Documento descargado de http://www.elsevier.es el 07/05/2015. Copia para uso personal, se prohíbe la transmisión de este documento por cualquier medio o formato.

Aula Abierta 42 (2014) 71–76

aula abierta

www.elsevier.es/aulaabierta

Artículo

Proceso de construcción ortográfica de las mayúsculas en Educación Primaria

María R. Díaz Perea[a] y Antonio Manjón-Cabeza Cruz[b,*]

[a] *Maestra de Educación Primaria, Colegio Público Remigio Laín, Yuncler, Toledo, España*
[b] *Profesor Titular de Lengua Española, Universidad de Granada, Granada, España*

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:
Recibido el 27 de junio de 2012
Aceptado el 6 de marzo de 2014
On-line el 14 de junio de 2014

Palabras clave:
Ortografía
Errores ortográficos
Mayúsculas
Aprendizaje infantil
Educación Primaria

RESUMEN

Desde el punto de vista constructivista, el aprendizaje ortográfico infantil es un proceso de construcción que está lleno de faltas, dudas e hipótesis más o menos acertadas. El objetivo de esta investigación es indagar sobre los diferentes errores ortográficos relacionados con las mayúsculas, de alumnos del primer y del segundo ciclos de Educación Primaria de la provincia de Toledo, a través del análisis cualitativo y cuantitativo de diferentes tipos de textos elaborados en unos talleres didácticos. Se corroboran conclusiones de algunos estudios y otras aportaciones novedosas, con el fin de conocer las ideas infantiles sobre la normatividad ortográfica, para mejorar la enseñanza de la misma.

© 2012 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

The process of spelling construction of capital letters in Primary Education

Keywords:
Spelling
Spelling mistakes
Capital letter
Child learning
Primary Education

ABSTRACT

From the perspective of constructivism, children's learning of spelling is a constructive process involving errors, questions and hypotheses that can be more or less correct. A study was conducted on first and second year primary school children in the province of Toledo (Spain) to assess the different spelling errors related to capitalization. Qualitative and quantitative analyses were performed on the different kinds of texts prepared in didactic workshops. The results and conclusions should help to better understand the children's concepts of spelling norms, and should help to improve their teaching.

© 2012 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Introducción

Lo ortográfico no solo es un tipo de conocimiento normativo, inventado para reducir las limitaciones de la notación alfabética (Gomes de Morais, 1998), sino que el sistema ortográfico está inserto en el sistema de la escritura, cuya principal función es asegurar la transmisión íntegra y no ambigua de los enunciados escritos y, en general, su complejidad conforma y aclara el discurso escrito (Vaca, 1983; Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré, 1990; Pujol, 1999).

El subsistema de mayúsculas, tal y como afirma Contreras (1994), cumple preferentemente funciones distintivas cuando la oposición grafémica mayúscula/minúscula permite diferenciar el significado léxico *(Esperanza/esperanza)* y la categoría gramatical (nombre propio/común). También cumple, alternadamente, funciones demarcativas cuando indica el comienzo de un enunciado y, en ciertas circunstancias, funciones estilísticas connotando indeterminación/determinación (*rey/Rey*), o personificación/no personificación (*naturaleza/Naturaleza*).

Tal y como afirma Matteoda (1998, p. 69), los sujetos escolarizados advierten precozmente que la regularidad ortográfica

* Autor para correspondencia: Departamento de Lengua Española de la Universidad de Granada, Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada, Tel.: +66 7280162.
Correos electrónicos: marieision@yahoo.es (M.R. Díaz Perea), amanjoncabeza@ugr.es (A. Manjón-Cabeza Cruz).

http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.001
0210-2773/© 2012 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

Documento descargado de http://www.elsevier.es el 07/05/2015. Copia para uso personal, se prohibe la transmisión de este documento por cualquier medio o formato.

no es reductible al principio alfabético y comienzan a elaborar hipótesis sobre el funcionamiento y las regularidades del sistema ortográfico, inaugurándose un proceso de progresiva comprensión de la convencionalidad en la escritura. El niño aprende ortografía elaborando hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la escritura y sobre las regularidades y relaciones que descubre en él (Camps et al., 1990).

En lo que se refiere a la función distintiva, el sistema lingüístico presenta diferencias entre las categorías gramaticales sustantivo propio y común; desde una dimensión sintáctica, el nombre común va precedido de artículo o cuantificador mientras que el propio no, y desde una dimensión semántica, el sustantivo común refiere a todas las entidades de una clase mientras que el propio denota y distingue. En este sentido, Matteoda (1998) investigó y concluyó que la clave ortográfica es vital para la identificación nominal, ya que el nombre propio por oposición al común adopta mayúscula inicial (concluyó que la mayoría de los alumnos de 3.° a 6.° de Educación Primaria (EP) reconoce el sustantivo común mediante la combinación del criterio ortográfico con criterios semánticos y sintácticos).

El estudio empírico llevado a cabo por Matteoda, Bridarolli y Buffa (1997), dedicado a explorar las conceptualizaciones infantiles que intervienen en la identificación de las categorías nominales (nombre común- nombre propio), permitió vislumbrar las relaciones entre conocimiento lingüístico y realizaciones ortográficas. En la manifestación escrita de la identidad nominal aparece la clave ortográfica, ya que la convencionalidad del español establece que el nombre propio por oposición al común adopta mayúscula inicial. Para ello, se analizaron unos ejercicios específicos y los argumentos infantiles sobre la información intra- y extralingüística, identificando los criterios semántico, sintáctico y ortográfico aislados y combinados.

