

# VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

---

**Departamento de Humanidades**

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL  
DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL SUR

---

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-655-222-6**

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72

---



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



Libro  
Universitario  
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

**VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”**  
**Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur**  
**30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015**

**Coordinación**  
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.  
Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

**Autoridades**

**Universidad Nacional del Sur**

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini

Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini

Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera

Departamento de Humanidades

Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez

Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez

Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia

Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi

Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

**Comisión Organizadora**

Srta. Daiana Agesta

Dra. Marcela Aguirrezabala

Dr. Sebastián Alioto

Lic. Carolina Baudriz

Lic. Clarisa Borgani

Prof. Lucas Brodersen

Lic. Gonzalo Cabezas

Dra. Rebeca Canclini

Lic. Norma Crotti

Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz  
Dra. Marta Domínguez  
Srta. M. Bernarda Fernández Vita  
Srta. Ana Julieta García  
Srta. Florencia Garrido Larreguy  
Dra. M. Mercedes González Coll  
Mg. Laura Iriarte  
Sr. Lucio Emmanuel Martin  
Mg. Virginia Martin  
Esp. Andrea Montano  
Lic. Lorena Montero  
Psic. M. Andrea Negrete  
Srta. M. Belén Randazzo  
Dra. Diana Ribas  
Srta. Valentina Riganti  
Sr. Esteban Sánchez  
Mg. Viviana Sassi  
Lic. José Pablo Schmidt  
Dra. Marcela Tejerina  
Dra. Sandra Uicich  
Prof. Denise Vargas

### **Comisión Académica**

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)  
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)  
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)  
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)  
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)  
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)  
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)  
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)  
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)  
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)  
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)  
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)  
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)  
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)  
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)  
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)  
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)  
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)  
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

Lucía **Cantamutto**  
Lorena M. A. **de- Matteis**  
Gimena **Del Río**  
Federico **Gobato**  
Nora **González**  
Mónica **Ricca**  
(Editores)

# **Humanidades Digitales y prácticas de enseñanza de la lengua**

**Volumen 16**

## Índice

Aplicaciones de las humanidades digitales al análisis de las prácticas discursivas digitales en el ámbito universitario: una propuesta desde el proyecto CoDiCE .....	917
<i>Lucía Cantamutto, Cristina Vela Delfa</i>	
Competencias digitales de alumnos ingresantes al nivel superior. una indagación sobre acceso, uso y aprendizaje de tecnologías .....	925
<i>Romina Cariaga, Tatiana Gibelli, Viviana Svensson, Marilene Schmidt</i>	
Reflexiones sobre una colaboración incipiente: herramientas informáticas para una investigación en lingüística aplicada .....	939
<i>Lorena M. A. de- Matteis, Leonardo J. D. de- Matteis</i>	
Las Humanidades Digitales como posibilidad de redefinición del campo académico y discurso científico humanista en la Argentina.....	952
<i>Gimena del Rio Riande</i>	
Gramaticalidad y norma lingüística: una mirada retrospectiva en el ámbito educativo .....	958
<i>Nora González</i>	
Concepciones de futuros profesores de educación primaria sobre la ortografía y su enseñanza y aprendizaje. Estudio de un caso: La reflexión durante sus prácticas de enseñanza.....	965
<i>Mónica Ricca</i>	

# Concepciones de futuros profesores de educación primaria sobre la ortografía y su enseñanza y aprendizaje.

## Estudio de un caso:

### la reflexión durante sus prácticas de enseñanza

Mónica Ricca

Centro Universitario Regional Zona Atlántica - Universidad Nacional del Comahue

[monicaricca@gmail.com](mailto:monicaricca@gmail.com)

## Introducción

Este trabajo se basó en una investigación sobre enseñar y aprender ortografía en la formación inicial de docentes. La enseñanza de la ortografía es un tema controversial que tiene defensores y detractores y, además, 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. Le otorgan tal importancia que hasta es noticia de diarios en nuestro país y en el mundo<sup>1</sup>. Si bien a lo largo de la historia de la lengua española y todavía en la actualidad se discute si se debe simplificar o reformar, lo que no se puede dejar de tener en cuenta es que cumple una función muy importante en la normalización y perdurabilidad de nuestra lengua.

