

## **Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico**

**María del Rosario Díaz Perea,**

Maestra de Educación Primaria, Licenciada en Pedagogía y Doctora por la Universidad de Castilla La Mancha.

Correo Electrónico: marieision@yahoo.es

**Antonio Manjón Cabeza Cruz,**

Profesor Titular de la Universidad de Granada.

Correo Electrónico: amanjoncabeza@ugr.es

Recibido: 08-09-2010

Aprobado: 12-10-2010

*Nunca enseñe a mis estudiantes, sólo les brindo las condiciones  
con las cuales pueden aprender*  
Albert Einstein

*La papelería es el primer mueble en el estudio del escritor*  
Hemingway

## **RESUMEN:**

La implantación piloto del Crédito Europeo (ECTS) y, como consecuencia, de las nuevas metodologías docentes centradas en el aprendizaje de los estudiantes ha supuesto una renovación necesaria en las prácticas docentes de la Educación Superior. La Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), desde el curso 2003-04, está llevando a cabo experiencias ECTS, previas al establecimiento definitivo de los nuevos Grados, cuyos resultados han sido escasamente analizados, al menos, a nivel global.

**PALABRAS CLAVE:** Ortografía / errores ortográficos / procesos de mejora / enfoque didáctico comunicativo / revisiones autónomas y continuas / composición escrita / materiales significativos.

## **ABSTRACT:**

Through intervening in several Primary Education classes, in Toledo province, this study tries to test the benefits of the communicative didactic approach, which defends teaching orthography through written compositions, enhancing the improvement process and the interactive constructive learning among pupils.

Orthography learning is a constructive process where pupil's mistakes play a crucial part in developing knowledge, but the current didactic approaches in orthography are still based in the presentation of rules, without context and through penalising mistakes. In contrast, this article promotes the analysis of errors, encouraging the pupil to self-reflect and check their work with help and guidance of the teacher and fellow classmates.

**KEY WORDS:** Orthography / orthography errors / improvement process / communicative didactic approach / continual and self revision / writing composition / significant learning materials.

## **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”, que refleja una investigación realizada gracias a 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.

### **1. Introducción**

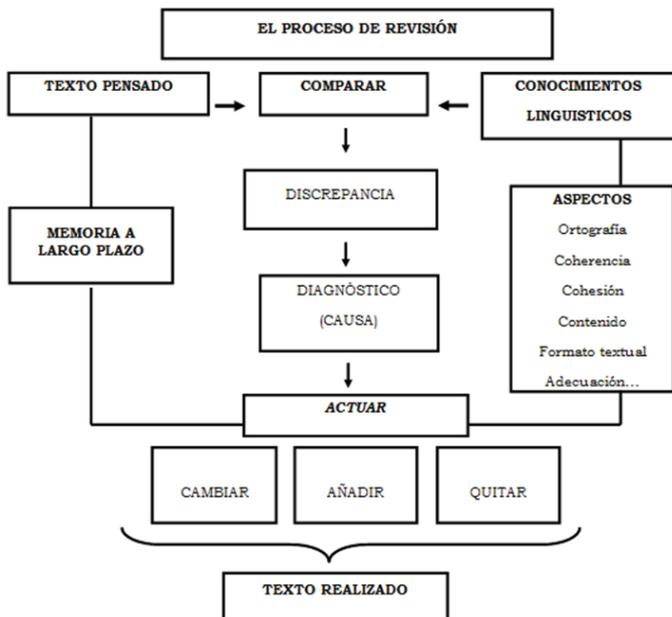
Existe una preocupación generalizada por los niveles ortográficos del alumnado y una gran variedad de esfuerzos y planteamientos didácticos para mejorarlos. Sin embargo, el enfoque dominante es el trasmisivo, con propuestas tradicionales basadas en el dictado que hace y corrige el docente, la explicación de normas ortográficas que serán ejercitadas a través de los actividades que proponga el libro de texto y en algunos casos con fichas de refuerzo o cuadernillos (nuevamente con ejercicios similares de automatización de aspectos ortográficos). Apenas un 2% del profesorado entrevistado en Toledo realizaba de forma habitual actividades para trabajar la ortografía desde un enfoque comunicativo, potenciando la revisión textual, la autocorrección, juegos del lenguaje, la deducción de normas o búsqueda de regularidades ortográficas, etc. (Díaz, 2008).

A pesar de los aportes socio – constructivistas (la adquisición de la ortografía como un proceso de construcción comunicativa del alumno, donde los errores dejan de ser únicamente objeto de sanción, para convertirse en vía de acceso al conocimiento de la realidad psicolingüística del sujeto), los planteamientos didácticos actuales en el ámbito ortográfico no han cambiado mucho con respecto al enfoque tradicional, se sigue exponiendo la norma y ejercitándola parcialmente. Por el contrario, el error ortográfico se convierte en fuente de información, porque su observación aclarará el nivel de conocimientos del alumno, así como

aportará información para que el maestro reoriente la enseñanza de la ortografía y se ajuste a las necesidades específicas de los alumnos. Además, el niño, una vez liberado del miedo a equivocarse, escribe y sabe que tendrá la oportunidad de buscar, de investigar y de aprender (Camps y otros, 1990).

La ortografía, lejos de ser solamente un conjunto de normas, es un subsistema inserto en el sistema de escritura que, por un lado favorece la comprensión, ya que incide directamente en el proceso de lectura, y por otro, en el momento de la revisión y el control de la producción del texto, la reflexión ortográfica influye en el proceso de construcción de la lengua escrita (Salgado, 1997). La enseñanza de todos los aspectos ortográficos no debe pensarse como unidades aisladas, sino dinámicas e interconectadas, por tanto no se limita al área de Lengua (y menos a una hora a la semana), sino a todas las producciones escritas de los alumnos.

