

PREOCUPACIONES DOCENTES Y ENFOQUE DIDÁCTICO DE LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA¹

María del Rosario Díaz Perea²,
Maestra de Educación Primaria,
Licenciada en Pedagogía
Doctora por la Universidad de Castilla La Mancha.
Correo Electrónico: marieision@yahoo.es

RESUMEN:

A través de la realización de una entrevista a diversos docentes, este estudio trata de abordar las concepciones de los docentes y los planteamientos metodológicos empleados en la enseñanza de la ortografía. Además de una elevada preocupación por las faltas ortográficas, queda patente la escasez de propuestas comunicativas en la Didáctica de la Lengua, en la etapa de Educación Primaria, en la provincia de Toledo.

A pesar de saber que la adquisición de la ortografía es un proceso de construcción, donde los errores son la vía de acceso al conocimiento del alumno, los planteamientos didácticos actuales en el ámbito ortográfico siguen basándose en la presentación de normas, la ejercitación descontextualizada y la sanción de las faltas. En contraposición, se aboga por el análisis de los errores, fomentando la reflexión y revisión autónoma por parte del alumnado, con la guía y ayuda del profesor.

PALABRAS CLAVE:

Ortografía / errores ortográficos / Didáctica del Lenguaje / enfoque comunicativo / revisiones autónomas y continuas.

ABSTRACT:

Throw a series of interviews with teachers, this study tries to tackle teaching concepts and looks at various pedagogic methods used in teaching orthography. In addition to a growing concern over the high level of spelling mistakes made, it is evident there is a shortage of communicative proposals in Didactic of Language, in the Primary Education, in Toledo area.

Despite knowing that learning to spell is a constructive process, where pupil's mistakes play a crucial part in developing knowledge, the current didactic approaches regarding spelling continue to be based in the presentation of rules, without context and through penalising mistakes. This is in contrast to advocating the analysis of errors, and usually encouraging the pupil to self-reflect and check their work with help and guidance from the teacher.

KEY WORDS:

Orthography / spelling mistakes / Didactic of Language / communicative approach / continue and self revision.

I. INTRODUCCIÓN:

¹ 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", reflejando una investigación realizada gracias a una beca predoctoral de la Junta de Comunidades de Castilla - La Mancha.

² **AGRADECIMIENTOS:** A la Delegación de Educación de Toledo y a todos/as los/las profesores/as que han colaborado desinteresadamente en la realización de esta entrevista, compartiendo su inestimable experiencia y dando a conocer las diferentes prácticas docentes en el área de Lenguaje. También al Dr. Antonio Manjón, por su inestimable ayuda y apoyo.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la ortografía como *“parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura”*.

Lo primero que consigna esta definición es que la ortografía no es un conocimiento aislado e independiente, sino que forma parte de un conocimiento más amplio que se conoce con el nombre de gramática (Salgado, 1992). Esta consideración insiste en la relación del sistema gráfico con los distintos niveles o subsistemas de la gramática: fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático y semántico; es decir, que la ortografía es otra de las partes de la gramática que convergen para dar cuenta de los distintos aspectos de un mismo fenómeno lingüístico. Sin embargo, estas partes de la gramática (y sobre todo la ortografía) rara vez aparecen como convergentes en la actividad escolar, quizá porque tradicionalmente se han ubicado en dos grandes áreas que, en más de una oportunidad, se perciben como opuestas (Camps y otros, 1990 y Salgado, 1992).

En la escritura de una lengua los requerimientos de economía y eficacia comunicativa se resuelven mediante la actualización de principios fonográficos –correspondencia grafemas /sonidos- y de principios semiográficos –correspondencia entre unidades gráficas y la función significativa del lenguaje-. La emergencia de la normativización ortográfica se produce para conservar el equilibrio dinámico entre los principios fonográficos y semiográficos que caracterizan a cualquier sistema de escritura (Matteoda, 1998). Además, un sistema ortográfico, por oposición al sistema gráfico, es el resultado de una serie de convenciones aceptadas implícitamente por los usuarios de una comunidad lingüística en un determinado periodo histórico (Ribeiro Moreira y Pontecorvo, 1996).

Algunas investigaciones en el dominio ortográfico del español (Vaca, 1983, 1997; Camps et. al., 1990; Matteoda y Vázquez, 1990, 1992; Salgado, 1997; Gomes de Moraes, 1998; etc.) muestran que el aprendizaje de la convencionalidad ortográfica, por la complejidad que involucra, constituye un problema cognitivo para quien aprende y un desafío pedagógico para quienes enseñan. Escribir es un proceso de expresión de ideas y de organización de pensamiento por escrito, pero también es establecer relaciones entre unidades sonoras y símbolos escritos, lo que involucra habilidades cognitivas y metacognitivas. Lejos de ser solamente un conjunto de normas, la ortografía 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). Además, la convención ortográfica es un instrumento esencial en la normalización y perdurabilidad de una lengua, manteniendo la unidad gráfica del idioma y preservando su memoria histórica y su condición de patrimonio cultural (Pujol, 1999; Carratalá, 2002).

La valoración de la ortografía siempre ha sido paradójica (Pujol, 1999 y Echaury, 2000): considerada dentro de la lingüística tradicional como el aspecto más superficial de la lengua, y desplazada hasta hace poco a un lugar secundario en las preferencias de los estudios psicolingüísticos, la ortografía tiene, sin embargo, una trascendencia social que pocos aspectos de la lengua poseen. Tiene un papel destacado en la normalización y perdurabilidad de una lengua, al hacer de ésta un vehículo de comunicación eficaz, por encima de las diferencias individuales, sociales o geográficas. Pero, además, es importante como signo de valor cultural, pues su dominio es una de las competencias que se espera que posea quien quiera acceder a

cualquier ámbito de la gestión social y particular, dejando en entredicho a quien públicamente muestra sus carencias. Por todo esto, la institución escolar se hace eco, ocupando una parte importante del tiempo y la atención de profesores y estudiantes a la enseñanza - aprendizaje de la ortografía (Camps y otros, 1990; Salgado, 1992; Pujol, 1999).

La ortografía siempre ha estado presente en toda actividad educativa y, últimamente, ha adquirido dentro de este ámbito un mayor relieve, ya sea por la preocupación docente sobre el estado en que se suele encontrar la escritura de los alumnos, o bien por los nuevos aportes pedagógicos que nos obligan a un replanteamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua (Salgado, 1997). Es un hecho constatado, que, en los escritos de muchos de los alumnos que cursan actualmente Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Formación Profesional / Bachiller, las faltas de ortografía resultan harto frecuentes (Matteoda y otros, 1998; Carratalá, 2002). En el desarrollo del lenguaje escrito están implicados con carácter general todos los aspectos cognitivos, emocionales y contextuales, y de forma más específica, el éxito ortográfico depende del correcto desarrollo de los ámbitos perceptivos, motivacionales, de memoria, atencionales, lingüísticos, de representación mental y de razonamiento. Existen muchas causas y factores que influyen para que se dé esta situación; a mi modo de ver las más representativas son:

- El descrédito social de la convención ortográfica, que ha ido perdiendo prestigio en la misma medida en que se han ido acrecentando las faltas de ortografía en gentes de la más variada extracción social; también el descuido frecuente de los medios de comunicación y la indiferencia de amplios sectores del profesorado ante los errores ortográficos de sus alumnos, para quienes tales equivocaciones ortográficas carecen de importancia, tanto más si se cometen en áreas de conocimiento que “nada tienen que ver” con el lenguaje (Carratalá, 2002).
- La falta de un ambiente alfabetizador favorable, en el que se disfrute leyendo y escribiendo con una motivación comunicativa, en el que la reflexión lingüística se combine con el uso social de la escritura. El contacto con una gran variedad de textos y su utilización en situaciones significativas ayuda a desarrollar la competencia lingüística de los alumnos, permitiendo la fijación visual de la ortografía de las palabras y la asimilación de su significado contextual.
- Los contenidos de la enseñanza de la ortografía y los métodos empleados por ciertos docentes y no pocos libros de textos, que han venido insistiendo en el aprendizaje memorístico de reglas ortográficas, la ejercitación a partir de la norma presentada, así como en la realización de dictados que, más que un instrumento al servicio del aprendizaje ortográfico, solo han servido para controlar el número de palabras erróneamente escritas.

