

JUAN MANUEL DANZA  
*Editor*

# VII

## JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

---

HOMENAJE A  
JUAN CARLOS GARAVAGLIA

---

5 AL 7 DE DICIEMBRE DE 2017



COLECCIÓN  
CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES



DEPARTAMENTO  
DE HUMANIDADES  
UNS

VII Jornadas de investigación en humanidades / Mariano Martín Schlez... [et al.];  
editor Juan Manuel Danza. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad  
Nacional del Sur. Ediuns, 2023. Libro digital, PDF  
Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-655-333-9**

1. Historia. 2. Literatura. 3. Filosofía Contemporánea. I. Schlez, Mariano Martín  
II. Danza, Juan Manuel, ed.  
CDD 300



Editorial de la Universidad Nacional del Sur  
Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina  
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar  
Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Juan Manuel Danza

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin  
Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, agosto de 2023.

© 2023 Ediuns.



## **Universidad Nacional del Sur**

### **Autoridades**

*Rector*

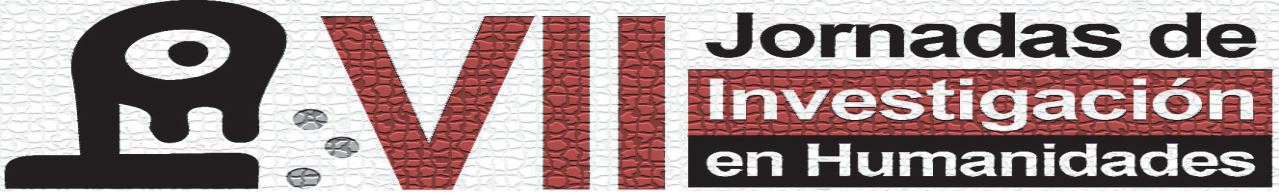
Dr. Mario Ricardo Sabbatini

*Vicerrectora*

Mg. Claudia Patricia Legnini

*Secretario General de Ciencia y Tecnología*

Dr. Sergio Vera



## **Departamento de Humanidades**

### **Autoridades**

*Director Decano*

Dr. Emilio Zaina

*Vice Directora Decana*

Lic. Mirian Cinquegrani

*Secretaria Académica*

Lic. Eleonora Ardanaz

*Sec. de Extensión y Relac. institucionales*

Dra. Alejandra Pupio

*Sec. de Investigación, Posgr. y Form. Continua*

Dra. Sandra Uicich

## **Comité académico**

**Dr. Sandro Abate**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dra. Marta Alesso**

*Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

**Dra. Ana María Amar Sánchez**

*Spanish and Portuguese Department, University of California, Irvine*

**Dra. Adriana Arpini**

*Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET*

**Dr. Marcelo Auday**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Eduardo Azcuy Ameghino**

*Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires*

**Dr. Fernando Bahr**

*Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET*

**Dra. M. Cecilia Barelli**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Dora Barrancos**

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dr. Raúl Bernal Meza**

*Departamento de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Humanas,  
Universidad Nacional del Centro*

**Dr. Hugo E. Biagini**

*Centro de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Lanús - Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dr. Lincoln Bizzozero**

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay*

**Dra. Mercedes Isabel Blanco**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dra. Nidia Burgos

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Roberto Bustos Cara

*Departamento de Geografía, Turismo y Arquitectura, Universidad Nacional del Sur*

Dra. Mabel Cernadas

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Laura Cristina Del Valle

*Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur*

Dr. Eduardo Devés Valdés

*Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile*

Dra. Marta Domínguez

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Oscar Esquisabel

*(Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata- Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes - CONICET*

Dra. Claudia Fernández

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - CONICET*

Dra. Ana Fernández Garay

*Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Estela Fernández Nadal

*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET*

Dra. Lidia Gambon

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Ricardo García

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dra. Viviana Gastaldi

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dra. María Mercedes González Coll

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Alberto Giordano

*Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET*

Dra. María Isabel González

*Instituto de Arqueología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*

Dra. Yolanda Hipperdiner

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Silvina Jensen

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. María Luisa La Fico Guzzo

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Javier Legris

*Departamento de Humanidades, Facultad de Ciencias Económicas,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Celina Lertora Mendoza

