

*Recibido: 05-09-12 / Revisado: 13-11-12*  
*Aceptado: 28-12-02 / Publicado: 12/-01-13*

## **Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil**

### **Phases and evolution of child spelling**

**María R. Díaz Perea (marieision@yahoo.es)**

Doctora en Pedagogía y maestra en el C. P. Antonio de Nebrija

**Antonio Manjón Cabeza Cruz (amanjoncabeza@ugr.es)**

Universidad de Granada

*Aquel que pregunta es un tonto por cinco minutos,  
pero el que no pregunta, permanece tonto por siempre*  
Proverbio Chino

#### **RESUMEN**

Teniendo en cuenta la concepción de error como vía de acceso al conocimiento del aprendizaje infantil, este estudio trata de describir el proceso de construcción ortográfica en la etapa de Educación Primaria y su relación con el lenguaje escrito (comparando niños con y sin dificultades lecto-escriptoras). Se exponen las fases por las que atraviesan los alumnos en el desarrollo de la conciencia ortográfica y su evolución en contextos didácticos que atiendan a la diversidad.

#### **PALABRAS CLAVE**

Conciencia ortográfica / índice ortográfico porcentual / proceso de construcción ortográfica / enfoque didáctico comunicativo.

## **ABSTRACT**

Given that mistakes play a crucial part in developing knowledge of children, this study tries to describe the spelling constructive process in Primary Education, and its relation with writing composition, throw the comparative between pupils with difficulties in writing learning. This text shows the phases and evolution of child spelling in didactic context that attend diversity.

## **KEY WORDS**

Orthography conscience / percentage orthographic index / spelling constructive process / communicative didactic approach.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los niños construyen el proceso ortográfico a través de las interacciones con los textos escritos, propios y ajenos, elaborando hipótesis que les permiten acercarse paulatinamente a su apropiación (Sarquis y Ansalone, 2005). Hoy sabemos que, aunque los niños no escriben de acuerdo con las normas ortográficas del español, el empleo que hacen de las grafías no es azaroso y que construyen una serie de ideas e hipótesis que determinan sus producciones escritas.

Tal y como afirma Matteoda (1998:69), los sujetos escolarizados advierten precozmente que la regularidad ortográfica 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 (Matteoda y Vázquez, 1990; Vaca, 1983). 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).

La evaluación de la lengua escrita basada en la detección de faltas de ortografía tiene una larga tradición en la escuela. Esa concepción de error como un problema del alumno que debe superar, generalmente a fuerza de repetir ejercicios o con la memorización de unas normas, acompañada de la intervención sancionadora y correctora del profesor. Desde un punto de vista más constructivista aparece una nueva concepción de error, que no se entiende de modo negativo, sino que se concibe como un signo de un proceso de construcción, como indicio de un sistema que debe ser analizado para descubrir su lógica. Tal y como sostiene Kaufman (1999), el error ortográfico se convierte en fuente de información, de reconocimiento de los procesos de aprendizaje. Por tanto, la evaluación del error es el motor del aprendizaje y no puede estar situada solo al final del proceso como calificación del producto.

Es indudable que si nos piden que escribamos sin error, trataremos de limitar nuestra producción empleando palabras de cuya ortografía convencional estemos seguros y con oraciones sencillas. Con esta estrategia limitaremos el número de faltas, pero también la expresividad. La escritura no es un proceso espontáneo, sino que exige una constante revisión del texto producido; tal y como sostiene Salgado (1997), no se trata de que los aspectos ortográficos aparezcan como una pre-ocupación del escritor, sino como una post-ocupación (a través de la reflexión metalingüística, la revisión sistemática de los textos, etc.).

A andar se aprende andando, a hablar se aprende hablando y a escribir se aprende escribiendo. Cuando un niño está aprendiendo a hablar se le permite que, al principio hable como sabe, mientras se dialoga con él para que vaya avanzando y mejore; pero en la escritura, el método tradicional se empeña en dar primero los elementos técnicos, dominarlos a base de realizar multitud de ejercicios y más adelante incorporar las ideas o la organización discursiva (Caballero y Díaz, 2003). Siguiendo a L. E. Lahitte, esto no significa no hacer nada y dejar que escriba “baca” cuando quiere decir “vaca”, sino saber por qué lo ha escrito mal (si nunca ha visto esa palabra, desconoce la norma ortográfica, no la sabe aplicar, ha sido un despiste...) y trabajar a partir del error (explicar la norma, ejercitarla en contextos comunicativos, pedirle que revise y se fije en su ortografía, etc.).

El proceso que implica el aprendizaje ortográfico está lleno de dudas, errores constructivos, hipótesis más o menos acertadas, etc. Siguiendo a Ferreiro y Teberosky (1979) y Salgado (1997), al principio los niños tratan de descubrir cómo funciona el código, pasando por una serie de etapas en la apropiación del sistema alfabético. Después comienzan a descubrir las irregularidades del sistema, comienzan a darse cuenta de que hay fonemas (Ej. /b/ o /x/) que pueden representarse con más de una letra (b-v, g-j), que hay letras (Ej. “c”) que suenan diferente y pueden representar distintos fonemas (/k/ - /θ/), letras “mudas” como la “h”, otras que son mudas a veces como la “u” (“gue, gui, que, qui”), etc. Es entonces cuando comienzan a aparecer las preguntas como ¿Se escribe con b o con v? ¿Va con la c de casa o con la de queso?... Este mismo proceso abarca también al aprendizaje de los signos gráficos y las tildes, cuando descubren su presencia y se preguntan si lleva o no acento, si se ponen o no interrogaciones, etc.

A partir del momento en que un niño en su descubrimiento alfabético pregunta si para un mismo sonido con qué letra va, ha nacido la conciencia ortográfica, es decir sabe que para ese fonema hay más de un grafema y que existen distintas situaciones en las que se utiliza uno u otro. Siguiendo a Salgado (1997), el riesgo de equivocarnos en la escritura de un vocablo o de un texto no radica en el conocimiento o desconocimiento que se tenga sobre el mismo, sino en la conciencia de la posibilidad de error. Cuando el alumno es consciente de la posibilidad de error busca información para poder subsanarlo, instrumentado dicha información, revisando y corrigiendo su propia escritura, lo que hace que logre un mayor conocimiento del código que le será útil en otras situaciones.

Durante la intervención educativa deberemos estar atentos a la conciencia ortográfica de nuestros alumnos, porque serán ellos mismos los que nos muestren de qué cosas son capaces de darse cuenta y cuáles son las otras que ni siquiera perciben por mucho que se lo repitamos. A veces la pregunta puede ser más importante que la respuesta, es decir, se deben generar dudas y cuestiones que desarrollen su aprendizaje sin suministrar informaciones y dar por hecho que lo entienden como nosotros (Salgado, 1997). Sin embargo, si este proceso se interrumpe, como viene sucediendo en muchas aulas, el miedo a preguntar y a cometer errores hace que los alumnos escriban menos, estén más desmotivados y tengan una baja autoestima. De este modo, el proceso se paraliza, no se pregunta más y comienza a escribir “como le salga”. Además esta actitud se ve avalada por el contrato implícito en el que el alumno es el que “escribe” y el docente el que revisa, corrige y discute acerca de la ortografía (Cassany, 1993; Salgado, 1997).

