

City University of New York (CUNY)

CUNY Academic Works

Publications and Research

New York City College of Technology

2009

Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE

David Sánchez-Jiménez
CUNY New York City College of Technology

[How does access to this work benefit you? Let us know!](#)

More information about this work at: https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs/135

Discover additional works at: <https://academicworks.cuny.edu>

This work is made publicly available by the City University of New York (CUNY).
Contact: AcademicWorks@cuny.edu

DAVID SÁNCHEZ JIMÉNEZ

Licenciado en Filología Hispánica en 2001 por la Universidad de Salamanca, donde realizó el “Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera” en 2002-2004. En la actualidad trabaja en la Universidad de Filipinas como lector de español y cursa el doctorado en “Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” en la Universidad Antonio de Nebrija.

RESUMEN

La trascendencia de la ortografía para la regulación de la norma y para la transmisión del significado en la práctica escrita se erige como un elemento fundamental a través de un código regulador fuertemente establecido y cerrado.

La consideración de esta materia desde una perspectiva cognitiva permite identificar los errores que suceden en el procesamiento léxico y adoptar las medidas didácticas oportunas para operativizar el conocimiento ortográfico en el aula de ELE y producir con ello un código escrito sin ambigüedades, con el fin de conseguir una comunicación más eficaz.

PALABRAS CLAVE: ortografía, didáctica, procesos cognitivos ortográficos

AN APPROACH TO TEACHING SPELLING IN THE CLASS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (ELE)

Orthography plays a significant role in the regulation of norms and in the transmission of meaning which therefore places itself as a key element in the written expression through a strictly established regulatory code.

From a cognitive perspective, this allows in identifying the errors that occur in the lexical processing and in adopting appropriate teaching methods in order to apply the orthographic knowledge in the ELE classroom and be able to produce an explicitly written code, with the aim of achieving a more effective communication.

KEYWORDS: spelling, teaching, cognitive processes underlying spelling

1. INTRODUCCIÓN: VALOR LINGÜÍSTICO Y SOCIAL DE LA ORTOGRAFÍA

La importancia de la ortografía dentro de la expresión escrita de la lengua está fuera de toda duda, así como una trascendencia social que pocos aspectos de la lengua poseen y que le viene dada por la función que desempeña en la normalización y la perdurabilidad de las lenguas. No obstante, es el sistema ortográfico el que asegura que se produzca una comunicación eficaz y sin ambigüedades en los enunciados escritos, por encima de las diferencias individuales, sociales y geográficas. En relación a esto, Nebrija y Bello han puesto a la ortografía en un lugar trascendental como pilar sobre el que se asienta la unidad de la lengua (*vid.* Esteve Serrano, 1982; Martínez de Sousa, 1995; Martínez Alcalde, 1998).

De esto deriva su alcance para la comunicación escrita, ya que la ortografía se erige como el código mediador en el mutuo entendimiento del emisor con el receptor de un mensaje escrito, que tendrán mayores dificultades en comunicarse dependiendo de las desviaciones fonográficas habidas en el código que esté utilizando el emisor. La relevancia de su dominio, por ende, reside en que es fundamental la destreza en la ortografía para comunicarnos por escrito y que nuestro interlocutor nos entienda, dado que es un instrumento para escribir apropiadamente y transmitir el significado de forma clara, precisa y sin ambigüedades. La ortografía no es, por lo tanto, un objetivo en sí misma, sino una técnica complementaria o auxiliar de lo realmente fundamental, que es saber hablar, leer y escribir con fluidez. Siguiendo el modelo de la *teoría de la comunicación* de Jakobson, esta transmisión de significados no sería posible si el escritor codificara el mensaje en un código diferente, es decir, que no utilizara la misma convención que él¹. En este caso, el mensaje resultaría difícil de descodificar, por lo que la comunicación no se establecería de forma clara e incluso es posible que llegara a abortarse.

Así, en relación a esto, es obligado reparar en el considerable valor que adquiere la ortografía en el aspecto social, pues su dominio es una de las competencias necesarias para reconocer el estatus dentro de un grupo social determinado, poniendo en entredicho el nivel cultural y educativo de aquellos que no alcanzan un alto grado en su correcto uso. Esto es así debido a que el carácter normativo que tiene la ortografía provoca una marca social de incultura, por la cual se considera el error ortográfico como un baremo de prestigio usado como medidor socio-cultural. Tanto es así que numerosos autores (Casares, 1941a; Rosenblat, 1951; Polo, 1974; Martínez de Sousa, 1991; Mosterín, 2002) han hablado de la repercusión social de los desajustes producidos en la correspondencia gráfica de fonemas como un grado de dominio que decanta las clases sociales. Como refiere Torrego (Mendoza, 2009) con ocasión de la reciente publicación de su *Ortografía práctica del español* "Escribir sin faltas de ortografía es siempre señal de pulcritud mental. La escritura correcta supone prestigio social y un buen aval para encontrar un trabajo digno".

2. LA ACTIVIDAD ORTOGRÁFICA Y LOS PROCESOS COGNITIVOS EN ORTOGRAFÍA

Inserto en el marco teórico de la ortografía, Llop (1999: 22) nos acerca a un nuevo concepto, la *actividad ortográfica*, que define del siguiente modo: "La actividad lingüística y cognitiva realizada por un sujeto, que tiene por finalidad usar correctamente las unidades gráficas de una lengua que permiten plasmar por escrito un mensaje". Este concepto da cabida a los procesos internos que se

¹ Una misma lengua puede estar escrita en dos alfabetos totalmente distintos, haciéndose imposible su descodificación. La lengua serbo-croata en la actualidad, por ejemplo, es escrita en caracteres romanos por los católicos croatas y en caracteres cirílicos por los ortodoxos serbios (*vid.* Mosterín 2002: 139-142).

producen en la mente del sujeto en una materia que tradicionalmente se ha considerado desde una perspectiva lingüística, pues su finalidad no es la de escribir correctamente las letras de las palabras y los signos de puntuación, sino “la de manejar con corrección el medio gráfico que la lengua pone al alcance del emisor para que este transmita el mensaje” (*op.cit.*: 22). La actividad ortográfica es el fruto de la concurrencia de tres actividades diferentes: *comunicativa, lingüística y cognitiva*.

La *actividad comunicativa* entiende que la ortografía es una parte de la actividad escritora, cuya función es la de posibilitar que el significado sea transmitido al receptor. Es por ello que la ortografía cobra su máximo sentido en el momento de escribir un texto, cuando percibimos su utilidad como un componente en el proceso de escritura que posibilita la correcta interpretación del mensaje por el adecuado empleo del código gráfico y sus convenciones.

Los niveles de concreción de la *actividad lingüística* son el código oral y el escrito². La evolución de la historia de la escritura ha ido simplificando en su progreso la relación que mantenían en la antigüedad estos dos códigos hasta llegar a los sistemas de escritura más evolucionados, los alfabéticos, basados en la doble articulación del lenguaje (Mosterín, 2002). Fruto de este acercamiento es la identificación de múltiples unidades entre ambos sistemas, que raya la perfección en el nivel de análisis fonológico que mejor refleja la escritura alfabética, el nivel fonémico³, por el que se entiende que a cada fonema le corresponde de forma exclusiva un solo grafema y a la inversa, en una perfecta relación biunívoca.