Gráfico 1: Cuadro elaborado a partir de Salvador (1997: 34)



En la didáctica de la composición escrita, en general después de la explicación, la intervención docente se centra en la corrección del producto terminado, donde los aspectos ortográficos destacan especialmente. Esta actividad, que consume una cantidad de tiempo considerable, se asocia a un cierto sentimiento de frustración al ver que se corrigen una y otra vez los mismos errores a los mismos alumnos (Cassany, 1993; Echauri, 2000). Por tanto, siguiendo a Kaufman (1999), deberemos intentar acompañar a los niños en el camino de apropiación de la norma ortográfica, propiciando la lectura y producción de textos en situaciones sociales con destinatarios reales, reflexionando sobre las normas a partir de la revisión sistemática y al servicio de la comunicación.

El proceso de revisión implica una serie de fases cíclicas: repaso – evaluación y detección del problema – corrección del mismo – reevaluación. No todos los alumnos y, mucho menos sin ayuda, son capaces de seguir estos pasos (Ej. pueden saber el fallo y no cómo corregirlo, pueden no distinguir qué está mal, etc.) (Salvador, 1997; Camps y Ribas, 2000).

Entendiendo, por tanto, la ortografía como un subproceso en la producción de textos, es necesario incluir la enseñanza ortográfica como una instancia de reflexión sistemática durante los procesos de revisión de los escritos en contextos comunicativos (Matteoda, 1998). Además del conocimiento ortográfico mecánico empleado en la redacción del texto, tal y como sostienen Salgado (1997) y Castedo (2004), el alumno controlará el uso del sistema ortográfico de la escritura cuando tome distancia de su producción y se enfrente a la revisión del mismo (cuando lo relea, reflexione y dialogue sobre él, lo evalúe...)

## 2. Método

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, se intervino en seis centros educativos de Toledo con los que se venía colaborando

desde el curso anterior (San Lucas y María, Ángel del Alcázar, Escultor Alberto Sánchez, La Fuente, Tirso de Molina y Pedro Melendo García) (Díaz, en prensa).

Durante el curso 2004 – 05, en las veinte aulas se planteó un taller intensivo durante un mes, con dos sesiones semanales de una hora de duración. El taller “Somos periodistas” se realizó en las propias clases, con la colaboración de varios alumnos de 1º de Magisterio de Educación Primaria (dentro de una práctica de la asignatura de Didáctica de la Lengua, del profesor D. Virgilio Crespo). Se recogieron diversos datos a través de la observación participante – hojas de registro, diario de campo, grabaciones de audio -, las producciones de los alumnos/as y los cuestionarios a los tutores sobre los alumnos seleccionados.

La idea era trabajar el periódico en las aulas, fomentando los procesos de mejora y el trabajo cooperativo en el uso del lenguaje escrito. La intervención didáctica siguió el siguiente esquema:

- Primera semana: con la intención de comunicar y acercar la información al resto del colegio, se decidió hacer un periódico, para lo que votamos el nombre del mismo y nos preguntamos cómo era y qué había que hacer. Se llevaron diversos periódicos a la clase, se propuso a los niños que los observaran, que dijeran para qué servían y cómo se usaban. Luego, en grupos de tres analizaron sus propiedades, la información que aparecía, las características de las distintas secciones, tipo de letra... Todo quedó plasmado en un cartel grande que se colgó en la clase, en el rincón de las noticias periodísticas.
- Siguiendo dos semanas: realizaron noticias sobre las secciones Internacional, Nacional, Local y del Colegio, organizado en columnas, con sus respectivos titulares, su foto y pie de foto; para ello escribieron de forma individual, aunque la planificación y revisión se hizo de forma grupal. Para desarrollar los artículos de opinión (2ª semana) se hizo en parejas, con la necesidad de repartir tareas y estar de acuerdo respecto a los argumentos que se van a dar. Lo más importante era el proceso seguido:

- Preparación de la noticia (planificación)

Por pequeños grupos tenían que pensar en sus noticias (conocimientos previos y recursos de búsqueda de información): ideas principales respecto al ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?, según la sección que estuvieran trabajando. En el caso del artículo de opinión se incidió mucho en la necesidad de argumentar (cada niña/o a su nivel).

- Redacción de la noticia

Se pusieron a escribir, sabiendo que no iba a ser lo definitivo, que luego volverían a mejorarlo. Se insistió mucho en este aspecto y se puso el ejemplo que en la universidad revisamos hasta diez veces los trabajos antes de entregarlos, para remarcar la necesidad de que su texto fuera legible.

- Revisión y mejora de la noticia

Los mismos grupos que planificaron se juntaron para leer sus noticias y mejorarlas. Ellos mismos se autocriticaban, con la guía del adulto en algunos casos (la noticia se escribe para ser leída y entendida por todos, no solo por el/la maestro/a). Para ayudarles se les ofrecieron unas pautas de mejora (anexo 1) con aspectos básicos sobre el texto y su comprensión, por un lado, y por otro una guía de revisión para que les orientara a la hora de volver a escribir su artículo. El adulto introdujo procesos de mejora que hicieran reflexionar al niño (preguntarles por qué habían escrito o cambiado eso, indicarles que se fijaran bien en algo, etc.), pero sin decirle todo lo que tenía que corregir.

Una vez señalados aquellos aspectos que debían mejorar lo pasaban a limpio y esta era la noticia que aparecería en el periódico.

- Última semana: finalizamos, por parejas, con el resto de secciones importantes como los deportes, el tiempo, anuncios publicitarios, etc. Y montamos el periódico, para fotocopiarlo y distribuirlo entre las familias y el colegio.

La muestra estaba formada por 108 alumnos distribuidos en: (1) un grupo experimental, con alumnado del primer y el segundo ciclo de Educación Primaria elegido por el profesorado, por tener distintas dificultades relacionadas con el lenguaje escrito; (2) un grupo control, con el mismo número de alumnos/as elegidos al azar, de la misma aula y que no tuvieran dificultades explícitas en el dominio lecto-escritor; (3) parejas, casi siempre heterogéneas.