Los resultados evidenciaron que el criterio relativo a la clave ortográfica es privilegiado, porque aparece como criterio exclusivo o combinado con los aspectos semántico y sintáctico en el momento de explicitar los criterios de diferenciación nominal (Matteoda et al., 1997; Matteoda, 1998).

De hecho, existen más estudios, mencionados por esta autora, en los que se pone de manifiesto que los niños atienden a los aspectos formales del sistema lingüístico desde momentos tempranos del desarrollo evolutivo, es decir, prestan mayor atención a la información intralingüística, especialmente a la morfosintáctica y ortográfica. Sin embargo, según la experiencia diaria de muchos docentes, a pesar de no haber apenas excepciones y explicarse muy pronto esta distinción, los alumnos siguen cometiendo muchas faltas de ortografía en el uso de mayúsculas.

Las reglas de las mayúsculas son simples y casi sin excepciones, a pesar de lo cual son muy lentamente asimiladas por los niños. Esto hizo sospechar a Kaufman (1994) que debía de existir alguna dificultad interna que no permitiera la aplicación más rápida de dichas reglas. Realizó un estudio longitudinal acerca del empleo de las mayúsculas sobre la relación entre oración y texto. De su investigación se desprenden varias conclusiones. La primera de ellas es que las respuestas de los alumnos seguían cierta evolución: 1) primero consideraban que en el cuento no había oraciones, más común en el primer ciclo de EP; 2) después marcaban algunas (generalmente proposiciones canónicas, con independencia de la puntuación que presentasen); 3) por último, consideraban que todo el cuento estaba formado por oraciones, que eran concebidas como subunidades insoslayables del texto (hacia 4.° de EP). En los casos en los que los niños señalaban algunas oraciones da la impresión de que tienen cierta idea de lo que es una oración y buscan identificar en el texto aquellos fragmentos que reúnen las características que ellos consideran adecuadas. La segunda conclusión señala que la colocación de la mayúscula después de punto y seguido no es comprendida realmente por los chicos hasta que llegan al último nivel de respuestas.

Teniendo en cuenta estos referentes teóricos-científicos respecto a las mayúsculas, el objetivo general que perseguía este estudio era indagar sobre el uso de la ortografía en los 2 primeros ciclos de la EP, para mejorar su enseñanza. En este sentido, los objetivos más específicos han sido 4. El primero consiste en describir y comparar, cuantitativa y cualitativamente, los errores ortográficos relacionados con las mayúsculas en alumnos del primer y segundo ciclos, dados en 2 situaciones didácticas diferentes: el dictado y la producción escrita libre. El segundo persigue indagar sobre distintos tipos de errores, incluyendo algunas causas de un error menos explorado: el empleo de las mayúsculas de forma innecesaria. El tercer objetivo específico es analizar si existen diferencias en el empleo de las mayúsculas por parte de alumnos con y sin dificultades lectoescritoras, así como de diferentes ciclos de EP. Y, por último, el cuarto consiste en conocer los efectos de los procesos de mejora sobre el rendimiento ortográfico de los alumnos estudiados.

La hipótesis fundamental que ha guiado el proceso investigador era que los alumnos del primer y segundo ciclos de EP cometen distintos tipos de faltas ortográficas relacionadas con la mayúscula porque aún están asimilando las normas del sistema escrito. Esto se fue traduciendo en otras hipótesis. La primera de ellas es que los alumnos cometerán más errores en nombres propios que no manejen habitualmente, porque están más alejados de su conocimiento personal. La segunda hipótesis sostiene que habrá menos faltas al inicio de oración y después de punto en el segundo ciclo. Por último, la tercera defiende que aparecerán faltas de mayúsculas innecesarias en función de las ideas infantiles acerca de esas palabras.

Método

Desde la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo (UCLM), se desarrolló durante el curso 2003/2004 un proyecto de investigación para la Atención de las Dificultades en la Alfabetización Inicial (ADAI), en la etapa de EP. Se intervino en 6 centros docentes de la provincia de Toledo, con un taller semanal donde se proponía usar el lenguaje escrito con una intención comunicativa. Dentro de este marco investigador se planteó una investigación sobre los procesos ortográficos. Además, durante el curso 2004/2005, con 20 clases en 6 centros, se llevó a cabo un taller intensivo durante un mes, con 2 sesiones semanales de una hora de duración, para elaborar un periódico escolar. Se investigaron los beneficios de la revisión sistemática y los procesos de mejora (Díaz, 2010), con la colaboración de varios alumnos de 1.° de Magisterio de EP (dentro de una práctica de la asignatura de Didáctica de la Lengua, del profesor D. Virgilio Crespo).

A lo largo de las sesiones se pedía a los niños que usaran el lenguaje escrito en contextos comunicativos mediante diferentes tipos de textos (fichas de investigación, cartas, narraciones, listas...), ajustando la ayuda pedagógica al proceso de construcción infantil (identificando el punto de partida real de cada alumno y valorando el momento del proceso en el que se encontraban). Las secuencias didácticas giraban en torno a amplios proyectos relacionados con sus intereses, motivándoles a escribir e incidiendo en la importancia de la revisión sistemática de sus propios escritos.