En la sociedad actual la enseñanza de la ortografía es un tema que genera incertidumbre porque no se sabe de qué manera debe abordarse. Suelen presentarse debates en los que se discute la conveniencia o no de reformarla. De hecho, el prestigioso escritor G. García Márquez propuso “jubilar la ortografía” (1997). Así, por un lado, están los que proponen una simplificación del sistema escrito, que intentan que haya una correspondencia biunívoca entre el fonema y la letra; y, por otro lado, se ubican los que defienden la evolución y las particularidades de la lengua. Desde los estudios gramaticales se destaca la función que cumple en la normalización y en la perdurabilidad de la lengua.

Camps *et al.* (1990) explican 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. Esto se debe a que el español es un diasistema —con diferencias sociales y geográficas que presentan los dialectos— y 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.

<sup>1</sup> Cuáles son las faltas de ortografía que no pudieron descubrir los universitarios. Diario *Clarín*, 16/09/2015. Disponible en [http://www.clarin.com/sociedad/faltas-ortografia-universitarios\\_0\\_1432057167.html](http://www.clarin.com/sociedad/faltas-ortografia-universitarios_0_1432057167.html).

Bochazo masivo en el Poder Judicial de Mendoza por faltas de ortografía. <http://www.infobae.com/2015/09/16/1755686-bochazo-masivo-el-poder-judicial-mendoza-faltas-ortografia>.

El dictado o la vuelta a las esencias de la educación en Francia. Diario *El País*, 25/09/2015.

La publicidad con faltas de ortografía, un (triste) éxito de marketing. Diario *El País*, 24/09/2015.

La ‘hortografía’. Diario *El País*, 25/08/2015.



Autores como Antonio de Nebrija y Andrés Bello han resaltado que la ortografía es el pilar sobre el que se asienta la unidad de la lengua española (véanse Narvaja de Arnoux, 2006, 2008).

### Antecedentes

En relación con la enseñanza de la ortografía, he encontrado trabajos que consideran que el español tiene una ortografía transparente y que combinando la lectura —que influye en la memoria visual— y la pronunciación es suficiente para no cometer faltas ortográficas (véanse Ferroni, Sánchez Abchi, Diuk y Borzone, 2008; Ferroni, Diuk y Mena, 2015). En cambio, existen otras propuestas (Camps et al., 1990; Díaz Argüero, 2004) que abordan la enseñanza de la ortografía y que muestran que la construcción del conocimiento ortográfico constituye un problema cognitivo para el alumno, dado que la escritura es un sistema de representación que vincula unidades sonoras con marcas gráficas de una manera particular. La escritura no constituye la transcripción de la lengua oral, ya que no hay una correspondencia biunívoca entre las letras y los fonemas —por ejemplo, la mayúscula y el punto existen solo en el lenguaje escrito—.

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— y la enseñanza de la ortografía a partir de promover la reflexión metalingüística con los alumnos. 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 (véanse Nespor, 1987; Pajares, 1992; Watson, 2015). En relación con 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. Borg explica que los profesores basan sus decisiones para enseñar en sus propias teorías sobre la práctica (2008: 458). En definitiva, estos estudios 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.

En función de que no he encontrado estudios acerca de las creencias de los futuros docentes sobre la enseñanza de la ortografía, he tomado la noción de *actividad metalingüística*, desarrollada por el grupo GREAL y aplicada en la enseñanza de la gramática y la escritura para diseñar una intervención en el aula de formación del profesorado. De acuerdo con Camps, las situaciones interactivas que se realizan en el aula entre alumnos y el docente a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica para aprender gramática, facilitan que el profesor intervenga en el proceso de construcción del conocimiento y que pueda ofrecer las ayudas necesarias (2014). Las secuencias didácticas que esta autora propone tienen un único objetivo, que le da sentido a la actividad y permite que los alumnos tengan una finalidad clara de las actividades que realizarán. Este objetivo se realiza a partir del desarrollo de dos tipos de actividades: a) la actividad de aprendizaje, que surge de la evaluación diagnóstica de los contenidos gramaticales que hace falta trabajar y aprender; y b) la actividad de búsqueda, que se relaciona con buscar información y descubrir algún aspecto del funcionamiento de la lengua y que se plasma en la producción de un texto informativo y en la exposición oral del trabajo realizado. Estas actividades permiten que los alumnos puedan *hablar, escuchar, leer y escribir* para construir conocimientos (Fontich, 2006).

