

En el panorama actual de los estudios en didáctica de la lengua escrita, la ortografía ha sido uno de los aspectos que han cambiado su posición y su peso en el conjunto de las actividades de enseñanza / aprendizaje de la lengua. ¿Cómo y por qué se ha producido este cambio?

En primer lugar, la ortografía ha dejado de ser la única medida del conocimiento del lenguaje escrito y, a consecuencia de ello, ya no es el eje central de las actividades de escritura. Ha perdido su papel principal en beneficio de una concepción del lenguaje escrito más global y más funcional. Además, lo que deben aprender los niños y las niñas, y lo que debe enseñarse en materia de lengua escrita ha pasado de estar centrado en el conocimiento gramatical y en la reflexión metalingüística, a basarse en el uso funcional de la misma. En este marco, el conocimiento ortográfico es un aspecto más en el desarrollo de la capacidad de producir textos, otra competencia que es necesario adquirir: ni la única ni la más importante.

Sin embargo, a pesar de esta pérdida de peso específico en favor de actividades más globales, significativas y funcionales, continúa existiendo entre el colectivo de maestros - y padres- una preocupación importante por los niveles de competencia ortográfica alcanzados por los alumnos. ¿Por qué? ¿Existen razones objetivas para pensar que en la actualidad estos niveles son más bajos que los de periodos anteriores? ¿Estamos ante una situación preocupante?

Relativizar el problema ortográfico

Creo que no se puede afirmar que la competencia ortográfica de los alumnos sea mucho más baja que en otras épocas, y ello, por varias razones: La primera, por la falta de estudios comparativos que avalen estas afirmaciones; en Francia, por ejemplo, cuya preocupación por los niveles ortográficos es, quizás, mucho más fuerte que en España, algunos estudios realizados comparando pruebas de principios de siglo con otras más recientes, no permiten confirmar esta suposición¹.

En segundo lugar, habría que considerar los parámetros en los que se basa la noción de nivel ortográfico; no es lo mismo las faltas de ortografía cometidas en un dictado -actividad que servía, y sirve aún en muchas escuelas, para medir el nivel ortográfico de los niños y las niñas- que las que se puedan cometer en la realización de un texto de libre ejecución: ni el nivel de atención del alumno ni las posibilidades de aparición de según qué palabras o construcciones son las mismas en los dos tipos de actividad. Las posibilidades de error en las producciones libres son mucho más elevadas que las que puedan aparecer en la realización de un dictado controlado. Es lógico, pues, que

los alumnos de escuelas que practican una pedagogía del lenguaje escrito funcional y comunicativa cometan más errores. Pero ello no significa que tengan un bajo nivel ortográfico.

Todo ello nos hace pensar que, por lo menos, debe existir una duda razonable frente a la afirmación de que la competencia ortográfica de los alumnos es cada vez peor. Cabría pensar que estamos frente a tópicos surgidos a consecuencia del trabajo cotidiano de los maestros, de la presión social por mejorar los niveles educativos y de un aumento del problema a causa de la extensión obligatoria de la escolarización, hecho que implica la no selección del alumnado.

El valor añadido que se otorga, en la escuela y en la sociedad en general, al conocimiento ortográfico es una cuestión importante que debería ser objeto de revisión. En la escuela, un excesivo énfasis en el dominio de la ortografía puede cerrar el paso a estudiantes inteligentes, aptos para el estudio, cuyo único problema sea manifestar dificultades en la adquisición de la ortografía. Se da, a veces, más importancia a un escrito sin errores que a la capacidad de expresar de forma precisa y coherente las ideas. Asimismo, socialmente, un nivel ortográfico bajo es sinónimo de nivel sociocultural y educativo también bajo, y este hecho suele conllevar problemas para la promoción social del individuo².

Todo lo arriba expuesto no ha de servir para minimizar el aprendizaje de la ortografía, sino para situar su enseñanza en el conjunto de las actividades del lenguaje escrito y relativizar el mal llamado «problema ortográfico».