La muestra estaba formada por 116 alumnos del primer y segundo ciclos de EP, repartidos en 20 aulas, pertenecientes a 6 colegios públicos (3 de Toledo capital: «San Lucas y María», «Escultor Alberto Sánchez» y «Ángel del Alcázar»; y 3 de la provincia: «La Fuente» de Nambroca, «Tirso de Molina» de Argés y «Pedro Melendo García» de Olías del Rey). En esa muestra, se distinguió entre un grupo experimental y un grupo de control. El grupo experimental estaba formado por alumnado elegido exclusivamente por el profesorado colaborador, por tener distintas dificultades rela-

Documento descargado de http://www.elsevier.es el 07/05/2015. Copia para uso personal, se prohibe la transmisión de este documento por cualquier medio o formato.

cionadas con el lenguaje escrito. Se trataba de niños en etapas del sistema de escritura anteriores al alfabético o alfabético inicial (que juntan palabras, confunden y omiten letras, les cuesta redactar textos escritos. . .) y algunos eran alumnos con necesidades educativas especiales. El grupo de control tenía el mismo número de alumnos de la misma aula y no tenían dificultades explícitas en el dominio lectoescritor.

Los tipos de errores relacionados con las mayúsculas que se analizaron fueron los que afectan a las funciones y usos más importantes de este tipo de grafía (RAE, 2010): 1) omisión de mayúsculas en nombres propios; 2) omisión de mayúsculas al inicio de oración/después de punto; 3) utilización indebida de mayúsculas (mayúsculas innecesarias).

Los datos se han analizado cuantitativa y cualitativamente, contabilizando el número de mayúsculas que pone mal o que omite cada alumno, así como las anotaciones sobre todo lo que lo rodea (si pregunta, si tacha, si en un mismo texto pone una misma palabra con mayúscula y minúscula, etc.). Para la descripción del empleo de mayúsculas se han analizado las producciones en situación natural de escritura de los alumnos, así como las cintas de audio y las observaciones recogidas en el proceso. Junto con la escritura natural, para comparar el tipo de faltas ortográficas cometidas por los alumnos, se analizó un dictado inserto dentro de un contexto comunicativo: se dictaron 2 o 3 adivinanzas, basadas en las definiciones de seres fantásticos incluidos en leyendas y monumentos toledanos. Estos 2 dictados fueron «Canal adornado para el desagüe (sacar el agua de la lluvia) de tejados o fuentes. Las catedrales suelen tenerlas y representan animales fantásticos. Gárgolas» y «Espíritu travieso que se cree que habita en algunas casas, causando barullo y desorden. Personaje fantástico de algunos cuentos infantiles. Duendes».

Aclaración: Para el segundo ciclo se utilizó la palabra «desagüe», mientras que para el primer ciclo la expresión usada fue la del paréntesis. El dictado del segundo ciclo era más largo pero para la comparación es irrelevante. Estos dictados sirvieron para analizar diferentes faltas ortográficas, no solo las mayúsculas, en la tesis doctoral realizada por la primera autora.

Resultados

En primer lugar, se analizaron 6 producciones de cada alumno pertenecientes a la muestra en situación natural de escritura, para describir las faltas ortográficas que surgen con una mayor frecuencia en el primer y segundo ciclos de EP.

Los resultados obtenidos en el uso de mayúsculas reflejan que más de la mitad de los alumnos, con o sin dificultades lectoescritoras, comete faltas ortográficas relacionadas con las mayúsculas. Para comparar estadísticamente los 2 ciclos, se ha realizado el análisis chi cuadrado, valorando el número de niños que comete estas faltas. Respecto a la mayúscula colocada al principio de una oración o después de punto, tanto en el dictado como en la escritura natural, hay una diferencia muy significativa ($\chi^2 = 14{,}46$; $p < 0{,}0001$) ya que el primer ciclo comete muchos más errores que el segundo (69 niños de primer ciclo frente a 26 del segundo, aunque la media de error por niño es diferente: de 4,4 errores cada alumno de primer ciclo y de 7,1 del segundo ciclo). Sin embargo, en lo relativo a los nombres propios, aunque es un poco mayor el número de alumnos del segundo ciclo que comete este error (38 frente a 25 escriben algún nombre propio en minúscula, con unas medias de 5,3 y 2,3 fallos por niño, respectivamente), no se aprecian diferencias significativas ($\chi^2 = 2{,}68$; $p = 0{,}10$). En las mayúsculas innecesarias no se apreciarían grandes diferencias entre ciclos si comparáramos el total de veces que aparece la falta (153 del segundo frente a 162 en el primer ciclo), pero teniendo en cuenta el número de alumnos que la comete, 27 en el segundo ciclo y 45 en el primero, existe cierta diferencia significativa ($\chi^2 = 4{,}50$; $p = 0{,}03$), con más errores en el primer ciclo (con una media de faltas por alumno de 3,6 en el primer ciclo y 5,6 faltas en el segundo), como se observa en la figura 1.

