tener en cuenta su criterio, lo que no ve uno se puede dar cuenta el otro.

Puede sorprender que después de las parejas tengan mayor número de cambios los alumnos del grupo experimental, porque se supone que tienen más dificultades en el lenguaje escrito. Pero es justamente por eso por lo que realizan más modificaciones, porque tienen una actitud más abierta hacia la corrección, ya que saben que suelen cometer errores (por tanto, que los demás les ayuden a localizar aspectos y mejorarlos es una dinámica a la que están acostumbrados). Por otro lado, al necesitar más ayuda, el adulto suele intervenir también un poco más con ellos, haciéndoles reflexionar o fijarse en cuestiones que ellos puedan darse cuenta y mejorar en función de sus posibilidades.

Asimismo, en las revisiones se observa la progresiva descentración que supone para todos los niños poder situarse en el lugar del lector durante el proceso de producción textual. Tal y como afirmaban, ellos no estaban acostumbrados a responsabilizarse así de lo que escribían, solían terminar y enseñárselo al profesor para que les dijera si había que cambiar algo o les evaluara. Supuso toda una sorpresa para ellos saber que todos los adultos, incluso los profesores de universidad, antes de entregar cualquier documento tienen que revisarlo varias veces, para corregir los errores. Estuvieron trabajando distintos aspectos lingüísticos sin ser conscientes de ello, porque a través del diálogo entre pares y con el adulto se formularon distintas normas ortográficas.

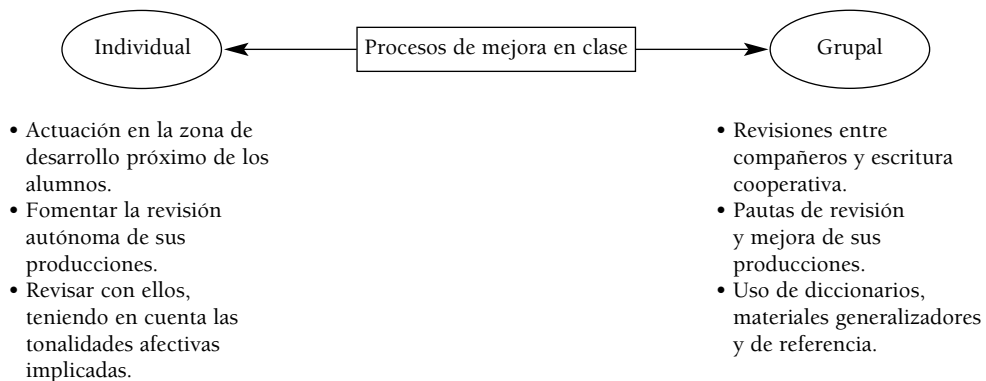
Teniendo en cuenta las tres categorías analizadas (ortografía lexical, gramatical y textual), los resultados fueron curiosos porque ocurrían cosas distintas en los ciclos:

- En la ortografía lexical y gramatical el número de cambios era similar entre las parejas y el grupo control en ambos ciclos, pero en el grupo experimental el número de cambios fue significativamente mayor en el segundo ciclo que en el primero. Cabría suponer que fuera mayor en el segundo ciclo para todos los alumnos, puesto que según avanzan los cursos deberían ir adquiriendo un mayor conocimiento y dominio de las alternativas gráficas, pero parece que esto sólo se dio entre los que más dificultades tenían, donde se nota mucho más el avance. Sin embargo, en el grupo control o las parejas, aunque realizaron más cambios en el segundo ciclo, no había diferencias significativas entre ambos ciclos, porque posiblemente el proceso de construcción ortográfica es más complejo de lo que suponemos.
- En la ortografía textual, al contrario, para el grupo experimental era similar, mientras que para el grupo control y las parejas

era significativamente mayor en el segundo ciclo que en el primero. El dominio de las tramas textuales es algo complicado y el hecho de que sean las parejas las que más cambios de este estilo realizaran, en ambos ciclos, indica que es una cuestión que requiere una descentración mayor que otros aspectos ortográficos más localizados y puntuales.

De estos resultados se desprende la gran diversidad de mejoras que hicieron los alumnos estudiados, donde no podemos olvidar el carácter personal de cualquier proceso, ya que existen alumnos que tienen una actitud más autocrítica y mayor capacidad de reflexión, independientemente del curso en el que estén. Fundamentalmente, destacan las interacciones realizadas, entre compañeros y con el adulto, ya que resultaron determinantes para realizar un mayor número de cambios y de reflexiones (figura 3). El hecho de que varios niños revisen un mismo texto, dialoguen sobre él, el docente señale algunas palabras o frases en las que quiere que se fijen y ellos se den cuenta de posibles errores, tengan que responder a preguntas sobre los cambios que han realizado, etc., son factores que favorecen el progreso cognitivo y lingüístico.