Se distinguió entre tres categorías objeto de error y modificación por parte del alumnado: (1) Ortografía lexical (nivel afectado: la palabra - errores como las alternativas gráficas, la acentuación, omisiones, adiciones, inversiones...); (2) Ortografía gramatical (nivel afectado: la frase – mayúsculas, puntuación, segmentación y signos gráficos); (3) Ortografía textual (nivel afectado: el texto – concordancia de género y número, palabras que faltan o sobran, caligrafía...).

Como es de suponer, no se puede analizar el mismo tipo de error para todos los alumnos, puesto que existe una diferencia de edad y conocimientos relevantes entre ciclos. Tanto la puntuación, como la acentuación y los signos gráficos son aspectos que sólo se han tenido en cuenta en el segundo ciclo, aunque se haya valorado si algún alumno de 2º era capaz de utilizar adecuadamente estas convenciones ortográficas.

Se recogió información 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. Los datos recogidos se analizan desde dos puntos de vista, uno cuantitativo a través de la estadística (Díaz, en prensa); el otro, cualitativo a través del estudio de casos, analizando las producciones de los alumnos y todo el proceso por el cual pasaban (anexos 1 y 2).

### 3. Resultados

Los resultados obtenidos sobre los procesos de mejora al revisar sus propias noticias tienen una doble vertiente. Por un lado, destaca el

carácter cuantitativo, con el número de cambios realizados por los niños individualmente y en parejas (con un gran número de mejoras y una importante progresión por cursos, aumentando el número de cambios según se está en un curso más alto -la media de modificaciones realizadas en los alumnos de 1º es de 14,80; la de 2º 15,33; la de 3º 16,43; y la de 4º 19,18-) (Díaz, en prensa). Pero especialmente destaca la mirada más cualitativa, en la que se analiza caso por caso, expuesto en los informes personalizados, y se tienen en cuenta las observaciones recogidas durante la realización de la propuesta<sup>1</sup>. Algunas de las cuestiones más interesantes son:

- Los/as alumnos/as estaban muy motivados, el hecho de trabajar en grupo y de escribir para que otros lo leyeran les animaba mucho. Además, todos mejoraron su texto, en mayor o menor medida, en función de sus posibilidades.
- Al principio no creían que cometieran muchos errores, decían que lo tenían todo bien y hacían pocas rectificaciones de su propia noticia. Ayudó mucho:
  - Decirles que no pasa nada por equivocarse, que era algo natural y necesario para el aprendizaje, que hasta los profesores no escriben bien a la primera (la mayoría comenzó a tomarse sus faltas de otra manera, pero a pesar de todo algunos seguían reacios a “mostrar” sus fallos y no se corregían con otro color o no querían que se lo mirase en profundidad otro compañero).
  - La pauta escrita sobre la revisión de sus textos para localizar errores, les animaba a reflexionar y replantearse cosas (anexo 3).
  - Con el doble proceso de autorevisión y co-revisión se descubrían más, porque lo que no habían localizado ellos mismos lo encontraba el compañero o el adulto lo marcaba para reflexionar (dependiendo del alumno, sobre todo de su nivel de autocrítica, eran los demás los que encontraban más aspectos para mejorar). Además, entre ellos se explicaban el por qué, preguntaban al adulto o consultábamos en carteles, el diccionario, etc.

---

Del Rosario Díaz Perea, María; Manjón Cabeza Cruz, Antonio (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, n° 20. pp. 87-124

- En los grupos surgían dudas y algunos preguntaban: ¿llamar se escribe con “ll” o con “y”? ¿Venir es con “b” o con “v”? Éstos demostraban tener una conciencia ortográfica mayor que los que no se planteaban estas preguntas y no localizaban errores relacionados con ello. Los/as niños/as son capaces de corregir algunas cosas solo releendo, otras con ayuda de los compañeros, pero otras debe ser el adulto el que las señale para reflexionar.
- Aunque mejoraron muchos aspectos dentro de sus textos, no significaba que cambiaran todo lo que tenían mal, había cosas de las que no se daban cuenta, otras que tenían bien y las ponían mal o incluso palabras que tenían mal y las corrigieron deficientemente. Escasamente empeoraron algo que tenían bien escrito (Ej. “heridas” – “eridas” / “gusta” – “gusa”).
- No solo importa el número de cambios (aspecto cuantitativo) sino también qué tipo de cambios y cómo se producen (aspecto cualitativo). Ej. una niña realizó 28 modificaciones y sin embargo no mejoró sustancialmente la noticia, porque seguía habiendo muchas repeticiones y confusiones, una redacción desorganizada del contenido... Mientras que otro alumno sólo hizo 10, pero aunque todavía quedaba algún error en la versión final (alguna omisión por ejemplo), mejoró significativamente el sentido y la fluidez de su noticia, tanto en la forma como en el contenido. Además, estos dos casos (grupo experimental) necesitaron mucha ayuda de los compañeros y del adulto, mientras que en otros (normalmente del grupo control) eran más autónomos y autocríticos, requiriendo menos intervención.
- Algunos alumnos/as eran capaces de generalizar mejoras que tenían señaladas en una parte del texto a otras palabras iguales o similares (Ej. A una pareja le añaden la “g” en *asignatura* y ellos lo escriben bien todas las veces; a otros le indican la mayúscula innecesaria en una palabra y lo ven en otras), mientras que otros no (Ej. Una pareja pone unas veces *Navidad* con mayúsculas y otras con minúscula).
- Costaba mucho que no se corrigieran directamente, que subrayaran

la palabra para reflexionar sobre lo escrito, porque la tendencia general, a pesar de repetirlo mucho, era poner con el bolígrafo la forma que consideraban correcta.

Aquí se exponen varios ejemplos de las modificaciones hechas por los alumnos.