Tal y como cabría esperar, existe un mayor número de niños que comete errores en el primer ciclo que en el segundo ciclo respecto a todas las categorías de mayúsculas, aunque en el caso de los nombres propios no hay diferencias significativas. Aun así, hay que tener en cuenta el número de veces que aparecen estas faltas, porque es curioso que los alumnos del segundo ciclo cometen más errores de media, es decir, que aunque haya menos niños que tengan faltas innecesarias y de mayúscula al inicio o después de punto, los que las tienen cometen más errores (7,1 frente a 4,4 y 5,6 frente a 3,6, respectivamente).

A pesar del alto porcentaje de error en las mayúsculas en ambos ciclos, en los procesos de mejora desarrollados durante el curso 2004/2005 dentro de la elaboración del periódico escolar, hubo una gran cantidad de mejoras y se apreciaron numerosos ejemplos de reflexión metalingüística relacionada con el empleo de mayúsculas y expresados por los alumnos a propósito de la revisión de sus textos (Díaz, 2010).

En las relecturas individuales y las correcciones colectivas señalaban y cambiaban diversos errores ortográficos de mayúsculas, algunos vinculados a la puntuación del texto. En la mayoría de los casos, cuando añadían un punto de forma autónoma, escribían la mayúscula después (más relevante cuando es punto y seguido, porque si es punto y aparte, aunque no hubieran situado un punto, como se separa gráficamente y es principio de oración, suelen situar la mayúscula).

Algunos alumnos eran capaces de generalizar mejoras que les han indicado o habían pensado en una parte del texto a otras palabras iguales o similares (ej.: A la pareja formada por Noelia y Victoria de 1.° les indican las mayúsculas innecesarias en una palabra y lo ven en otras), mientras que otros no (ej.: La pareja de Javier y Elena de 3.° pone unas veces Navidad con mayúsculas y otras con minúscula).

Quitando los despistes por escribir rápido y que ellos mismos autocorregían sin más, en las cintas de audio se recogieron diálogos entre los adultos y los niños en los que estos explicaban por qué habían corregido una mayúscula, formulando en muchos casos las normas ortográficas explícitamente o con sus palabras (argumentos metalingüísticos metapragmáticos). Esto se puede observar en los ejemplos de los siguientes diálogos, extraídos de transcripciones de audio de situaciones de aula reales:

1) Nacho y Diego (1.° EP «Escultor Alberto Sánchez», Toledo)
- *Diego, ¿por qué sabías que esto iba con mayúscula?*
- Porque en los dictados siempre empezamos con mayúscula.

2) Victoria (1.° EP «Pedro Melendo García», Olías del Rey)
- *¿Aquí qué ha pasado?*
- Que es una mayúscula y antes no era.
- *¿Y por qué se escribe con mayúscula?*
- Porque era primero nombre, era lo primero.
- *Es decir, cuando empiezo a escribir, al principio de la frase siempre va con mayúscula. Muy bien.*

3) Leonardo, Pablo (1.° EP «San Lucas y María», Toledo)
- *¿De qué os habíais dado cuenta que teníais mal?*
- De «Dani Pedrosa».
- *Muy bien y ¿por qué va «Pedrosa» con mayúscula?*
- Porque es un nombre de persona.
- *Es verdad, «Dani» es el nombre y «Pedrosa» el apellido. ¿Cuál es tu apellido, Leo?*
- (. . .)
- *¿Y cómo lo escribes en mayúscula o en minúscula?*
- En mayúscula.
- *Os ha pasado igual con «Alonso» y «Carlos Checa».*

4) Alberto (2.° EP «La Fuente», Nambroca)

Documento descargado de http://www.elsevier.es el 07/05/2015. Copia para uso personal, se prohíbe la transmisión de este documento por cualquier medio o formato.