Hacia una didáctica de la ortografía más «razonable»

El propósito de este artículo es establecer unos puntos de reflexión que sirvan de base al trabajo ortográfico en el aula, sin pretender ofrecer unas pautas de actuación marcadas. Al hacerlo, es obvio que nos situamos en una determinada perspectiva psicopedagógica sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje en general; esta perspectiva se caracteriza por la creencia de que en esta relación, el polo relativo al aprendizaje es tanto o más importante que el de la enseñanza. Es decir, en la adquisición de conocimientos -en este caso, ortográficos- es fundamental el papel activo del sujeto que aprende: su interés y motivación -relacionados con la funcionalidad y el significado de la tarea- y la construcción de un sistema ortográfico propio que irá modificando a medida que avance el conocimiento³.

La competencia ortográfica

Es evidente que el objetivo último del conocimiento ortográfico reside en la capacidad de escribir



sin cometer errores. El adulto competente escribe sin prestar atención a la ortografía de las palabras, puesto que ha automatizado este conocimiento a lo largo de sus años de aprendizaje y de sus experiencias como escritor. En caso de duda, puede recurrir a las reglas que alguna vez aprendió: esta palabra se escribe con «h» porque empieza por «hue»; o a sus conocimientos gramaticales: comprobar se escribe con «b», como probar, prueba, etc. Algunas cuestiones no podrá resolverlas, por lo que, consciente de ello, acudirá a instrumentos de apoyo: diccionarios, etc.

El aprendizaje de la ortografía

Pero el niño que aprende no puede actuar de la misma manera que el adulto competente, ya que el conocimiento de reglas y, sobre todo, la reflexión gramatical, requieren un cierto nivel de desarrollo cognitivo que no se produce hasta avanzada la primaria.

Veamos un ejemplo: En la escritura de palabras se pueden distinguir, por lo menos, dos tipos de cuestiones: las palabras que aparecen como objetos inalterables (los nombres de los niños, todo tipo de listas con nombres de objetos, la rotulación de los espacios y materiales del aula, etc) y las palabras sujetas a variación morfológica que aparecen en la redacción de textos.

En el primer caso, las estrategias que utilizan los niños para escribir pueden ser diversas: basadas en la relación grafofónica, en el recuerdo visual o en el parecido con otras palabras conocidas. Pero en el segundo caso se impone la necesidad de aplicar conocimientos gramaticales. ¿Cómo, si no, puede distinguirse la preposición «a» de la forma verbal «ha»? ¿Cómo un niño andaluz que no pronuncie la «s» a final de palabra, sabrá que «conocidos» termina en «s»? ¿O el niño catalán que el gerundio de «fer» (hacer) es «fent» (haciendo), si la «t», también es muda? En estas situaciones es evidente que se requerirán otros conocimientos y utilizar otras estrategias para solucionar los problemas.

En el dilatado proceso hacia el dominio de la ortografía, y el uso automatizado de las convenciones, los niños no van a aprender únicamente el sistema gráfico, sino también otras muchas cuestiones, igualmente importantes, relacionadas con la escritura. Por ejemplo:

- A descubrir y sentir la necesidad de escribir con corrección: por el valor social y funcional del uso de la forma correcta; pero esto sólo se consigue si las niñas y los niños tienen el convencimiento de que escribir -y lo que ellos escriben- tiene algún sentido y va a tener alguna repercusión.
- A ser conscientes de su papel de aprendices: esta actitud les convertirá no en consumidores pasivos de reglas gramaticales sino en buscadores activos de soluciones, en pequeños investigadores del sistema gráfico. Con ello, desarrollarán su capacidad metalingüística y, a la vez, mecanismos de alerta y de control durante la actividad de escribir.
- A conocer los límites de su saber escrito: qué han aprendido y qué no, todavía. A crear, desde pequeños, mecanismos de control sobre su proceso de aprendizaje.

La enseñanza de la ortografía

Desde la perspectiva constructivista, la función del enseñante ha cambiado también en relación a otros modelos didácticos anteriores. Sin entrar en explicaciones sobre la cuestión, siendo un tema sobre el que se ha escrito abundantemente, describiremos diferentes actividades en las que basar el trabajo ortográfico⁴.

Escritura en situaciones reales

Venimos diciendo que la ortografía no debe desvincularse del trabajo global de lenguaje. No es una entidad separada sino al contrario, cobra sentido en el conjunto de la producción escrita. La realización de escritos reales, funcionales y significativos será el acicate más fuerte para despertar la preocupación ortográfica en los niños. Y los momentos de lectura favorecerán la observación de lo gráfico y la deducción de reglas.