En términos generales dentro de la didáctica del Lenguaje y, por supuesto en la didáctica de la ortografía, existen dos enfoques contrapuestos vigentes (aunque en muchos casos se encuentran términos medios actualmente en las aulas) (Díaz, M. R. y Manjón, A., 2004):

ENFOQUE REGLADO O TRANSMISIVO	ENFOQUE COMUNICATIVO	CONSTRUCTIVO	-
Los contenidos se dividen en partes, siguiendo el orden creciente de dificultades decidido por el	Los contenidos, en tanto expresión de significados, no se dividen en subapartados para que no pierdan		

adulto (Ej. primero las vocales y luego las consonantes).	su sentido (contenidos = procesos comunicativos).
Las actividades están guiadas por el nivel de madurez neurológica del niño (actividades previas).	La madurez neurológica es importante para evaluar el desarrollo real, pero las actuaciones son en contextos de mediación.
Intenciones poco variadas y fuentes limitadas (libro de texto).	Intenciones variadas y diversidad de material alfabetizador.
Las consignas son una guía explícita dada por el maestro.	Las consignas son alternativas de trabajo que niños y adultos traen y organizan en el aula (trabajo por proyectos, rincones, etc.).
Las actividades son generales para todo el grupo según la edad (práctica homogénea).	Aunque se haga una propuesta general, se esperan distintas respuestas. Se adhiere a un sujeto diferenciado de los demás (atención a la diversidad).
Propuestas, fundamentalmente, individuales.	Propuestas con un sentido social, fomentando las distintas interacciones
Se intenta evitar el error. Los errores son inadecuaciones al reproducir lo que se les ha enseñado.	Errores sistemáticos son errores constructivos. Son maneras de entender (hipótesis, teorías) y maneras de resolver (estrategias).
Ejercicios de fijación y repetición. El error se sanciona. Lo que se repite se aprende. Corrección agotadora y difícil...	El docente es el enlace entre la cultura adulta y las sucesivas aproximaciones que los alumnos hacen hacia ella.
El adulto controla el nivel de logro y corrige los errores para evitar que los mismos se repitan. Corrige los que se produzcan: enseñar poco a poco, atomizar. Se corrige comparando.	Se fomenta la autonomía y se apela a su responsabilidad. El adulto solo corrige aquello que el niño puede aprender, abre procesos de mejora para que el niño reflexione.

Hoy, como ayer, se siguen oyendo en las salas de profesores de los centros docentes las mismas exclamaciones de estupor ante las extravagantes faltas de ortografía que exhiben algunos estudiantes. Una de las raíces del problema es que, tradicionalmente, se ha considerado que hay principalmente dos caminos para llegar al dominio de la ortografía: repetir un cierto número de veces la escritura de las palabras con dificultades ortográficas y memorizar las reglas ortográficas a fin de aplicarlas en el momento oportuno (Vaca, 1983; Pujol, 1999). Como alumna (y bastante mala en el terreno ortográfico, tengo que destacar), recuerdo amargamente esta práctica mecánica y simplista basada en la creencia de que la ortografía es un fenómeno puramente normativo, haciendo que con cada error ortográfico se minara mi autoestima y mi interés por la escritura.

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. Además, paradójicamente, tal y como sostienen Díaz (1996) y Pujol (1999), en comparación con las escasas investigaciones dedicadas a la ortografía, siempre ha existido dentro del mercado editorial una gran cantidad de manuales para el aprendizaje de la misma (casi todos desde una visión tradicional, desde parámetros adultos que no profundizan en el pensamiento infantil, sin una búsqueda reflexiva de las causas de los errores ni del mejor camino para su superación).

II. METODO

Debido al alto porcentaje de fracaso escolar, existente en parte por el bajo nivel de competencias comunicativas a través del lenguaje escrito del alumnado, desde la Universidad de Castilla - La Mancha se desarrolló durante el curso 2003/04 y 04/05 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, catedrático del Departamento de Filología Hispánica y Clásica de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. Dentro del mismo y complementariamente a la intervención educativa en 8 colegios públicos, con el propósito de conocer las prácticas docentes en el área de Lengua, se realizó una entrevista a distintos maestros de la provincia de Toledo³.

El objetivo de este estudio ha sido indagar sobre la ortografía, tanto como un problema generalizado (que llega hasta niveles universitarios), como sobre los planteamientos didácticos y las prácticas evaluadoras en el ámbito ortográfico, para ver la necesidad de cambios en el marco escolar.

Con el consentimiento de la Delegación de Educación de Toledo, se realizó una entrevista semi-estructurada, de una hora de duración, a 96 profesores de 24 centros de Toledo, que imparten Lengua Castellana en la etapa de Educación Primaria (ver tabla 1). La selección de dichos centros se hizo con un criterio inicial de cercanía y disponibilidad de la entrevistadora, tratando de abarcar localidades representativas de los cuatro puntos cardinales de la provincia. De todos los centros facilitados por la Delegación sólo hubo uno que no quiso colaborar, el resto concertó día para la entrevista y, tanto los equipos directivos como los propios docentes, dieron todo tipo de facilidades para su realización, aportando toda la información necesaria y su inestimable experiencia.

NOMBRE DEL CENTRO COLABORADOR	LOCALIDAD
C. P. San Lucas y María	Toledo
C. P. Santa Teresa	
C. P. Ángel del Alcázar	
C. P. Escultor Alberto Sánchez	
C. P. Martín Chico	Illescas
C. P. La Constitución	
C. P. Antonio Machado	Talavera de la Reina
C. P. José Bárcenas	
C. P. N ^º Sra. del Consuelo	Yuncos
C. P. Fernando de Rojas	La Puebla de Montalbán

³ Se quiso pasar un cuestionario a los docentes de Secundaria de Toledo, para indagar sobre las percepciones de los profesores de la etapa siguiente a E. Primaria acerca del nivel de ortografía en sus alumnos, pero la Consejería de Educación no nos dio el permiso correspondiente porque ellos estaban realizando un estudio similar

C. P. San Juan Evangelista	Sonseca
C. P. San José de Calasanz	Ocaña
C. P. Cristóbal Colón	Quintanar de la Orden
C. P. Santa Bárbara	Villacañas
C. P. Don Álvaro de Luna	Maqueda
C. P. Fernando Martín	Mora
C. P. José María Corcuera	Polán
C. P. Nuestra Señora de Fátima	Menasalbas
C. P. San Isidro Labrador	Cabañas de la Sagra
C. P. Pedro Melendo García	Olías del Rey
C. P. Santísimo Cristo de la Sala	Bargas
C. P. Soledad Alonso Dorado	Cuerva
C. P. Tirso de Molina	Argés
C. P. La Fuente	Nambroca

Tabla 1: Centros colaboradores y localidades respectivas

La entrevista abarcaba distintos contenidos pedagógicos para el área de Lengua Castellana, dentro de los cuales había un apartado específico sobre ortografía. Las preguntas eran abiertas e iban dirigidas a conocer las prácticas docentes relativas a la didáctica de la ortografía (ver tabla 2). Las respuestas se anotaron en una hoja de registro semi-estructurada, para posteriormente extraer unidades de análisis que permitieran interpretar los resultados obtenidos. Además, dichas respuestas fueron complementadas con una observación del entorno por parte de la entrevistadora (de las diferentes aulas y, en la mayoría de los casos, de las bibliotecas escolares de los centros y materiales utilizados por los maestros).

<p>¿Cómo trabaja la ortografía en el aula? ¿Cuál es el enfoque metodológico?</p> <p>¿Qué materiales utiliza?</p> <p>¿Quién y cómo se corrige?</p> <p>¿Qué se hace con las faltas de ortografía?</p> <p>¿Se usa el diccionario en clase? ¿Habitual u ocasionalmente?</p> <p>¿Se realizan revisiones sistemáticas de los textos escritos por los alumnos? ¿Habitual u ocasionalmente?</p> <p>¿Se utilizan materiales generalizadores? ¿Cuáles?</p> <p>¿Se trabaja la ortografía en las producciones propias revisando los borradores y mejorándolas para su versión final? A menudo - a veces - casi nunca.</p> <p>¿Cuál es la media de dictados - copias - producciones propias por cada Unidad Didáctica? Generalmente quincenal</p> <p>¿Cómo se evalúa el conocimiento ortográfico del niño/a? Criterios y procedimientos (cómo se registra la evolución del alumno/a y prioridades)</p> <p>¿Se fomenta la auto y coevaluación?</p>
--

Tabla 2: Preguntas de la entrevista referentes a la didáctica de la ortografía.