El niño, una vez liberado del miedo a equivocarse, escribe y sabe que tendrá la oportunidad de buscar, de investigar y de aprender para acercarse a la convención gráfica; incluso, es posible que esté motivado para practicar aspectos en los que tiene dificultad. Por supuesto, considerando la ortografía como una post-ocupación (tras haber automatizado una

escritura alfabética adecuada), la revisión del texto lleva asociada la corrección, siendo una parte imprescindible de ella.

Teniendo en cuenta estos referentes y con vistas a mejorar la enseñanza de la ortografía, el objetivo que perseguía este estudio era describir el proceso de construcción ortográfica en la etapa de Educación Primaria y su relación con las dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito (comparar alumnos con y sin dificultades en el lenguaje escrito en Educación Primaria).

## **2. METODOLOGÍA**

Desde la Universidad de Castilla-La Mancha se desarrolló durante el curso 2003/04 un proyecto de investigación para la Atención de las Dificultades en la Alfabetización Inicial (ADAI), en la etapa de Educación Primaria, bajo la coordinación del Dr. Antonio Manjón – Cabeza, entonces catedrático del Departamento de Filología Hispánica y Clásica de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, hoy Facultad de Educación. Se intervino en varios centros docentes, con un taller semanal de una hora de duración donde se proponía usar el lenguaje escrito con una intención comunicativa, mientras reflexionaban sobre la norma alfabética del lenguaje. A lo largo de las sesiones se propuso usar diferentes tipos de textos (cartas, narraciones, listas, descripciones, fichas de investigación, entrevistas, invitaciones, carteles, etc. en torno a proyectos que les gustaran como los animales, el misterio, una exposición de cómics y juguetes, concursos, conocer un Toledo mágico y como ciudad de tres culturas...).

Dicha intervención consistía en ajustar la ayuda al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos mediante la interacción maestro-alumno. Las secuencias didácticas se desarrollaban en varios momentos: (1) diálogo en torno al tema o actividad, para ayudar al proceso de planificación del acto de escribir, generando ideas y organizándolas; (2) Se hacía la propuesta de escritura y lectura con intención comunicativa, usando el tipo de texto acordado y organizando a los alumnos (individual o grupalmente); (3) Desarrollo de la escritura por parte de los niños con la intervención del investigador, que les orienta y atiende sus dificultades actuando en su Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1979). Diálogo pedagógico y reflexión sobre las reglas y funciones del lenguaje, abriendo procesos de mejora en todos los ámbitos de la producción escrita.

Dentro de este marco de intervención se planteó una investigación sobre los procesos ortográficos. Se hizo un seguimiento de todos los casos, a través de la observación participante y el análisis de las producciones de los alumnos (Goetz y LeCompte, 1998; Martínez, 2004; Kawulich, 2006).

La muestra estaba formada por 116 alumnos del primer y segundo ciclo de Educación Primaria (de 6 a 10 años), pertenecientes a seis colegios públicos de Toledo (San Lucas y María, Ángel del Alcázar, Escultor Alberto Sánchez, La Fuente, Tirso de Molina y Pedro Melendo García). Se distinguió entre:

- Un grupo experimental, con alumnado elegido por el profesorado por tener distintas dificultades relacionadas con el lenguaje escrito.
- Un grupo control, con el mismo número de alumnos de la misma aula y que no tuviera dificultades explícitas en el dominio lecto-escritor.

Siguiendo diferentes aportaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986; Camps, et. Al. 1990; Matteoda y Vázquez de Apra, 1990; Grundfeld, 1993; Tolchinsky, 1993; Salgado, 1997; Kaufman, 1999; Díaz y Manjón, 2004), se estableció una serie de fases por las que pasan los alumnos en el dominio ortográfico, para tratar de ver la evolución de la construcción ortográfica desde los periodos pertenecientes a la adquisición del principio alfabético, hasta la interiorización y aplicación de la normativa ortográfica. Se fijaron las siguientes etapas:

1. Diferenciada de la escritura (culebrilla, pseudolettras, cantidad y variedad de letras, etc.).
2. Etapa silábica (una letra por cada sílaba o golpe de voz; sin valor sonoro convencional cuando es una letra cualquiera y con valor sonoro convencional cuando corresponde – generalmente la vocal-).
3. Transición silábico – alfabética.
4. Alfabético inicial. Experimentación y descubrimiento: ortografía inventada y casual (aún aparecen omisiones, adiciones o inversiones de letras).
5. Alfabético medio. Breves conocimientos ortográficos: formulación de hipótesis más convencionales.
6. Alfabético convencional, con algunos conocimientos conceptuales del código (saberes normativos, conciencia de la posibilidad de error...) pero escasos conocimientos procedimentales (uso pragmático, búsqueda de información, estrategias de corrección...).
7. Conocimientos conceptuales y procedimentales: dominio y adecuación ortográfica. Nivel medio para su edad.
8. Conocimientos conceptuales y procedimentales: dominio y adecuación ortográfica. Nivel alto para su edad.

Teniendo como referencia a González (2001), se registró el índice porcentual ortográfico, que representa el porcentaje de error medio de las producciones analizadas, es decir, el número de fallos ortográficos que comete por cada cien palabras que escribe. Este indicador de rendimiento ortográfico global está recogido en las tablas de ortografometría:

$$O = TF \text{ (total de faltas)} / CP \text{ (cantidad de palabras)} \times 100$$