#### ALEX – 3º (grupo experimental)

El grupo cercano a este alumno tenía un nivel bajo, algunos eran inmigrantes como él y por eso le corrigieron poco, sin embargo mejora bastantes cosas. Nadie le marcó tildes o puntuación, porque son cuestiones más complicadas para él.

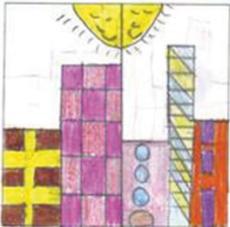
Con ayuda del adulto modificó 5 mayúsculas de nombres propios, “y-i” en la palabra “igual” y sobre todo se centró en el contenido de su noticia. A través de la relectura y de preguntas reflexivas elimina 2 frases repetitivas, añade alguna y cambia el final para tener un texto más comprensivo (también añade la entradilla). Además, autónomamente mejoró la caligrafía y la limpieza, así como la concordancia de una palabra (iguales).

Curioso: Corrigió 5 mayúsculas de nombres propios (Rumania y España), pero resulta que Navidad lo tenía bien escrito y lo pone en minúscula.

Realizó 14 cambios en total (2 de ortografía léxica, 6 de gramatical y 6 de textual).

la diferencia en España y en Rumania  
 Todo lo año las calles y las casas  
 son iguales

la diferencia de vivienda  
 en España y en Rumania  
 pues todo lo año las calles  
 son iguales que la de  
 Rumania pero en España  
 las calles son mas  
 anchas que de mi país  
 pero los edificios  
 las casas son pintado  
 solo por el medio lo  
 demás lo dejaron así  
 muchas casa esta pintada  
 Toda  
 la de vivienda  
 hay un montón de  
 casas mas casas estan  
 de plástico



ALEX

Nombre

Estos la diferencia en rumania y España

la diferencia de viviendas en España son rumanas <del>las casas</del> <del>las casas</del> son mas que las calles igual mas diferente que las de España y las casas son mas iguales que las de España <del>son</del> la casa esta pintada por el medio y la demás la dejan así ALEX	Y esas casa son mas nuevas de España que de Rumania y los árboles me tienen puesta moda y la casa a penas pero lo decoran y eso noto todo España Rumania edificios en Rumania y en España X
--	--

Del Rosario Díaz Perea, María; Manjón Cabeza Cruz, Antonio (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, n° 20. pp. 87-124

PATRICIA – 3º (grupo control)

Se centra fundamentalmente en mejorar el contenido de su noticia, porque en general tiene un buen nivel ortográfico.

Corrigió una omisión y una sustitución que había cometido por distracción, cuatro tildes y una h (huía). Además de la limpieza, amplía el pie de foto y separa mejor el titular.

Cambia una frase para hacerla más comprensible, usa un vocabulario más adecuado (en vez de “barca pequeña” – patera / más o menos – aproximadamente / ese - este), utiliza formas verbales más correctas y reduce información menos relevante o repetitiva.

Hay cosas que le corrigen y no las pone (Ej. “e hizo”) y otras que tenía bien, no se las cuestiona y pone lo que le dicen (Ej. “caigán”).

Lleva a cabo un total de 19 cambios (7 de ortografía léxica y 12 de textual).



NACIONAL

**PELIGRO DE LAS INMIGRACIONES**

Ha aparecido un inmigrante muerto que ha intentado cruzar con una patera al mar.

Hace 2 semanas aproximadamente apareció el cuerpo de un inmigrante ilegal. Se intentó esconder en un camino de la zona. Las causas eran que este inmigrante que no tenía papeles y huía de la policía. Perdía oxígeno y hizo que se muriera. Sin más los inmigrantes que huyen por no tener comida ni agua mueren sus hijos. La mar es alta hace que las pateras se hundan y que los inmigrantes mueran. Se tiran al mar y mueren ahogados. Hay que hacer pateras.



Esta foto, esta realizada con una patera intentando cruzar el mar. Se busca una forma para que los inmigrantes tengan papeles.

Patricia

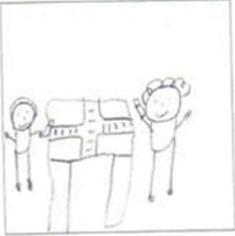
Las producciones siguientes corresponden a la Pareja de Abdela y Pedro, de 1º – g. experimental y g. control-, que realizaron 15 cambios.

Redro Aldela // z z

OPINION

<p>le gusta el futbol porque <del>me gusta</del> jugamos en el balón, nos gusta meter goles y <del>porque</del> casi siempre ganamos. Otra cosa que nos <del>gustaria</del> <sup>divierte</sup> es el monopoly porque ganas mucha dinero y <del>caes</del> <sup>caes</sup> en muchas trampas. Los jugetes que menos nos gustan</p>	<p>las muñecas badie no nos gustan porque se <del>quita</del> la cabeza <del>se le</del> <sup>quita</sup> muy pronto y porque son de chicas. los bebes de mentira porque tienen chupete.</p>
--	--

OPINION

<p>Nos gusta el futbol porque jugamos con el balón, nos gusta meter goles casi siempre ganamos. Otra cosa que nos divierte es el monopoly porque gana mucha dinero y caes en mu- cha trampas los jugetes que menos nos gustan: las muñecas badie no nos gustan porque se quita lo <del>al</del> <sup>al</sup> <del>es</del> <sup>es</sup> muy pronto y porque son de chicas. los bebes de mentira</p>	 <p>porque tiene chupete.</p>
---	---

DEL 4      PEDRO

De las transcripciones de las cintas grabadas en clase se obtuvieron muchos datos de los diferentes argumentos metalingüísticos<sup>2</sup>, expresados por los alumnos a propósito de la revisión de sus textos (no hubo ningún argumento metasemántico –parecido entre términos o familias léxicas-; pero sí metapragmáticos –normas ortográficas que formulaban con sus palabras- y metavisuales –lo han visto o les suena así-; también aparecieron varios sin reflexión metalingüística expresa, pero que denotaban cierta conciencia ortográfica). Aquí se pueden observar varios ejemplos:

**EVA, NAHID, MIKEL (1º - g. control, g. experimental, no muestra)**

-¿Por qué te habías dado cuenta que churros tiene dos erres?