III. RESULTADOS

En términos generales, la metodología en el área de Lengua se puede desarrollar desde los dos enfoques mencionados en la introducción, y, concretamente de los 96 docentes entrevistados, aproximadamente el 94% sigue un enfoque trasmisivo y un 6% uno comunicativo (ver figura 1).

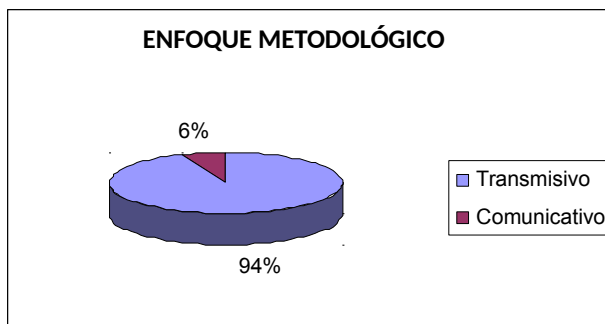


Figura 1: Enfoque metodológico

Actualmente, en la denominada era de la información, sólo el 2,1% del profesorado no se restringe a un único texto, utilizando una gran diversidad de materiales alfabetizadores; el 97,9% restante utiliza y organiza las clases en torno a un libro de texto obligatorio (destacando el mayor empleo de las editoriales Anaya y SM con un 30,9% cada una -esta última especialmente en los ciclos superiores-; seguidas de Santillana con un 27,6%, Everest con un 6,4%, Edelvives con un 2,1% y el método “La magia de las letras” con otro 2,1%). De ese alto porcentaje de docentes que utilizan fundamentalmente el libro de texto, sólo el 6,4%, además de los concursos y en fechas puntuales como el Día del Libro o la Semana Cultural, realiza como complemento actividades de lecto-escritura más comunicativas (tales como un periódico, una obra de teatro, el libro viajero, etc.), y un 26,6% reconoce que apenas realiza propuestas de estas características fuera de lo que establezca el libro de texto.

Más concretamente, en lo referente a la didáctica de la ortografía, la mayoría de los docentes entrevistados (98%) sigue un planteamiento tradicional, basado en la realización de dictados, en el estudio de las normas ortográficas que va presentando el libro de texto y en la ejercitación de las mismas (algunos comentan la importancia de la lectura y la copia atendiendo para buscar diferencias entre lo que ellos escribieron y lo corregido por el profesor). Mientras que un 2%, además de poder emplear ocasionalmente los dictados o las actividades de sistematización de normas ortográficas, emplean propuestas más comunicativas basadas en la revisión de textos por parte de los alumnos, la búsqueda de regularidades y diferencias, la investigación sobre aspectos ortográficos con formulación de hipótesis y deducción de reglas, etc. (ver figura 2).



Figura 2: Propuestas ortográficas desde distintos enfoques metodológicos

Según se estructuran las unidades didácticas, se trabaja normalmente de forma más sistemática la ortografía una vez a la semana (una sesión de la clase de Lengua), aunque algunos docentes realizan dictados más a menudo y hacen referencia a la corrección ortográfica de forma continua. En términos generales, las secuencias didácticas parten de la intervención del docente, presentado o explicando el aspecto lingüístico a trabajar, con la utilización habitual de ejemplos o muestras incluidas en el libro de texto; después se pasa a la ejercitación, desarrollando las actividades planteadas por el libro, con la supervisión y ayuda de los maestros, y, finalmente, se llega a la corrección individualizada o puesta en común que, nuevamente, la desarrolla el profesor. En aquellos casos cuyo enfoque es más comunicativo, puede variar este esquema, partiendo de trabajos de investigación, interacciones de los alumnos para indagar sobre los aspectos o resolver problemáticas, etc. Es decir, que en las secuencias didácticas desde un enfoque más reglado la participación del alumno se limita a seguir las consignas del docente (responder preguntas, contar alguna experiencia cuando se le pide, corregir en la pizarra, realizar actividades en su cuaderno, etc.), mientras que se distingue una participación más autónoma en aquellos planteamientos más comunicativos (generando ideas, autoevaluándose, cooperando con los compañeros, buscando información, etc.).

La mitad de los profesores entrevistados (50%) se limita a trabajar los aspectos ortográficos a partir de los mencionados dictados y las propuestas incluidas en el libro de texto (ejercicios de completar, visualizar, localizar, corregir...). El 46% además tiene un cuadernillo de ortografía o fotocopia fichas de refuerzo ortográfico, de diferentes editoriales (Ej. SM "Mis juguetes las Everest, La MASPE, etc.), actividades en casa. El 4% realiza también propuestas como: lingüísticos y (Ej. fuga de letras, semánticos...), su cuaderno revisión de textos, deducir la norma a partir de un ejercicio propuesto, etc. Incluso un profesor afirma aprovechar el dictado para explicar la gramática (ver figura 3).

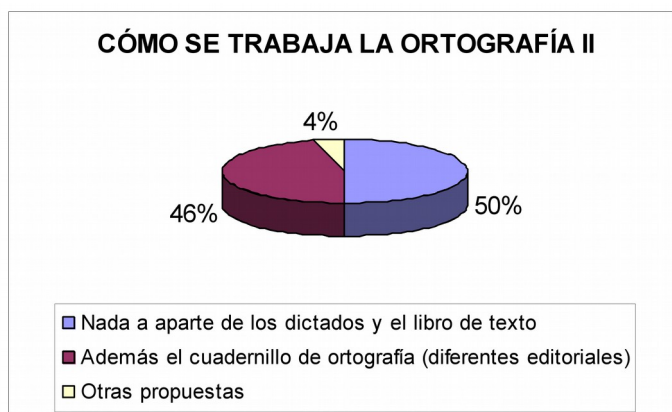


Figura 3: Porcentaje sobre las prácticas ortográficas

La expresión escrita, generalmente, se estructura y desarrolla según establezca el material utilizado, es decir, el libro de texto. Pero, ahondando más en las tres categorías

principales destacadas por autores como Maruny y otros (1995), D'Angelo y Medina (2001), etc. (copia, dictado y producción propia), que desarrollan competencias lingüísticas diferentes, se distingue que:

- Un 54,2% de los docentes no realizan copias como tal (es decir, más allá de copiar el enunciado de un ejercicio o alguna cuestión teórica), un 37,5% hace 1 o 2 y un 8,3% realiza más de tres copias por unidad didáctica. De estos porcentajes, destaca que existe una mayor proporción de actividades de copia en el 1º ciclo de E. Primaria que en los restantes.
- Un 3,1% del profesorado entrevistado no desarrolla ningún dictado, mientras que el 80,2% realiza 1 o 2 por cada U.D. y un 16,7% lleva a cabo 3 dictados o más durante la clase de Lengua. De dichos porcentajes, es importante señalar que se da un menor número o la ausencia total de dictados en el 1º ciclo de E. Primaria.
- Un 13,5% de los maestros no realiza habitualmente producciones propias⁴ (solo ocasionalmente), mientras que un 76,1% potencia la elaboración de 1 o 2 textos por cada U. D. y un 10,4% hace que su alumnado elabore 3 textos o más. De estas cifras, hay que subrayar que es en 1º de E. Primaria donde menos se realizan textos, siendo especialmente significativo que en muchos casos no se escribe ninguno hasta finales del tercer trimestre; y que en el 2º y 3º ciclo muchas de esas producciones se elaboran en casa y se exponen y corrigen en clase (ver figura 4).