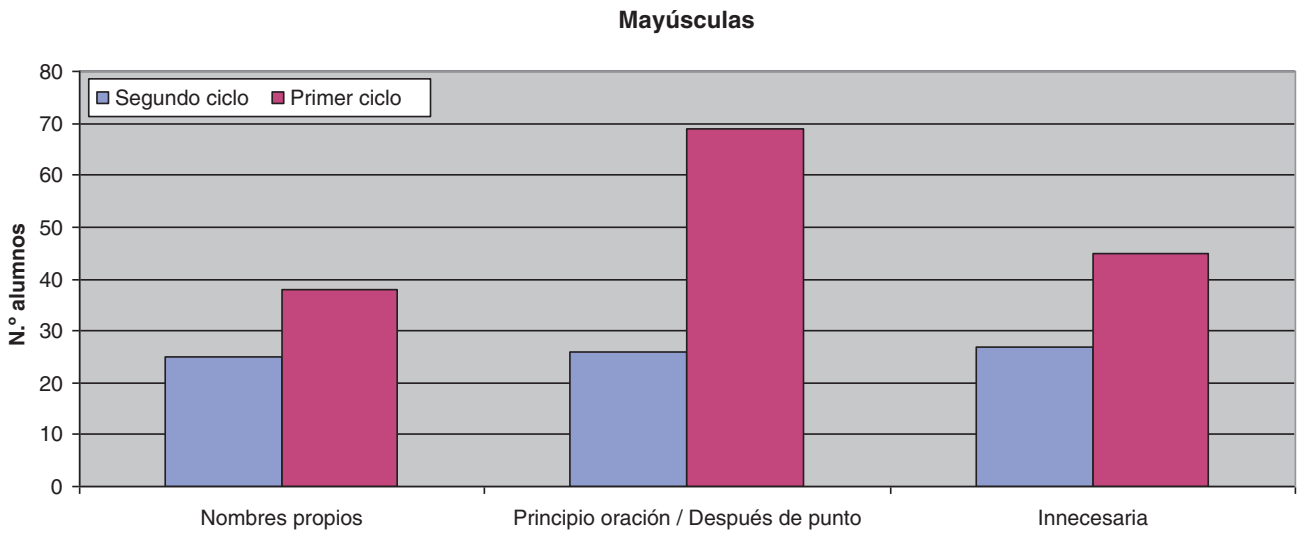

Figura 1. Número de alumnos que no usan bien la mayúscula en los 2 ciclos.

– *¿De qué te has dado cuenta?*
– Las tildes y «mayo» que se escribe con minúscula.
– *¿Y «Madrid» con mayúscula por qué?*
– Porque es el nombre de una ciudad.
– *Muy bien.*

5) Nacho (3.° EP «Ángel del Alcázar», Toledo)
– *¿De qué cosas te has dado cuenta?*
– Una frase que no se entendía bien y he añadido una cosa.
– *¿De algo más?*
– Tenía el «Palacio de Galiana» en minúscula y es en mayúscula.
– *¿Por qué va en mayúscula?*
– Porque es un monumento muy conocido.

6) Nerea y Andrea (3.° EP «Ángel del Alcázar», Toledo)
– *Aquí has puesto «Vanesa» con mayúscula ¿por qué?*
– Porque va detrás de «y»
– *¿Y por eso «Vanesa» se escribe en mayúscula?*
– No, porque es un nombre propio.
– *Ah, eso sí.*
– (. . .)
– *Aquí has escrito «Madrid» con mayúscula ¿por qué?*
– Porque me lo ha señalado la profesora.
– *Ya, pero ¿por qué crees tú que es en mayúscula?*
– Porque es una ciudad.
– *Entonces también tienes otras ciudades en el texto que también van con mayúscula ¿cuáles?*
– (Relee) Toledo.

7) Elena (4.° EP «La Fuente», Nambroca, alumna con necesidades educativas especiales [acnee])
– *¿Por qué va «La Fuente» con mayúscula?*
– Porque hay un punto.
– *Pero no hay un punto, está un poco sucio, pero delante no hay ni punto ni coma.* (La niña duda. Un compañero le dice que porque es el nombre del colegio.)
– *Aquí sí has puesto un punto y después una mayúscula.*
– Sí.
– *Muy bien. ¿Por qué has cambiado estas palabras?*
– «Inventado» y «villancico» son con «v», me lo ha dicho Antoine. También he puesto varias comas y puntos porque si no nos quedamos sin aire y nos morimos (risas).

Se realizaron análisis de la varianza (ANOVA) para comparar el número de errores de los alumnos en el dictado según el ciclo y el tipo de alumno. No se pudo comprobar si los alumnos cometían errores en las mayúsculas en los nombres propios ya que no había nombres propios en el dictado. En cuanto a las mayúsculas, después de punto/principio de oración, el número medio de errores en el primer ciclo fue mayor que en el segundo, $F_{(1,99)} = 19{,}59$; $p < 0{,}0001$); y en ambos ciclos el número de faltas fue mayor en el grupo experimental que en el grupo control, $F_{(1,99)} = 13{,}47$; $p < 0{,}001$; interacción tipo alumno*ciclo $F_{(1,99)} = 0{,}01$; $p = 0{,}90$. En el caso de las mayúsculas innecesarias, el ANOVA no refleja efectos ni del ciclo ni de la categoría de alumno en el número de faltas. La media de error, tanto del grupo experimental como del grupo control, en ambos ciclos, es baja, no supera el 0,4. Hay una gran variabilidad de casos, especialmente en el grupo experimental del segundo ciclo (con valores comprendidos entre 0,28 y 0,79).

A partir del análisis cualitativo de diversos casos se pudo comprobar que también se producen faltas ortográficas de mayúsculas por las hipótesis que manejan los alumnos, relacionadas con la importancia que le den a la palabra o el rango de aquello que defina (ej.: *Ana conda* en la parte inferior izquierda de la figura 2). A veces, incluso, escriben toda la palabra en mayúsculas, como para resaltar que es el protagonista o es un elemento muy importante de su escrito.

Aquí se presentan algunas producciones realizadas por los alumnos, con un ejemplo del dictado (fig. 3), y 2 de producciones propias: un cuento de cada ciclo (figs. 4 y 5).

Discusión y conclusiones

Una limitación del estudio es que en el dictado no aparecía ningún nombre propio, por tanto no se pudo analizar su incidencia, pero sí en situación natural de escritura y es menor que la de principio de oración después de punto. Este estudio pertenece a uno más amplio, una tesis doctoral donde se analizan diferentes tipos de faltas ortográficas (b-v, ll-y, h. . .). Cuando se seleccionaron los dictados se tuvo en cuenta que hubiera mayúsculas, pero desgraciadamente se descuidó la distinción entre distintos tipos de mayúscula.