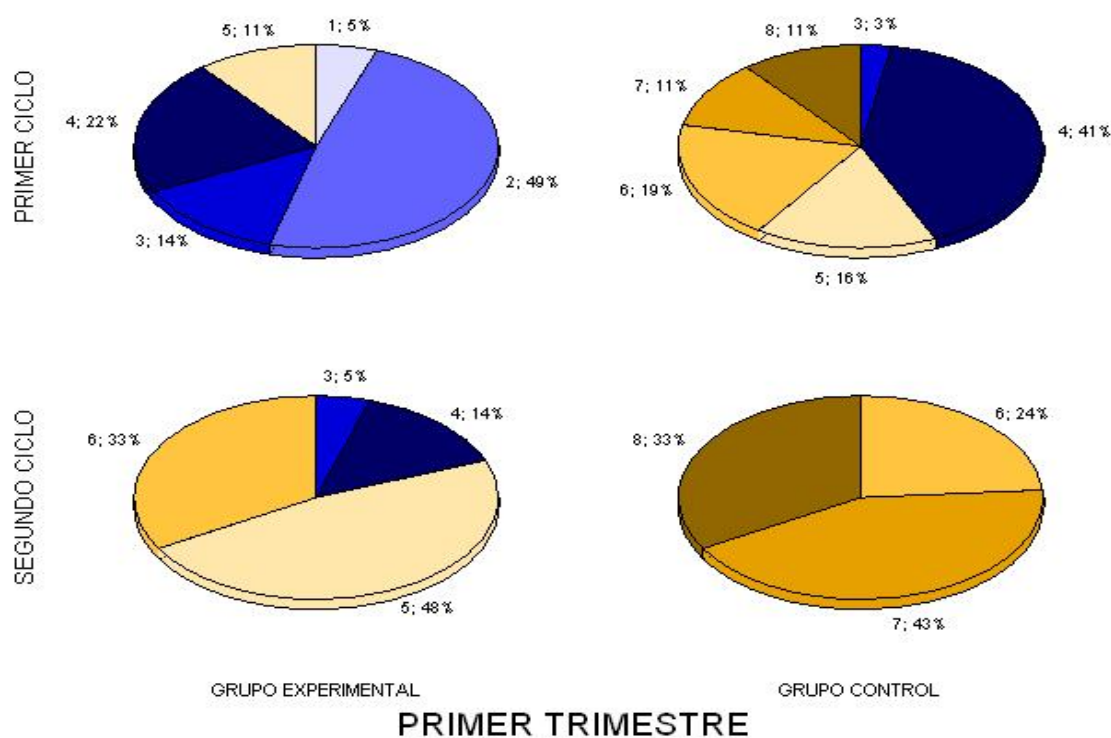
Se analizaron 6 producciones seleccionadas, contabilizando el número de errores y total de palabras, haciendo la media entre las dos pertenecientes a cada trimestre. González (2001) estableció como punto de corte para determinar un buen o mal rendimiento ortográfico en la Educación Secundaria Obligatoria un 10%, es decir, que el alumno que tiene más de un 10% de incorrecciones tiene problemas de ortografía y requiere atención específica. Siguiendo una progresión lógica hacia atrás y, teniendo en cuenta que en la etapa de E. Primaria están aprendiendo y construyendo la ortografía, se ha partido de la siguiente premisa:

<b>INDICE PORCENTUAL ORTOGRÁFICO</b>			<b>O = TF/CP x 100</b>
<b>CICLO</b>	<b>Nivel bajo</b>	<b>Nivel medio</b>	<b>Nivel alto</b>
<b>3º ciclo E. Primaria</b>	O = 30% o más	O = 10 – 30%	O = 10% o menos
<b>2º ciclo E. Primaria</b>	O = 35% o más	O = 15 – 35%	O = 15% o menos
<b>1º ciclo E. Primaria</b>	O = 40% o más	O = 20 – 40%	O = 20% o menos

Para determinar en qué etapa se encontraba cada alumno, trimestralmente se analizaban sus producciones escritas y las anotaciones recogidas durante todo el proceso de intervención en hojas de registro y el diario de campo (actitud y comportamiento, mayores dificultades, comentarios y preguntas de los alumnos, etc.). Se estableció el índice ortográfico valorando el tipo de errores ortográficos cometidos, sus dudas o aportaciones durante las secuencias didácticas, etc. Todo se reflejó en informes individualizados para un análisis cualitativo (que fueron entregados a los maestros al final del curso). De forma complementaria se realizaron análisis estadísticos desde una perspectiva cuantitativa (Test ANOVA de Medidas Repetidas), para obtener una mayor fiabilidad en los resultados.

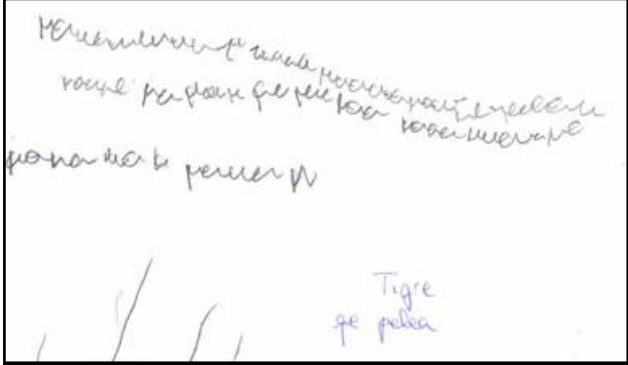

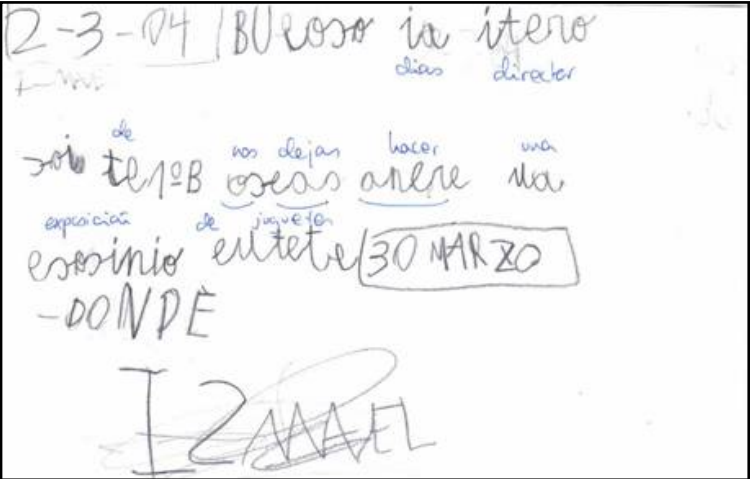
### **3. RESULTADOS**

En el primer ciclo, al principio de curso, aproximadamente la mitad de los alumnos (49%) del grupo experimental se encuentra en una etapa silábica (2) y un 5% en una diferenciada, dos fases primitivas de la construcción del principio alfabético, mientras que no hay ninguno del grupo control en dichas etapas. Del grupo experimental, un 14% está en una fase de transición silábico – alfabética (3), frente al 3% del grupo control, así como un 22% que está en una etapa alfabética inicial (4) en contraste con el 41% del grupo control. El máximo nivel que se alcanza en el grupo experimental es el alfabético medio con un 11% -todos ellos situados en 2º de E. Primaria-, con menos errores de adiciones u omisiones, empleo acertado de las mayúsculas, estructuras mas coherentes y cohesionadas, etc., mientras que en el grupo control hay un 16%. El resto del alumnado del grupo control abarca el resto de categorías, con un 19% en una etapa alfabética convencional (5), con algunos conocimientos del código ortográfico pero poco pragmáticos, por Ej. cierta conciencia ortográfica de alternancia grafemática, una segmentación convencional, sin omisiones o sustituciones de letras, etc.; y un 11% en un dominio ortográfico medio, por Ej. pocos errores de mayúsculas y de alternativas gráficas, una coherencia y cohesión aceptables, etc.; y otro 11% en un dominio alto para su edad, por Ej. descubrimiento de la puntuación o de la acentuación, pocas repeticiones o faltas de concordancia, etc. (Gráfica 1).