Existen diversas fases en la producción de textos, escritos individual o colectivamente: de selección y ordenación de ideas, de realización, etc⁵. La atención sobre el nivel ortográfico aparece en la fase de escritura propiamente dicha o en la fase de revisión posterior. En el transcurso de estos momentos pueden producirse situaciones diversas:

- que entre los niños no surja ninguna duda acerca de las formas a elegir, lo que significa poco conocimiento sobre su propio saber ortográfico.



- que si surjan dudas mientras escriben y que busquen la manera de resolverlas, lo cual indica una cierta conciencia de lo que saben y de las estrategias que pueden activar.
- y, finalmente, que surjan dudas en la fase de revisión.

Cuanto más pequeños son los niños, menos capacidad tienen de revisar los textos producidos. Esta capacidad se desarrollará con el tiempo y con una intervención del adulto que la fomente. Por ejemplo, no se obtienen los mismos resultados devolviendo al alumno un texto corregido, que actuando de forma que sea el propio alumno quien descubra los problemas del escrito a través de las preguntas e indicaciones del maestro.

Trabajo sistemático de cuestiones ortográficas

En las situaciones de escritura espontánea, como las descritas en el apartado anterior, es poco probable que aparezcan todas las cuestiones ortográficas que deben ser objeto de estudio; por ello, el enseñante deberá preparar ejercicios de trabajo sistemático de los aspectos que considere relevantes y que hayan surgido en las actividades que hemos mencionado. Estos aspectos pueden referirse a diferentes niveles gramaticales: grafofónico, morfológico, sintáctico, léxico, teniendo presente que una misma cuestión puede ser abordada desde más de un nivel.

Por ejemplo, si se trata de solucionar la cuestión de la grafía «que», el maestro o la maestra pedirá a los chicos que busquen en el material escrito de su entorno (objetos de todo tipo: rótulos, envoltorios de productos de alimentación, revistas, camisetas estampadas etc.) palabras que contengan esta sílaba. Luego podrán trabajar con este material: escribir en fichas para confeccionar un diccionario, clasificar según el significado, etc. El esfuerzo mental que realiza la niña o el niño en esta actividad es muy diferente al que realizaría si se tratara de rellenar huecos con «que» o «ca» en una lista de palabras dada, en cuya confección no habría intervenido. Deben evitarse, aunque sea en las actividades de estructuración y de trabajo sistemático, plantear a los niños ejercicios mecánicos que no les exijan ningún tipo de esfuerzo y reflexión.

El conjunto de actividades funcionales y de trabajo sistemático deben conducir necesariamente a la automatización deseable de las cuestiones ortográficas y liberar, de esta forma, la mente del escritor para que pueda prestar más atención a los niveles más profundos de la redacción de un texto. Esta automatización no se consigue con la repetición mecánica de ejercicios sin sentido; como tampoco se superan los errores ortográficos de un dictado a base de escribir la palabra correcta veinte veces. Se consiguen automatizar procesos después que han sido comprendidos, afirmación también válida en lo que concierne a la ortografía.

<i>Notas</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. J. GUION (1973): «A propos de la crise de l'orthographe» en <i>Langue Française</i>, n.20. Citado en JAFFRE, ver bibliografía. 2. J.M. MAISTRE (1974): <i>Pour ou contre l'orthographe</i>. Paris. Editions universitaires, ATED. Citado en JAFFRE, ver bibliografía. 3. D. GRAVES (1991): <i>Didáctica de la escritura</i>. Madrid. Morata, 4. A. CAMPS y otros (1989): <i>L'ensenyament de l'ortografia</i>. Barcelona. Graó. 5. L.F. FLOWER y J.R. HAYES (1980): <i>Model del procés de composició escrita</i>, citado en Camps, A. (1994).
<i>Referencias bibliográficas</i>	<p>CAMPS, A. y otros (1989): <i>L'ensenyament de l'ortografia</i>. Barcelona. Graó. Versión en castellano, 1990.</p> <p>CAMPS, A. (1994): <i>L'ensenyament de la composició escrita</i>. Barcelona. Barcanova.</p> <p>CAMPS, A (1995): «Diversificar l'ensenyament de l'ortografia». en <i>Articles</i>, n.3.</p> <p>JAFFRE, J.P. (1992): «Didactiques de l'orthographe», Paris. Hachette.</p> <p>MILIAN, M. (1992): «Nuevas bases para la enseñanza de la ortografía» en <i>Aula</i>, n. 2.</p>