

## CAPÍTULO II EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA A TRAVÉS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Óscar M. Casado Berrocal. CEIP “Ponce de León” (León) y Universidad Isabel I de Castilla.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte..

### 11.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia se desarrolla en el CEIP Ponce de León situado en León. En sus instalaciones se imparte Infantil y Primaria, distribuyendo a los alumnos en dos líneas por curso. El número total de alumnos asciende a 400 aproximadamente.

Centro educativo que cumple en la actualidad su 80º aniversario. El curso pasado recibió el primer premio en la modalidad A (Centros de Educación Infantil, Primaria y Especial ) en el VI concurso de Buenas Prácticas Educativas, convocado por la Asociación "Mejora de la Escuela Pública", en colaboración con la Obra Social "La Caixa", al proyecto: "CIVILIZARTE".

En este caso, la experiencia se ha desarrollado en todas las materias que se imparten en los dos cursos del tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, únicamente se describirán las actuaciones desarrolladas desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura con los dos grupos del 5º curso de la etapa, de veinte alumnos cada uno. La materia se impartió durante cinco horas semanales con cada grupo a lo largo del curso.

Los principales objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura para la etapa de Primaria giran en torno a la alfabetización del alumnado y su progresiva mejora en el proceso comunicativo. De manera más específica se podrían concretar la adquisición de estrategias para comprender y producir textos escritos cohe-

rentes, expresarse oralmente de manera clara y ordenada, así como reconocer diferentes ejemplos de la literatura española.

## 11.2 Principales actividades de aprendizaje

La programación de la materia de Lengua Castellana y Literatura recoge una gran variedad de actividades, algunas habituales en las comunidades de aprendizaje, aunque el centro no lo es:

- (a) Tertulias literarias dialógicas, aunque este curso sólo se han realizado con alumnado y el próximo se incorporarán a padres.
- (b) Lectura colectiva en el aula de clásicos de la literatura universal.
- (c) Video-fóruns asociados al Plan lector.
- (d) Actividades específicas para el desarrollo de la expresión oral (cuentachistes, recomendaciones de libros en vídeo, exposiciones orales de puntos del libro, etc.).
- (e) Actividades interactivas a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (publicación en blogs de aula, resolución de tareas en el ordenador, etc.).
- (f) Actividades de escritura creativa (redacciones en base a técnicas Rodari, etc.).
- (g) Trabajo para la mejora y aprendizaje de la ortografía (corrección indirecta de faltas de ortografía: alumno-alumno y profesor-alumno).
- (h) Actividades y tareas recogidas en el libro de texto.

Dada la limitación de espacio, únicamente se profundizará en la descripción de las actuaciones vinculadas con la mejora y el aprendizaje de la ortografía. Estas dinámicas se concretaron en la “*corrección indirecta de las faltas de ortografía*” que consiste en:

- 1) Identificación del error ortográfico por parte del profesor y/u otro compañero mediante una estrategia indirecta, que consiste en señalar el número de faltas cometidas en cada renglón, pero no las faltas en sí (Pérez-Pueyo, et al., 2013a). La intención es que el alumnado se implique en la corrección del fallo y los identifique por sí mismo.
- 2) Una vez corregidos estos errores, se volverá a presentar el trabajo para su nueva revisión, procediéndose de la misma forma. Si continúa teniendo faltas, se señalan de manera indirecta.
- 3) Cuando el documento no contenga faltas de ortografía se procede a su corrección y calificación final.

Para trabajar de manera coordinada y adaptada, el equipo docente acordó la forma adecuada de identificar los errores gramaticales según el nivel educativo. Para ello, se basaron en la propuesta de secuenciación del Proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo, et al., 2013a) desarrollada por el Grupo Actitudes (Pérez-Pueyo, et al., 2013b) que plantea la siguiente secuenciación: en 1<sup>er</sup> ciclo de Educación Primaria se señalará la letra con error ortográfico, pero no el error en sí; en 2<sup>o</sup> ciclo se señalará la palabra; y en 3<sup>er</sup> ciclo tan solo se identificará el número de errores cometidos en cada línea escribiendo un número al comienzo de cada renglón.

### 11.3 Explicación sistema de evaluación y calificación

La forma en la que se desarrolla la **evaluación formativa** depende de quién realice el proceso de corrección.