-Porque si no diría “churos” (pronuncia la “r” simple).

-Muy bien. ¿Qué más habéis mejorado?

-Hemos cambiado muchas “y” que repetíamos.

-¿Qué habéis puesto en su lugar?

-Comas.

-¿Por qué habéis cambiado esto?

-Porque al empezar una palabra es con mayúscula.

-Muy bien.

-Añade un compañero: y después de punto.

(...)

-(Va leyendo) “y le dejó el cuello rogo” ¡no está bien!

-¿Por qué? ¿querías decir rojo?

-Sí.

-Entonces ¿qué letra va?

-La g (aun no dominan la alternativa gráfica g-j).

**EMILIO (1º - grupo experimental)**

-(Leemos su noticia) “Este verano se cayó desde un quinto una gitana vieja... (Yo leo “jineta” en vez de “gitana” y nos entra la risa).

-Fíjate que “quinto” lo tienes escrito de una forma en una hoja y distinta en otra, ¿cómo es?

Lo corrige y lo pone bien.

-(Va leyendo) “Le pusieron un venda” – me falta la a “una venda”.

-“Se rompió una pierna, la llevaron al...”

-¿*Ahí pone al?*

-No me falta la l. (Pone “la” en vez de “al”, lo lee y no le convence, le digo que va primero la a y luego la l)

-¿*Cómo sabías que hospital era con h?*

-(No contesta)

-¿*Te lo han dicho?*

-No, lo he sabido yo

-¿*Por qué sabías que era con h?*

-Porque... me pega así.

### ÁNGELA (4º - g. control)

(...)

-¿Algo más?

-“Echaron” lo buscamos en el diccionario, porque yo pensaba que era con h, pero no...

-¿*Y qué diferencia había entre echar con h y sin h?*

-Pues que hechar con h es del verbo hacer.

-*Me puedes dar un ejemplo.*

-Pues... eh, meter, no echar, la echó algo. “Eché papeles a la papelera”.

-(Aclaro) “*Va sin h porque es de arrojar, tirar*”.

¿*Y me puedes decir otra frase de ejemplo con “echar” del verbo hacer?*

-(piensa un poco) “He hecho las matemáticas”.

## 4. **Discusión**

El aprendizaje de la ortografía suele convertirse en un camino tortuoso lleno de dictados, copias, repeticiones, memorizaciones inútiles de reglas... Lo que el alumno desea es expresarse, decir cosas, poner sus ideas sobre el papel. Lo que los maestros le solemos exigir es que escriba palabras y frases correctamente; nos quedamos en la superficie de la escritura y, como se suele decir, los árboles no nos dejan ver el bosque. Es como si la madre corrigiese machaconamente al niño todas las palabras que empieza a balbucear por el hecho de pronunciarlas a medias (Gertrudix, 2001).

Hay que fomentar que los alumnos escriban siguiendo el proceso de composición escrita, aquel que utilizamos los adultos al elaborar cualquier documento (planificación – redacción – evaluación). La revisión es un instrumento para evaluar un texto concreto y mejorarlo y, a la vez, un momento de toma de conciencia de lo que hay que aprender a hacer para escribir un buen texto. Además, durante todo este proceso de regulación de la composición escrita y su aprendizaje, se utiliza el lenguaje en su función metalingüística, es decir se relaciona la práctica con la reflexión (especialmente útil en lo que al aspecto ortográfico se refiere).

Partiendo de estas premisas, los resultados de esta investigación demuestran la mejora ortográfica y la reflexión lingüística del alumnado. Absolutamente todos los niños, tuvieran mayores o menores dificultades, fueron capaces de revisar su texto, reflexionar sobre distintos aspectos ortográficos y realizar diferentes cambios que mejoraron su producción escrita.

Es muy significativo el progreso lógico por cursos, con unas medias de modificaciones bastante altas: en primero 14,8, en segundo 15,33, en tercero 16,43 y en cuarto 19,18 mejoras (Díaz, en prensa). Según los alumnos tienen 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.

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 solo se tiene que adaptar a su propio estilo e ideas, pero al hacerlo con otro hay que contrastar opiniones, tener en cuenta al otro, además, en la revisión, lo que no veía uno se podía dar cuenta el otro en muchas ocasiones.

Puede sorprender que, después de las parejas, tuvieran mayor número de cambios los alumnos del grupo experimental (en relación al grupo control), porque se supone que tienen más dificultades en el lenguaje escrito (de hecho, en las hipótesis de partida no se barajaba). Pero justamente por eso realizaron más modificaciones, porque, por un lado, tenían una actitud abierta hacia la corrección (sabían que cometían errores, por tanto que los demás les ayudaran a localizar aspectos y mejorarlos era una dinámica a la que estaban acostumbrados); y, por otro lado, al necesitar más ayuda, el adulto solía intervenir también un poco más con ellos, haciéndoles reflexionar o fijarse en cuestiones que ellos pudieran darse cuenta y mejorar en función de sus posibilidades.

Al revisar se observó lo novedoso que era para estos 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, al terminar se lo enseñaban al profesor para que él les dijera lo que había que cambiar y los evaluara. Supuso toda una sorpresa para ellos saber que todos los adultos, incluso los profesores de universidad, antes de entregar cualquier documento tienen que revisar varias veces lo que escriben, para comprobar que no hay errores y si los encuentran los subsanan.

Estuvieron trabajando distintos aspectos lingüísticos sin ser conscientes de ello, porque a través del diálogo entre pares y con el adulto se formu-

laron distintas normas ortográficas, cuestiones para mejorar la coherencia y la cohesión textual, etc. Hablar y discutir sobre el lenguaje escrito es lo que permite ir construyendo el saber sobre el lenguaje.