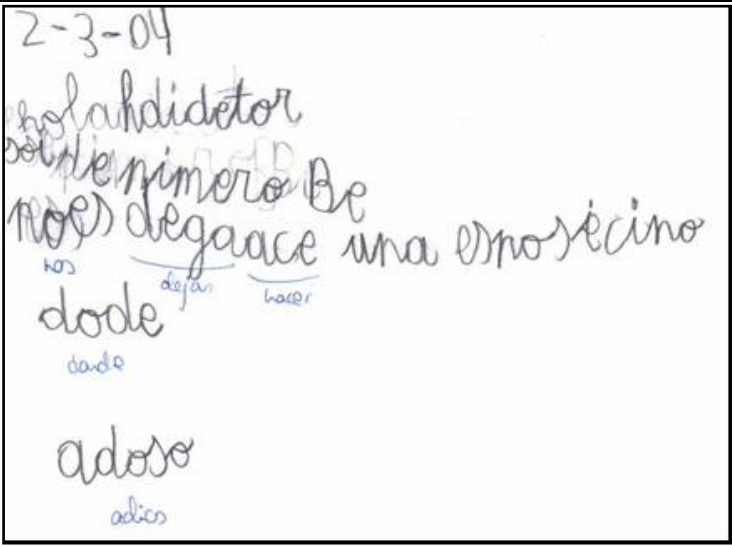
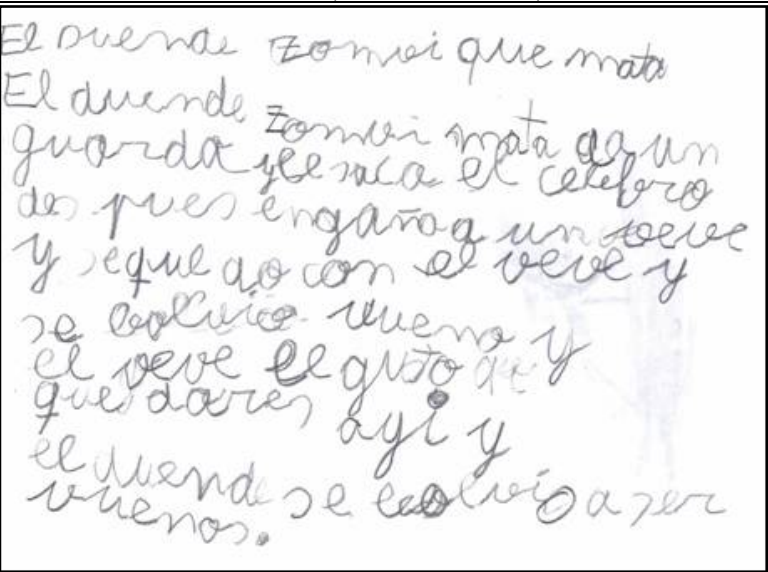
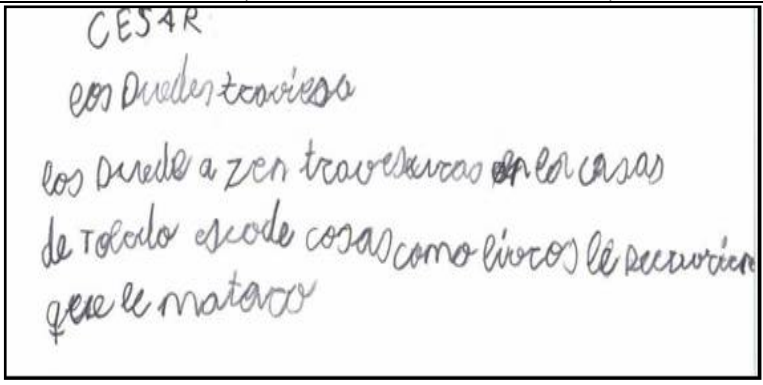


*Gráfica 1: Descripción gráfica del porcentaje de alumnos que están en cada etapa ortográfica en el primer trimestre*

En el segundo ciclo, al inicio, aproximadamente la mitad de los alumnos del grupo experimental –un 48%– se encuentra en una etapa alfabética media (5), pero un 5% está en la transición silábico – alfabética (3) y un 14% en una fase alfabética inicial (4), es decir, todavía construyendo el principio alfabético, mientras que en el grupo control no hay ninguna de esas etapas. Del grupo experimental, el resto de los alumnos (33%) son alfabéticos convencionales, llegando a tener algunos conocimientos ortográficos, más conceptuales que procedimentales (6), frente al 24% del grupo control. El resto de los alumnos del grupo control parten de niveles más altos, repartidos entre un dominio ortográfico medio (43%) y uno alto para su edad (33%), por Ej. Empleo bastante adecuado de la puntuación o de la acentuación, buen uso de las alternativas gráficas b-v / h, utilización de elementos lingüísticos más sofisticados, etc. (Gráfica 1 y tabla 1).

ETAPA ORTOGRÁFICA	EJEMPLO DE ALUMNOS DE 1º E. P.
<i>Etapas iniciales</i>	
1. Diferenciada de la escritura	 <p>Eugenio (C. P. La Fuente)</p>
2. Etapa silábica	 <p>Ángela (C. P. Escultor Alberto Sánchez)</p>
3. Transición silábico – alfabética	 <p>Ismael (C. P. La Fuente)</p>
<i>Etapas intermedias</i>	



<p>4. Alfabética inicial - ortografía inventada y casual</p>	 <p>2-3-04</p> <p>holahdidetor dele numero de nos degaace una emosecino dode dode adoso adico</p> <p>Manolo (C. P. La Fuente)</p>
<p>5. Alfabético medio. Breves conocimientos ortográficos</p>	 <p>El duende zomai que mata El duende zomai mata a un guarda y le mata el cerebro de pues engaña a un bebe y se que a con el bebe y se vuelve bueno y el bebe el gusto de y quedarse ayi y el duende se vuelve a ser bueno.</p> <p>Carlos (C. P. Pedro Melendo García)</p>
<p>6. Alfabético convencional con algunos conocimientos conceptuales pero pocos procedimentales<sup>3</sup></p>	 <p>CESAR</p> <p>los duendes traviesos los duendes a zen traviesos en las casas de todos escode cosas como libros le recorren que le mataron</p> <p>Cesar (C. P. San Lucas y María)</p>
<p>Etapas superiores</p>	

<sup>3</sup> Para determinar en qué fase estaba cada alumno no sólo se tenían en cuenta sus producciones, sino todo lo acontecido en el aula, pero sobre todo en las etapas 6 - 7 - 8 puesto que las diferencias son matices relacionados con los procedimientos e interacciones (autonomía al escribir, seguridad y confianza, preguntas y comentarios relacionados, si ayuda a los demás, estrategias de corrección, si relee lo que escribe...).