Pero lo cierto es que son dos códigos distintos con diferentes reglas de construcción, por lo que la identificación de los fonemas que intervienen en la realización sonora de la palabra no es suficiente para conseguir una correcta escritura. Esto provoca que se cometan errores cuando intentamos transcribir el

² Para algunos autores (Vachek, Ulldall, Hjelmslev, Contreras, etc.) la escritura es un código autónomo que funciona de forma paralela a la lengua oral, de modo que podemos hablar de dos códigos independientes; otros (Saussure, Jakobson, Martinet, Bello, Alarcos, Mosterín, etc.) opinan que es un sistema dependiente de la lengua, que la transcribe y, por lo tanto, no posee la categoría de independiente que, por ejemplo, tienen la lengua, el código de un semáforo, las señales de circulación, etc., que consiguen comunicar sin necesidad de ser transcritos por otro código. A pesar de esta disyuntiva, lo que es innegable es la estrecha relación que guardan las grafías con los fonemas, aunque se adviertan también márgenes de separación que los distancian, causados por la evolución de la lengua oral, que no sigue las mismas pautas que la lengua escrita, fijada y estable desde el momento de su aparición y que se muestra bastante más conservadora a la hora de asumir los cambios que se producen en el sistema (*vid.* Alarcos, 1965; Esteve Serrano 1982; Martínez de Sousa, 1991; Contreras, 1994; Martínez Alcalde, 1998).

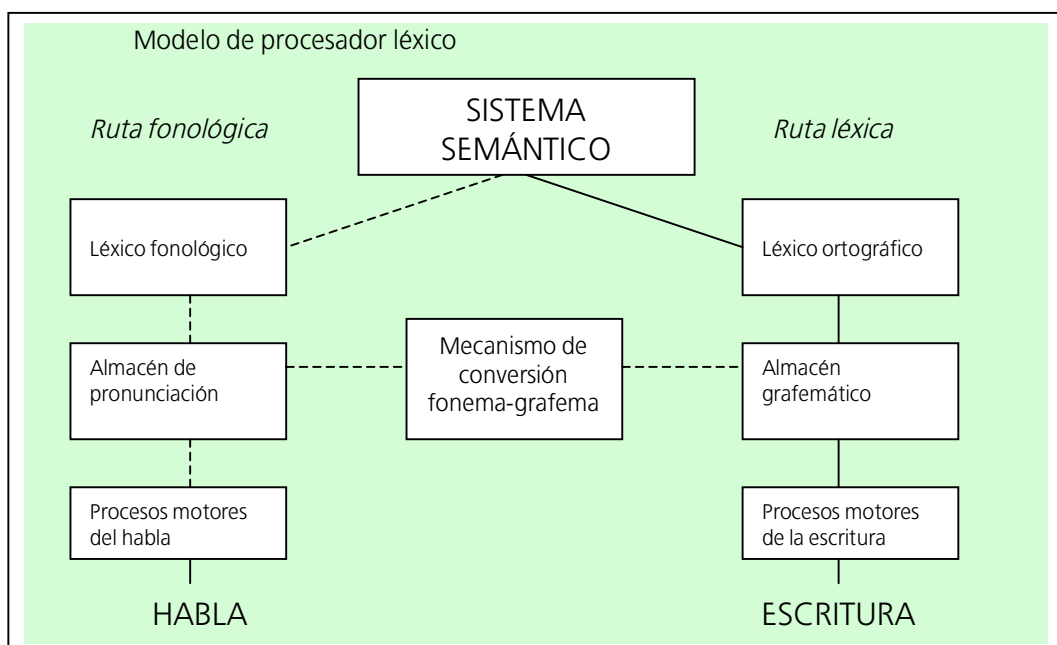
³ En palabras de Mosterín (1981: 34): “El principio fonémico exige que haya una letra y sólo una para representar cada fonema de la lengua y que un fonema y sólo uno corresponda a cada letra. Dicho en otras palabras, el principio fonémico postula una biyección (o correspondencia biunívoca) entre el conjunto de los fonemas y el de las letras, de tal modo que a cada secuencia de fonemas corresponda unívocamente una secuencia de letras (lo que facilita al máximo la escritura) y a cada secuencia de letras corresponda unívocamente una secuencia de fonemas (lo que facilita al máximo la lectura)”.

habla, pues tendemos a utilizar el código escrito partiendo del código oral sin atender, en muchas ocasiones, a las singularidades que el sistema grafemático presenta. Esta dificultad en la transcripción, producida principalmente por razones históricas –que sólo nos permiten reconstruir la grafía desde la etimología–, provoca una situación de ambigüedad que puede llegar mediante el error ortográfico a distorsionar el texto.

La *actividad cognitiva* comprende el estudio de la ortografía desde la psicología. La incursión de la psicolingüística en la adquisición de la lectura y la escritura y los trastornos del lenguaje ha tenido como consecuencia que se consideraran como principales los aspectos neurológicos, motores, perceptivos y de memoria perceptiva, los afectivos emocionales, de personalidad y ambientales, los del pensamiento lógico, la inteligencia y la memoria en general (Llop, 1999), que intervienen en el procesamiento de la forma gráfica y fonológica de la palabra (Rico Martín, 2002). Todos estos factores intervienen también en la enseñanza de la práctica ortográfica, especialmente en lo tocante a las hipótesis perceptivas (Pujante, 1979; Gabarró y Puigarnau, 1996) que se ponen en juego en el proceso de adquisición de la lengua y que ayudan a retener visual o auditivamente la forma de las unidades mínimas de la palabra. Por ello, el procesamiento fonológico de la lengua y la discriminación auditiva, así como la capacidad de recuperación léxica han de tener una consideración prioritaria en la enseñanza de la ortografía.

La *actividad cognitiva* se centra en los procesos mentales que el sujeto lleva a cabo para operar con el sistema gráfico de la lengua y poder recuperar la forma ortográficamente correcta de las palabras. Cuetos (1991) distingue dos rutas de procesamiento de las unidades gráficas: la *ruta fonológica* y la *ortográfica*. Consecuencia de las interferencias que se produzcan en estas rutas, será la aparición del error ortográfico en el texto escrito.

Fig. 1: Modelo de procesador ortográfico (Cuetos, 1991)



En la *ruta fonológica* se activa la unidad conceptual en el sistema semántico, que activaría a su vez su correspondiente forma fonológica, escogida dentro del *almacén del léxico fonológico*. La forma así seleccionada se almacenaría en una memoria de corta duración (*almacén de pronunciación*) mientras se realizan las operaciones destinadas a convertir esa forma fonológica abstracta en sonidos o en grafemas. Esto se consigue mediante el mecanismo de conversión de fonema a grafema. De aquí pasaría al *almacén grafemático*, memoria a corto plazo donde se mantiene temporalmente la forma gráfica de las palabras que vamos a escribir, mientras se ponen en marcha los procesos motores que permitirán la plasmación física de la palabra mediante su escritura.