## **Resoluciones metodológicas**

Comparto con Fontich (2010) que entre las recetas de intervención en el aula y las experiencias de aula de tipo autoformativo se ubica la formación en Didáctica de la lengua y, específicamente, la práctica reflexiva. En tal sentido, propone el estudio de caso como una forma de enseñanza, como el instrumento o método para comprender la realidad de lo que sucede en el aula, a partir de ubicarlo entre las ideas importantes del caso y los principales temas del curriculum. Como señala Stake, el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (1999). Además, también Cambra (2003) indica las ventajas que tiene una investigación empírica en las clases de lengua, dado que permite: a) analizar el discurso educativo con el propósito de comprender los procesos de interacción pedagógica para la construcción progresiva de significados y de saberes compartidos, b) evaluar este discurso, que se produce en la comunicación y construcción social del conocimiento, como el elemento que permite observar la apropiación del conocimiento por los alumnos, y c) descubrir de qué manera se manifiestan las ideas de los participantes a partir de sus sistemas de representaciones.

El grupo GREAL -Grupo de investigación sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas- ha trabajado sobre el concepto de actividad metalingüística y ha desarrollado un modelo de intervención en el aula que busca promover esta actividad; este modelo no solo se orienta a la enseñanza y el aprendizaje sino que permite abrir espacios para la investigación sobre cómo se desarrolla, emerge, aparece la actividad metalingüística; los resultados de esta investigación han servido para comprender mejor los obstáculos con los que se encuentran los alumnos y refinar mejor el modelo de intervención, destinado a una nueva implementación en las aulas.

Así, con la intención de describir y comprender la influencia de las ideas, creencias y concepciones que tiene el grupo de alumnos de la formación docente elegido sobre la ortografía y su enseñanza, apliqué un enfoque cualitativo para el análisis de los datos con el fin de construir conocimientos sobre este caso particular de estudio. En un estudio de caso, en el que participaron veintinueve alumnos que cursaban el tercer año del Profesorado en Educación Primaria, a través de la implementación de una secuencia didáctica me propuse investigar cuáles eran las creencias que tenían sobre la ortografía y su enseñanza y aprendizaje y qué implicaciones tiene en las ideas de estos futuros docentes la participación en una actividad metalingüística donde se reflexiona sobre la lengua y el conocimiento ortográfico. Los datos que he seleccionado para analizar son un cuestionario inicial sobre el conocimiento que los alumnos tenían inicialmente de la ortografía, las anotaciones que he realizado en las clases cuando discutían, la presentación de las propuestas que los alumnos construyeron inicialmente para enseñar ortografía, los informes que produjeron y las entrevistas semiestructuradas a tres de los alumnos participantes.

## **Resultados iniciales**

En un principio, el 96 % de los alumnos manifestó que la ortografía constituía una dificultad no resuelta, aunque son conscientes de que es un conocimiento que tiene relevancia social. A través de parejas pedagógicas realizaron las experiencias en las escuelas primarias de destino de sus prácticas con la lectura de la fábula y solicitaron a los alumnos que realizaran una renarración por escrito. En el aula de formación docente se compartieron las producciones, se revisaron y se señalaron las dificultades ortográficas.

A continuación, en la segunda fase, debían diseñar una secuencia didáctica para enseñar ortografía. Las planificaciones de secuencias que realizaron se basaron en fotocopias de manuales, donde se presentaban ejercicios sobre las reglas ortográficas, o de libros específicos para abordar la práctica de ortografía que también eran fotocopiados. A partir de la revisión de estas planificaciones nos planteamos realizar un taller de estudio sobre ortografía. En este taller abordamos la definición de ortografía que presenta la RAE en su última versión, nos planteamos las características de la ortografía, la relación entre oralidad y escritura, y la necesidad de reconceptualizar la escritura en el marco de la perspectiva psicolingüística de alfabetización y la noción de “error” como elemento constructivo.