En los trabajos de *Escritura creativa* se desarrolla desde procesos de heteroevaluación (profesor-alumno). Estos trabajos consisten en redacciones de, al menos, quince líneas sobre un tema propuesto por el profesor. El alumnado entrega su redacción inicialmente como borrador, a lápiz y en hoja cuadriculada. El profesor la revisa siguiendo el procedimiento indirecto descrito anteriormente. Para proporcionar una progresiva autonomía al alumnado en la identificación de los errores ortográficos, las oportunidades de revisión se irán reduciendo a medida que avanza el curso.

Durante el primer trimestre, el alumnado dispondrá de dos oportunidades para entregar su trabajo. En el momento en que consiga corregir todas las faltas, tendrá permiso para pasarlo a limpio, en folio blanco y con una representación gráfica alusiva al texto. Durante el segundo trimestre, las oportunidades de revisión seguirán siendo dos, pero en este caso una será llevada a cabo por el docente y otra por un compañero (coevaluación). Finalmente, en el tercer trimestre, el proceso de evaluación formativa se reduce notablemente y pasa a ser únicamente otro compañero quién realiza esa función de revisión sobre el borrador elaborado (tabla 57):

Tabla 57. Momentos y agentes de evaluación formativa en actividad de Escritura Creativa.

| Momentos de revisión |                      |                      |                     |
|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|
|                      | Primer momento       | Segundo momento      | Tercer momento      |
| 1er trimestre        | Evaluación formativa | Evaluación formativa | Evaluación sumativa |
|                      | Profesor             | Profesor             | Profesor            |
| 2º trimestre         | Evaluación formativa | Evaluación formativa | Evaluación sumativa |

|               |                      |           |                     |
|---------------|----------------------|-----------|---------------------|
|               | Profesor             | Compañero | Profesor            |
| 3er trimestre | Evaluación formativa | -         | Evaluación sumativa |
|               | Compañero            | -         | Profesor            |

La temporalización de esta actividad es de dos semanas. Con la siguiente ejemplificación para el primer trimestre veremos el proceso (ver tabla 58):

Tabla 58. Proceso de sucesivas correcciones a través de la evaluación formativa.

|                       | Lunes  | Martes | Miércoles  | Jueves | Viernes   |
|-----------------------|--|--------|--|--------|---|
| 1 <sup>o</sup> semana | Explicación de la actividad (temática, etc.) y de plazos.                          |        | 1 <sup>er</sup> momento de evaluación (se recogen trabajos en borrador). |        | Devolución de trabajos revisados por el profesor.                     |
| 2 <sup>a</sup> semana | 2 <sup>o</sup> momento de evaluación (se recogen trabajos en borrador o a limpio). |        | Devolución de trabajos revisados por el profesor.                        |        | 3 <sup>er</sup> momento de evaluación (se recogen trabajos a limpio). |
| 3 <sup>a</sup> semana | Devolución de trabajos revisados e inicio de un nuevo proceso.                     | ...    | ...  | ...    | ...   |

Sin embargo, en el tercer trimestre, este proceso se desarrolla integralmente en base a dinámicas de coevaluación (alumno-alumno, también denominado evaluación entre iguales), que implican el desarrollo de la segunda actividad vinculada con la ortografía: los *Dictados en pareja*.

En este caso, la actividad se realiza durante una clase de 50-55 minutos aproximadamente. El alumnado se sitúa en parejas y se dictan el uno al otro un breve fragmento de texto recogido en una ficha proporcionada por el profesor (ver figura 14).

Al terminar, se intercambiarán las hojas para revisar el texto del compañero e identificar los errores de la manera descrita anteriormente. Una vez realizado volverán a intercambiarse las hojas con el texto redactado para corregir sus errores.

Al igual que en el caso anterior, cada alumno dispondrá de dos momentos de revisión. A estos se le sumará un tercero de heteroevaluación (profesor-alumno) que identificará las faltas de ortografía finales que se no se han logrado corregir (tabla).



Pueyo, et al., 2013b) para que las demás áreas contribuyan a la mejora de la competencia lingüística sin que los errores ortográficos influyan en la calificación de éstas.