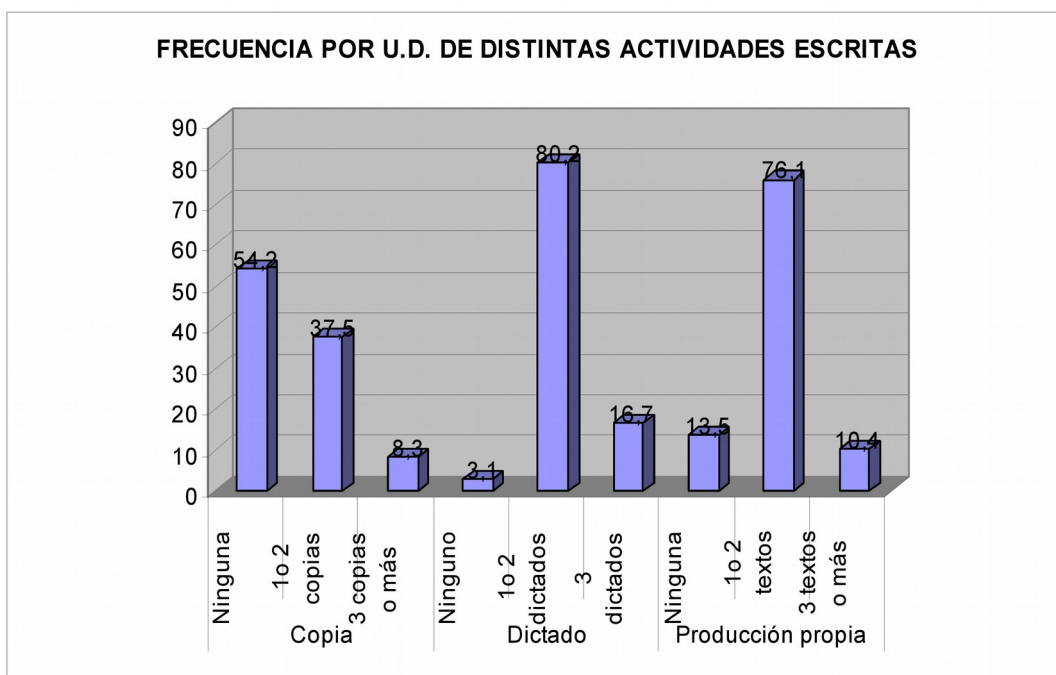


Figura 4: Frecuencia de realización de copias, dictados y producciones propias

Excepto en el primer ciclo, la técnica más mencionada por el profesorado para trabajar la ortografía, aparte del contenido del libro de texto, es el dictado.

⁴ Se entiende por producción propia la elaboración de diferentes formatos textuales por parte de los alumnos, diferenciándose de las frases aisladas o ejercicios concretos del libro de texto.

Respecto a la corrección de los errores ortográficos, la mayoría de los docentes son los que la realizan (95%), es decir, que bien lo corrigen oralmente o en la pizarra, bien es un niño el que sale a corregir y el adulto supervisa completando lo que falta o bien recoge los cuadernos y lo corrige individualizadamente (a veces también se intercambian los cuadernos entre los niños y corrigen siguiendo la puesta en común oral). El 5% restante (del segundo y tercer ciclo), junto a las ocasiones en que el maestro explicita las faltas ortográficas, propone actividades de autocorrección y de colaboración entre compañeros, para revisar y localizar errores en las producciones propias y de los demás (ver figura 5).

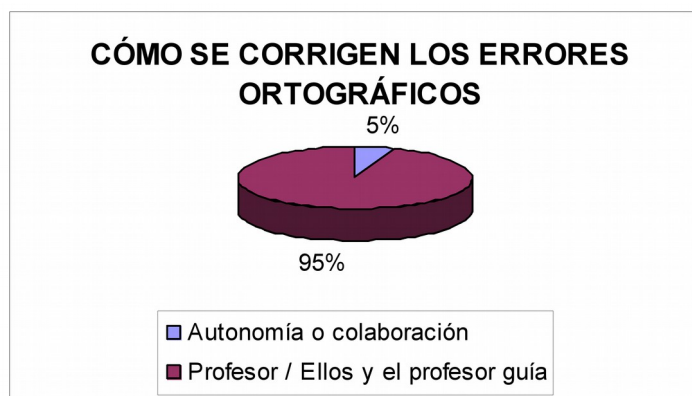


Figura 5: Porcentaje en la corrección de errores ortográfica

Otra cuestión interesante es la relativa a qué se hace con las con las faltas ortográficas que los alumnos tienen en sus textos. Existe un amplio abanico de prácticas diferenciadas por ciclos, que podemos agrupar en cuatro categorías fundamentales: no hacer nada, copiarlas una vez, copiarlas X veces (oscila entre 3 y 15 veces) y copiarlas más realizar una oración con cada una. En el primer ciclo un 58,62% (17) no hace nada en especial con las faltas, todo lo más las señala, un 24,14% (7) hace que los alumnos la copien una vez, un 3,45% (1) les pide que las escriban X veces y un 13,79% (4) además de copiarlas X veces solicita que construyan una frase que contenga esos errores (ver figura 6).

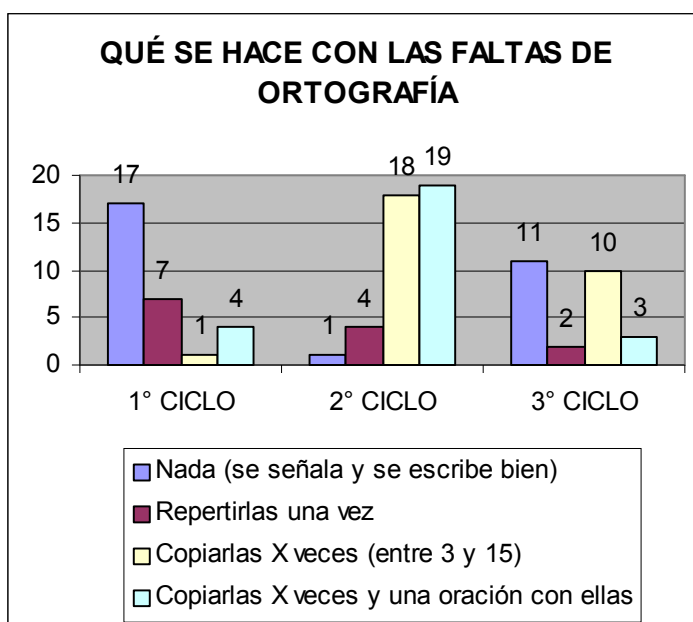


Figura 6: Qué hacen con las faltas de ortografía

En el segundo ciclo un 2,38% (1) no hace nada, un 9,52% (4) las copia una vez, un 42,86% (18) las escribe X veces y un 45,24% (19) además realizan oraciones que contengan esas faltas. En el tercer ciclo un 42,31% (11) no hace nada en especial con las faltas, únicamente que las señalen, un 7,69% (2) hace que los alumnos la copien una vez, un 38,45% (10) les pide que las escriban X veces y un 11,54% (3) además de copiarlas X veces solicita que construyan una frase con las palabras erróneas bien corregidas. De todos ellos, solo un profesor afirma que si el alumno tiene muchas faltas le hace copiar el dictado entero y 3, además de lo expuesto, les bajan la nota si tienen muchos errores (son del tercer ciclo) (ver figura 6).

Respecto al proceso de composición escrita, en términos generales, la mayoría de los docentes introducen y planifican el texto con diversas técnicas (un diálogo grupal para generar ideas, la indagación sobre un modelo de texto similar, partir de un dibujo o cabecera del texto, etc.), así como favorecen la redacción autónoma por parte del alumnado, supervisando y ayudándoles en aquello que necesiten. Sin embargo, en el tercer paso del proceso queda patente la gran diferencia entre aquellos cuyo enfoque es más comunicativo y los que tienen una perspectiva más reglada, desarrollando una corrección más directa por parte del profesorado el 94% (generalmente de forma individual, y a veces con una puesta en común leyendo algunos ejemplos en voz alta), y solo el 6% favorece la revisión sistemática de borradores y la reelaboración, potenciando procesos de mejora y autocorrecciones.