Una vez finalizado el taller sobre el conocimiento de la ortografía y su enseñanza y aprendizaje, entrevisté a cinco alumnos sobre los siguientes ejes temáticos: recuerdos sobre su experiencia con la escritura en su vida escolar, y percepciones que tienen sobre la enseñanza de la lengua escrita a partir de las observaciones realizadas en sus prácticas docentes. Recuperar las voces de los estudiantes de la formación docente acerca de lo que recuerdan, lo que han observado, lo que han aprendido me permitió construir ideas que han construido sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía y de la escritura. En general, los alumnos consideran que “deben pronunciar muy bien las palabras para que entienda cómo debe escribirlas el que presente un error de ortografía”, que se aprende a partir de “escribir muchas veces —entre cincuenta y doscientas— la palabra mal escrita” o que “se deben tener las reglas ortográficas escritas en afiche en el aula”.

En función de revisar las creencias de los alumnos implementamos un taller para enseñar el conocimiento ortográfico en el aula de la formación docente. Los resultados señalan que se promueve el aprendizaje de la ortografía a partir de la reflexión metalingüística y que los alumnos logran revisar y cuestionarse que no se puede enseñar ortografía a partir de la memorización de reglas o de la combinación de lo visual y auditivo, sino que es necesario construir el conocimiento ortográfico a través de relacionar el uso de la lengua escrita con la semántica, con la morfología, con la etimología y con aspectos que son específicos de la escritura. Además, reflexionamos acerca de que el “error” forma parte de la construcción de un aprendizaje y que no se puede reducir la evaluación de la escritura casi exclusivamente a la práctica ortográfica.

En el desarrollo del taller propusimos la producción de un texto escrito que debían presentar a la comunidad educativa. Esto implicó que presentaba un contexto comunicativo real. Para aprender —y pensar posteriormente en cómo enseñar la ortografía— pusimos en práctica diversos instrumentos de apoyo que ayudaran a resolver las dudas que surgieran mientras escribían. Recuperamos de Camps *et al.* (1990: 52-62) la posibilidad de construir glosarios con las palabras difíciles, recurrir al diccionario, realizar fichas de consultas para reflexionar y analizar las restricciones que se presentan en la relación entre grafemas y fonemas:

- 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*. Esto se debe a que algunas consonantes comparten la sonoridad (S-C-Z; B-V; Y-LL; J-G; C-K-Q); otras cambian su sonoridad según la posición en que se ubiquen (el sonido de C; G; R varían en posición inicial o entre vocales); suelen no pronunciarse algunas consonantes finales (D-T-S); la H a veces no tiene sonido según el origen de la palabra y adquiere sonoridad en el dígrafo CH; la I comparte el sonido con la Y en algunas ocasiones (rey); la U no presenta sonido cuando se une a la G o a la Q; la M y la N comparten la sonoridad en algunos casos; la P y la B presentan un sonido similar en *optativo-obtuso*.

- 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 (véase Kaufman, 2005).

Con sus producciones tuvieron la oportunidad de vivenciar que aprender a escribir es una actividad compleja por la cantidad de elementos lingüístico-discursivos, textuales, retóricos que se ponen en juego y que, si bien observaron que la ortografía suele ser un elemento de discriminación y es importante en la lengua escrita, no es lo único que se debe enseñar en el aprendizaje de la escritura. Se propicia el desarrollo del conocimiento ortográfico en el uso social de la lengua a partir de realizar trabajos de indagación de cómo se escribe en diferentes textos, de reflexionar acerca de las regularidades, de ejercitar sobre los principales problemas que presenta la ortografía y, especialmente, al hablar con otros sobre la escritura mientras se lee y escribe. Un trabajo de investigación posterior podría ser la profundización de estos conocimientos a través de estudiar qué sucede cuando los alumnos de formación docente pueden implementar en las aulas de primaria la enseñanza de la ortografía a partir de promover la reflexión metalingüística sobre el lenguaje escrito.