A lo largo de cada trimestre, se desarrollaron cuatro dinámicas de *Escritura creativa* y otras cuatro de *Dictados en pareja*, ocho en total. Para calificar cada una de estas tareas, en lo concerniente a la ortografía, se utilizó la escala que presentamos en la tabla.

Tabla 60. Criterios de calificación de aspectos ortográficos para el área de Lengua Castellana y Literatura.

| Conocimiento de la Ortografía | Número de faltas cometidas |                      | Calificación |
|-------------------------------|----------------------------|----------------------|--------------|
|                               | Dictados en pareja         | Escrituras creativas |              |
| Sobresaliente                 | 0                          | 0 - 1                | 10           |
| Notable                       | 1 - 2                      | 2- 3                 | 8            |
| Bien                          | 3                          | 4 - 5                | 6            |
| Aceptable                     | 4                          | 6                    | 5            |
| Regular                       | 5                          | 7 - 8                | 4            |
| Insuficiente                  | 6                          | 9                    | 2            |
| Muy insuficiente              | 7 o más                    | 10 o más             | 0            |

Es conveniente aclarar que las calificaciones de cada trabajo solo tienen en cuenta la evaluación de la versión final que presenta el alumno y no la de los borradores intermedios que presentan en cada caso. Creemos que es un error calificar también las entregas intermedias, porque anularía la posibilidad de obtener una calificación real. Es decir, una calificación baja en el primer borrador afectaría negativamente a la media total, aun cuando la versión final ya no contuviera faltas de ortografía. Es importante tener claro que la intención de la evaluación formativa es proporcionar información al alumnado para mejorar el aprendizaje, no calificar, ni estar jugando con medias ni cálculos matemáticos más allá de lo mínimamente imprescindible.

Por su parte, la calificación relativa al conocimiento de la ortografía que demuestra el alumno representa el diez por ciento de la calificación final de la materia, es decir, un punto de la nota trimestral y anual. Se obtiene teniendo en cuenta lo realizado en todas las tareas anteriormente explicadas, pero no de las valoraciones previas que se hacen hasta la valoración final de cada tarea (tabla 61).

Tabla 61. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

| Finalidades y/o Competencias  | Actividades Aprendizaje | Evaluación formativa  | Instrumentos calificación            | Criterios calificación |
|---|-------------------------|---|--------------------------------------|------------------------|
| Mejorar el conocimiento de las reglas de ortografía, así como la ortografía de palabras habituales. | Escritura creativa      | Se revisa hasta dos veces durante dos semanas antes de la valoración final del trabajo. | Escala para la valoración (tabla 51) | 5%                     |
|   | Dictados en pareja      | Se revisa dos veces antes de la calificación final del trabajo.                         | Escala para la valoración (tabla 51) | 5%                     |

Como consecuencia de la utilización de los instrumentos y procedimientos descritos, el proceso de evaluación de los conocimientos sobre ortografía se integra de manera coherente y natural en las prácticas diarias. En la tabla resumen se puede observar esta idea de manera más simplificada de las actividades de aprendizaje, de evaluación formativa y calificación.

Continuemos presentando algunos ejemplos de los instrumentos de evaluación utilizados.

El proceso de revisiones sucesivas a las que se someten las producciones de los alumnos facilita la corrección de otros aspectos, además de las mencionadas cuestiones ortográficas. Por ejemplo, en la actividad de *Escritura Creativa*, el profesor aprovecha la recogida y revisión de las redacciones para proporcionar una primera valoración sobre el contenido de la misma. Para ello, utiliza una rúbrica como la siguiente tabla (aunque con un formato diferente):

Tabla 62. Rúbrica para la valoración de aspectos vinculados con la redacción.