Esta situación es diferente en función del ciclo, en el primer ciclo de los 29 maestros entrevistados, el 68,96% (20) reconoce que casi nunca revisan los alumnos sus propios escritos, frente al 27,59% (8) que ocasionalmente lo hacen y el 3,45% (1) que lo hace de forma habitual (coincide con el que desarrolla un enfoque más comunicativo). En el segundo ciclo, de los 42 profesores, el 61,91% (26) no favorece los procesos de revisión textual por parte de los alumnos, el 33,33% (14) lo hace a veces y el 4,76% (2) a menudo. En el tercer ciclo, de los 26 docentes entrevistados, el 11,5% (3) no potencia que sus alumnos revisen sus propios escritos, el 73,1% (19) lo hace ocasionalmente y el 15,4% (4) de forma habitual (ver figura 7).

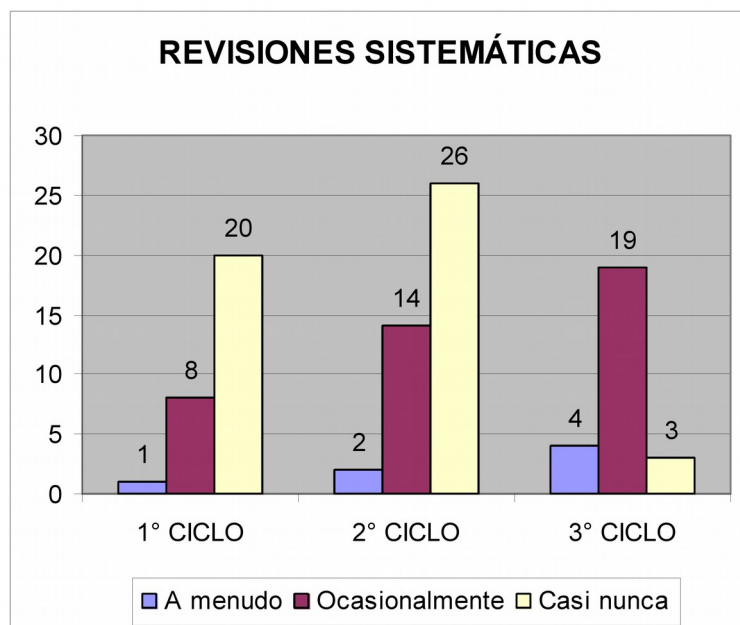


Figura 7: Profesorado que realiza revisiones sistemáticas

Dentro de la didáctica de la ortografía, la consulta de materiales diversos, tal y como se ha expuesto en el marco teórico, es un aspecto muy importante. En este sentido, destaca especialmente el uso del diccionario, bien sea elaborado por los propios alumnos o el que se tenga en clase. Nuevamente los resultados son diferentes en función del ciclo, con un 93,1% (27) de maestros que no lo utilizan casi nunca en el primer ciclo, frente a un 6,9% que lo hacen a veces y ninguno de forma habitual. En el segundo ciclo, un 16,67% (7) apenas emplean el diccionario en clase, mientras que un 61,9% (26) lo usan ocasionalmente (cuando el libro de texto lo dice o haya dudas muy concretas que lo requieran) y un 21,43% a menudo. En el tercer ciclo, no hay ningún docente que no utilice el diccionario, un 84,6% (22) lo emplea a veces, según las necesidades didácticas y un 15,4% (4) de manera habitual (ver figura 8).

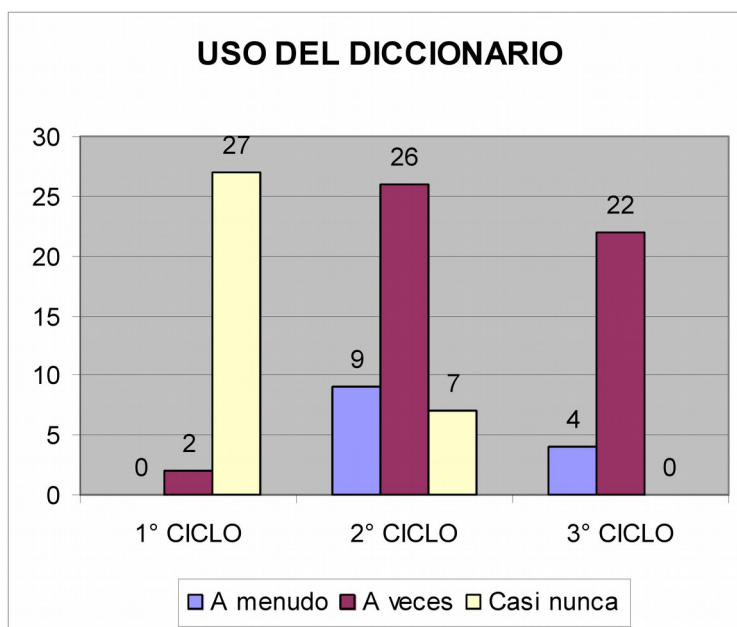


Figura 8: Profesorado que emplea el diccionario

Pero, para la mejora y el trabajo de la ortografía, no solo existe el diccionario, se pueden emplear multitud de materiales generalizables que ayuden en el proceso de construcción ortográfica de los alumnos. La gran mayoría de los maestros entrevistados no suele utilizar estos materiales (un 86,2% en el primer ciclo, un 73,8% en el segundo y un 84,6% en el tercero), frente a una importante minoría (un 15,4% en el primer ciclo, un 26,2% en el segundo y un 13,8% en el tercero) que suele complementar el ejercicio ortográfico con carteles del alfabeto a partir de sus nombres, murales con normas ortográficas o palabras que revistan dificultad, fichas personalizadas de consulta ortográfica, cuadernos ortográficos personalizados, etc. (ver figura 9).

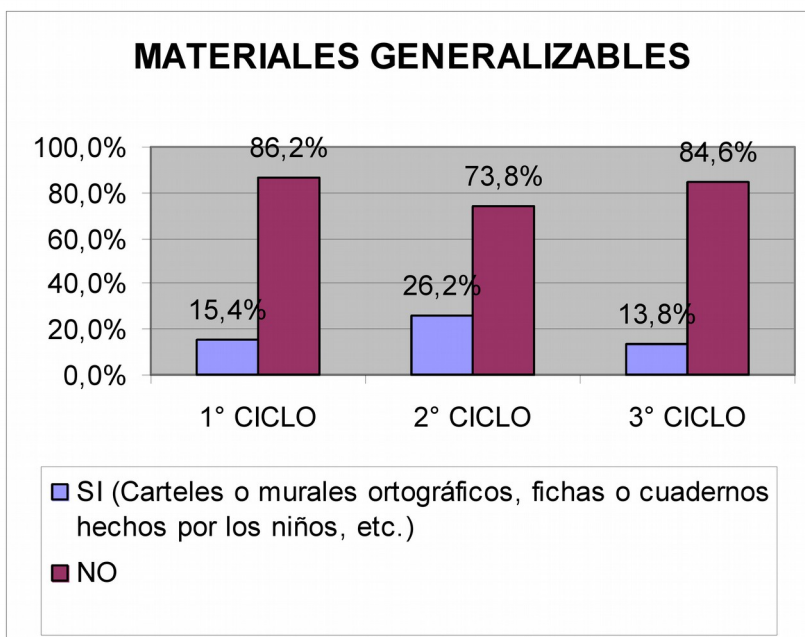


Figura 9:
Porcentaje de

profesorado que usa materiales generalizables

En lo que se refiere a los criterios de evaluación prioritarios en el área de Lengua son diferentes entre el 1° ciclo y el resto, variando levemente entre trimestres, destacando para el 1° ciclo de E. Primaria: la caligrafía (orden, claridad y limpieza de letra), la corrección en el principio alfabético de escritura (no cometer errores gráficos) y la lectura fluida y comprensiva. En el 2° y 3° ciclo se distinguen los siguientes: la ortografía, la lectura fluida y comprensiva, la construcción gramatical y la expresión escrita coherente y clara (es decir, ser capaz de contar algo con lógica). En este sentido, el lenguaje oral es poco prioritario y destaca una preocupación generalizada por la ortografía y la lectura.