*CONICET*

Dr. Fernando Lizarrága

*Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue - CONICET*

Dra. Elisa Lucarelli

*Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires*

Dra. Stella Maris Martini

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*

Dra. Elda Monetti

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Rodrigo Moro

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Lidia Nacuzzi

*Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Ricardo Pasolini

*Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro - CONICET*

**La enseñanza de la ortografía en la formación del profesorado.  
Estudio de caso: las creencias de futuros profesores de  
primaria sobre la ortografía**

Mónica Viviana Ricca<sup>1</sup>, Rosana Silvana Ricca<sup>2</sup>

## **1. Introducción**

El tema de este trabajo es la enseñanza de la ortografía en la formación del profesorado. La ortografía tiene una trascendencia social que no tienen otros aspectos del lenguaje escrito. Se trata de un tema que es discutido por docentes, alumnos, padres y la comunidad en general. Se le otorga tal importancia que hasta es noticia de diarios en nuestro país y en el mundo y se afirma que la ortografía es uno de los indicadores más confiables del nivel educacional que posee una persona.

Diferentes autores han planteado que las creencias de los docentes tienen incidencia en sus comportamientos en el aula y en sus prácticas pedagógicas y que los cambios curriculares tienden al fracaso si no se consideran las creencias de los profesores (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Watson, 2015). Sobre la enseñanza de los contenidos gramaticales, Watson (2015) señala que el estudio sobre las creencias de los profesores tiene una gran relevancia porque son especialmente importantes para enfrentar situaciones en las que los docentes tienen que considerar demandas y prioridades que presentan diferentes enfoques o perspectivas teóricas. Borg y Burns explican que los profesores basan sus decisiones para enseñar en sus propias teorías sobre la práctica (2008: 458). En definitiva, estos estudios

---

<sup>1</sup> CURZA, Universidad Nacional del Comahue, correo electrónico: [monicaricca@gmail.com](mailto:monicaricca@gmail.com).

<sup>2</sup> Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25, correo electrónico: [rosanaricca@yahoo.com.ar](mailto:rosanaricca@yahoo.com.ar)



destacan que se deben explorar las concepciones de los profesores y describir sus prácticas para desarrollar un modelo de intervención en el aula, donde la enseñanza gramatical incida en los usos escritos.

De acuerdo con Calderhead, el proceso de reflexión y discusión de las creencias es un aspecto importante de su desarrollo profesional y constituye una manera de ayudar a los docentes —en este caso a los alumnos futuros profesores— a adaptarse a la reforma educativa (1996: 721). Así, en un estudio de caso, participaron veintinueve alumnos que cursaban el tercer año del Profesorado en Educación Primaria, en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n.º 25 de Carmen de Patagones. Los datos analizados corresponden a cuestionarios individuales que respondieron los alumnos sobre la enseñanza de la ortografía.

## **2. Las creencias de los alumnos de formación docente**

En función de poder abordar las creencias que los alumnos futuros docentes tienen de la ortografía y su enseñanza, les solicitamos que respondieran un cuestionario escrito de manera individual. A continuación, presentamos el análisis de las respuestas:

### **a) ¿Qué es la ortografía?: Concepción de ortografía**

El 78% de las respuestas coinciden en que la ortografía se basa en escribir bien. Explican que escribir bien incluye la escritura correcta de las letras, tener en cuenta los acentos y el empleo adecuado de las mayúsculas. El 22% restante señala que una buena pronunciación lleva a no confundir las letras cuando se va a escribir. Escribir implica considerar las condiciones de la situación comunicativa y dominar una serie de actividades cognitivas complejas que se relacionan con el contexto sociocultural en el que se produce el texto, sin embargo una de las cuestiones que surgen es que los alumnos futuros docentes plantean la ortografía como un elemento básico para el dominio del lenguaje escrito (“La ortografía es la base de una buena escritura. Se debe enseñar a los alumnos y alumnas que no deben confundir b/v o c/s/z, que pongan bien los acentos en las palabras y que usen bien las mayúsculas cuando escriben nombres propios”<sup>9</sup>).