En el caso del castellano, afirma Llop (1999: 70) que por tratarse de una *ortografía superficial*⁴, habría una tendencia por parte de los hablantes nativos a usar la vía fonológica con preferencia sobre la ortográfica, indicando también que cuanto más regular y consistente es una regla fono-ortográfica, mayor es la velocidad de su procesamiento y la posibilidad de escribirla correctamente. Por tanto, la ruta fonológica permitiría la escritura de forma correcta de palabras que aparecen por primera vez, siempre que el individuo identifique el fonema y aplique con efectividad las reglas de conversión fono-ortográficas. En consecuencia, un deficiente conocimiento fonológico acarrea problemas gráficos tanto en la lectura como en la escritura. En la actividad ortográfica los sujetos tienden a utilizar el código escrito partiendo del código oral, lo que les conduce a errores cuando los grafemas que se utilizan en la transcripción están fuera del sistema de reglas fono-ortográficas. Por ello, para saber aplicar estas reglas ortográficas es necesario que el aprendiz conozca tanto el sistema grafemático como el fonemático. Esta dificultad en la identificación de la secuencia de fonemas implicados en la pronunciación de las palabras y su posterior transcripción escrita se agrava en el caso de hablantes extranjeros que no dominan aún el sistema fonológico de la lengua que están aprendiendo, por lo que recurren al sistema fonológico de su L1 para interpretar los sonidos que oyen. En este sentido, resulta suficientemente explícita la siguiente cita de Trubetzkoy (cit. Poch-Olivé, 1999: 66):

El sistema fonológico de una lengua es semejante a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. Sólo quedan en la criba las marcas fónicas pertinentes para individualizar los fonemas. Cada hombre se habitúa desde la infancia a analizar así lo que se dice y este análisis se hace de una forma automática e inconsciente. Pero, por otra parte, el sistema de cribas, que hace posible este análisis, se construye de diferente forma en cada lengua. El hombre se adapta al sistema de su lengua materna. Pero si quiere hablar otra lengua, emplea involuntariamente para analizar lo que oye la "criba fonológica" de su lengua materna, que le es familiar. Y como esta criba no conviene para la lengua extranjera oída, se producen numerosos errores e

⁴ Una lengua tiene *ortografía profunda* (p.e: inglés o francés) cuanto más se aleja del principio alfabético de biunivocidad y tiene *ortografía superficial* (p.e.: español o italiano) cuando la distancia entre la forma sonora y la forma gráfica de la lengua es menor.

incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta, puesto que se les hace pensar por la criba fonológica de la propia lengua.

La concurrencia de dos o más lenguas produce un procesamiento diferente de la información fónica por parte del usuario debido a la competencia acumulada en otra lengua, que provoca la interferencia en los sonidos que oye en la L2. Llop (1999: 93) resalta que el aprendiz producirá una variedad de errores directamente relacionada con las lenguas que entren en contacto, la competencia lingüística general del sujeto y la competencia que posea en cada una de estas lenguas.

En la *ruta ortográfica* la unidad seleccionada activaría la forma gráfica de la palabra correspondiente del *almacén léxico ortográfico*, de donde pasaría al *almacén grafemático* mientras operan los *procesos motores* (Cuetos, 1991).

En la ruta ortográfica se procesan normalmente las palabras que aparecen con una frecuencia mayor. El tiempo de su procesamiento estaría en función de la frecuencia de las palabras, siendo menor en las unidades léxicas de mayor frecuencia en comparación con otras palabras de menor frecuencia, debido a que las unidades léxicas que más se repiten se reconocen más por su forma global que por las letras que las constituyen. Las deficiencias en la ruta ortográfica implican la incapacidad de segmentar adecuadamente la cadena sonora o de hacer corresponder los sonidos analizados con los fonemas correspondientes en la conversión fonema-grafía. Esto ocurrirá cuando la imagen léxica de la palabra aún no haya sido fijada y no se pueda recuperar convenientemente desde el *almacén léxico ortográfico*. Como consecuencia, este error es más propio de las etapas iniciales del aprendizaje, cuando aún no se domina la pronunciación de la L2 ni las reglas de correspondencia gráfica de la LE que el aprendiz está adquiriendo.

3. LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN EL AULA DE ELE

La ortografía es un aspecto complejo dentro de la didáctica de la lengua, que tradicionalmente se ha abordado de forma marginal en la programación de la clase de ELE, desplazado quizá por la abundancia de temas prioritarios en otros niveles del aprendizaje de la lengua. Esto es motivado, en parte, por la saturación en los contenidos del *syllabus*, y a que otros errores prioritarios para la comunicación pueden causar mayores malentendidos que la ortografía. Por ello, esta materia ocupa un lugar poco destacado en la clase en relación a la sintaxis, la morfología y el léxico, relegándose así la corrección formal del aspecto más externo de la representación gráfica a un segundo plano. Esto es justificado, en parte, porque el error ortográfico cuando se produce dentro de la *ortografía de la letra o de la palabra*, nos permite recuperar la imagen léxica y, de esta manera, identificar la secuencia fónica con la que se corresponde y traerla a nuestro almacén fonológico, donde se descifra el código y se asocia el

significado de la palabra a su representación física o significante. Es por ello que, en este caso, este tipo de error no afecta al significado. Sin embargo, la acumulación de estos errores en una misma palabra y los errores producidos en la *ortografía de la frase* hacen más proclives los casos de malentendidos lingüísticos, acentuándose su repercusión en el contexto de la clase de lenguas por la dificultad de transmitir significados con claridad.

Por todo ello, la práctica habitual de la ortografía en el aula de ELE se reduce prácticamente a la enseñanza de los sonidos del español y su correspondencia con las letras del alfabeto en las primeras horas de clase, estrechamente vinculada a la fonética y a la fonología con las que se relaciona. Hemos asistido en los últimos años a la presentación de nuevos materiales que han ido apareciendo en el mercado editorial en un goteo pautado, aunque en ellos se suele incidir más en la representación gráfica de los fonemas que después se practica en un contexto léxico mediante ejercicios repetitivos y descontextualizados. También existen materiales de apoyo específicos para que los alumnos que aprenden una LE practiquen la ortografía (Torrego [2002a] y Seco [2004] insisten en la utilidad de sus obras para ELE en el prólogo). Este tipo de manuales no se diferencia en absoluto de los utilizados por el hablante nativo⁵, pues están pensados generalmente para el autoaprendizaje en el nivel de perfeccionamiento de la LE, con un nivel léxico similar al que utiliza el hablante de la L1 y explicaciones que no se adaptan a la dificultad en la comprensión que puede tener un usuario de niveles más bajos. Además, estos manuales ortográficos apenas si ofrecen alguna orientación sobre la pronunciación, a pesar de ser uno de los mayores problemas que se le plantean al estudiante de una LE, reconocer los sonidos de otra lengua.

Este tipo de enseñanza se caracteriza principalmente por dos factores centrales, la baja motivación del aprendiz –causada por la monotonía y el tedio– y la sobrecarga de la memoria por la ingesta imparable de reglas, que carga al estudiante con un bagaje de conocimientos tan excesivo como inútil, lleno de excepciones y léxico inadecuado (a su nivel, a su edad, a su contexto de aprendizaje, etc.) que no va a utilizar en su vida cotidiana. Esta consideración tradicionalista de la enseñanza de la ortografía utiliza procedimientos tales como el dictado o la memorización de una serie de reglas y su aplicación mecánica mediante la práctica de ejercicios repetitivos, el aprendizaje de palabras inusuales de bajo rendimiento y la descontextualización del léxico cacográfico que se enseña. Esta tendencia apenas tiene en cuenta el lugar que ocupan las palabras en el escrito ni el contexto de uso en el que pueden aparecer. Esto es debido a que el criterio de su exposición ha sido secularmente el de la dificultad en lugar del uso, enseñando el léxico que presentaba más

⁵ Con salvedades reseñables, como la del libro *Fonética, entonación y ortografía* (González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C., 2002), que trabaja la pronunciación de forma sistemática en relación a la ortografía, o la de *Hagan Juego* (Iglesias Casal, I. y Prieto Grande, M., 2000), que explora la vertiente lúdica de la enseñanza de lenguas, u otros manuales más conocidos como *Abanico* (Chamorro, M^a D. et al., 1995) o *Procesos y Recursos* (López, E., Rodríguez, M. y Topolevsky, M., 1999), donde se trabaja la ortografía incorporada a la expresión escrita en la creación de textos.

dificultades para el estudiante. Barberá (1988: 65-66) señala, además, que las reglas y sus excepciones no se ordenan en torno a criterios lógicos, pues no existe una reflexión ortográfica, de lo que deriva que resulten bastante difíciles de recordar. A este respecto, Salgado (1997: 41) añade que el alumno no las tiene en cuenta cuando escribe, ya que normalmente no las activa en el momento de la producción espontánea. Al hilo de estas críticas, algunos autores han empezado a revestir de modernidad –básicamente en el prólogo y la presentación de las actividades– sus obras con la misma tónica de fondo, como comenta Llop (1999: 15): “Los manuales ortográficos se han hecho eco de los estudios sobre vocabulario, integrando el vocabulario usual como materia de enseñanza ortográfica, pero manteniendo la estructura global a partir de las reglas y sus excepciones⁶”. Este panorama revela que el aprendizaje de la ortografía sigue concibiéndose, en gran medida, como una cuestión aislada y planteada al margen del aprendizaje del resto de aspectos lingüísticos.