Respecto a los procedimientos de evaluación, todos los docentes evalúan el proceso y los resultados a través de una evaluación formativa. En el 1° ciclo, fundamentalmente se utiliza la observación y el seguimiento del trabajo diario, revisando, en muchos casos, de forma sistemática el libro y los cuadernos del alumnado. En el 2° y 3° ciclo, además se introducen exámenes o pruebas específicas, relativas a los conocimientos estudiados, donde incluyen un apartado específico para la ortografía. En ningún caso emplean únicamente la nota de los exámenes, realizando una evaluación global a través de la complementación de procedimientos y estrategias. En la mayoría de los casos se utilizan diferentes hojas de registro para realizar el seguimiento, utilizando distintas categorías lingüísticas generales (la ortografía es una de ellas) o los propios criterios de evaluación, así como anotaciones específicas (Ej. sobre las mayores dificultades encontradas). Sólo un mínimo porcentaje (un 2,1%) afirma conocer muy bien a los alumnos, y, por tanto, no requiere anotar la evolución de los mismos (ver figura 10).

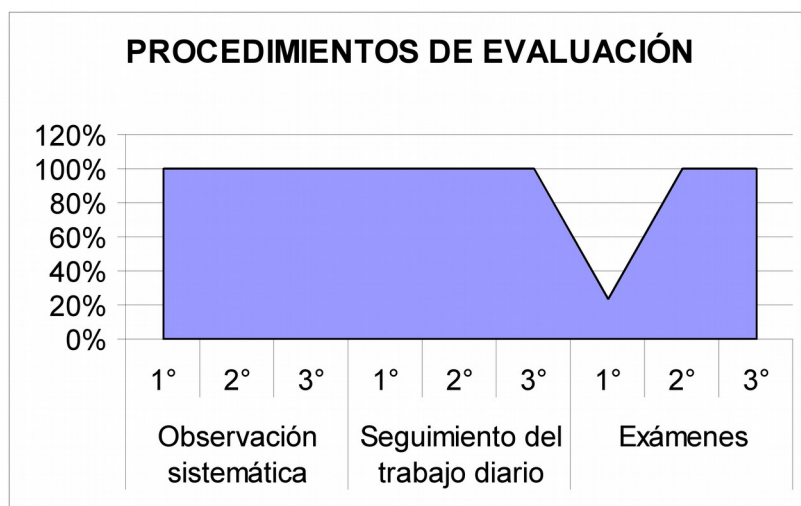


Figura 10:
de

Porcentaje
profesores que emplea diversos procedimientos de evaluación

Se desarrolla generalmente una heteroevaluación, es decir el profesor y/o un alumno guiado por el mismo corrigen y evalúan, dejando otras prácticas evaluadoras apartadas, tales como la coevaluación (que se corrigen entre varios compañeros y se evalúan poniéndolo en común) y la autoevaluación (reflexionando sobre su propio proceso lecto-escritor y analizando su evolución); solo afirman haber utilizado estas dos modalidades de evaluación en alguna ocasión el 8,3% de los docentes entrevistados.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

En general, de las respuestas de los docentes se desprende que existe una preocupación generalizada por los niveles ortográficos de los alumnos y una gran variedad de esfuerzos y planteamientos didácticos para mejorar dichos niveles.

Los lamentos sobre la situación de la ortografía en los alumnos es habitual y justificada por el elevado número de faltas encontradas en cualquier nivel educativo, pero suele tender a la idealización del pasado, irreal y poco contrastada. Tal y como afirma Echauri (2000), posiblemente solo llegaban a la universidad los que dominaban la ortografía, pero porque los filtros funcionaban mejor y se dejaban por el camino a un gran número de personas con ciertas dificultades de aprendizaje, dislexia o cualquier otro problema similar que entonces eran prácticamente desconocidos. En este sentido, habrá que tener una visión más completa del tema, considerando los cambios producidos en el terreno social y educativo, como la extensión de la escolarización obligatoria y no obligatoria, la integración y multiculturalidad en las aulas, los medios precarios para afrontar este reto (profesores mal formados, programas oficiales inadecuados, pocas investigaciones educativas y difusión de las mismas, etc.), las nuevas estructuraciones familiares, así como las formas de ocio... En todo caso, ante los cambios acaecidos durante las últimas décadas, la práctica sigue siendo muy similar a la de siglos pasados, donde el aprendizaje de la ortografía sigue planteado al margen del resto de los aspectos lingüísticos, guiado por la exposición y ejercitación de las normas a través de cuadernillos y libros de texto. No es que la realización de este tipo de contenidos sea completamente inútil, pero su reiteración resulta tediosa y tiene un rendimiento escaso, porque se generaliza poco ya que está descontextualizada.

Este estudio refleja la escasez de planteamientos comunicativos en la didáctica del Lenguaje en Educación Primaria, en la provincia de Toledo. Ahora bien, a pesar de que el 94% sigue un enfoque reglado, más de la mitad de ese profesorado complementa ocasionalmente su quehacer diario con actividades más comunicativas y sociales; esto es, que ellos mismos ven la necesidad de enseñar a utilizar el lenguaje escrito en contextos sociales para los que cobra sentido. Eso sí, una cuestión interesante es que no existe una correlación negativa entre la edad y el enfoque metodológico, es decir, que no los más transmisivos son los más antiguos en la docencia, de hecho muchos son de los que incluyen propuestas comunicativas para complementar (Díaz, 2006).

En la ortografía concretamente, se refleja que el enfoque dominante es el transmisivo, 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 ejercicios 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% realiza de forma habitual actividades que trabajan la ortografía desde un enfoque constructivista y comunicativo, potenciando la revisión textual, la autocorrección, la deducción de normas o búsqueda de regularidades ortográficas, los juegos del lenguaje, etc.

La estructuración de las clases de Lengua se guía fundamentalmente por el libro de texto, que en muchos casos esclaviza el proceder del maestro (por su amplitud y concreción de actividades propuestas) y parcializa los contenidos lingüísticos, reduciéndolos a conocimientos fuera de su contexto textual y pragmático. Es significativo el enorme poder del libro de texto en nuestras aulas, porque en muchos casos los propios profesores reconocen que es mejor utilizar una gran variedad de material alfabetizador, más allá de las restricciones del libro de texto, pero, tanto por las limitaciones sociales (presiones del centro y las familias) como por el mayor volumen de trabajo que implicaría, cuesta desvincularse de él. Además, el problema no es sólo que se tenga un único libro de texto, sino el uso que se hace de él, siguiendo todas las indicaciones del mismo, pasando de ser un elemento facilitador de la tarea docente a unas meras instrucciones didácticas que dictaminan nuestro proceder en el aula; es necesario fomentar el empleo de una gran diversidad de materiales alfabetizadores, pero en su defecto, por lo menos convertir al libro de texto en una mera guía de la que únicamente escoger aquellos aspectos que consideremos mejores para la construcción de aprendizajes significativos por parte de nuestros alumnos, complementándolo con propuestas de carácter más comunicativo (Díaz, 2006).

La controversia entre qué es más básico, si enseñar a usar la lengua o enseñar gramática, o cómo compaginar su carácter instrumental con el conocimiento y la reflexión sobre los rasgos del sistema lingüístico, se inicia con fuerza a finales del siglo XIX y principios del XX. La LOGSE, que ponía en primer plano el carácter comunicativo y funcional de la lengua, reflejando curricularmente las demandas de los movimientos de renovación pedagógica de la época, no ha cuajado por diversidad de motivos: una formación inicial del profesorado predominantemente filológica o estructuralista – generativista, propuestas de formación permanente impuestas o con pocas aportaciones de materiales didácticos, los cambios únicamente superficiales de los principales libros de texto, etc. (Luna, 2003; Zayas, y Rodríguez, 2003). Con la LOCE se desterraba el enfoque comunicativo, afirmando que “aprender lengua supone el conocimiento de los principios gramaticales básicos, pues una sólida base descriptiva

será el punto de partida par su uso preciso”, es decir, volviendo al estudio de la “norma” (Luna, 2003). Actualmente, la LOE mantiene una postura bastante ecléctica, destacando el fin comunicativo de la enseñanza de la lengua, a la vez que el bagaje lingüístico y metalingüístico para adquirir y automatizar los distintos conocimientos; pero aun estamos inmersos en una importante reestructuración de la didáctica de la lengua, que poco a poco deberá adaptarse mejor al contexto escolar real (Díaz, 2006).