Por otra parte, existe una idea que, en general se mantiene en el ámbito educativo, relacionada con la corrección de la escritura (“La ortografía es el uso correcto de las letras

al escribir. Por ejemplo, saber las reglas de que antes de ‘p’ o de ‘b’ se escribe ‘m’. También hay que incluir los acentos para escribir sin errores.”, aunque en este ejemplo a la alumna se le escape la “corrección”). Por ser uno de los elementos que está en la superficie textual o el más evidente, las faltas ortográficas es lo que primero se corrige y la ortografía ha sido el conocimiento al que se le ha prestado más atención en la enseñanza de la lengua. Además, la corrección se ha relacionado en la enseñanza con las reglas ortográficas, que es lo que en el ejemplo la alumna recupera.

Otro problema, además de considerar la corrección vinculada con la ortografía, es presuponer que la lengua escrita es la transcripción de la lengua oral. Entonces, si se atiende a la correcta pronunciación del sonido, la ortografía estará garantizada (“La ortografía es la correcta escritura de las palabras. Uno tiene que saber poner acentos, conocer las reglas de mayúsculas y las letras que van bien en el texto. A veces, el problema es que se habla mal y los alumnos no escuchan bien, por eso escriben mal. Si se pronuncian bien las palabras, los chicos las escriben bien.”// “La ortografía se compone de reglas para escribir correctamente. Al leer los textos, el docente tiene que pronunciar bien las palabras para que los alumnos puedan escribirlas. A veces hay tanto ruido en el aula que no escuchan bien y terminan escribiendo cualquier cosa. Igual no les importa mucho, total se los corrige el maestro.”).

### **b) ¿Qué conocimientos debe tener un futuro docente sobre ortografía?: Enseñanza de la ortografía**

En relación con la enseñanza de la ortografía, la totalidad de los alumnos expresan que no saben de qué manera realizarla (“Enseñar ortografía debe ser muy difícil. La verdad, no sé. Son tantas las reglas y hay que acordarse de las palabras que no entran en cada regla. Tiene que existir una manera nueva de enseñar.”). Es importante que esta alumna reconozca que se produce una saturación de la memoria, si se intenta que los alumnos sepan de memoria las reglas y sus excepciones. Plantea que debe existir una manera nueva de enseñar, como suele esperarse en el ámbito educativo una receta que dé una solución mágica. El nuevo Diseño Curricular incorpora la reflexión metalingüística para abordar y construir el conocimiento ortográfico, sin embargo, no lo menciona en su respuesta.

Algunos futuros docentes recuperan recuerdos de las etapas educativas anteriores, especialmente del nivel primario (“La verdad es que no se como se enseña ortografía ahora. En mi escuela primaria aprendíamos trabajando con un cuaderno aparte para repetir los errores que cometíamos.”). Tal vez mencionen su práctica en la escuela primaria y no la de

la escuela secundaria por el hecho de que la ortografía ha dejado de enseñarse —así como la gramática en los diferentes niveles educativos— a partir de enseñar lengua desde un enfoque comunicativo, que dejó fuera los contenidos gramaticales. En una de las respuestas se plantea la necesidad de enseñar las reglas, como si se pudiera reducir la enseñanza de la ortografía a una mecánica de reconocimiento de elementos mínimos de la lengua escrita que se relacionan con otros elementos mínimos de la lengua oral (“Una idea muy buena es tener un cuaderno para hacer borradores y escribir palabras nuevas y las que los chicos escriben con errores. Como enseñar la ortografía es un problema porque hay mucha gente recibida que escribe con errores, hasta maestras. Falta enseñar las reglas y que escriban más.”).

Por otra parte, se plantea la ortografía como un problema para resolver en la enseñanza, pero la solución para esta alumna pareciera que es dejar que las herramientas de la tecnología corrijan los errores (“La ortografía sigue siendo un problema. Nunca pude aprenderla y me parece que no hay manera de poder enseñarla. Los chicos se aburren y no quieren copiar dos renglones de la misma palabra. La escuela no tendría que perder tanto tiempo si ahora los celulares y las computadoras te marcan los errores en seguida. Aprietan la opción correcta y listo.”). Si bien puede ser una opción, debe considerarse que no siempre las computadoras reconocen las ambigüedades y pueden aceptar palabras que estén mal escritas o marcar algunas que no tienen falta.