FIGURA 3. Procesos de mejora en clase



Fuente: Extraído de Díaz (2004).

En conclusión, este estudio deja patente la evolución ortográfica por cursos, la cantidad y variedad de modificaciones realizadas por los diferentes alumnos y los beneficios de la revisión sistemática en el aprendizaje ortográfico, desde un planteamiento comunicativo y en contextos interactivos que fomenten la reflexión lingüística.

Implicaciones educativas

Cabría preguntarse, tras los resultados obtenidos en este estudio, que si queda claro que la revisión produce mejoras, por qué no se realiza habitualmente en las aulas. Posiblemente tengan su parte de responsabilidad las prácticas didácticas trasmisivas, tan arraigadas en nuestra escuela, y ahí existe un terreno fértil para la formación inicial y continua del profesorado.

Lo fundamental es devolverle la responsabilidad al alumno, que es el que escribe, dotarle de herramientas cognitivas y materiales para resolver los problemas ortográficos que vayan surgiendo y fomentar su reflexión. Pueden ser de utilidad algunas sugerencias didácticas sobre la revisión sistemática y las reflexiones interactivas (Smith y Dahl, 1989; Camps *et al.*, 1990; Cassany, 1993 y 2001; Camps y Rivas, 2000; Fuster, 2001; Castedo, 2004):

- Hay que ayudar a los alumnos a apreciar el valor comunicativo de la ortografía y esto sólo es posible en su uso real, para facilitar la comprensión del que lee lo que escribe.
- Es importante entender la revisión como un proceso en varios pasos: 1) revisar los apuntes iniciales, el bosquejo del conjunto de ideas previas; 2) elaborar y cuestionar un borrador, cuyo propósito es presentar las ideas de forma que puedan compartirse con algún compañero de clase y el profesor, que suscite cuestiones mejorables, tanto en la forma (ajuste al tipo de texto,

caligrafía, ortografía...) como en el contenido (coherencia de ideas, datos necesarios...) —esto pueden llegar a ser varias revisiones, una individual y una colectiva, por ejemplo—; 3) preparación de la composición para su exposición pública o para su calificación —esto puede dar lugar al borrador de presentación, que pueden volver a revisar dependiendo de las necesidades para asegurarse de una mejora más fructífera—. No todos los alumnos, y mucho menos sin ayuda, son capaces de seguir estos pasos (por ejemplo, pueden saber el fallo y no cómo corregirlo, pueden no distinguir qué está mal, etc.).

- Junto con la revisión sistemática, es relevante introducir procesos de mejora. Este proceso se puede dar a través del debate entre iguales, de pedirles que releen en voz alta y buscar cosas que no suenen bien, de las preguntas reflexivas del adulto (por ejemplo, ¿por qué se usa la misma letra para representar sonidos distintos?, ¿por qué pones ésta y no esta otra?...); consultar fuentes como diccionarios o normas ortográficas, instrumentos como el ordenador, las enciclopedias, materiales generalizadores realizados en clase como carteles o archivos, etc. Los profesores pueden revisar los textos de sus alumnos y comunicarles las observaciones de tal forma que sean ellos los que se den cuenta, es decir, no poner que es con b o con v, sino alertarle de que revise la ortografía con anotaciones o marcas previamente determinadas (subrayados distintos según el aspecto que modificar, notas al margen...).
- Una vez detectados los posibles errores se señalan, no se borran, para investigar la causa del error y consultar las fuentes oportunas para subsanarlo (la memoria del alumno, un diccionario, etc.), luego se actúa (cambiando, añadiendo o quitando lo que sea necesario, además de anotar o registrarlo para aprender de

los errores y ver su progresión personal —pueden tener un apartado en su cuaderno—).

- Además, será conveniente realizar actividades de reflexión y generalización de aprendizajes. A partir de los textos escritos por los niños, especialmente de los borradores, plantear debates o reflexiones grupales, seleccionando fragmentos, analizándolos en la pizarra y proponiendo distintas mejoras, realizando dictados de dichos fragmentos para comprobar las diferentes maneras en que lo escriben unos y otros, aprovechar para explicar o recordar alguna norma ortográfica que quede reflejada en carteles generalizadores, hacer ejercicios relacionados que ayuden a su automatización, etc.

Agradecimientos

Se contó con la colaboración de varios alumnos de 1º de Educación Primaria de la Escuela de Magisterio de Toledo, en la UCLM (dentro de una propuesta práctica de la asignatura troncal de Didáctica de la Lengua, del profesor D. Virgilio Crespo). En esta investigación fue esencial la colaboración del equipo directivo y del profesorado de los dos centros docentes implicados.