La mayoría de los docentes del segundo y tercer ciclo creen en la efectividad del dictado, como herramienta para trabajar la ortografía y evitar errores. Efectivamente, el dictado, según Camps y otros (1990), aunque ha perdido el prestigio del que gozaba como único instrumento para enseñar ortografía, sigue siendo una de las actividades más frecuentes. Sin embargo, según muchos autores (Camps y otros, 1990; Salgado, 1997; Matteoda, 1998; Kaufman, 1999; D’Angelo y Medina, 2001; etc.), a pesar de las habilidades que desarrolla el dictado (atención, adaptación a la convención ortográfica, seguir un ritmo específico, etc.), son muchas menos de las que se despliegan en la creación de un texto.

La copia es una práctica mucho más habitual en el primer ciclo que en el resto y las producciones propias, desgraciadamente son mucho menos frecuentes en este ciclo. Para escribir no basta el dominio del sistema alfabético, escribir es producir textos (la escritura se vincula a los significados que se pretenden transmitir con el lenguaje escrito). Por supuesto, para mejorar la ortografía (igual que cualquier otra competencia lingüística), es vital que se escriban más textos en clase (el porcentaje de profesores que desarrollan 3 o más producciones propias por unidad didáctica es muy bajo y, además, en el 2º y 3º ciclo muchas de las escrituras de textos se realizan en casa, sin la posible ayuda del profesor o los compañeros); así como que el profesor sirva de modelo escribiendo con los alumnos, ofreciendo multitud de experiencias y materiales alfabetizadoras.

Las diversas propuestas comunicativas crean un contexto donde leer y escribir tenga un sentido social, plantean una situación problemática, organizan el aula para llevar adelante la resolución de dicha situación, utilizan todo tipo de recursos, etc. Pero, sobre todo, desde esta perspectiva, cambia radicalmente el planteamiento evaluativo. La práctica más difundida en las aulas está teñida por una actitud compulsiva hacia la corrección de los errores, todos los errores se corrigen y del mismo modo, comparándolos con lo que haría el adulto en igual situación. Sin embargo, por todos es sabido que este modo de proceder provoca en muchos alumnos angustia, al descubrir que “no paran de equivocarse” van perdiendo seguridad y confianza, y se va gestando una actitud negativa hacia la producción escrita. La idea es la contraria, reemplazar la actividad de sancionar y señalar por el esfuerzo de entender por qué los niños hacen las cosas que hacen y dicen las cosas que dicen (Kaufman, 1989).

Tal y como sostiene Salgado (1997), desde la tradición educativa se pretende que el alumno produzca una escritura sin error, por tanto se favorece mucho la repetición de la escritura de una misma palabra o frase previamente suministrada, para que el alumno descubra la estructura ortográfica en el modelo expuesto y la transfiera a sus propias producciones o para que “fije” la ortografía convencional. Pero copiar, en los primeros niveles, no supone ni mucho menos extraer la estructura ortográfica, sino que en muchos casos solo se trata de “dibujar letras”, perdiendo así el valor significativo de la escritura. Cualquier docente puede corroborar que incluso cuando el niño lee y escribe con fluidez es muy frecuente que copie con errores. Esto ocurre porque cuando te piden que copies un texto lo lees,

reconstruyes mentalmente su significado y lo vas escribiendo; sólo vuelves al texto a revisar si se escribe con h o con b, cuando tomas conciencia de la posibilidad de error. Incluso, en diversas ocasiones los alumnos escriben una misma palabra dentro de un texto de distintas maneras, lo que nos lleva a suponer que el aprendizaje no pasa por la fijación.

Por el contrario, la mayoría de las prácticas docentes a propósito de las faltas ortográficas consisten en la repetición una o varias veces de la palabra equivocada. En el primer y tercer ciclo hay un alto porcentaje de maestros que solo señalan el error y nada más, pero sería mucho más recomendable que fueran los propios alumnos los que marcaran los errores, no porque se los han dicho, sino porque ellos mismos los han descubierto y han tenido que poner la forma correcta. Cuando se proponen actividades donde lo que uno escribe lo van a leer los demás (no solo el profesor para evaluar) uno se cuestiona si lo que ha puesto se entenderá, entonces la corrección ortográfica cobra mayor sentido y, a través de las revisiones sistemáticas y los ejercicios de automatización, se va mejorando en su dominio.

La corrección ortográfica por parte del maestro es una actividad que consume una cantidad de tiempo considerable y 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; Echaury, 2000). Debemos potenciar su responsabilidad de acuerdo con su personalidad y sus posibilidades, proporcionando una variada gama de técnicas, recursos y motivos para escribir.

Asimismo, siguiendo a Vygotsky o Bruner, queda clara la importancia de las interacciones en los procesos cognitivos del aprendizaje. Por tanto, se debe recurrir a las interacciones como fuentes de aprendizaje, bien sea el ortográfico o cualquier otro, porque el intercambio de ideas estimula la responsabilidad y el conflicto cognitivo que hace que el alumno se de cuenta de los errores que comete y cómo mejorarlos. Tal y como afirma Castedo (2004), hablar y discutir sobre el lenguaje escrito es lo que permite ir construyendo el saber sobre el lenguaje, favoreciendo la aparición de una actividad metalingüística verbalizada en términos coloquiales o llegando a expresarse en términos formales y con recursos técnicos compartidos en nuestra cultura.

Por otra parte, es importante tener distintos materiales en el aula para ser utilizados en la consulta de las dudas que se planteen y para generalizar aprendizajes. Pero, evidentemente, no basta con tenerlos en clase, sino hacer un uso significativo de ellos, de modo que los niños perfeccionen sus escritos y adquieran la seguridad necesaria para automatizar la ortografía. En este sentido, uno de los materiales por excelencia es el diccionario, que realmente en este estudio se ve que se suele utilizar, fundamentalmente de manera ocasional (mucho menos en el primer ciclo que en los demás, porque no se barajan opciones más adecuadas para estos niños como los primeros diccionarios elaborados por ellos mismos). Sin embargo, apenas se emplean otros materiales de consulta y reflexión - interiorización, y que son de gran ayuda tanto en el apoyo de los procesos de composición escrita, como en la generalización de los aprendizajes.

Normalmente no se relaciona la biblioteca de aula o de centro con el proceso de composición escrita y esto supone una infrautilización de un instrumento alfabetizador básico como es la biblioteca escolar (ningún docente hizo referencia a dicha utilización). Tal y como afirma V. Moreno (2004), se ha comprobado que la escritura puede convertirse en una buena estrategia para el desarrollo de la competencia lectora del alumnado, ya que escribir posibilita la toma de conciencia de diferentes dimensiones lingüísticas y discursivas. La escritura y la

lectura son actividades íntimamente relacionadas: se necesita leer distintas informaciones previas a la escritura (en el proceso de planificación para generar ideas, extraer estructuras textuales...), durante la misma y para mejorar las producciones finales (la relectura para revisar, autorregularse y corregir los errores es fundamental). En todo este proceso es necesaria una gran diversidad de recursos que puede proporcionar la biblioteca, tales como: diccionarios, libros de consulta, diferentes modelos textuales, pautas de corrección, etc. Además, la lecto-escritura es una herramienta inter-disciplinar, es decir, no solo se utiliza en Lengua, sino que en todas las áreas se lee y se producen textos de diversa índole que necesitan documentarse. Por ello, el uso funcional y social de la biblioteca debe ser desarrollado por todo el profesorado (Díaz, 2006).

La composición es un proceso interactivo que conduce a la integración de la información a través de distintas operaciones de pensamiento: planificación, redacción y revisión. Es en este tercer proceso donde se ha visto un déficit en la práctica docente, dejando la corrección y evaluación en manos del adulto. En el primer y segundo ciclo la mayoría de los docentes no fomenta la autorrevisión por parte de los alumnos ni los procesos de mejora que no dicen la solución de los problemas que la escritura plantea; menos mal que en el tercer ciclo la mayor parte de los maestros ocasionalmente recurre a la revisión textual como forma de controlar sus escritos y mejorarlos.