### **c) ¿Cómo se enseña y se aprende la ortografía?: Modo de aprendizaje de la ortografía**

Dado que el modo de aprender ortografía se relaciona con la enseñanza, la mayoría respondió no saber —“No sé”—. Hubo dos respuestas que propusieron la enseñanza de las reglas de manera reflexiva y la utilización de un cuaderno extra para que los alumnos pudieran ejercitar los errores. A pesar de que uno de los grupos de alumnos en el segundo año de su carrera estudiaron la perspectiva psicogenética de la construcción del sistema de escritura en el niño, no se planteó que el niño cuando aprende a escribir en la escuela aprende el sistema convencional gráfico de la lengua y que la construcción del sistema ortográfico se produce cuando el niño puede reflexionar sobre las dificultades que tiene cuando escribe para encontrar alguna solución. Por lo tanto, no se puede hablar de errores, sino de tanteos que va haciendo mientras construye el conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua escrita y su convención social.

#### **d) ¿Para qué sirve la ortografía?: Importancia social de la ortografía**

Todos los alumnos resaltaron la importancia social que tiene la ortografía y en una de las respuestas se indica el valor en la comunicación escrita (“La ortografía es muy importante. Conocerla te da las normas para poder escribir bien.” // “La práctica y el conocimiento de la ortografía es fundamental para encontrar un trabajo o para empezar a estudiar. Se puede expresar muy bien por escrito una solicitud de trabajo o la exposición de un tema cuando estudiamos.”). Por otra parte, se plantea la necesidad de que se enseñe en el marco de la actividad de escribir en todas las materias (“La enseñanza de la ortografía tiene que plantearse en todas las materias. Así como dicen que todos los profesores tienen que enseñar a escribir, tendrían que incorporar la ortografía. El problema es cuando ellos no saben, porque yo he tenido profesores en el secundario que te corregían con errores de ortografía y escribían mal en el pizarrón. Una vergüenza.”).

### **3. Concepciones de la ortografía**

En función de revisar no solo las ideas de los alumnos sino nuestras propias concepciones de ortografía, recurrimos a la lectura de materiales que se han difundido en los últimos veinte años sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Estos trabajos presentan dos posturas diferentes frente a la temática: por un lado, están los que se preocupan por los métodos de enseñanza, conciben que la manera es enseñando la transcripción de la lengua oral y que la ortografía del español es transparente (Cuetos, 1989; Borzone de Manrique, 1999; Borzone de Manrique y Diuk, 2001; Signorini y Piacente, 2001; Pujol Llop, 2001; Borzone y Diuk, 2003; Marín, Cuadro y Pagán, 2007; Carratalá Teruel, 2013; Ferroni, Diuk y Mena, 2016); y, por otro lado, en el marco de la psicogénesis se analiza la construcción del sistema de escritura, teniendo en cuenta las características del objeto de conocimiento —la escritura no consiste en la transcripción de la lengua y la ortografía del español no es totalmente transparente— y al alumno como sujeto cognoscente (Díaz Argüero, 2004; Ferreiro, 2013).

En el caso del primer grupo de trabajos, observamos que resaltan el papel fundamental que tiene en el aprendizaje de la lectura y la escritura el componente fonológico o conocimiento y uso de las correspondencias escritura-sonido. En relación con la ortografía, explican que en las lenguas más transparentes —como supuestamente el español—, observan en

la formación de representaciones ortográficas mentales de las palabras un alto desempeño en lectura y escritura fonológica que se sustenta en el empleo de estrategias fonológicas (Cuetos, 1989; Borzone de Manrique, 1999; Borzone de Manrique y Diuk, 2001; Signorini y Piacente, 2001; Pujol Llop, 2001; Borzone y Diuk, 2003; Marín, Cuadro y Pagán, 2007; Ferroni, Diuk y Mena, 2016). Por su parte, Pujol Llop también enfatiza que la ortografía del castellano es superficial y que los hablantes nativos tienden a emplear la vía fonológica. Esto implica para este autor que la ruta fonológica es la que permitiría la escritura correcta de las palabras una vez que el individuo identifica el fonema y aplica las reglas de conversión fono-ortográficas (2001: 70). En un sentido similar, Carratalá Teruel explica que:

En el ámbito de la ortografía preventiva se inscribe el aprendizaje de los vocablos por medio del método viso-audio-motor-gnósico, que garantiza una alta rentabilidad léxico-ortográfica; y que combina los aspectos físicos del significante (las palabras han de ser vistas), con dificultades; con aquellos elementos ortográficos debidamente resaltados que puedan encerrar dificultades; *pronunciadas con perfecta ortología, una vez se posea una correcta imagen auditiva de las mismas*; y escritas con la atención debida, para completar, así, con una imagen cinética cuanto que afecta al ámbito polisensorial con los aspectos de naturaleza inmaterial (denotativos y connotativos) del significado; lo cual implica la inclusión de las palabras en contextos apropiados (2013: 21. La cursiva es nuestra).

En cambio, un conjunto de trabajos no menor discrepa de la idea según la cual la ortografía del español es transparente (Camps et al., 1990/2007, Díaz Argüero, 2004; Kaufman, 2005; Kaufman y Rodríguez, 2008; Ferreiro, 2013). Enfocan además el trabajo de enseñanza de la ortografía incorporando al sujeto de aprendizaje como alguien que piensa y construye conocimiento. Los errores se analizan para entender los procesos psicolingüísticos involucrados en la construcción del conocimiento ortográfico de una lengua española que no es transparente en la correspondencia grafo-fónica y la enseñanza se propone en el estudio contextualizado de la ortografía mientras se escribe. Esto implica que no se proponga el aprendizaje de la ortografía como la repetición memorística de reglas y, así, se evite la sobrecarga de la memoria y la aplicación mecánica de ejercicios repetitivos y descontextualizados de situaciones reales de escritura.

#### 4. La enseñanza de la ortografía: una propuesta

El último diseño curricular implementado en la provincia de Buenos Aires (2008) ha propuesto la enseñanza de las *prácticas del lenguaje* a lo largo de los diferentes niveles educativos —inicial, primario, secundario y superior—. Las define como diferentes formas de relación social que se realizan a través, en interacción y a partir del lenguaje. No se trata de enseñar contenidos de lengua aislados de sus usos, sino que el objeto de enseñanza son las prácticas sociales del lenguaje en los *quehaceres del hablante, del lector y del escritor*. Las prácticas del lenguaje ponen en juego acciones comunicativas, donde hacer —es decir, actuar en intercambios comunicativos orales y escritos— presupone una competencia comunicativa (un saber hacer, un poder hacer). Ese saber se va construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha, ya que se plantea que no hay “un saber” anterior al uso de la lengua que lo garantice, sino que se aprende a medida que se la usa.

En relación con la ortografía, el actual Diseño Curricular indica que forma parte de la reflexión sobre el lenguaje. Es natural que cuando los estudiantes escriban surjan dudas acerca de cómo escribir determinadas palabras, dado que la variedad de español que se emplea presenta diversos grafemas para representar un fonema y viceversa. Así, el conocimiento ortográfico es necesario para que las escrituras puedan ser comprensibles. Para abordar la enseñanza de la ortografía se propone que se puedan construir las reglas a partir de la observación y, cuando no se pueden hacer generalizaciones, provocar la reflexión metalingüística sobre el propio uso de la norma discursiva.

De acuerdo con Camps et al., se debe resignificar la enseñanza de la ortografía a partir de dejar de abordarla como una actividad mecánica, resituándola en el aprendizaje del lenguaje escrito. Recuperamos de estos autores que se ha reducido la ortografía “a una relación entre elementos mínimos de la cadena escrita con elementos mínimos de la cadena oral” ([1990] 2007: 5) y esto ha redundado en que se extienda la opinión de que la enseñanza ortográfica puede ser descontextualizada y mecánica. Hacer ejercicios de ortografía no basta para que los alumnos se apropien del conocimiento ortográfico. Es necesario promover en el aula un taller de lengua que ofrezca instrumentos de apoyo para aprender a escribir, que propicie la producción escrita en un contexto comunicativo real para que los estudiantes deban enfrentarse a las dificultades que surgen en el proceso de escritura.