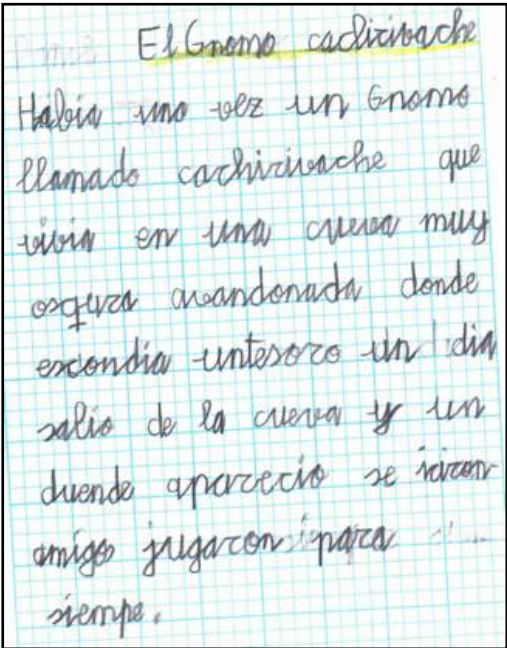
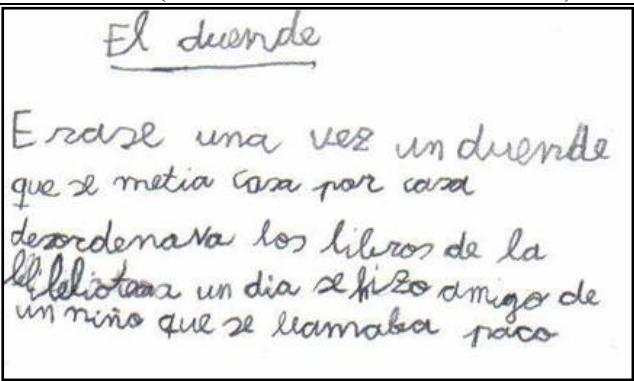
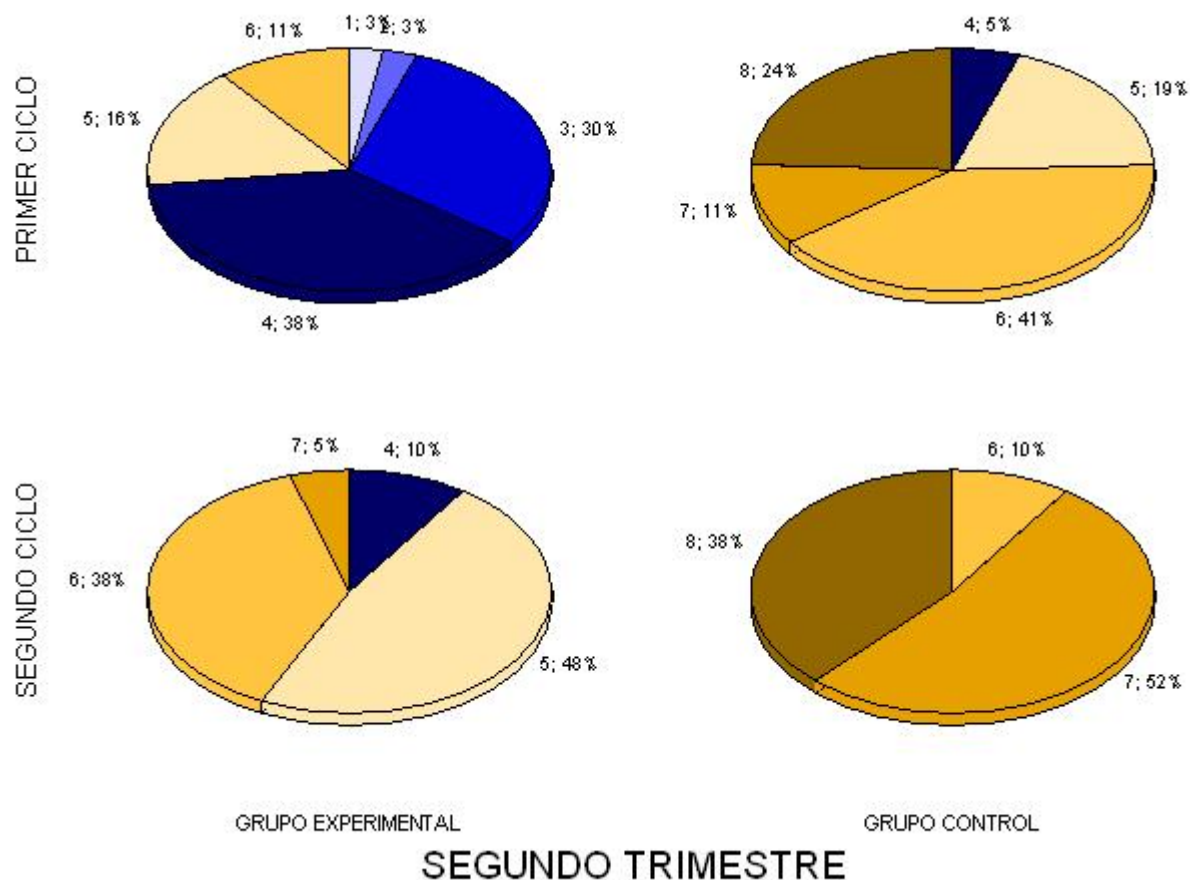
<p>7. Dominio y adecuación ortográfica. Nivel medio para su edad</p>	 <p>Daniel (C. P. Escultor Alberto Sánchez)</p>
<p>8. Dominio y adecuación ortográfica. Nivel alto para su edad</p>	 <p>Pedro (C. P. Pedro Melendo García)</p>

Tabla 1: Ejemplo de cada una de las etapas en 1º de Educación Primaria

Progresivamente, gracias a la mediación del profesorado y de la intervención en contextos comunicativos, los alumnos avanzan en el proceso de construcción ortográfica, situándose la mayoría en otras etapas. En el segundo trimestre, los porcentajes de alumnos del grupo experimental del primer ciclo que están en etapas previas a la alfabética disminuyen: solo un 3% en la diferenciada, un 3% en la silábica y un 30% en la transición silábico – alfabética. Por supuesto, en el grupo control ningún alumno está en estas etapas. En el grupo experimental el resto de fases aumenta su proporción, con un 38% de alumnos con un nivel alfabético inicial, un 16% con uno medio y un 11% con una etapa alfabética convencional, más abiertos a la ortografía (en el primer trimestre ningún alumno alcanzaba este nivel). Del grupo control disminuye el porcentaje de niños que son alfabéticos iniciales, de un 41% a un 5%, aumentando el resto de etapas, especialmente la alfabética convencional (pasa de un 19% a un 41%) y el nivel alto de dominio ortográfico, de un 11% a un 24% (Gráfica 2).