Muchos alumnos no eran capaces de explicar por qué habían mejorado o cambiado algún aspecto, por la dificultad que entraña la justificación lingüística; sin embargo otros sí verbalizaban argumentos metalingüísticos acordes con las normas ortográficas. Pero, incluso de los que no eran capaces de expresarlo oralmente, se podía reconocer actividad metalingüística a partir de la señalización de una palabra o una frase y que ellos se dieran cuenta de en qué fallaban (Ej. b-v, mayúscula, etc.), también de los que daban razonamientos menos precisos parecía que habían elaborado una comprensión propia a partir de la información recibida (generalizado una regla a su manera, Ej. “las mayúsculas para comenzar las palabras”).

Las reflexiones metalingüísticas eran diferentes en función del tipo de cambio ortográfico, ya que resultó más fácil decir por qué escribían una letra mayúscula (con argumentaciones metapragmáticas bastante elaboradas), mientras que les costaba mucho más justificar el cambio en las alternativas gráficas (uso de la h, b-v, ll-y) o de la acentuación, por ejemplo. Algunos alumnos fueron capaces de explicar las repeticiones y faltas de concordancia, así como todo lo relacionado con la estructura textual (olvido del pie de foto, de la entradilla, etc.).

De todo esto se desprende la gran diversidad de mejoras que se produjeron, porque no podemos olvidar el carácter personal de cualquier proceso, ya que existen alumnos que tienen una actitud más auto-crítica y mayor capacidad de reflexión, independientemente del curso en el que estén. Lo que sí queda patente es que las interacciones realizadas, entre compañeros y con el adulto, resultaron determinantes para realizar mayor número de cambios y de reflexiones (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 dan 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).

## 5. Conclusiones

- Se comprobó que todos se ocupaban de controlar la ortografía durante las relecturas, solicitando y brindando información a sus compañeros.
- El segundo ciclo realizó más modificaciones que el primero, porque avanza el desarrollo cognitivo y social de los alumnos. En cuanto al tipo de sujeto, es relevante que los que más cambios hicieron fueron las parejas, porque la colaboración se refleja en los procesos y productos de los alumnos. Respecto al tipo de ortografía, todos realizaron mejoras (en función de sus posibilidades) en las tres categorías ortográficas: léxica, gramatical y textual.
- Fueron capaces de hacer reflexiones sobre sus propios escritos (cada uno a su nivel), aceptando sus errores como pasos necesarios, que les permitían analizar sus fallos y los de sus compañeros. Esto les permitió crear textos más claros y significativos, pero, además, muchos fueron concientes de su proceso de aprendizaje y, entrando en diversos conflictos cognitivos, se cuestionaron sus avances en la producción de textos y la construcción ortográfica.
- Tomaron conciencia de la necesidad de una constante revisión, para lograr que el material fuera más comprensible (especialmente dentro de contextos sociales y comunicativos). Por eso aceptaban que su texto fuera sometido a una autocorrección y a la mejora colectiva, asumiendo con ello su responsabilidad como escritores y una actitud crítica, buscando sus propios medios para corregirlo (el diálogo o las preguntas directas, pautas de mejora, el uso del diccionario...).
- El proceso de revisión basado en las interacciones entre alumnos es una herramienta muy útil para el desarrollo ortográfico. Además de generar autonomía a través de la autocorrección, plantear el in-

tercambio de escritos entre compañeros con el fin de ayudarse para mejorar los textos resultó ser básico para obtener tan buenos resultados. Hablar y discutir sobre el lenguaje escrito es lo que permite ir construyendo el saber sobre el lenguaje.

- Los/as alumnos/as intentaron asegurarse de que sus destinatarios interpretaran lo que quisieron comunicar a través de preocuparse por el sistema ortográfico (a nivel léxico, gramatical y textual). Ocuparse de que realmente el texto comunicara lo que ellos querían decir no significa conseguirlo plenamente (dependiendo del nivel se daban cuenta de algunos de los problemas involucrados, logrando un producto mejor, pero no por ello perfecto).
- Se registraron ejemplos de los diferentes tipos de actividad metalingüística. Esta reflexión sobre el lenguaje venía provocada por la revisión de lo escrito, pero especialmente por la revisión compartida –de manera colectiva o entre pares-.
- La mediación del adulto a través de los distintos procesos de mejora, basados en la actuación en la zona de desarrollo próximo de cada alumno, resultó fundamental, tanto en los textos producidos como en el proceso de reflexión de los alumnos. Ciertas intervenciones del docente (preguntas reflexivas, peticiones de relectura, lecturas con entonaciones exageradas para que se dieran cuenta de algo, señalar gráficamente cuestiones para que piensen si están bien, recurrir a pautas de mejora o al uso del diccionario, etc.) hacen que sus conocimientos, que permanecen en un nivel de uso no consciente, se transformen en una actividad metalingüística verbalizada, a veces expresada en términos coloquiales o llegando a formularse en términos formales y con recursos técnicos compartidos en nuestra cultura.