Se puede iniciar la reflexión sobre la escritura de las palabras a partir de organizar un *primer diccionario de clase* con fichas que tengan la escritura de la palabra y el dibujo que

orienta a los estudiantes cómo se escribe el nombre de ese objeto. En la medida que los alumnos vayan avanzando se puede construir con ellos un *segundo diccionario de clase*, en el que las fichas no solo contengan el dibujo y el nombre, sino que incluya su significado y un enunciado en el que se haya empleado esa palabra.

Posteriormente, para que los alumnos puedan apropiarse de las regularidades que tiene el sistema se puede elaborar con ellos una *libreta de consulta ortográfica* con las palabras que generalmente presentan dificultades para escribirlas —haber/ a ver; tubo/tuvo; ay/hay/ahí; etc.—. El propósito es que reflexionen acerca de que no solamente hay una relación grafofónica, sino que también la ortografía presenta otros tipos de relaciones como:

- ❖ Pertenencia a una familia de palabras (relación entre *c* y *z* en *feliz, felices, felicidad*)
- ❖ Identidad del sonido (relación entre *g* y *j* en *corregir, corrijo*)
- ❖ Identidad de sonido y contexto gráfico (relación entre *c, k* y *qu* en *casa, kilo, quiero, queso*)
- ❖ Pertenencia a un mismo paradigma verbal (relación entre -ar, -aba; -er, -ía; -ir, -ía en *amar/amaba; correr/corría; partir/partía*) (v. Camps *et al.*, 2007: 19).

En la actividad ortográfica se debe tener en cuenta el uso que los sujetos realizan del sistema grafemático cuando escriben. De acuerdo con Kaufman y Rodríguez (2008), la relación entre los grafemas y fonemas del español se rige por cuatro tipos diferentes de restricciones:

- ❖ Restricciones directas: esta restricción indica la relación biunívoca entre el grafema y el fonema. Hace referencia al caso de la alfabeticidad estricta —un único grafema para un único fonema—, que en el caso del español son nada más que seis las letras que cumplen con esta restricción: *a, e, o, f, t, l*.
- ❖ Restricciones posicionales: se refiere al uso de determinadas letras según su posición en la palabra. Por ejemplo el uso de *m* antes de *p* o de *b*; el empleo de *n* antes de *v*; la inclusión de *u* para que la *g* suene suave en *guitarra* o en *Miguel*; la inserción de *b* (y no *v*) antes de cualquier otra consonante; el uso de *b* en todas las palabras que comiencen con *bu, bus, bur*; el sonido fuerte de *r* cuando está en el inicio de la palabra (*reja*) frente al suave cuando está en una posición intersilábica (*oreja*), y el empleo de doble *rr* para que suene fuerte en posición intersilábica (véase *carro* frente a *caro*). Este tipo de restricción solo considera la posición de la letra y su relación con el fonema en la palabra.
- ❖ Restricciones morfológicas: este tipo de restricción unifica semejanzas morfosintácticas (por ejemplo, las desinencias verbales terminadas en *-aba* se escriben con *b*;

las terminaciones de *-ivo*, *-iva* de los adjetivos se escriben con *v*, etc.). También se incluyen en estas restricciones los casos de las palabras que pertenecen a una misma familia de palabras que, cuando comparten la raíz, comparten la escritura.

- ❖ Restricciones particulares o léxicas: con este tipo de restricción se vinculan las palabras homófonas (*arrollo*, *arroyo*; *asta*, *hasta*, etc.). Se trata de restricciones particulares que rigen casos particulares y se vinculan con razones etimológicas.