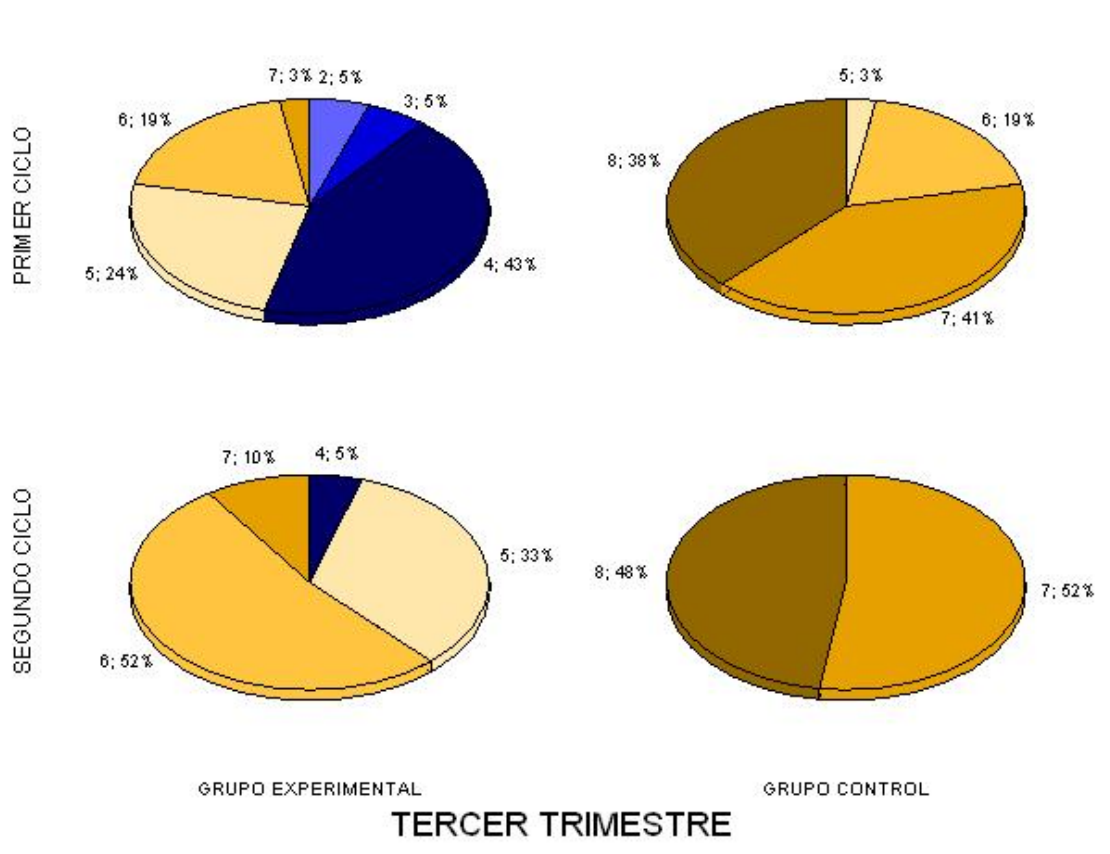


*Gráfica 2: Descripción gráfica del porcentaje de alumnos que están en cada etapa ortográfica durante el segundo trimestre*

En el segundo ciclo también se avanza: en el grupo experimental ya no hay ningún alumno en etapas anteriores a la alfabética, y se reduce también el porcentaje de los que están en la alfabética inicial, de un 14% a un 10%; el resto de niveles sigue por el estilo, pero existen alumnos con una nueva etapa: un 5% con un dominio ortográfico medio para su edad. En el grupo control disminuye el porcentaje de alumnos que está en la etapa 6, de un 24% a un 10%, en beneficio de las otras dos etapas más avanzadas, distribuyéndose en un 52% de alumnos en un nivel de dominio ortográfico medio y un 38% en uno alto para su edad (Gráfica 2).

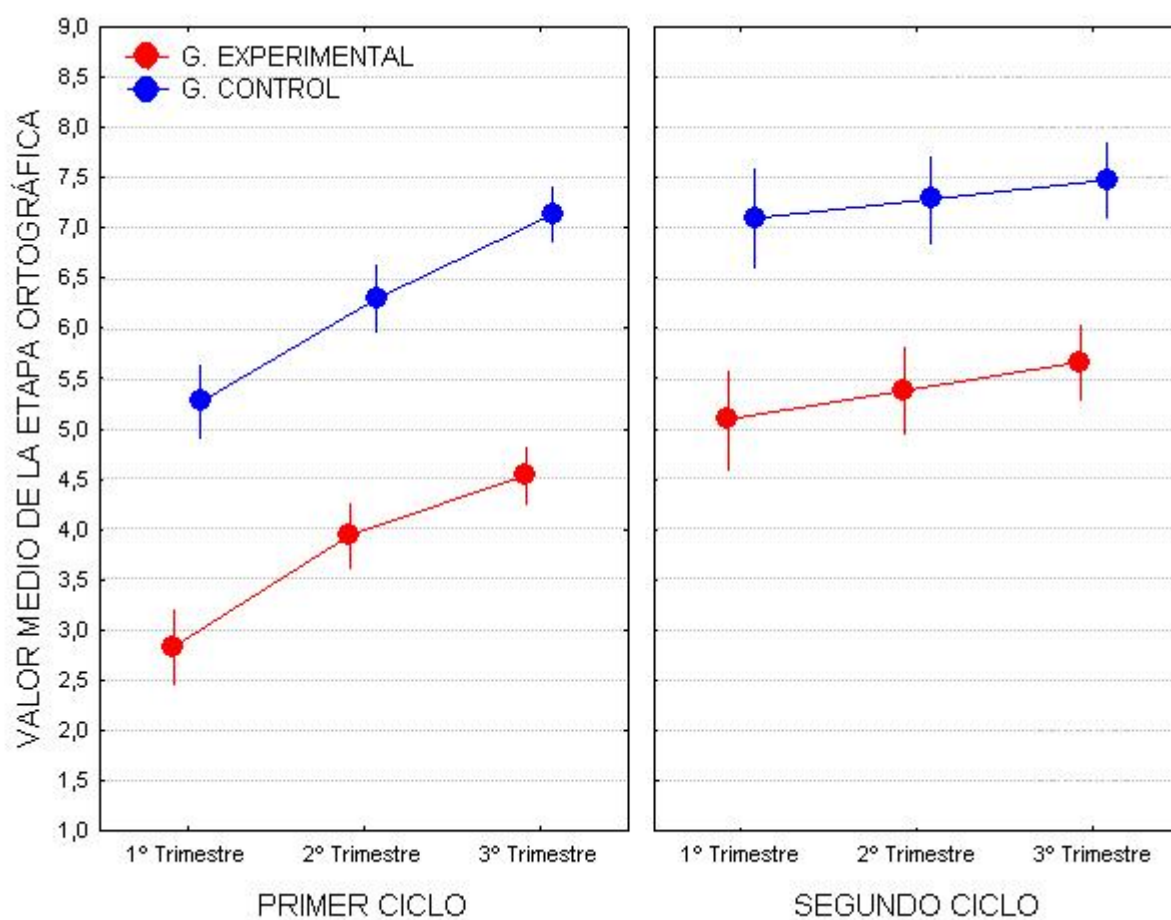
Al finalizar el curso, la evolución ortográfica es patente. En el primer ciclo, por ejemplo, los porcentajes de alumnos del grupo experimental en etapas previas a la alfabética disminuyen: no existe ninguno en una fase diferenciada, solo un 5% en la silábica y otro 5% en la transición silábico – alfabética. Por supuesto, en el grupo control ningún alumno está en estas etapas. En el grupo experimental el resto de fases aumenta su proporción, con un 43% de alumnos con un nivel alfabético inicial, un 24% con uno medio, un 19% con una etapa alfabética convencional, más abiertos a la ortografía (en el primer trimestre ningún alumno alcanzaba este nivel) y un 3% que llega a un dominio ortográfico medio para su edad (en el primer y segundo trimestre no había nadie). Del grupo control desaparece el porcentaje de niños que son alfabéticos iniciales y disminuye el de las etapas alfabéticas medias (3%) y convencionales (19%), aumentando el resto de niveles, el nivel de dominio ortográfico medio (41%) y el alto para su edad (38%), en el primer trimestre eran un 11% respectivamente (Gráfica 3).