4. ALGUNAS RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN LA CLASE DE ELE

La solución para remediar esta situación pasa por entender la didáctica de la ortografía no solo como un proceso de enseñanza, sino también de aprendizaje (Ruiz de Francisco, 1994; Camps *et al.*, 2004). No será suficiente con enseñar reglas, pues el aprendiz es un elemento activo en la educación y debe aprender a hacer cosas con la lengua para progresar en su aprendizaje de la L2, tal y como proponían los enfoques comunicativos, caracterizados por situar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Según Ruiz de Francisco (1994: 12-113) lo pertinente no es revisar la ortografía, sino encontrar la didáctica más adecuada. En consonancia con esta opinión, otros teóricos de la enseñanza de la ortografía (Pulpillo, 1985; Mesanza López, 1987; Barberá, 1988; Ruiz de Francisco, 1994; Salgado, 1997; Tena, 1998; Camps *et al.*, 2004) apuntan que el acierto en la elección metodológica es fundamental para tener éxito y que el mejor método, en ocasiones, es la miscelánea de todos ellos. Tanto es así que algunos defienden que en la búsqueda de nuevas técnicas y adecuando su enseñanza a los nuevos medios disponibles (Ruiz de Francisco, 1994; Sánchez-Prieto, 1998; Echauri, 2000), se podría llevar a cabo una reforma de la enseñanza que sustituyera por su efectividad la necesidad de la reforma de la

⁶ Martínez de Sousa, en el artículo *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía* (2003) alude al hecho de que la gran mayoría de los manuales para la enseñanza de la ortografía que se encuentran en el mercado, y que se reciclan habitualmente para el uso de la clase de ELE, son una refundición de las reglas Académicas, que copian sin más para darlas como propias. Ruiz de Francisco (1994: 63-64) señala que “El contenido de la enseñanza de la ortografía ha estado constituido, desde antiguo, por “una serie” de reglas ortográficas y, a partir de su aprendizaje memorístico, una serie de dictados. En esta línea (reglas-dictados) están estructuradas obras tan conocidas como las de Bustos, Sousa y Miranda Podadera, ambas clásicas; hasta las obras o cursos más recientes de Jesús Pérez González y José Escarpanter. Todos ellos, eso sí, se fundamentan en las normas dictadas por la R.A.E.”.

ortografía que otros preconizan⁷. En lo que sí coinciden casi todos los tratadistas es en reivindicar la necesidad de que esta metodología sea sistemática, que halle un hueco en la programación y que en cada lección se persiga un objetivo claro y concreto y un contenido ligado a un objetivo en relación a una programación prefijada, en la que se refleje el avance y haya una relación justificada con el paso siguiente.

Las propuestas de los autores han ido evolucionando con los años hasta llegar, los más modernos, a utilizar el análisis de errores con el fin de validar el vocabulario más útil por su frecuencia para los estudiantes (vocabularios básicos y cacográficos), atender a los procesos psicolingüísticos implicados en el procesamiento ortográfico y a las regularidades que se establecen entre los diversos niveles de la gramática, así como al estudio contextualizado de la ortografía dentro del proceso de escritura. A continuación veremos como operan estas técnicas que sirven de guía a las principales propuestas pedagógicas que se han introducido en las últimas décadas en la práctica ortográfica.

4.1. REGLAS

Una revisión de esta técnica didáctica ha posibilitado su mejora teniendo en cuenta una serie de características fundamentales (Barberá, 1988; Ruiz de Francisco, 1994; Salgado, 1997; Llop, 1999; Camps *et al.*, 2004). Se deberán enseñar aquellas reglas ortográficas:

- a) que tengan un enunciado sencillo y claro
- b) que no posean excepciones o posean pocas
- c) que sean productivas: aplicables a un gran número de términos
- d) que no sobrecarguen el cúmulo de reglas aprendidas
- e) que sean inductivas, pues este hecho mejora la reflexión ortográfica y, por lo tanto, su aprendizaje

Tras glosar los aspectos más destacados de esta propuesta didáctica de las reglas ortográficas, hemos de resaltar que la mayor diferencia de ésta con la perspectiva más tradicionalista radica en su modo de presentación, que pasa de hacerse de manera deductiva a inductiva. Consiste en ofrecer a los alumnos una serie de palabras –pueden aparecer contextualizadas dentro de un texto– que tienen en común un aspecto, por ejemplo, *bombilla*, *cambiar*, *hambre*, *combinar*, *bombero*. Lo que se pretende con este tipo de ejercicios es que los estudiantes reflexionen y deduzcan la regla desarrollando su capacidad de análisis sobre la lengua y, a partir de ello, puedan establecer relaciones entre la ortografía y otros niveles de la lengua (en la derivación, formas verbales, familias de palabras, etc.), favoreciendo con ello la autonomía del estudiante

⁷ Entre los defensores de esta propuesta de reforma se hallan Casares (1941b), Bello (1951), Polo (1974), Martínez de Sousa (1991), García Márquez (1997), Barra (1998), Mosterín (2002), entre otros.

para generar sus propias conclusiones sobre el funcionamiento de la lengua que esta adquiriendo. El descubrimiento de las relaciones entre el código gráfico y el sistema de la lengua depende de la conciencia lingüística del que aprende, y es necesario hacer hincapié en este tipo de asociaciones en la enseñanza para profundizar en el análisis de la lengua desde los diversos subsistemas, a partir de la observación y la experimentación, que también subrayarán la trascendencia que tiene la ortografía dentro de la lengua.

Es importante animar siempre a que el estudiante se valga por si mismo y a que no dependa siempre de la autoridad del profesor, para convertirse en un elemento activo de su propio aprendizaje y para que interiorice los conocimientos y conceptos. Estos se irán integrando en sistemas que él mismo habrá ido elaborando y que deberá reestructurar lógicamente mediante la formulación de nuevas hipótesis, valiéndose para ello del uso de diccionarios, fichas de consulta, cuadernos de ortografía, murales y otros tipos de materiales confeccionados en clase por los propios alumnos⁸.