|   |   |
|---|---|
| Organización general del texto  |   |
| Se respeta la estructura que solicitado (p. ej. texto narrativo: introducción, nudo, desenlace).  | 2 |
| Se respeta la estructura, aunque con algún fallo (una parte más larga que otra, etc.).            | 1 |
| No se respeta la estructura del texto solicitado.   | 0 |
| Signos de puntuación  |   |
| La escritura es muy buena porque se utilizan los signos de puntuación adecuados                   | 2 |
| La escritura es confusa porque faltan muchos signos de puntuación.                                | 1 |
| La escritura es muy confusa porque o no hay ningún signo de puntuación o se utilizan mal.         | 0 |
| Tiempos verbales  |   |
| Los tiempos verbales se utilizan bien (p.ej. si se habla del pasado, se utiliza el pasado; etc.). | 2 |
| Los tiempos verbales se utilizan regular (a veces bien y a veces mal).                            | 1 |

|   |   |
|---|---|
| Los tiempos verbales se utilizan mal (siempre cambiando y no encajando con lo que se cuenta).   | 0 |
| <b>Enlaces entre ideas</b>  |   |
| Se utilizan de manera habitual y sin repetir ninguno ( <i>más adelante, a continuación, después, al día siguiente, finalmente, etc.</i> )     | 2 |
| Se utilizan pocos en el texto o se repite el mismo demasiadas veces.  | 1 |
| No se utilizan ningún momento.  | 0 |
| <b>Vocabulario empleado</b>   |   |
| El vocabulario utilizado es variado (no se repiten palabras) y preciso (se evitan palabras como: <i>cosa, algo, tener, hacer, poner...</i> ). | 2 |
| A veces se repite alguna palabra demasiado (p. e. " <i>entonces</i> ", " <i>después</i> ", etc.) o se utilizan palabras imprecisas.           | 1 |
| En general, el vocabulario utilizado es pobre: se repiten palabras y hay palabras poco precisas.  | 0 |

De la misma manera, el profesor intenta orientar al alumnado sobre cuestiones relacionadas con la caligrafía con la que ha realizado el escrito (tabla siguiente). De este modo, cuando presente el trabajo a limpio, el alumnado debe tener en cuenta esas observaciones:

Tabla 63. Rúbrica para la valoración de aspectos vinculados con la caligrafía.

|   |   |
|---|---|
| <b>Enlaces</b>  |   |
| La letra está enlazada (no hay letras sueltas).           | 2 |
| Algunas letras se escriben separadas y otras hiladas.     | 1 |
| La letra está siempre separada (no hay enlaces).          | 0 |
| <b>Alineación</b>   |   |
| La letra está bien asentada sobre la línea de cuadrícula. | 2 |
| La letra a veces está fuera de la línea de cuadrícula.    | 1 |
| No hay consistencia; la letra baila sobre la línea.       | 0 |
| <b>Espaciado</b>  |   |
| Las letras están a una distancia adecuada.                | 2 |
| A veces las letras están demasiado juntas o separadas.    | 1 |
| Las letras están casi siempre muy juntas o separas.       | 0 |
| <b>Tamaño</b>   |   |
| El tamaño de la letra es adecuado.                        | 2 |
| El tamaño de la letra a veces no es adecuado.             | 1 |
| El tamaño de la letra no es el adecuado casi nunca.       | 0 |
| <b>Forma</b>  |   |

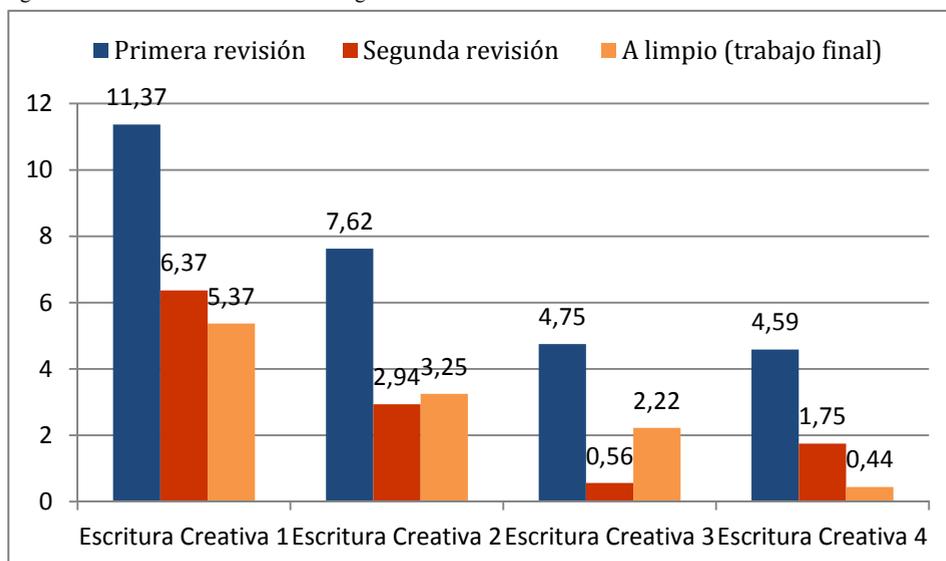
|  |   |
|--|---|
| Todas las letras se escriben de manera correcta.         | 2 |
| Alguna letra tiene algún error en el trazo.              | 1 |
| La mayoría de las letras tienen algún error en el trazo. | 0 |