Aunque no hay diferencias significativas por ciclo en cuanto al uso de la mayúscula en los nombres propios, una curiosidad es que es un poco mayor el número de faltas por alumno del segundo ciclo; esto viene a decir lo que no evoluciona, que hasta que el alumno no es suficientemente consciente de lo que implica nombre común y nombre propio realmente no domina el sistema de las mayúsculas relacionado con él, tal y como aparece en las investigaciones de

Documento descargado de http://www.elsevier.es el 07/05/2015. Copia para uso personal, se prohibe la transmisión de este documento por cualquier medio o formato.

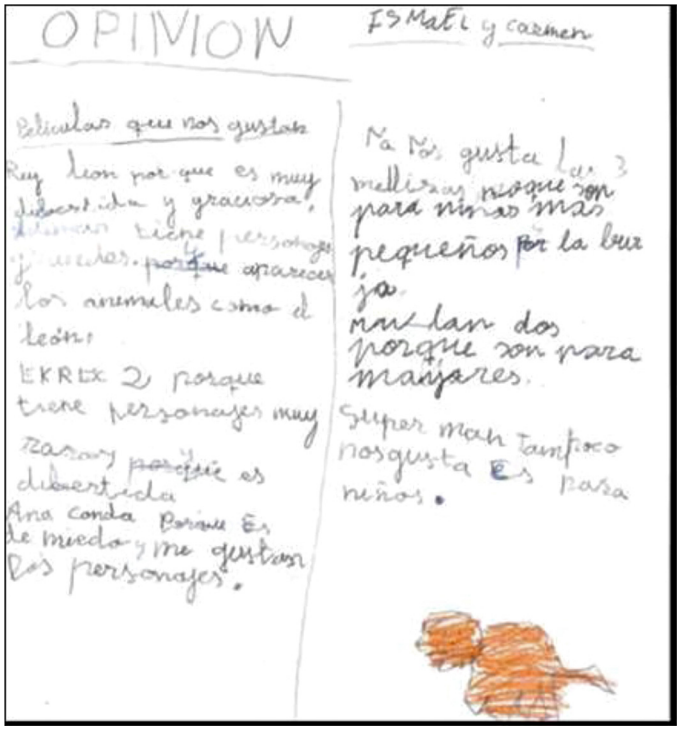

Figura 2. Borrador del artículo de opinión de la pareja heterogénea de 1.° del C. P. «La Fuente» (Nambroca).

Matteoda (1997, 1998). Por tanto, las mayúsculas no son un aspecto lingüístico de fácil aprendizaje que evolucione por curso en estos primeros años, a pesar de tener normas ortográficas sencillas y sin excepciones. Aun así, hay que decir que apenas ocurría con nombres de personas reales (algo más con los apellidos), sino fundamentalmente con nombres de ciudades, de personajes de cuentos, etc.

Respecto a la mayúscula colocada al principio de una oración, tanto en el dictado como en la escritura natural, el primer ciclo comete muchos más errores que el segundo, es decir, existe una evolución positiva vinculada directamente al uso de la puntuación

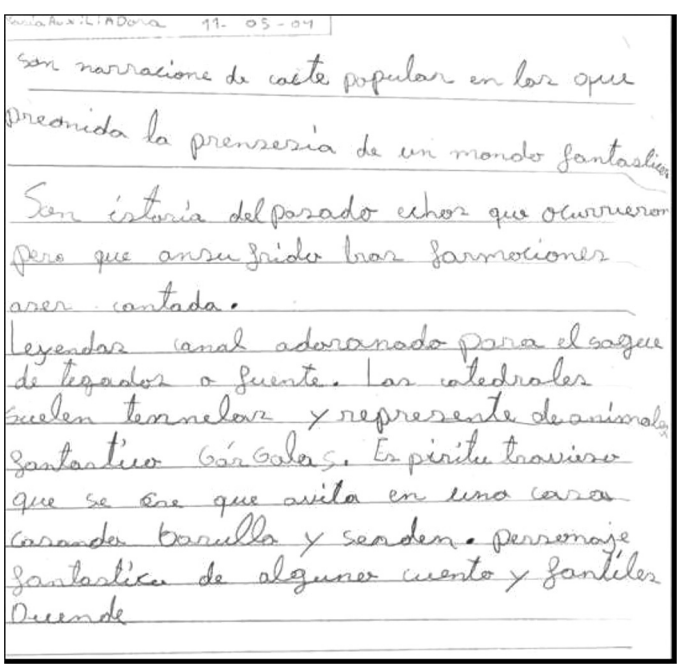

Figura 3. Dictado de una niña del grupo experimental de 3.° del C. P. «Pedro Melendo García» (Olías del Rey).