Se puede observar que el número de grafemas es muy pequeño. Por ejemplo, en el español rioplatense:

- ❖ No presentan relación unívoca los fonemas y grafemas de *b/v*, *c/s/z*, *g/j*, *k/q*, *h*, *j/x*, *i/y* porque comparten la sonoridad;
- ❖ Otras pueden remitir a más de un sonido como *c*, *g*;
- ❖ El sonido de la *r* varía según su posición –inicial o en el interior de la palabra-;
- ❖ La *h* no tiene sonido cuando precede a una vocal pero sí tiene una sonoridad diferente cuando forma parte del dígrafo *ch*;
- ❖ La *u* tiene una restricción posicional, ya que no tiene sonido en *guerra* o *guinda* y sí lo tiene en *vergüenza*;
- ❖ La *d* final en palabras como *ciudad*, *igualdad* no suele ser pronunciada en el habla coloquial; lo mismo sucede con la *s* final en algunos sectores de la comunidad de hablantes;
- ❖ La *p* suele compartir sonoridad con la *b* cuando precede a determinadas consonantes (por ejemplo, en *optativo* y *obtusos*);
- ❖ La *c* a veces comparte sonoridad con la *p* frente a determinadas consonantes (por ejemplo, en *aptitud* y *actitud*), etc.

Para finalizar, asumimos con Camps et al. (1990) que la ortografía constituye una norma que tiene como fin una transcripción gráfica única para garantizar un modelo convencional y socialmente aceptado de representación de la lengua. En un diastema como es el español, con las diferencias sociales y geográficas que presentan los dialectos, es la ortografía la que permite la comunicación eficaz y sin ambigüedades en los diferentes textos escritos por personas de diferentes lugares de habla hispana.

## Bibliografía

Borg, S. y Burns, A. (2008), “Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms”, en: *Applied Linguistics*, vol. 29, n.º 3, pp. 456-482.



- Borzone de Manrique, A. M. (1999), “Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura”, en: *Lingüística en el Aula*, n.º 3, pp. 7-29.
- Borzone de Manrique, A. M. y Diuk, B. (2001), “El aprendizaje de la escritura en español: un estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social”, en: *Interdisciplinaria*, vol. 18, n.º 1, pp. 35-63.
- Borzone, A. M. y Diuk, B. (2003), “La escritura de textos en niños pequeños: conocimiento ortográfico y producción textual”, en: *Cultura y Educación*, n.º 15, pp. 17-27.
- Calderhead, J. (1996), “Teachers: Beliefs and Knowledge”, en: Berliner, D. C. y Calfee, R. C. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York, Macmillan, pp. 709-725.
- Camps, A. et al. [1990] (2007), *La enseñanza de la ortografía*, Barcelona, Graó.
- Carratalá Teruel, F. (2013), *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Cuetos, F. (1989), “Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica”, en: *Infancia y Aprendizaje*, n.º 45, pp. 71-84.
- Díaz Argüero, C. (2004), “El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva”, en: Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México, SM Editores, pp. 97-123.
- Ferreiro, E. (2013), “No todo es ortográfico en la adquisición de la ortografía”, en: *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México, Siglo XXI Editores, pp. 169-186.
- Ferroni, M.; Diuk, B. y Mena, M. (2016), “Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores”, en: *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 34, n.º 2, pp. 253-271.
- Kaufman, A. M. (2005), “Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento”, en: *Lectura y Vida*, año 26, n.º 3, pp. 6-20.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2008), *La calidad de las escrituras infantiles. Cuentos y resúmenes. Ortografía y gramática*, Buenos Aires, Editorial Santillana, Aula XXI.
- Marín, J.; Cuadro, A. y Pagán, A. (2007), “Léxico ortográfico y competencia lectora”, en: *Ciencias PsicológicasK*, vol. I, n.º 1, pp. 15-26.
- Nespor, J. (1987), “The Role of Beliefs in the Practice of Teaching”, en: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, n.º 4, pp. 317-328.
- Pajares, F. (1992), “Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct”, en: *Review of Educational Research*, vol. 62, n.º 3, pp. 307-332.
- Pujol Llop, M. (2001), “Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística (II)”, en: *Tabanque: Revista pedagógica*, n.º 16, pp. 193-215.

- Signorini, A. y Piacente, T. (2001), “Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales”, en: *Revista IRICE*, n.º 15, pp. 5-29.
- Watson, A. (2015), “Conceptualizations of ‘Grammar Teaching’: L1 English Teachers’ Beliefs about Teaching Grammar for Writing”, en: *Language Awareness*, vol. 24, n.º 1, pp. 1-14.

# VII

## JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES



DEPARTAMENTO  
DE HUMANIDADES  
UNS



COLECCIÓN  
CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