Al final del proceso, ambos instrumentos serán utilizados para valorar la calidad del trabajo elaborado por el alumnado. Para ello se proporciona una ficha en la que, por una cara se realizará la redacción en limpio y por la otra quedarán recogidas las rúbricas correspondientes mencionadas hasta el momento.

## 11.4 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Los resultados obtenidos muestran una reducción notable del número de faltas de ortografía cometidas por el alumnado. En el siguiente gráfico se recoge la evolución en la media de faltas cometidas en las dinámicas de escritura creativa durante el primer trimestre. Éste fue el primer contacto del alumnado con este sistema de trabajo.

Figura 15. Evolución de las faltas de ortografía cometidas en la actividad de Escritura Creativa.



Puede apreciarse en el gráfico como la media de faltas disminuye notablemente tras aplicar 4 veces la actividad (lo que temporalmente equivaldría a un trimestre). Como era de esperar, las faltas siempre disminuyeron tras la primera revisión. Sin embargo, en algunos casos se puede apreciar también que en la ter-

cera corrección (trabajo presentado a limpio) se produce un incremento de las faltas cometidas respecto a la revisión anterior. Esto parece estar generado por la falta de atención prestada por el alumnado al pasar la redacción a limpio y no por cuestiones de desconocimiento de la ortografía.

Como consecuencia de las anteriores puntuaciones y del trabajo desarrollado a lo largo de todo el curso, las calificaciones anuales en el apartado de ortografía de los alumnos que participaron en la experiencia fueron las siguientes:

Tabla 64. Resultados académicos obtenidos en aspectos ortográficos en porcentajes y puntuaciones directas.

| Resultados globales |            |               |
|---------------------|------------|---------------|
| Calificación        | Porcentaje | Nº alumnos/as |
| Sobresaliente       | 42,5 %     | 17            |
| Notable             | 17,5 %     | 7             |
| Bien                | 5 %        | 2             |
| Suficiente          | 7,5 %      | 3             |
| Insuficiente        | 10%        | 4             |
| No presentado       | 17,5%      | 7             |
| Totales             | 100%       | 40            |

Como se puede observar, existe un elevado porcentaje de alumnos con buenas puntuaciones en ortografía. El 60% de los estudiantes obtuvieron sobresaliente (42,5%) y notable (17,5%). Por el contrario, solo el 10% obtuvo una calificación de insuficiente en este apartado, que asciende al 27,5% si se suman a este grupo los alumnos *no presentados*. En este grupo de no presentados se integra aquel alumnado que por diversas causas no entregaron al menos tres tareas vinculadas con la ortografía.

Los buenos resultados obtenidos son debidos al proceso de evaluación formativa llevado a cabo. Las sucesivas revisiones han generado que el alumnado se fije más en la ortografía a la hora de redactar y progresivamente hayan reducido el número de faltas cometidas en cada producción.

## 11.5 Principales ventajas encontradas

La principal ventaja que genera el sistema de evaluación formativa que se plantea es el incremento de la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, favoreciendo su aprendizaje ortográfico y reforzando su capacidad de trabajo autónomo. Con las sucesivas revisiones de los textos escritos, el alumnado consigue ser más consciente de los errores ortográficos cometidos. Durante este

proceso de corrección repasa el vocabulario que posee, recuerda las normas de ortografía y trabaja sus habilidades para localizar palabras en el diccionario.

De la misma manera, los resultados obtenidos parecen demostrar que, en general, el alumnado es más responsable a la hora de entregar tareas. Las múltiples oportunidades de revisión proporcionadas por el docente parecen casi “obligar” a esforzarse. Sin embargo y pese al esfuerzo, una reducida parte del alumnado todavía suspende; aun así, experimentan avances evidentes respecto a su nivel de partida. Parece evidente que la identificación de este alumnado implica un trabajo más profundo de los aspectos asociados a la ortografía. En algunos casos, sus graves problemas (dislexia, confusión de fonemas, etc.) requieren de una intervención mucho más específica.