Decidir qué se quiere escribir, cómo se va a escribir, cómo se va a corregir, etc. forma parte del proceso de escribir, por eso es importante hacer propuestas amplias sin detallar todo lo que el alumno debe escribir, ayudándole a que planifique - redacte y revise autónomamente. El maestro entonces actúa como lector, colaborador y asesor, no como árbitro, juez o jefe, le explica lo que entendió y lo que no, las impresiones, le anima a expresar lo que realmente le interesa, etc. Cuando pretendemos desarrollar la autonomía no hay nada más absurdo que obligar a todos a escribir al mismo ritmo, el mismo texto, con la misma corrección... (Cassany, 2001). Es importante no tirar o destruir productos intermedios, al contrario, prestar atención a listas, esquemas, borradores, etc. fomenta la concepción de que la escritura es mucho más que el producto final, que abarca todo el proceso de elaboración y textualización del significado. Además, siguiendo a Maruny (1995), con los niños es importante aportar oportunidades e información necesaria para automatizar estos procesos, para esto es necesario considerar paso a paso dicho proceso:

- Decidir el tema y la situación de escritura en un contexto comunicativo
- Establecer claramente la finalidad social de la escritura
- Determinar el destinatario del texto
- Cómo escribir: características del texto (trama, estructura, organización...)
- Elaboración del pretexto: decidir el contenido de lo que se va a escribir
- El acto de escribir (cuidando coherencia, cohesión y adecuación)
- Repasar: releer, evaluar y corregir lo escrito
- Pasar a limpio: edición y reproducción de textos (fomentando que realmente se utilice en contextos comunicativos -lo lean otros compañeros, la familia...-)

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). Tal y como sostiene Salgado (1997), 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...). La corrección ortográfica, entendida más allá de un automatismo y situada como una post-educación, tiene su mayor impacto en el proceso de revisión.

Respecto a la evaluación, hay que valorar la importancia que recibe la comprensión lectora y, sin embargo, la motivación y la expresión adecuada y creativa no son criterios prioritarios desde los primeros cursos de Educación Primaria. En este sentido, desde un enfoque más comunicativo, es necesario establecer la escritura de diferentes textos coherentes como una prioridad relevante; y por eso será importante proporcionar a los alumnos distintas experiencias en las que pueda utilizar el lenguaje escrito, es decir, partir de un texto determinado que tenga sentido, dentro de un contexto comunicativo, y a partir de ahí desarrollar todos los aprendizajes lingüísticos (Ej. leerlo, analizarlo, reflexionar sobre las normas ortográficas, ver sus características gramaticales, relacionarlo con el contexto social, etc.).

Resulta admirable el gran trabajo evaluador que realizan los maestros en el área de Lengua, valorando todo el proceso por el que pasa el alumno para desarrollar sus competencias comunicativas, especialmente utilizando diversas estrategias para favorecer una evaluación continua y formativa (observación, trabajo diario, exámenes...). Para ello, la gran mayoría utiliza diferentes hojas de registro de las observaciones realizadas (prácticamente cada maestro tiene un modelo diferente), y esto es un hecho muy positivo, porque sistematiza la observación y favorece el seguimiento real del nivel y las posibles dificultades de los alumnos, así como funcionar como un elemento indispensable en la comunicación con la familia. Eso sí, aunque durante las entrevistas no surgió esta cuestión, quisiera destacar la necesidad de la sistematización de una evaluación docente en cada U. D., estableciendo criterios y procedimientos para tratar de mejorar la intervención educativa. Así mismo, además de realizar una evaluación por parte del docente adecuada, puede ser muy recomendable poner en marcha procedimientos de coevaluación y autoevaluación, que favorezcan la implicación y la responsabilidad del alumnado en su proceso de enseñanza- aprendizaje (Díaz, 2006).

Para terminar, es necesario devolver parte de la responsabilidad de la escasez de planteamientos comunicativos a las escuelas universitarias, que deben mejorar la formación inicial de los docentes en este sentido. Ahora, con el proceso de convergencia con Europa, se habla de la posible ampliación de la carrera de Magisterio a 4 años, con un mayor contenido práctico y la inclusión de 2 grandes especialidades (Educación Infantil y Primaria), que esperemos aporten suficientes conocimientos metodológicos sobre la adquisición y desarrollo de lenguaje escrito desde enfoques comunicativos y socioconstructivos. En este sentido, también es importante la labor del equipo directivo para solventar una de las mayores problemáticas, la elevada tasa de interinidad (y por tanto de intermitencia de muchos docentes), que repercute especialmente en el primer ciclo de la E. Primaria, momento crucial en el proceso de alfabetización; de hecho, varios de los centros colaboradores establecen formas de colaboración entre docentes, tratando de compaginar profesorado experto con

interino en dicho ciclo, evitando que toda la plantilla pueda cambiar y dándole continuidad y coherencia al desarrollo curricular (Díaz, 2006).

Referencias bibliográficas

- BRUNER, J. (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial.
- CAMPS, A. y otros (1990): *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona, Graó.
- CARRATALÁ, F. (2002): *Las faltas de ortografía I, II, III. Diagnóstico de sus causas y razones para mantener el sistema ortográfico actual. El tratamiento didáctico de las reglas de ortografía*. Revista Digital "A pie de Aula", Febrero 2002.
- CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2001): "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición". *Glosas didácticas*, 4. Revista on line de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- 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.
- D'ANGELO, E. y MEDINA, A. (2001): *Formación del profesorado, prácticas de enseñanza y evaluación de las capacidades que desarrollan los niños al leer y escribir en el proceso de alfabetización inicial*. Ponencia al II Simposio de "Lectura y Vida". Buenos Aires.
- DÍAZ, C. (1996): Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, nº 1, enero - junio, pp 70 -87.
- DÍAZ, M. R. y MANJÓN-CABEZA, A. (2004): Dossier básico del curso *Alfabetización Inicial y Didáctica del Lenguaje desde un Enfoque Comunicativo*. Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo (U.C.L.M.).
- DÍAZ, M. R. (2006): La Biblioteca Escolar como instrumento básico en el proceso alfabetizador / Apuesta por un enfoque más comunicativo en la enseñanza del lenguaje escrito. *Docencia e Investigación*, 2ª época nº 16, 45 - 93.
- 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
- GOMES DE MORAIS, A. (1998): *La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica*. Buenos Aires, Lectura y Vida, 35 - 58.
- KAUFMAN, A. M., et al. (1989): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires, Aique.
- KAUFMAN, A. M. (1999): *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires, Santillana. Fundamentalmente el capítulo 5: ¿Es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista?

LUNA, F. (2003): El currículo del área de Lengua, un camino de ida y vuelta. Monográfico Enseñar y aprender lenguas. *Cuadernos de Pedagogía* n° 330 diciembre 2003, p. 12-14.

MARUNY, L. y otros (1995): *Escribir y leer*. Madrid, Edelvives. MEC.

MATTEODA, M. C. Y VÁZQUEZ DE APRA, A. (1990): *Concepciones infantiles acerca del sistema ortográfico*. *Temas de Psicopedagogía*, 4, 77 - 95.

MATTEODA, M. C. Y VÁZQUEZ DE APRA, A. (1992): *Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica*. Buenos Aires, Lectura y Vida, Año 13, n° 4, diciembre.

MATTEODA, M. C. (1998): "Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema". *Textos en contexto*, p. 61 - 84.

MORENO, V. (2004): *Lectores Competentes*. Madrid, Anaya.

PUJOL, M. (1999): *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.

SALGADO, H. (1992): *¿Qué es la ortografía?* Buenos Aires, Aique.

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

RIBEIRO MOREIRA, N. y PONTECORVO, C. (1996): "Chapeuzinho, Cappuccetto: variaciones gráficas y norma ortográfica". En Ferreiro, E. et. al. (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona, Gedisa.

VACA, J. (1983): Ortografía y significado. *Lectura y Vida*, año 4 n° 1 marzo, 4 - 9.

VACA, J. (1997): *El niño y la escritura*. Xapala, Textos Universitarios. Universidad Veracruzana.

VIGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo.

ZAYAS, F. y RODRÍGUEZ, C. (2003): "Los libros de texto en los tiempos de la reforma". Monográfico Enseñar y aprender lenguas. *Cuadernos de Pedagogía* n° 330 diciembre 2003, p. 25-30.