## 6. Implicaciones educativas

Lo fundamental era 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. Para eso hay que eliminar la práctica ampliamente extendida de corregir encima, cambiándola por rodear con un círculo la palabra o partes que se considere debe ser corregida y anotar las sugerencias de cambios (Smith y Dahl, 1989; Salgado, 1997). Cassany (1993) da varios consejos útiles para una corrección eficiente del texto (en Díaz, 2004):

- ⇒ Entender la corrección como una técnica didáctica que puede ser voluntaria, variada y participativa, que debe favorecer la autonomía emocional y cognitiva como escritores, adaptando las técnicas a las características de cada alumno.
- ⇒ Corregir solo lo que el alumno pueda aprender; no vale la pena dedicar tiempo a corregir cosas para las cuales el alumno no está preparado (actuar en la zona de desarrollo próximo del alumno). Además mucho “boli rojo” sobre el escrito mina el autoconcepto como escritor que tenga el niño, reforzando la idea de incapacidad ante la propuesta escrita.
- ⇒ No hacer todo el trabajo de corrección. Dialogar sobre posibles mejoras para que reflexione sobre ello, marcando algunas incorrecciones y pidiéndoles que busquen soluciones, dando consejos prácticos y concretos que puedan entender...
- ⇒ Corregir cuando el alumno tiene fresco lo que ha escrito, es decir, no dejar mucho tiempo entre la redacción y la revisión conjunta maestro – alumno con el propósito de mejorar el texto, siempre cuidando las formas (calidad antes que cantidad) y, en la medida de lo posible, sin prisas.
- ⇒ Corregir las versiones previas al texto, los borradores y esquemas, es más efectivo que corregir la versión final.
- ⇒ Corregir cualquier aspecto del texto y el proceso, no solo la ortografía y la morfosintaxis.
- ⇒ Dejar tiempo en clase para que puedan leer y comentar sus correcciones, asegurándose que realmente lo aprovechan.
- ⇒ Dar instrumentos para que los alumnos puedan autocorregirse: ense-

ñarles a consultar diccionarios, darles pistas sobre el tipo de error que han cometido, estimularles para que revisen todo lo que escriban...

### Referencias Bibliográficas

CAMPS, A. y otros (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona, Graó.

CAMPS, A. y RIBAS, T. (dir.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, C.I.D.E.

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. (2004). *La importancia de los procesos de mejora en el aprendizaje del lenguaje escrito*. Comunicación en el Segundo Congreso Mundial de Lectoescritura (Madrid, mayo 2004).

DÍAZ, M. R. (2008): Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. Toledo, *Docencia e Investigación*, 18 (2ª época), p. 49 - 78.

DÍAZ, M. R. (en prensa): Beneficios de la revisión en la didáctica de la ortografía. Madrid, *Bordón*.

ECHAURI, J. M. (2000). ¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía? *Cuadernos de Cervantes*, volumen 6, nº 30, p. 22 – 27.

[http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_30\\_ortografia.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_30_ortografia.html) (descarga: 14/03/2007)

GERTRUDIX, S. (2001): La dichosa ortografía. *Aula Libre*, nº 72, enero. <http://www.sebastian gertrudix.com/publicaciones/lecturas/ladichosaortografia.php> (descarga: 25/10/2006)

GOMES DE MORAIS, A. (1998). La ortografía en la escuela: represen-

taciones del aprendiz y acción didáctica. Buenos Aires, *Lectura y Vida*, p. 35 – 58.

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. Buenos Aires, *Textos en contexto*, p. 61 – 84.

MATTEODA, M. C. (1999): Yo reflexiono, tú reflexionas, él no reflexiona: el problema de enseñar ortografía en la escolaridad básica. *Contextos de Educación*, 5; [www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Moller.htm](http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Moller.htm) (descarga: 7/02/2006).

RESTREPO, L. A. (2004): *Escritura y metacognición*. Conferencia en el Primer encuentro regional sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. Universidad de Antioquia – Facultad de Educación, Medellín.

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

SALVADOR MATA, 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. Especialmente los capítulos IX y X.

## ANEXO 1 – DOCUMENTO PARA ANALIZAR ARTÍCULOS

<b>EVALUACIÓN DE LAS PRODUCCIONES EN LOS PROCESOS DE MEJORA</b>			
CONTEXTO DE COMUNICACIÓN Y PROPÓSITO:			
OBSERVACIONES:			
<b>CORRECCIÓN</b>			<b>SE DÁ O NO</b>
<b>NIVEL DEL LENGUAJE AFECTADO POR LA TRANSFORMACIÓN</b>	Palabra (Ortografía lexical)		
	Frase (Ortografía gramatical)		
<b>ASPECTOS CORREGIDOS TIPOLOGÍA DE ERROR</b>	<b>CORRECCIONES TIPO DE CORRECCIÓN</b>	<b>FRECUENCIA Nº VECES</b>	
<b>ASPECTOS FORMALES</b>	Escritura correcta (Errores ortográficos de alternativas gráficas, omisiones, adiciones, falta de concordancia, etc.)		
	Signos de acentuación y de puntuación (ausencia)		
	Legibilidad (mala letra)		

ASPECTOS DE CONTENIDO	Variedad (repite palabras / es- tructuras)		
	Coherencia y cohesión (sentido y organiza- ción)		
	Fluidez (mensaje corto, falta de información)		
S U P E R E S - TRUCTURA	Adecuación al tipo de texto		
	Adecuación al contex- to (audiencia)		
AYUDAS, INTERACCIONES O FUENTES CONSULTADAS			

*Basado en Luz Adriana Restrepo (2004)*

### Proceso de mejora – reformulación ortográfica

<b>MODIFICACIÓN</b>	<b>Nº de Cambios simples</b>		<b>Cambios complejos</b>
	<b>LETRA / PALABRA</b>		<b>ESTRUCTURA</b>
<i>Con ayuda (diccionario, adulto, compañero...)</i>			
<i>Con “pistas” (señalando, fonetizando, preguntando...)</i>			
<i>Sin ayuda, solo con relectura detenida</i>			

#### OBSERVACIONES:

¿Reflexiona sobre por qué hace los cambios? ¿Cómo / Cuáles? (reflexión metalingüística de la primera hoja)

¿Cómo usó las pautas de revisión? ¿Estaba acostumbrada? ¿Cómo fue la intervención del adulto? (nivel de ayuda para desterrar la idea de que “todo está bien”)