La estrategia utilizada en esta experiencia permite discriminar este tipo de problemáticas de aquellas otras que simplemente tienen que ver con cuestiones de falta de atención al redactar. En este sentido, esta discriminación del alumnado permite tener en cuenta la diversidad presente en las aulas y las limitaciones temporales que posee el docente para trabajar con el alumnado de manera individualizada.

Otra de las ventajas es que el profesor puede aprovechar este proceso de ida y vuelta de documentos para realizar alguna observación sobre el contenido de la redacción (aspectos gramaticales, de vocabulario, expresión, etc.). Esta situación incrementa el valor formativo de la evaluación ya que, además de mejorar los aspectos ortográficos, también perfecciona el propio contenido del texto; aspectos estos vinculados con la capacidad de expresión escrita.

Finalmente, el hecho de sistematizar el trabajo de la ortografía con actividades conocidas y mantenidas en el tiempo supone una motivación extra para el alumnado que ya conoce y domina su funcionamiento.

## 11.6 Principales inconvenientes encontrados

En primer lugar, conviene señalar que sería aconsejable la implicación de todos los miembros del equipo docente para garantizar que desde todas las materias se están aplicando los mismos procedimientos para la identificación de las faltas de ortografía. Esta condición, aunque ideal, no sería imprescindible ya que lo verdaderamente interesante es que el alumnado reciba el mismo tipo de información en el mayor número de materias posibles (aunque no sea en todas). Esta coordinación interdisciplinar desarrollaría un procedimiento realmente competencial.

Por otro lado, la experiencia también genera que el profesorado deba implicarse individualmente para cumplir con la temporalización establecida. Es fundamental que los plazos de entrega, recogida y devolución de tareas se respeten para garantizar el éxito del proceso. La implicación del alumnado está directamente relacionada con el interés que les genera conocer el resultado de la tarea. Si la corrección del profesor se prolonga demasiado en el tiempo los alumnos pierden el interés y, por lo tanto, la motivación por corregir los errores. Un feedback rápido y/o inmediato permite un mayor nivel de implicación.

Otro posible inconveniente podríamos encontrarlo cuando una parte del alumnado no logra corregir de manera autónoma sus faltas de ortografía tras las sucesivas revisiones. En estos casos se puede optar, por ejemplo, por facilitar la identificación del error. En lugar de señalar numéricamente las faltas cometidas en cada renglón, se podría rodear la palabra con error sin identificar la falta propiamente dicha. Esta solución funciona especialmente bien con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

## 11.7 Conclusiones

Durante el desarrollo de esta experiencia se ha podido constatar el potencial de la evaluación formativa para la adquisición de los aprendizajes ortográficos. Los resultados obtenidos como consecuencia de la aplicación de la estrategia descrita han sido altamente positivos. El sistema utilizado genera que los alumnos presten más atención a sus redacciones y, por lo tanto, reduzcan notablemente sus faltas de ortografía. Al mismo tiempo también obliga al repaso de las normas, facilitando así su adquisición definitiva de manera natural.

Por todo ello podría decirse que el proceso de evaluación formativa aplicado a la identificación de errores ortográficos enriquece el proceso de aprendizaje del alumnado y lo hace más coherente con los planteamientos educativos actuales. Mediante actividades variadas y fundamentadas en el mismo principio de evaluación se consiguen desarrollar la mayoría de los ámbitos de la personalidad del alumno: cognitivo (gracias a la identificación de los errores ortográficos y el aprendizaje de las normas), afectivo-motivacional (al comprobar las mejoras experimentadas); relaciones interpersonales e inserción social (al tener que trabajar con otros alumnos respetando sus opiniones, intentando ayudarles y aceptando sus correcciones como punto de partida para el propio aprendizaje), etc.

Los procesos de evaluación formativa descritos en el presente apartado son una estrategia de aprendizaje imprescindible, sin la cual el resto de actuaciones descritas no tendrían tanto sentido.

## 11.8 Bibliografía

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013a). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013b). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.