## Síntesis final

Las investigaciones desarrolladas por el GREAL relacionan la actividad metalingüística (i) con el aprendizaje de la escritura, (ii) con el rol que en ella juega los conocimientos gramaticales, (iii) con la construcción de los conceptos gramaticales, (v) con el espacio que tiene la reflexión y la actividad metalingüística en la formación permanente del profesorado en relación a la escritura y la gramática. Este grupo ha trabajado materiales para la enseñanza de la ortografía que promueven la actividad metalingüística y ha desarrollado algunos trabajos en los que aparecen referencias a la ortografía en la reflexión de los alumnos. Sin embargo no ha trabajado la relación entre (i) ortografía y su enseñanza y aprendizaje, (ii) la actividad metalingüística, (iii) las creencias de los alumnos de formación inicial del profesorado.

En el marco de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, las investigaciones emplean las denominaciones metalenguaje, actividad o capacidad o reflexión metalingüística. Se trata de que el lenguaje se puede emplear de manera reflexiva para hacer referencia a sí mismo en el uso. Camps y Ribas (2000) realizan la distinción entre: (i) hablar del lenguaje cotidiano, y (ii) hacer referencia al lenguaje como

objeto de conocimiento específico de las ciencias del lenguaje, es decir, el empleo de un metalenguaje o de metalenguajes provenientes de los marcos teóricos de estudio de la lengua.

La reflexión metalingüística durante el proceso de redacción del texto posibilita que los alumnos construyan conocimientos sobre cómo mejorar la construcción discursiva y también enseña a los alumnos que escribir es una tarea ardua de construcción y reconstrucción textual. El aprendizaje de la escritura incluye aprender a usar la lengua escrita de manera adecuada a la situación, al contexto de comunicación y no se puede desarrollar esta capacidad si se realiza como una práctica alejada de un contexto real de producción. Por ello, el modelo de enseñanza de la composición escrita que promueve el GREAL es una reformulación de la propuesta de la teoría de la actividad de Leontiev, que permite interrelacionar dos tipos diferentes de actividades: (a) una tarea de producción textual enmarcada en una situación comunicativa real para que salga del ambiente de ficción del aula, donde se escribe por escribir y el profesor es el que corrige; y (b) una actividad de enseñanza y aprendizaje de contenidos discursivos y textuales específicos del texto a producir.

En definitiva, el profesor debe implementar los elementos que le permitan recabar información sobre la manera en que los alumnos participan del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esa información permitirá que se puedan planificar actividades de aprendizaje de los conocimientos que necesitan los alumnos para aprender, analizar la evolución del grupo total y de los alumnos de manera individual y retroalimentar la comunicación con los alumnos sobre el proceso para que no solo se consideren los resultados de los productos, sino que puedan ser explicados y comprendidos por los participantes.

## Bibliografía

- Borg, S. y Burns, A. (2008). "Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms", *Applied Linguistics*, vol. 29, n.º 3, pp. 456-482.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, París, Didier.
- Camps, A. et al. (1990). *La enseñanza de la ortografía*, Barcelona, Graó.
- Camps, A. et al. (2014). "Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática", *Lenguaje y textos*, vol. 40, pp. 7-18.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- 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.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*, La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Ferroni, M.; Sánchez Abchi, V.; Diuk, B. y Borzone, A. M. (2008). "La adquisición de la ortografía en español, un estudio comparativo entre niños de distinto sector social de procedencia", *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires.
- Ferroni, M.; Diuk, B. y Mena, M. (2015). "Formación de representaciones ortográficas en niños, incidencia de la ambigüedad fonológica y de la frecuencia relativa de los grafemas", *Perspectivas en Psicología*, vol. 12, n.º 1, pp. 8-17.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona, ICE-Horsori.

- Fontich, X. (2010). "Formación inicial del profesorado y el estudio de caso", *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI, propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*, Murcia, Universidad de Murcia.
- García Márquez, G. (1997). "Botella al mar para el Dios de las palabras", *I Congreso de la Lengua Española*, Zacatecas.
- Kaufman, A. M. (2005). "Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos...", *Lectura y Vida*, año 26, n.º 3, pp. 6-21.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). "Marcar la nación en la lengua, la reforma ortográfica chilena", *Ámbitos. Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, n.º 16, Córdoba, España, pp. 41-54.
- Narvaja de Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862). Estudio glotopolítico*, Buenos Aires, Santiago Arcos.