<b><i>OTRAS MEJORAS</i></b>	<b><i>Caligrafía, orden y lim- pieza</i></b>	<b><i>Coherencia y cohesión Mejora del contenido</i></b>
<i>Con ayuda (diccionario, adulto, compañero...)</i>		
<i>Con “pistas” (señalan- do, fonetizando, pregun- tando sin respuesta...)</i>		
<i>Sin ayuda, solo con re- lectura detenida</i>		

## **ANEXO 2 – BREVE MODELO DE INFORMES DE LA MUESTRA**

### **NACHO – 1º (grupo experimental)**

<b>Actitud y comportamiento en clase</b>	<p>Es un alumno inquieto y algo apático, al que le cuesta mantener la atención. Suele participar en el diálogo grupal, aunque se dispersa y a veces no respeta los turnos de palabra.</p> <p>Se relaciona bien con los compañeros, aunque permanece aislado gran parte de la clase (le tienen separado del resto – esto le afecta). Es señalado negativamente por la profesora de forma habitual.</p> <p>Tiene un nivel bajo de autonomía y de autoconfianza como escritor, necesitando ayuda constante del adulto para realizar la tarea (evoluciona lo largo del curso).</p>
--	--

**Procesos de mejora – noticia**

Le cuesta mucho centrarse y requirió más intervención que otros compañeros para que trabajase. Escribía poco y no se decidía (cada dos por tres quería cambiar de tema).

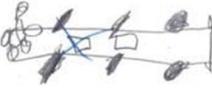
Comete muchas faltas y es bastante desorganizado. En este sentido mejora un poco la limpieza y la estructura en la versión final.

Cambia varios aspectos léxicos: 1 h, 1 z-c, 1 y-i, 1 sustitución. Gramaticalmente se centra en su mayor problema y modifica 5 hiposegmentaciones. Respecto al contenido elimina 2 palabras repetitivas y una frase que también lo es, así como lo referente al McDonalds, además añade “centro” comercial y junta información de distintos apartados para simplificarla. Además añade el pie de foto.

No generaliza, corrige un “hay” con “h” pero otro lo escribe sin ella. Un adulto le escribe una coma y un punto, porque él aun no es capaz de entenderlo.

En total realiza 17 mejoras (4 de ortografía lexical, 5 de gramatical y 8 textuales).



<p>LOCAL</p> <p>Un LOCAL bajo inmuebles <sup>ver. T. no. comercial</sup> apartamentos hay cines y marchas</p> <p>en la carretera del paseo de nuevos coches</p> <p>→ al un nuevo centro comercial al en el polígono.</p>	<p>erroski</p>  <p>en el errorski y coches,</p> 
<p><b>LOCAL</b></p> <p>LOCAL bajo un nuevo centro comercial hay motos coches y cines Está en la carretera del polígono de autos y motos aparcados</p> <p>nacho yaro</p>	<p><u>TOLEDO</u></p>  <p>al centro comercial</p>

### **CÉSAR – 1º (grupo control)**

<b>Actitud y comportamiento en clase</b>	<p>Es un alumno dinámico y participativo, se comporta bien en clase pero es inquieto y le cuesta atender mucho rato seguido.</p> <p>Está integrado en el grupo. A pesar de no tener un mal nivel tiene un bajo autoconcepto como escritor y es poco autónomo (le cuesta arrancar y necesita refuerzo positivo de sus logros), algo que va mejorando hacia final de curso.</p>
<b>Procesos de mejora - noticia</b>	<p>El niño tiene claro que quiere hablar de un incendio que sucedió en el Tajo, pero no sabe bien como empezar. Gracias a unas preguntas del adulto y a la ayuda de una compañera que cuenta un incendio similar cerca de su casa, escribe más que otras veces.</p> <p>Revisando y mejorando se centra en la ortografía lexical y gramatical, textualmente no hace ningún cambio excepto mejorar un poco la letra y la limpieza (no tiene foto ni pie de foto, pero no le da tiempo a completarlo).</p> <p>Con pistas de los demás o del adulto logra corregir una j-g, una hipersegmentación, varias sustituciones y una omisión. Añade dos puntos y al principio no pone mayúscula, pero al pasarlo a limpio autónomamente lo corrige.</p> <p>Hace 13 mejoras en su artículo (7 de ortografía lexical, 4 de gramatical y 2 textuales).</p>

LOCAL CESAR

Em el poseo del rio se que marcon unas palmeras y vivieron los bonberos y se quexo un garaje. Vinieron la policia. El señor de la casa vivia soltero.

**LOCAL** TOLEDO

CESAR

Em el poseo del rio se que marcon unas palmeras y vivieron los bonberos y se quexo un garaje. Vinieron la policia. El señor de la casa vivia soltero.

## ANEXO 3

### PAUTA DE REVISIÓN PARA LOS ALUMNOS Y ALUMNAS<sup>1</sup>

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 porqué*. 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 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.

Del Rosario Díaz Perea, María; Manjón Cabeza Cruz, Antonio (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, n° 20. pp. 87-124

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

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

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

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

d. ¿Qué añadiríais o suprimiríais del texto? ¿Por qué?

e. ¿Podríais encontrar una mejor manera de empezar y acabar el texto?  
¿Cómo?

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

## Notas

<sup>1</sup> Por las limitaciones de espacio propias de un artículo, no se exponen de forma exhaustiva todos los resultados obtenidos, para obtener mayor información ver la tesis doctoral de la autora.

<sup>2</sup> La competencia ortográfica queda patente en los procesos de autorregulación de la escritura, es decir, al pedirle al alumno que reflexione sobre lo que ha escrito. Los niños elaboran argumentos recurrentes, aunque cualitativamente distintos, en relación con los diferentes contenidos ortográficos. Los argumentos a los que hago referencia se basan en los expuestos por Gomes de Morais y Matteoda (1998).

<sup>3</sup> *Basado en Camps y Ribas (2000)*

---

Del Rosario Díaz Perea, María; Manjón Cabeza Cruz, Antonio (2010) Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, n<sup>o</sup> 20. pp. 87-124

---