4.2. DICTADO

En los nuevos métodos y manuales se viene poniendo en tela de juicio la necesidad del dictado en la enseñanza de la ortografía (*vid.* Ruiz de Francisco, 1994: 80; Tena, 1999; Camps *et al.*, 2004: 78). Algunas de las críticas que se le hacen se relacionan con su escasa productividad didáctica y su naturaleza sancionadora:

- a) parte de la falta o el error del alumno para después ejercer su corrección
- b) el alumno debe adivinar la forma correcta de las grafías
- c) las imágenes incorrectas escritas se fijan en la memoria y después de corregirlas siguen produciendo interferencias entre las imágenes correctas e incorrectas
- d) la corrección puede afectar negativamente a la motivación del sujeto (idea de fracaso)
- e) son textos elegidos al azar, en ocasiones extraídos artificialmente de obras literarias o de tratados para incluir léxico cacográfico, sin relación con las necesidades del aprendiz

⁸ Actividades como las que proponen Salgado (1997) o Camps *et al.* (2004) son una buena iniciativa. Salgado instaba en una de estas dinámicas a confeccionar un periódico y formar un departamento de corrección que se encargara de solventar, entre otros, los problemas ortográficos que fueran surgiendo. Trabajar en grupo mediante la reflexión metalingüística, verbalizando sus propuestas y mediante la negociación del significado son prácticas que ayudarán, además, a mantener un bajo filtro afectivo.

f) copiar lo que una persona dicta no es un acto frecuente ni de uso cotidiano en nuestra sociedad

Mesanza López (1987) acepta esta práctica en su modalidad tradicional como una herramienta para comprobar el rendimiento ortográfico de los estudiantes, pero pone de manifiesto que no es suficiente para la enseñanza de la ortografía, debido principalmente a que este no es su cometido. En contra de esta tendencia, los alumnos deberán crear textos que tengan sentido a partir del léxico cacográfico y que resulten significativos, con la asunción de riesgo y de dificultad lingüística que ello comporta. Tena (1999), por su parte, revisa el concepto de dictado y distingue otras nuevas modalidades más productivas para la clase de ELE, coincidiendo con las expuestas por A. Camps, Milian, Bigas, M. Camps y Cabré en su libro *La Enseñanza de la Ortografía* (2004: 78-82).

4.3. ANÁLISIS DE ERRORES

De acuerdo con las teorías que consideran el error como un elemento de diagnóstico dentro del proceso de aprendizaje (Corder, 1967; Richards, 1974; Norrish, 1983), entendemos que su conocimiento no surge de la detección de los errores –y los ortográficos son fácilmente determinables y objetivables–, sino de su explicación. Es posible clasificarlos y conocer sus causas, en lo que el análisis de errores resulta una herramienta válida y rentable, así como para proponer una intervención educativa que tome este tipo de investigación como base para mostrar el carácter sistemático y la frecuencia de los errores. Gracias a ello se podrá prever el error en el futuro y ajustar los contenidos y el vocabulario de la programación dependiendo de las necesidades concretas de cada grupo, y teniendo en cuenta el léxico que presenta un mayor número de errores.

En un estudio realizado en el Instituto Cervantes de Manila y en la Universidad de Filipinas (Sánchez Jiménez, 2006), se daba cuenta de que la mayoría de los errores ortográficos que cometían los informantes estaban motivados por las dificultades de la propia lengua, además de por desatención, fatiga o despiste. En esta investigación se registraban textos de estudiantes de nivel avanzado plagados de faltas y otros de niveles más bajos con pocas ocurrencias, textos largos de 200 palabras prácticamente limpios de este tipo de falta y producciones de 70 palabras con abundancia de errores. Esto denotaba que cometen menos errores –aunque escriban más palabras–, con independencia de su nivel de lengua y de la longitud del texto, los escritores más expertos, esto es, los que practican la escritura con gusto y con asiduidad⁹. Esto demostraba

⁹ En este sentido, es importante el hábito de una correcta escritura en la L1, ya que estos conocimientos adquiridos pueden transferirse a la lengua que se está aprendiendo, lo cual será de gran ayuda en la resolución de los procesos estructurales implicados en la composición escrita (tales como la ordenación del texto, la puntuación o el uso de signos gráficos). La descarga de la atención en estos aspectos propicia que se puedan focalizar otros del nuevo

que la buena ortografía no depende tanto del grado de dominio que el estudiante tenga de la lengua como del buen hábito escritor del estudiante, hecho que tiene importantísimas implicaciones para la didáctica de la ortografía. Los errores por desatención o despiste aparecían con alarmante frecuencia en casi todos los tipos de error analizados, y alternaban en el mismo texto formas correctas e incorrectas sobre la misma base léxica, lo que llevaba a inferir que aunque el estudiante conocía las reglas, en realidad, estos elementos lingüísticos le resultaban accesorios. Es por esto que decidía marginarlos de su producción, frente a otros aspectos gramaticales que centraban su atención, así como priorizaba el manejo de los aspectos implicados en el proceso de composición escrita para comunicarse con el receptor del mensaje¹⁰. En este sentido hay que orientar a los alumnos sobre las repercusiones que la ortografía tiene para la comunicación y para marcar los rasgos de la oralidad que se perciben a través de los signos ortográficos (Alarcos, 1965; Polo, 1974; Contreras, 1994) con la finalidad de dotar de mayor expresividad a la lengua escrita.

4.4. VOCABULARIO

En relación al análisis de errores, podemos hablar de otra orientación didáctica basada en el estudio del vocabulario, donde diferenciamos principalmente dos opciones: 1. aprovechar los estudios de vocabulario para aplicarlos a la enseñanza ortográfica, postura que defiende García Hoz (1953); 2. estudiar el léxico con el objetivo de investigar sobre la ortografía, de acuerdo con lo expuesto por Villarejo Mínguez (1950).

Barberá (1988) concilia ambas líneas en la confección de un vocabulario básico que nace con la intención de contribuir a una nueva didáctica de la ortografía. Su punto de partida es la enseñanza del vocabulario básico que contiene las palabras más frecuentes del idioma, aquellas que posibilitan la comunicación más elemental. En palabras de Barberá (1998: 7): “Es lógico pensar que todo método ortográfico será más rentable cuando esté estructurado en razón de la usualidad de los vocablos”. A continuación mostramos una tabla con algunas de las conclusiones numéricas de distintos vocabularios realizados en diversos idiomas, donde también la nomenclatura (básico, fundamental, esencial...) varía en función del autor o del número de palabras registrado (p.e. el fundamental contiene menos palabras que el básico)¹¹:

sistema que se aprende, como el sistema alfabético y fonológico, ciertos cambios en la puntuación de la L2 y el uso de las mayúsculas, entonación, acentuación, etc.

¹⁰ Daniel Cassany da buena cuenta de los procesos implicados en la composición del texto y de la sobrecarga que esto supone para el estudiante (1989, 1995, 1999), especialmente cuando se trata de una LE (2005).

¹¹ Debemos tener siempre presente que hay distintos tipos de vocabularios (usual, común, fundamental, autoridades, ordinarios, ortográficos, por niveles de uso, etimológicos, de frecuencia, básicos, especializados, etc.) confeccionados con diferentes criterios, diferentes objetivos, metodologías, campos de medición o conclusiones y, por lo tanto, con diferentes unidades léxicas.

Tabla 1: Vocabularios léxicos (Barberá, 1988: 60)

AUTOR	IDIOMA	Nº DE VOCABLOS	DENOMINACIÓN
Barberá	Castellano	581	Básico
Blázquez y col.	Castellano	4.344	Básico total
Botel	Inglés	3.470	Esencial
Fourre	Francés	1.300	Elemental
García Hoz	Castellano	2.183	Común
García Hoz	Castellano	208	Fundamental
Gougenheim	Francés	3.000	Fundamental
Juilland y Chang-R	Castellano	5.000	Básico
Justicia	Castellano	5.750	Usual
Lorenzo	Castellano	1.868	Común
Lorenzo	Castellano	400	Fundamental
Safaricas	Francés	3000	-----
Schlyter	Francés	2.500	De base
UNESCO	Francés	1.374	Fundamental

Si tenemos en cuenta el porcentaje de aparición de las 10 palabras más frecuentes de cada idioma, observamos que la enseñanza de estas palabras y su memorización gráfica, así como su correcto uso ortográfico, reduciría en gran medida el número de errores que cometen los estudiantes¹². Por ello, resulta conveniente en la clase de ELE insistir en el procesamiento de las palabras de uso más común con el fin de conseguir un grado de automatización de este léxico en la ruta ortográfica que rentabilice su adquisición y lo fije gráficamente en el almacén léxico ortográfico.