En el segundo ciclo también se avanza: en el grupo experimental ya no hay ningún alumno en etapas anteriores a la alfabética, y se reduce también el porcentaje de los que están en la alfabética inicial de un 14 en el primer trimestre, un 10% en el segundo a un 5% en el tercero; la etapa alfabética convencional aumenta (33% - 38% - 52%) y también el dominio ortográfico medio para su edad (0% - 5% - 10%). En el grupo control desaparece el porcentaje de alumnos que están en la etapa 6, repartiéndose entre las otras dos etapas más avanzadas, alumnos en un nivel de dominio ortográfico medio (43 - 52 - 52%) y en uno alto para su edad (33 - 38 - 48%) (Gráfica 3).



Gráfica 3: Descripción gráfica del porcentaje de alumnos que están en cada etapa ortográfica en el tercer trimestre

Es evidente la progresión del alumnado en la adquisición y desarrollo de la lengua escrita, con mayor dominio ortográfico según avanza el curso. Pero, para comparar realmente la evolución del grupo experimental y del grupo control por ciclo se realizó un análisis ANOVA de medidas repetidas, donde se refleja dicha evolución, más notable en el primer ciclo porque parten de etapas del proceso ortográfico más primitivas. Ciertamente, avanzan tanto los alumnos del grupo experimental como los del grupo control, cada uno en función de sus posibilidades. Por Ej.: un niño que comienza en una fase silábica no va a llegar a tener un dominio ortográfico alto para su edad, pero sí ha podido llegar a un nivel alfabético convencional, con una mayor conciencia ortográfica. (Gráfica 4).



Gráfica 4: Evolución gráfica del porcentaje de alumnos que están en cada etapa ortográfica a lo largo del curso

#### 4. DISCUSIÓN

Tal y como se aprecia en los resultados, los alumnos del grupo experimental están en etapas más primitivas del proceso de construcción ortográfica que los del grupo control (en el primer ciclo, etapas pertenecientes a la adquisición del principio alfabético). Esto se vincula a que el grupo experimental tiene un índice ortográfico porcentual mayor que el grupo control en ambos ciclos (mayor porcentaje de error).

Existe un progreso en las etapas ortográficas de todos los alumnos, dentro de los contextos comunicativos que se ofrecen y, en parte, gracias a las intervenciones educativas personalizadas. El grupo experimental del primer ciclo avanza en las primeras etapas (1 - 4), correspondientes a la construcción del principio alfabético, mientras que el resto se mueve en torno a las demás (4 - 8). Esta evolución está relacionada con la disminución en el índice ortográfico, que es mayor en el grupo experimental que en el control en todos los cursos. No hay nadie que no progrese, en mayor o menor medida y esto es debido a múltiples factores escolares y socio-familiares, pero sobre todo al enfrentarse al proceso de escritura en un contexto comunicativo y motivador.

Los sujetos escolarizados advierten precozmente que la regularidad ortográfica 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 (Vaca, 1983; Matteoda y Vázquez de Apra, 1990; Matteoda, 1998; Kaufman, 1999).

El trabajo que hacen los niños para aproximarse a la complejidad de la representación escrita nada tiene que ver con la memorización de reglas ortográficas, ni con la repetición reiterada de una palabra para aprender cómo se escribe, sino con un esfuerzo conceptual por comprender como funcionan los distintos elementos de la escritura (Díaz C., 1996). 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).

Actualmente no hay establecida una evolución psicogenética de la ortografía en grandes etapas, una vez el niño domina el principio alfabético tenemos pocos datos acerca de cómo procesan los alumnos las convenciones ortográficas de la escritura. Lo que está claro es que en el proceso de construcción ortográfica influye el conocimiento que se tenga del código escrito, por tanto empieza con la adquisición del sistema alfabético.

Los resultados revelan que todos los alumnos evolucionan en dicho proceso de construcción, tanto los alumnos del grupo experimental, como los del grupo control. A lo largo de todo el periodo de intervención se registró un progreso relevante, en algunos casos dentro de una misma etapa y en la mayoría pasando a las siguientes etapas. Evidentemente, este avance no se ha producido exclusivamente por la intervención realizada, porque también influyen otros factores como la familia, los docentes, etc. Pero se puede establecer que en un contexto comunicativo (en el que se les reconoce como escritores capaces y se actúa en su zona de desarrollo próximo favoreciendo el conflicto cognitivo) estos niños han evolucionado y mejorado en muchas de sus competencias relacionadas con el lenguaje escrito, incluida la ortográfica (Díaz, 2010; Díaz y Manjón, 2010).

Una cuestión interesante es que la selección hecha por el profesorado de los alumnos del grupo experimental, fundamentalmente del primer ciclo. El hecho de que casi todo el grupo experimental -solo un 11% está en un nivel alfabético medio- estuviera inicialmente en fases previas a la convencional indica que los maestros suelen identificarlo como “problemático”, en parte por su desconocimiento de los niveles por los que pasan los niños en el proceso de alfabetización, normales cuando se aprende a escribir y se descubre la combinatoria alfabética (Díaz, 2007).

El progreso ortográfico, directamente relacionado con otras competencias lingüísticas (nivel de coherencia y cohesión, adecuación al contexto y al tipo de texto, etc.), ha sido bastante relevante en ambos ciclos, aunque parezca más patente en el primero, porque parten de etapas más primitivas. Por ejemplo, el grupo experimental del primer ciclo al inicio de la intervención abarca las 5 primeras etapas, con una mayoría del 49% en una etapa silábica, mientras que al terminar disminuye mucho ese nivel silábico a un 5% y la transición silábico – alfabética de un 14 a un 5%, así como desaparece el nivel no diferenciado, en beneficio del aumento del alfabético medio (de un 11% a un 24%) y apareciendo nuevas etapas como la 6 con un 19% y la 7 con un 3%. Con el grupo control sucede algo similar, durante el primer trimestre los alumnos se reparten entre las etapas de la 3 a la 8, es decir, bastante heterogeneidad de niveles, pero al llegar al tercer trimestre desaparecen los poquitos (3%) que había en la transición silábico – alfabética y el 41 % del nivel alfabético inicial, tal y como disminuye el alfabético medio de un 16% a un 5%, consecuentemente aumentan las otras más avanzadas, siendo especialmente relevantes los dominios alfabéticos medio y alto para su edad, con un 41% y un 38%, respectivamente.