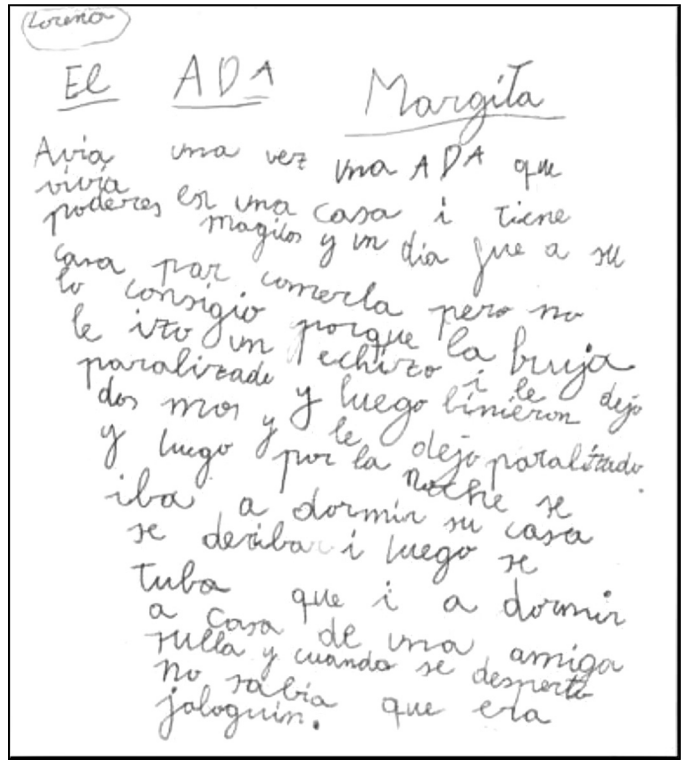

Figura 4. Cuento de una niña del grupo control de 2.° del C. P. «San Lucas y María» (Toledo).

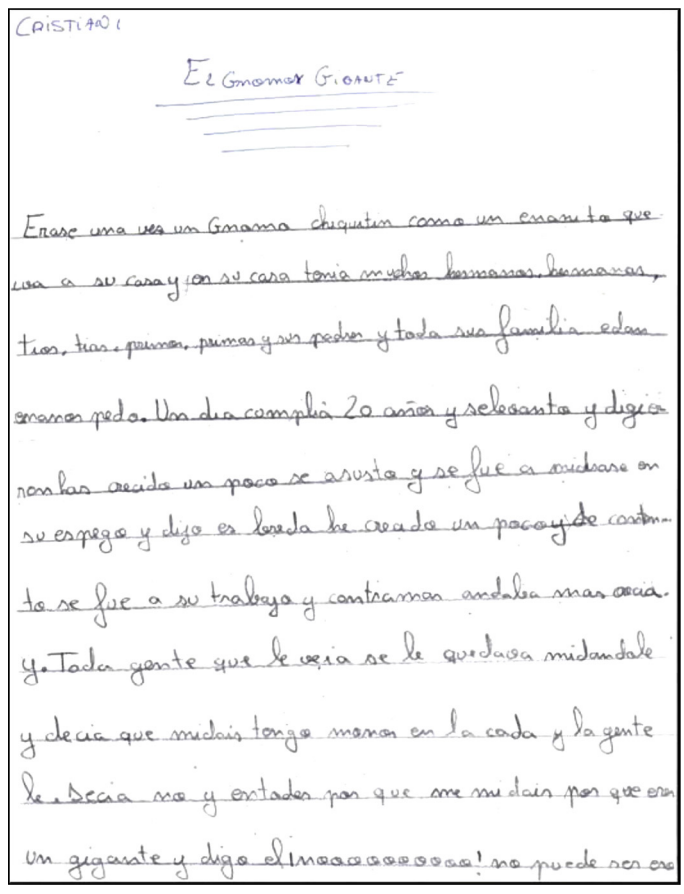

Figura 5. Cuento de un niño del grupo experimental de 4.° del C. P. «Escultor Alberto Sánchez» (Toledo).

Documento descargado de http://www.elsevier.es el 07/05/2015. Copia para uso personal, se prohibe la transmisión de este documento por cualquier medio o formato.

y el conocimiento gramatical de frase (menos alumnos omiten la mayúscula). Es verdad que no desaparece y se acumulan más faltas por alumno, lo que denota que el que coge la dinámica punto-mayúscula apenas comete errores, mientras que el que no la tiene asimilada comete muchos, coincidiendo con que la mayoría de los que fallan pertenece al grupo experimental. En este sentido, sigue siendo representativo que más de la mitad del alumnado no emplee adecuadamente las mayúsculas, pero es que su colocación después de punto y seguido no es comprendida realmente por los niños hasta que interiorizan lo que es una oración (finales del segundo ciclo-tercer ciclo de EP). Esto no significa que no deba dárseles la información correcta antes de que accedan a esta etapa, sino que el maestro debe ser consciente de que la asimilación de estos datos demanda tiempo y esfuerzo por parte de los niños y que es bueno conocer y respetar el proceso para poder tener intervenciones más adecuadas (Kaufman, 1994; Salgado, 1997).

En general, cabría esperar un alto porcentaje en las omisiones de mayúsculas según las normas ortográficas, corroborando lo investigado por Matteoda y Vázquez (1990) y Kaufman (1999). Pero, debido al elevado número de mayúsculas innecesarias que íbamos encontrando (nombres comunes en mayúscula y en medio de oraciones), lo introdujimos como categoría. Aunque no aparecen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, porque la incidencia es muy pequeña, en el análisis de casos la cantidad de errores de las mayúsculas utilizadas de forma innecesaria denota que los alumnos experimentan y elaboran hipótesis para su utilización. Algunas están relacionadas con la importancia que le den a la palabra o el rango de aquello que defina (j. *Jefe* por la importancia que tiene el cargo o *Duende* que es el personaje principal de una historia). Además, también influyen sus ideas, no solo lingüísticas, sino sobre cómo se organiza la realidad. Por ejemplo, la pareja de 1.° formada por Ismael y Carmen (fig. 2) escribió *Ana conda*, refiriéndose a la película de la mortal serpiente (*anaconda*), porque sus conocimientos previos entraron en juego: el nombre de *Ana* era de sobra conocido por ellos (una compañera se llama así) ¿por qué no iba a ser *conda* el apellido o el sobrenombre de la serpiente? A veces, incluso, escriben toda la palabra en mayúsculas, como para resaltar que es el protagonista o es un elemento muy importante de su escrito.