Tabla 2: Porcentajes del error causado por las 10 palabras más frecuentes (Barberá, 1988: 61)

INGLÉS (DEWEY)	FRANCÉS (SUIZA) (SAFARICAS)	GRIEGO (SAFARICAS)	CASTELLANO (BARBERÁ)
27%	25,3%	26,3%	28%

Estos vocabularios ortográficos pueden complementarse con inventarios cacográficos de palabras que presentan errores con mayor frecuencia, útiles

¹² Sobre este tema hallamos un buen surtido de afirmaciones: García Hoz (cit. Barberá, 1988: 72) "Con enseñar la media docena de verdaderas reglas ortográficas y la ortografía usual de 500 palabras, se han eliminado las faltas de ortografía, que desdican en un hombre de mediana cultura"; la coletilla final hace referencia a su trascendencia y consideración social. Villarejo (cit. Barberá, 1988, p. 84), por su parte, opina que 25 palabras determinan la cuarta parte de los errores ortográficos. Holgado (cit. Barberá, 1988: 86) afirma que los demonios de la ortografía castellana (que acumulan el 50% de los errores) está entre 203 y 196 palabras (que son además de uso corriente y se repiten con alta frecuencia).

para reducir el número de faltas ortográficas de los alumnos. Hay unidades léxicas en los vocabularios cacográficos que son las responsables de los errores más frecuentes y producen el mayor número de errores, denominadas tradicionalmente *demonios ortográficos*, fáciles de detectar mediante un adecuado análisis de errores de un grupo estudiantil concreto. Evidentemente, estas listas variarán en función de la interferencia con la lengua materna de los estudiantes y del nivel de lengua en el que se encuentren¹³. La *interferencia* es una estrategia consciente y recurrente en los estudiantes que aprenden una lengua extranjera (*vid.* Baralo, 1999), utilizada para suplir conocimientos de los que adolece en la lengua que está aprendiendo, y que también opera en el nivel ortográfico. La frecuencia de este fenómeno es más representativa en el nivel inicial, en su mayoría por la activación estratégica de la *interferencia léxica* en el procesamiento a través de la ruta ortográfica. En otros casos, la *interferencia* puede ser *gráfica* (sigue la ruta fonológica) y surgir de forma inconsciente durante el procesamiento fonológico de la palabra, produciendo errores en la conversión de fonemas a grafías.

Por ello, debemos tener en cuenta las necesidades didácticas que plantea el léxico en función de la L1 del aprendiz (árabe, chino, alemán, filipino, etc.), que produce errores diferentes en los segmentos gráficos en función de la idiosincrasia fonológica de cada lengua, que necesitará de un procesamiento del léxico distinto tanto en la ruta fonológica como en la ortográfica, ya que los estudiantes pueden escribirlo desde la forma sonora o desde el recuerdo gráfico de la palabra. El tratamiento específico ha de incidir en la ortología de la L2 (Hernández, 1996), paso primero y necesario para enseñar ortografía, para incidir después en las reglas de conversión de los fonemas en grafemas propios de la L2, la percepción afinada de sílabas y lindes gráficos.

En la aplicación específica de los vocabularios han de tenerse además en cuenta las necesidades de los estudiantes y sus objetivos en el aprendizaje. Por supuesto, la variabilidad de estos vocabularios aconseja realizar un análisis de necesidades específico en el área de estudio de los alumnos implicados y de los fines concretos que persiguen. El vocabulario que enseñaremos ha de seleccionarse y adaptarse dependiendo de las necesidades prácticas de uso de los estudiantes, dosificando el número de palabras de nueva aparición y empleando siempre las que sean más productivas y las más cercanas a su ámbito de interés, que generarán una mayor rentabilidad en sus producciones, sin olvidar la práctica de aquellas aprendidas con anterioridad para reforzar su imagen gráfica¹⁴.

¹³ Se pueden consultar sobre este aspecto los datos relativos al análisis de errores realizado a estudiantes japoneses, alemanes, árabes y franceses en Sonsoles Fernández (1997) y más específicamente en el análisis de errores ortográficos a estudiantes filipinos en Sánchez Jiménez (2006).

¹⁴ La memorización de estas palabras se puede hacer mediante diversos procedimientos, los que se han empleado en relación a la ortografía han sido la visualización léxica y la imagen auditiva (§ 4. 5. *Psicolingüística*), el análisis del léxico en busca de regularidades (§ 4. 1. *Reglas*), su uso en las actividades lúdicas (§ 4. 7. *Actividades lúdicas*) y la práctica

4.5. PSICOLINGÜÍSTICA

También una orientación más reciente sobre la ortografía estudia esta materia como una actividad psicolingüística¹⁵. Esta perspectiva supone que no es posible construir una didáctica eficiente obviando el conocimiento del universo mental del aprendiz, lo que sugiere preguntarse por qué hace lo que hace con la lengua, cuáles son los factores que motivan sus errores, cuáles son las estrategias que usa en su aprendizaje, cómo procesa y recupera el vocabulario, etc.

Gabarró y Puigarnau (1996) y Barberá (1988) hacen una reflexión sobre los factores cognitivos que intervienen en el aprendizaje ortográfico y destacan la importancia de los sentidos por los que aprendemos. Dentro de las teorías sensoriales del aprendizaje, se consideran tres tipos de imágenes: visual, auditiva y psicomotriz, que se corresponden con tres modos de trabajar con las palabras de forma visual, auditiva y sinestésica respectivamente. Los datos que Barberá refiere sobre la investigación de Norbis¹⁶ en 1971 (cit. Barberá, 1988: 80-84) esclarece cuáles son los porcentajes de cada uno de los sentidos que intervienen en el aprendizaje ortográfico: gusto (1%), tacto (1.5%), olfato (3.5%), oído (11%) y vista (83%).

En consonancia con estos datos, Gabarró y Puigarnau (1996) insisten en la enseñanza de técnicas de gestión cognitiva que faciliten el procesamiento de la imagen audio-oral y, sobre todo, el de la imagen visual, para mejorar la ortografía focalizando su adquisición en el campo de lo visual: "Se sabe que hay una estrecha relación entre memoria visual y dominio ortográfico" (p. 15). Esta relación pasa por visualizar las palabras antes de escribirlas, pues se conciben como imágenes¹⁷. De este modo, concluyen Gabarró y Puigarnau (1996: 56) con la afirmación de que los buenos ortógrafos buscan mentalmente la imagen de la palabra que quieren escribir, trayéndola del almacén ortográfico y realizando una copia de la misma sobre el papel. Esta es la razón por la que se ha insistido también en la necesidad de evitar una mala percepción auditiva o léxica en la memorización del nuevo elemento léxico adquirido, pues las falsas imágenes se fijan en la memoria y el error aparece alternándose una y otra vez con la imagen correcta (Llop, 1999: 72). Es por esta razón por la cual la práctica de los dictados, si no es preventiva, según estos

contextualizada dentro de mensajes escritos significativos para la comunicación (revistas, ejercicios interactivos, periódicos, cartas, telegramas, obras literarias, publicidad, etc.).