Este artículo está basado en la tesis doctoral de la autora: *Didáctica de la ortografía desde un enfoque comunicativo: procesos de mejora y construcción ortográfica en Educación Primaria*, dirigida por el Dr. Antonio Manjón Cabeza Cruz, y financiada con una beca predoctoral de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Notas

¹ Se les pidió que seleccionaran 3-5 alumnos que manifestaran dificultades con el dominio escrito (por ejemplo, que tuvieran problemas con la escritura de palabras, el reconocimiento y la comprensión lectora, autonomía, etc.). Los docentes rellenaron un cuestionario básico sobre el tipo de dificultades de dichos alumnos, así como cuestiones relacionadas con su entorno familiar y escolar. La diferencia entre el grupo experimental y el control en el primer ciclo (31-37) es que hubo varios alumnos de 2º que repitieron y no pudieron participar.

² Todos los cambios realizados por los alumnos y contabilizados eran mejoras, puesto que corregían faltas ortográficas de diversa índole (siguiendo la vigésima segunda edición del Diccionario de la Lengua Española).

Referencias bibliográficas

- AVENDAÑO, F. (2007). La enseñanza de la ortografía: un problema en tres dimensiones, *Revista Escrita*, 8, 1-8.
- CAMPS, A. *et al.* (1990). *La enseñanza de la ortografía*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (dirs.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- CAMPS, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición, *Glosas didácticas*, 4.
- CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó.
- CASTEDO, M. L. (2004). *La revisión de textos en la escuela: entre la investigación y las orientaciones oficiales*, ponencia en el 7º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro.
- DÍAZ, M. R. (2004a). *La importancia de los procesos de mejora en el aprendizaje del lenguaje escrito*, comunicación en el 2º Congreso Mundial de Lectoescritura, Madrid, mayo.
- DÍAZ, M. R. (2004b). Mágico, oculto y misterioso, *Cuadernos de Pedagogía*, 336, 28-31.
- DÍAZ, M. R. y MANJÓN, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico, *Docencia e Investigación* (enviado).
- FUSTER, A. (2001). La autocorrección como aprendizaje, *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 32-34.

- KAUFMAN, A. M. (1999). *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Buenos Aires, Santillana [fundamentalmente el capítulo 5: «¿Es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista?»].
- MATTEODA, M. C. (1998). Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema, *Textos en contexto*, 4, 61-84.
- MORALES, F. (2004). Evaluar la escritura sí... Pero ¿qué y cómo evaluar?, *Acción Pedagógica*, 13, nº 1, 38-48.
- PIAGET, J. (1987). *El lenguaje y pensamiento del niño pequeño*, Buenos Aires, Paidós.
- SALGADO, H. (1997). *Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*, Buenos Aires, Aique.
- SALVADOR, F. (1997). *Dificultades en el Aprendizaje de la Expresión Escrita. Una perspectiva didáctica*, Málaga, Aljibe.
- SMITH, C. B. y DAHL, K. L. (1989). *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Visor.

Fuentes electrónicas

- BARRANTES, C. L. *et al.* (2001). Implementación de una didáctica constructivista en los procesos iniciales de lectura y escritura de los niños y niñas de I, II y III grado de la Escuela Ramón Barrantes, *Congreso Internacional de Investigación Educativa, IIMEC-INIE, Investigar para transformar* <<http://www.inie.ucr.ac.cr/congreso/memoria/archivos/ponencias/carmenbarrantes.pdf>> [Fecha de consulta: 2/mayo/2006].
- LAHITTE, L. E. (2005). *¿Siente que la ortografía es en su vida un dolor de muelas?* <<http://orbita.starmedia.~constructivismo/ortografia.htm>> [Fecha de consulta: 28/septiembre/2005].

Abstract

Benefits of revision in spelling didactics

This study, carried out in twenty classes in the primary education, in the Toledo province, tries to prove the usefulness of didactic proposals that are based upon using communicative writing composition with a cognitive and linguistic reflexion in interactive learning states. For this purpose, different pedagogic proposals are developed based on the fact that pupil's mistakes are a crucial part in their constructive process. Moreover, instead of penalising them, students were encouraged to individually or collectively check their texts in order to improve them. I investigated the process and the results of pupils, verifying the benefits of a systematic revision in communicative contexts.

Key words: *Spelling, Spelling mistakes, Statistical analysis, Communicative didactic approach, Text revision, Writing composition, Interaction, Autonomy.*

Perfil profesional de la autora

María R. Díaz Perea

Funcionaria del Cuerpo de Maestros (maestra de Educación Primaria), doctora en Pedagogía por la Universidad de Castilla La Mancha. Especialista en Educación Infantil, Educación Especial y Terapia Familiar. Experiencia como maestra de Educación Primaria, investigadora, orientadora, ponente en cursos y seminarios.

Correo electrónico de contacto: marieision@yahoo.es