A partir del momento en que un niño en su descubrimiento alfabético pregunta para un mismo sonido con qué letra va, ha nacido la conciencia ortográfica, es decir sabe que para ese fonema hay más de un grafema y que existen distintas situaciones en las que se utiliza uno u otro (Salgado, 1997). Este salto cualitativo (que es uno de los que más cuestan en el proceso ortográfico) se produce al entrar en las etapas 5 y 6, donde el alumno va siendo más consciente de las posibilidades de error y experimenta con la ortografía (prueba a escribirlo de distintas formas, duda y pregunta, busca información en carteles o en los trabajos de otros compañeros...). Poco a poco, según avanza su conocimiento normativo, sus recursos para resolver problemas ortográficos y su seguridad como escritor, entra en un dominio medio o incluso puede llegar a uno alto para su edad, anticipando cuestiones ortográficas que se prevén para otros cursos.

Esta diversidad de niveles de partida y de llegada, confirma la necesidad de una atención diferenciada basada en metodologías interactivas, no a través de planteamientos homogeneizadores que presuponen que todos los alumnos deben seguir un mismo ritmo y aprender las mismas cosas a la vez (Díaz, 2010; Díaz y Manjón, 2010). La mecánica repetitiva del enfoque transmisivo: “la hora de ortografía”, en la que siempre se explica una norma, se hacen ejercicios normalmente similares y monótonos, algún dictado para detectar faltas de ortografía y la copia reiterada de las mismas... no atiende la diversidad, porque habrá alumnos a los que dicha norma no les diga nada porque no está dentro de su Zona de Desarrollo Próximo, otros que no asimilarán las faltas ortográficas que cometen porque no entienden bien por qué se producen, etc. (Díaz, 2008). La didáctica de la ortografía requiere otra visión del proceso de enseñanza - aprendizaje, que tal y como sostiene Landa (2005) se traduce en fomentar que disfruten escribiendo y en afrontar, más tarde, la corrección de lo escrito, la relectura, autocrítica reflexiva y reescritura de lo que se han imaginado y escrito.

## **5. CONCLUSIÓN**

El proceso que implica el aprendizaje ortográfico está lleno de dudas, errores constructivos, hipótesis más o menos acertadas, etc., tratando de descubrir cómo funciona el código y su mejor empleo. En esta investigación, teniendo en cuenta los aportes de los diferentes autores mencionados hasta ahora, se utilizó la siguiente clasificación para determinar el nivel de los alumnos en el proceso de construcción ortográfica, resultando útil para comprobar la evolución de la competencia ortográfica.

1. Etapa diferenciada de la escritura.
2. Etapa silábica (sin y con valor sonoro convencional).
3. Etapa de transición silábico – alfabética.
4. Alfabético inicial. Experimentación y descubrimiento: ortografía inventada y casual (aun cometen errores de omisión de letras, de hiposegmentación, etc.).
5. Alfabético medio. Breves conocimientos ortográficos– formulación de hipótesis más convencionales.
6. Alfabético convencional, con algunos conocimientos conceptuales del código (saberes normativos, conciencia de la posibilidad de error...) pero escasos conocimientos procedimentales (uso pragmático, búsqueda de información, estrategias de corrección...).

7. Conocimientos conceptuales y procedimentales: dominio y adecuación ortográfica. Nivel medio para su edad.
8. Conocimientos conceptuales y procedimentales: dominio y adecuación ortográfica. Nivel alto para su edad.

### **Referencias bibliográficas**

- CAMPS, A. et. Al. (1990): La enseñanza de la ortografía. Barcelona: Graó.
- CABALLERO, M. A. y DÍAZ, M. R. (2003): El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial. *Docencia e Investigación*, 2ª época nº 13, 37 – 61.
- CASSANY, D. (1993): Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- DÍAZ, C. (1996): Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, nº 1, enero – junio, 70 -87.
- DÍAZ, M. R. y MANJÓN - CABEZA, A. (2004): Filogenia y Ontogenia de la escritura. *Docencia e Investigación*, 2ª época nº 14, 21 – 48.
- DÍAZ, M. R. (2007): Atención a las dificultades en la alfabetización inicial de la población inmigrante en el primer ciclo de educación primaria. *Docencia e Investigación*, 2ª época nº 17, 39 - 69.
- DÍAZ, M. R. (2008): Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la Ortografía. *Docencia e Investigación*, 2ª época nº 18, 49 - 78.
- DÍAZ, M. R. (2010): Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía. *Revista Bordón*, 62 (4), 81 – 94.
- DÍAZ, M. R. y MANJÓN, A. (2010): Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Docencia e Investigación*, 20, 87 – 124.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1986): La alfabetización en proceso. El proceso de alfabetización. México: Bibliotecas Universitarias.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Morata.
- GONZÁLEZ, F. (2001): Didáctica y evaluación cuantitativa de la ortografía española en E. S. O. Ponencia CIVE. Extraído el 15 de enero de 2004, de [www.cibereduca.com/temames/ponencias/julio/p84/p84.htm](http://www.cibereduca.com/temames/ponencias/julio/p84/p84.htm)
- GRAVES, D. (1983): Didáctica de la escritura. Madrid: Morata.
- KAUFMAN, A. M. (1999): Alfabetización temprana... ¿y después? Buenos Aires: Santillana. Fundamentalmente el capítulo 5: ¿Es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista?
- KAWULICH, B. B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- LAHITTE, L. E. (Ct): ¿Siente que la ortografía es en su vida un dolor de muelas? Extraído el 28 de septiembre de 2005, de



- <http://orbita.starmedia.~constructivismo/ortografia.htm>
- MARTÍNEZ, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas
- MATTEODA, M. C. y VÁZQUEZ DE APRA, A. (1990): *Concepciones infantiles acerca del sistema ortográfico*. *Temas de Psicopedagogía*, 4, 77 – 95.
- MATTEODA, M. C. (1998): *Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema*. *Textos en contexto*, p. 61 – 84.
- SALGADO, H. (1997): *Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- SARQUIS, B. y ANSALONE, C. (2005): *La ortografía, de princesa a cenicienta (La hermana olvidada en la enseñanza de la lengua)*. Escuela Normal Superior. Proyecto Integra. Maestros con TIC's.
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Antrophos.
- VACA, J. (1983): *Ortografía y significado*. *Lectura y Vida*, año 4 n° 1 marzo, 4 – 9.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Edit. Crítica.

#### **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”, dirigida por el Dr. Antonio Manjón Cabeza Cruz, 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 seis centros docentes implicados.