¹⁵ Rico Martín (2002) clasifica los factores psicológicos que intervienen en la ortografía en cuatro tipos: *factores neuropsicológicos*, *factores lingüísticos*, *factores socioafectivos* y *factores pedagógicos*.

¹⁶ Es la misma clasificación que siguen Mesanza López (1987) y Gabarró y Puigarnau (1996) en sus respectivas propuestas.

¹⁷ Pulpillo (1985) y Mesanza López (1987) insisten en que el alumno debe habituarse a algunas sencillas prácticas que incrementan la percepción visual para fijar mejor la imagen gráfica de la palabra que aparece por primera vez, como por ejemplo: resaltar la letra o letras que originan los errores ortográficos, decorarlas a través de texturas, colores o tamaños inusuales, o reforzar la correspondencia entre grafemas y fonemas.

autores, no es la más recomendable. En la didáctica de la ortografía, la gran mayoría de los autores citados en este capítulo han avalado la visualización de la ortografía como un medio válido para dominar el vocabulario básico suficiente que le permita al aprendiz reducir un tanto por ciento el número de sus errores. Fruto de esta técnica es la proliferación de *vocabularios ideográficos*, como el de Sanjuán Nájera (1997), quizás el más conocido.

4.6. LECTURA

La lectura es un óptimo auxiliar de la ortografía porque contribuye a reforzar la imagen léxica que tiene el alumno de las palabras, afianzando el léxico que ya conoce. Poch-Olivé (2002) destaca la importancia de la lectura en el aprendizaje de LE, aduciendo que se debe “practicar cotidianamente la lectura y la escritura comprensivas para favorecer la memoria visual y motora y ayudar a fijar una ortografía correcta, así como una escritura clara y legible”. Además de para la ortografía literal, la lectura es un instrumento de gran ayuda en el conocimiento de los rasgos suprasegmentales: proporciona una visión repetida del orden silábico del español (consonante-vocal) y un modelo de sintaxis y de puntuación, cuya exposición desarrollará las aptitudes del estudiante hacia esta materia y a contrastar sus hipótesis en busca de soluciones.

4.7. ACTIVIDADES LÚDICAS

Resulta obvio que la ortografía no se encuentra entre las materias favoritas de los estudiantes y que en la enseñanza de idiomas apenas si encuentra su lugar en la programación del curso. Esto ocurre, quizás, por la manera mecánica en que se suele presentar, lo que la convierte en una tarea repetitiva y árida a evitar. Por ello, es conveniente dotar a la práctica ortográfica de un sentido, que encontrará en el contexto comunicativo de la expresión escrita, donde se hace necesaria y atractiva para el estudiante. En el caso de presentarla de forma aislada con el fin de reforzar algún conocimiento particular o como práctica anterior o posterior a la sistematización o como actividad de calentamiento, resulta más productivo hacerlo mediante actividades lúdicas como anagramas, adivinanzas, juegos de letras y palabras, crucigramas, sopa de letras, transformaciones de palabras, palabras-enigma, etc. (*vid.* Camps *et al.*, 2004). Cuando los realiza, el alumno no es consciente del trabajo inconsciente que está llevando a cabo, por lo que no le supone un gran esfuerzo resolverlas, sin reparar en que al mismo tiempo se está familiarizando con determinadas unidades léxicas y con su uso automático de forma entretenida. Cada vez surgen más materiales (p.e. Iglesias y Prieto, 2000) donde se trabaja la ortografía desde este punto de vista lúdico, desdramatizando su enseñanza.

5. CONCLUSIÓN

El control de los aspectos implicados en la ortografía es un requisito fundamental para el estudiante que aprende una lengua extranjera si éste persigue realmente dominar la lengua escrita, pues la ortografía ha de concebirse como una parcela más dentro de esta destreza activa. Por ello, la ortografía ha de ser aprehendida por el alumno en pasos graduales, contextualizada en su uso comunicativo dentro de la expresión escrita, considerada su función significativa en la transmisión de mensajes y automatizada para que no cause una sobrecarga innecesaria en el complejo proceso de escritura.

En cierto sentido, venimos repitiendo a lo largo de este artículo que los errores dentro de la ortografía literal no interrumpen la comunicación por sí solos, aunque su acumulación puede llegar a entorpecerla. Caso aparte es el de la puntuación, relacionada tanto con la sintaxis como con la semántica de la frase, y cuyos cambios, aun sin modificar las unidades léxicas que conforman el enunciado, pueden dar cuenta de una distinta interpretación. Por ello, resulta lógico establecer la distinción entre los errores de la categoría *Ortografía de la letra* y *Ortografía de la palabra* dentro del grupo de los *locales*, y los de *Ortografía de la frase* dentro de los *globales*, siguiendo la agrupación de Burt y Kiparsky (1972). En función de esta distinción se podrá jerarquizar la gravedad de los errores ortográficos de modo diferente a como se viene haciendo tradicionalmente, donde se concede un lugar de privilegio a la *Ortografía de la letra* en la enseñanza y se practica mediante un listado de reglas inútiles y una serie de ejercicios mecánicos.

Pero tal vez lo más importante de todo sea concienciar al aprendiz de la necesidad del correcto uso de la ortografía en la lengua que está aprendiendo, como también lo es en la suya propia. Para ello, lo mejor es mostrarle las repercusiones semánticas, significativas y expresivas que para la pronunciación, la entonación y la comunicación, en general, implica su uso. Si logramos que la materia le motive y se preocupe por ella, sus textos se vaciarán progresivamente de faltas ortográficas, lo que redundará en una mayor legibilidad de los escritos producidos, facilitando así la comprensión del texto. Si situamos la ortografía dentro de la expresión escrita y la incluimos debidamente contextualizada en el trabajo diario con textos en la clase, esto propiciará la instrumentalización de las reglas deducidas por el aprendiz, momento en el que la ortografía cobrará sentido, enmarcada en el aprendizaje de la lengua escrita como capacidad significativa necesaria para que se produzca la comunicación. Es absolutamente imprescindible que los conocimientos ortográficos se integren en la experiencia del aprendiz de un modo global para que le resulten significativos y relevantes, y puedan formar parte de un todo mayor, el texto escrito.

En este empeño por hacer consciente al estudiante de la necesidad de cuidar la lengua, manteniendo el correcto orden de sus grafías y de sus signos, hemos de alentar también la autocorrección del mismo aprendiz, para que se

responsabilice con este acto de su aprendizaje ortográfico. Los errores por despiste o desatención (*vid.* ¶ 4. 3. Análisis de errores) son fácilmente reconocibles en una relectura atenta, por lo que si le instamos a adoptar hábitos correctos para mantener una constante higiene ortográfica, el número de errores que comete descenderá considerablemente.

Una práctica habitual es que el profesor utilice una serie de códigos en la corrección de textos escritos que ayude al estudiante a identificar sus faltas y a reflexionar sobre las posibles causas que las motivaron, despertando así la atención correctiva hacia esta materia. Otra actividad muy aconsejable para desarrollar la conciencia ortográfica del alumno –principio sin el cual no granará la enseñanza ortográfica– es la de registrar los errores que se cometan según su frecuencia, clasificándolos en una tabla que el propio alumno elabora a partir de un modelo taxonómico sugerido por el profesor, y que podrá ser modificado por la experiencia del alumno con el fin de adaptarse a sus necesidades. Esta tarea persigue la sistematización de los errores cometidos en los distintos subsistemas que integran el sistema gráfico y que puede ser un incentivo para la reflexión metalingüística y para la autoevaluación (Camps *et al.*, 2004: 17-34). Además, por la íntima relación que guarda con la autoestima, la conciencia de la autonomía que paso a paso va logrando el alumno en el control de su propio aprendizaje, potenciará una actitud positiva hacia la ortografía.