Esta situación también se explica, en términos de López García (1994-1998), porque los niños remarcan la «figura perceptiva», es decir, el sujeto, sobre el fondo restante. Aun así, resulta interesante comprobar que no hay diferencias significativas entre alumnos con dificultades de alfabetización y los que no la tienen, lo que nos puede llevar a cuestionar nuestros criterios como docentes a la hora de determinar qué niños tienen dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito; o si, por ello, estos alumnos son más conscientes de que suelen fallar y tratan de cuidar el empleo de mayúsculas en los casos que mejor conocen.

Otra cuestión interesante, que denota un conocimiento avanzado del dominio de las mayúsculas, es que casi no se encontraron mayúsculas en medio de la palabra (ej.: *futBolista*), como mucho en algún titular de la noticia. Es un aspecto positivo, que contrasta con algunos hallazgos encontrados en ciertos alumnos de 1.° de la ESO a los que tuvo acceso la investigadora, que empleaban indistintamente mayúsculas y minúsculas dentro de una palabra (por factores socioculturales, influencias de los grafitis, mensajes electrónicos, etc.). Por tanto, parece que construyen una concepción acertada sobre que la mayúscula se coloca, si ha de colocarse, al principio de la palabra (ya que así lo ven diariamente).

No existe una gran difusión (en las universidades, cursos de formación permanente, etc.) de las investigaciones y estudios realizados por distintos autores sobre cómo adquiere y maneja la ortografía el alumnado en la EP. Cuando comprendemos cuáles son las ideas infantiles acerca de la escritura, las hipótesis que manejan al enfrentarse a las regularidades e irregularidades del sistema ortográfico, podemos diseñar actividades y propuestas más ajustadas a sus conocimientos previos. Una implicación educativa que se desprende de esta investigación es la necesidad de una formación docente respecto al proceso infantil de adquisición del lenguaje escrito y la construcción ortográfica, así como de planteamientos didácticos desde un enfoque comunicativo (Díaz, 2006, 2008).

El contacto con la lengua escrita, la observación de regularidades, la manipulación de formas escritas, la revisión de sus propios textos, la reflexión individual y colectiva les permitirán ajustarse progresivamente a la ortografía convencional. Por eso, tal y como sostiene Díaz (1996), en la medida en que tengamos un mayor conocimiento de las ideas infantiles sobre la normatividad ortográfica, tendremos mejores herramientas para proponer a los niños actividades que los ayuden a descubrir la complejidad de la escritura.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

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*, en la U.C.L.M. y financiada por una beca predoctoral de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

En esta investigación fue esencial la colaboración del equipo directivo y el profesorado de los 6 centros docentes implicados.

Referencias bibliográficas

Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. y Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.

Contreras, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Madrid: Visor.

Díaz, C. (1996). Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *1*(1), 70–87.

Díaz, M. R. (2006). Apuesta por un enfoque más comunicativo en la enseñanza del lenguaje escrito. *Docencia e Investigación*, *16*, 45–93.

Díaz, M. R. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la Ortografía. *Docencia e Investigación.*, *18*, 49–78.

Díaz, M. R. (2010). Beneficios de la revisión en la Didáctica de la Ortografía. *Revista Bordón*, *62*(4), 81–94.

Gomes de Morais, A. (1998). *La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica. En: Textos en Contexto N° 4: La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires: Lectura y Vida; Asociación Internacional de Lectura.

Kaufman, A.M. (1994). Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos. En: Rodríguez, M.E. (comp.). Adquisición de la lengua escrita. Organización de los Estados Americanos. Washington D.C.: INTERAMER 39. Serie Educativa; 530-76.

Kaufman, A. M. (1999). *Alfabetización temprana. ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.

López García, A. (1994-98). *Gramática del español (3 volúmenes)*. Madrid: Arco Libros.

Matteoda, M. C. y Vázquez de Apra, A. (1990). Concepciones infantiles acerca del sistema ortográfico. *Temas de Psicopedagogía*, *4*, 77–95.

Matteoda, M. C., Bridarolli, M. y Buffa, G. (1997). La clave ortográfica en la identificación de categorías nominales: nombre propio/nombre común. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *4*(7), 79–99.

Matteoda, M. C. (1998). *Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema. En Textos en Contexto N° 4: La escuela y la formación de lectores y escritores*. Buenos Aires: Lectura y Vida; Asociación Internacional de Lectura.

Pujol, M. (1999). Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias [tesis doctoral]. Barcelona; Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Salgado, H. (1997). *Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.

Vaca, J. (1983). Ortografía y significado. *Lectura y Vida*, *4*(1), 4–9.