Junto a estas medidas, la práctica de enseñar un número de vocablos de uso frecuente y un vocabulario cacográfico, el refuerzo visual del léxico que presenta dificultades ortográficas –con el fin de facilitar su procesamiento– y la enseñanza de un conjunto mínimo de reglas amplias, generales y productivas, podría disminuir considerablemente el número total de desviaciones que el aprendiz comete en la práctica ortográfica. Si con estas actividades, aparte de cobrar conciencia de su progreso, el aprendiz es capaz de apreciar las repercusiones que tiene para la comunicación utilizar uno u otro signo ortográfico, crecerá también su motivación hacia la corrección de la grafía y la puntuación, que es el factor actitudinal fundamental en la adquisición de una lengua extranjera.

6. BIBLIOGRAFÍA

Alarcos, E. (1965), "Representaciones gráficas del lenguaje", *Archivum: Revista de la Facultad de Filología* 15: 5-58.

Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/ Libros.

Barberá, V. (1988), *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona: CEAC.

- Barra, E. (1998), "La reforma ortográfica: su historia i su alcance" [Cd-rom]. En Martínez Alcalde, M. J. (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* (1897). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- Bello, A. (1951), *Obras completas: Estudios gramaticales*, V. Caracas: Ministerio de Educación.
- Burt, M.K. & Kiparsky, C. (1972), *The Gooficon. A Repair Manual for English*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Camps, A. et al. (2004), *La Enseñanza de la Ortografía*. Barcelona: Grao (3ª ed.).
- Casares, J. (1941a), "El fetichismo de la ortografía". En *Nuevo concepto del Diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Casares, J. (1941b), "La reforma ortográfica". En *Nuevo concepto del Diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cassany, D. (1989), *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1995), *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999), *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/ Libros.
- Chamorro, Mª D. et al. (1995). *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Contreras, L. (1994), *Ortografía y grafémica*. Madrid: Visor.
- Corder, S. P. (1967), "The significance of learners' errors", *International Review of Applied Linguistics* 5 (4): 161-170.
- Cuetos, F. (1991), *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Echauri, J. M. (2000), "¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía?", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 30: 22-27.
- Esteve Serrano, A. (1982), *Estudios de Teoría Ortográfica del Español*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gabarró, D. & Puigarnau, C. (1996), *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la programación neurolingüística*. Málaga: Aljibe.

García Hoz, V. (1953), *Vocabulario usual, común y fundamental. Determinación y análisis de sus factores*. Madrid: CSIC.

García Márquez, G. (1997). *Botella al mar para el dios de las palabras* [en línea]. Biblioteca electrónica. Caracas. Venezuela, 1997. [consulta: 23 marzo 2005].
Obtenido el Disponible en la web:
<http://www.analitica.com/bitblib/ggm/botella.asp>

Gómez Torrego, L. (2002), *Nuevo manual de español correcto I*. Madrid: Arco/ Libros.

González Hermoso, A. & Romero Dueñas, C. (2002). *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa.

Hernández, H. (1996). "Algunos problemas ortológicos y ortográficos del español actual: sobre los grupos consonánticos bl, br, dr, tl y pl". En Montesa Peydró, S. & Gomis Blanco, P. (eds.) *Actas del V congreso internacional ASELE. Tendencias actuales del español como lengua extranjera I*. Málaga, ASELE, págs. 173-182.

Iglesias Casal, I. & Prieto Grande, M. (2000), *Hagan juego*. Madrid: Edinumen. (2ª ed).

Llop, M. P. *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias* [en línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1999 [consulta: 18 mayo 2005]. Disponible en la web:
http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0906104-115216//TESIS_COMPLETA.pdf

López, E., Rodríguez, M. & Topolevsky, M. (1999), *Procesos y recursos*. Madrid: Edinumen.

Martínez Alcalde, M. J. (comp.) (1998), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana*. [Cd-rom]. Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.

Martínez de Sousa, J. (1991), *Reforma de la ortografía española. Estudio y pautas*. Madrid: Visor.

Martínez de Sousa, J. (1995), *Diccionario de ortografía de la lengua española*. Madrid: Paraninfo.

Martínez de Sousa, J., *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía* [en línea]. Granada: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada, 2003 [consulta: 12 septiembre 2005]. Disponible en la web:
http://www.martinezdesousa.net/ense_ortog.pdf

Mendoza, A. (2009), *La "Ortografía práctica del español" resuelve las dudas más frecuentes* [en línea]. Adn.es, 2009 [consulta: 24 mayo 2009]. Disponible en la web:

<http://www.adn.es/cultura/20090521/NWS-1730-Ortografia-frecuentes-resuelve-practica-espanol.html>

Mesanza López, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid: Santillana.

Mosterín, J. (2002), *Teoría de la Escritura*. Barcelona: Icaria (2ª ed).

Mosterín, J. (1981). *La ortografía fonémica del español*. Madrid: Alianza.

Norrish, J. (1983), *Language learners and their errors*. Hongkong: Macmillan Publishers.

Poch-Olivé, D. (1999), *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.

Poch-Olivé, D. (2002). *El componente fónico del español y su utilidad en la enseñanza aprendizaje de ELE*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Material de clase. Máster ELE. 27-29 de noviembre de 2002.

Polo, J. (1974), *Ortografía y Ciencia del Lenguaje*. Madrid: Paraninfo.

Pujante, A. L. (coord) (1979), *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación

Pulpillo, A. J. (1985), *Programación y realización del aprendizaje ortográfico*. Madrid: Escuela Española.

Richards, J. (ed.) (1974), *Error Analysis*. London: Longman.

Rico Martín, A. M. (2002), "Factores que intervienen en el aprendizaje de la ortografía", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 37: 26-31.

Rosenblat, A. (1951), "Las ideas ortográficas de Bello". En Bello, A., *Obras completas: Estudios gramaticales*, V. Caracas: Ministerio de Educación.

Ruiz de Francisco, I. (1994), *La enseñanza de la ortografía: Fundamentación lingüística y didáctica*. Las Palmas de G. C.: Departamento de Didácticas Especiales. Universidad de Las Palmas de G. C.

Salgado, H. (1997), *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Sánchez Jiménez, D., *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* [en línea]. Ministerio de Educación y Ciencia. Biblioteca Virtual RedELE 6, 2006 [consulta: 12 enero

2007]. Disponible en la web:
<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml>

Sánchez-Prieto Borja, P. (1998), "¿Es necesaria una reforma ortográfica del español? Reflexión desde una perspectiva histórica", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 20: 9-18.

Sanjuán Nájera, M. (1997). *Diccionario ortográfico ideovisual*. Zaragoza: Yalde

Seco, M. (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe (9ª ed).

Tena, P. (1998), "Acentuación ortográfica y ELE", *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 20: 54-58.

Tena, P. "Dictados para la enseñanza del español como LE", *Revista Espéculo. Revista de Estudios Literarios* [en línea]. Junio 1999, número 11 [consulta: 13 octubre 2005]. ISSN: 1139-3637 Disponible en la web:
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/dictados.html>

Villarejo Mínguez, E. (1950), "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño", *Revista Española de Pedagogía*, 29: 31-78.

FECHA DE ENVIO: 16 de junio de 2009