

Reflexiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía

AUTORA

Mónica Viviana Ricca

Proyecto de Investigación 04/V090
Curriculum, teorías lingüísticas y gramática: perspectivas didácticas y formación docente. Estudio de la enseñanza de la gramática en la comarca Viedma-Carmen de Patagones

INTEGRANTES DEL EQUIPO

DIRECTORA EXTERNA

Graciela Mabel Giammatteo (UBA)

CODIRECTORA

Mónica Viviana Ricca

ASESORA EXTERNA

Hilda Rosa Albano (UBA-USAL)

DOCENTES

Martha Carolina White

Juan Bautista Gusmeroli

Lucía Marina Cantamutto

ESTUDIANTES

María de los Ángeles Nievas

Brenda Suarez Mendioroz

EXTERNOS

Guillermo Giménez

Rosana Ricca (UNRN)

María Paula Bonorino (UBA)

Mariana Cuñarro (UBA)

RESUMEN

El presente trabajo es un informe de la tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización¹ realizada en el marco del proyecto de investigación 04/V090. El tema de este estudio es la ortografía y su enseñanza en el contexto de la formación de futuros profesores, por la trascendencia social que tiene en la producción del lenguaje escrito. Partimos de la creencia de los estudiantes, que constituye un supuesto en la forma de abordar la enseñanza del lenguaje escrito y de la ortografía, acerca de que la escritura es una simple traducción o codificación del lenguaje oral. El marco teórico-metodológico seleccionado para la investigación presenta un modelo hipotético de enseñanza de la escritura y de la gramática que permite desarrollar determinadas intervenciones en el aula a partir de la implementación de una secuencia didáctica en el aula. En un comienzo, recuperamos las creencias y saberes que los estudiantes -futuros docentes- tenían sobre la ortografía y su enseñanza. A continuación, profundizamos en la construcción del objeto de conocimiento a partir del análisis de los estudios publicados en las últimas dos décadas en torno a la ortografía del español y cómo enseñarla, focalizando qué se hace en el aula cuando se enseña y aprende ortografía y cómo es la manera en que los alumnos de la formación docente aprenden. La recuperación metacognitiva de las tareas realizadas en el aula nos permitió revisar la enseñanza de la ortografía como una actividad mecánica de memorización de reglas, profundizar en la reflexión metalingüística mientras se escribe y considerar la importancia que tiene la evaluación formativa en el proceso de escritura.

Palabras clave: Didáctica de la lengua; Alfabetización; Escritura; Ortografía del español; Reflexión metalingüística.

¹ La tesis fue dirigida por la Dra. Anna Camps y por el Dr. Xavier Fontich Vicens, catedráticos de la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue aprobada su defensa el 24/02/2017.

Introducción

Una de las dificultades que observo en algunas propuestas de enseñanza que se han difundido en los últimos veinte años en Argentina es la consideración de que la lengua española presenta una ortografía transparente y que el lenguaje escrito es la transcripción de la oralidad. A partir de la hipótesis de la *profundidad ortográfica* (Katz y Frost, 1992) se formulan propuestas de enseñanza de la ortografía basadas en que los niños tienden a dominar más tempranamente y a emplear de manera privilegiada los mecanismos fonológicos de las lenguas de ortografía transparente. Esto implica que el uso de reglas de correspondencia grafema-fonema que son relativamente simples -según estos trabajos- les permite a los alumnos acceder a la pronunciación de las palabras sin necesidad de recurrir a otras fuentes de conocimiento. Por ello, es que proponemos reflexionar sobre la concepción de ortografía, la relación entre lengua oral y lengua escrita, las características de la ortografía del español, la reflexión metalingüística en el proceso de escritura y la importancia que tiene la evaluación formativa mientras se escribe.

Concepción de la ortografía

Los trabajos que se han difundido en los últimos veinte años sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita 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; 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.

En el caso del primer grupo de trabajos, pude observar que resaltan que, en el aprendizaje de la lectura y la escritura, el componente fonológico o conocimiento y uso de las correspondencias escritura-sonido tiene un papel fundamental. En relación

con la ortografía, explican que en las lenguas más transparentes –como el español, según ellos- la formación de representaciones ortográficas mentales de las palabras se relaciona con 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, Sánchez Abchi, Diuk y Borzone, 2008; Diuk, Borzone, Sánchez Abchi y Ferroni, 2009; Ferroni, Diuk y Mena, 2015). Por su parte, Pujol Llop (2001) 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 (p. 70). En un sentido similar, Carratalá Teruel (2013) propone enseñar “aquellos elementos ortográficos debidamente resaltados que puedan encerrar dificultades; *pronunciadas con perfecta ortología, una vez se posea una correcta imagen auditiva de las mismas*” (p. 21. La cursiva es mía).

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, 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.

La relación entre lengua oral y lengua escrita

De acuerdo con Ferreiro (1997), la escritura es un sistema de representación del lenguaje, que involucra un proceso de diferenciación entre los elementos y las relaciones reconocidas en el objeto representado y una selección de elementos y relaciones que son retenidos en la representación. Esta investigadora establece la diferencia entre sistemas de representación creados como la escritura y los alternativos. Explica que “en el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están pre-determinados” (p. 14); mientras que los sistemas de representación alternativos de uno que ya fue creado -como la transcripción de las letras del alfabeto en código telegráfico, la transcripción de la escritura en código Morse, entre otros- constituyen códigos de transcripción alternativa que se basan en una representación ya elaborada (el sistema alfabético del lenguaje o el sistema ideográfico de los números). La diferencia esencial es que en los códigos o la codificación tanto los elementos como sus relaciones ya están predeterminados; en cambio, en la construcción de una primera forma de representación adecuada -es decir, por ejemplo, el caso particular de la representación del lenguaje escrito- el proceso es una larga evolución histórica que logra una forma de uso colectivo (p. 14-15).

En otras palabras, la escritura capta, registra o representa con relativa facilidad las formas verbales, es decir, el léxico y la sintaxis de una lengua. Es importante considerar que la escritura solo puede conservar los elementos verbales – léxico y relaciones sintácticas- de un enunciado oral, pero no puede representar otros aspectos relacionados con el significado como la expresión de determinados acentos al hablar, la entonación, el tono de voz, que se pierden en el paso de la oralidad a la representación gráfica. Compartimos con Olson (1999) que “La escritura requiere que estas propiedades sean representadas gráficamente a través de la puntuación, o léxicamente por medios como los verbos ‘suponer’, ‘inferir’, ‘sugerir’, etc.” (p. 218).

En tal sentido, Olson (1999) explica que existen creencias sobre la lengua escrita que han originado débiles prácticas educativas y frágiles políticas sociales. Estas creencias se basan en considerar que a) la escritura es una forma de transcripción del lenguaje oral o del habla, b) la escritura es superior a la oralidad, en

función de que se considera que el habla es imprecisa y desordenada y que la escritura es un instrumento de precisión y poder, c) el sistema alfabético de escritura tiene una superioridad tecnológica, d) la escritura es un órgano de progreso social, e) la cultura escrita constituye un instrumento de desarrollo cultural y científico, f) la escritura, así como es protagonista del desarrollo cultural, es un instrumento de desarrollo cognitivo, dado que las habilidades para leer y escribir constituyen las vías de acceso al conocimiento.

Comparto con Olson (1999) que, para poder comprender las consecuencias cognitivas que tiene la escritura, se debe partir de que la escritura no es una transcripción de la oralidad, sino que constituye un sistema de representación con sus rasgos específicos. Destaca que la escritura tiene una importante función epistémica, cuando afirma que “no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho: también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente” (p. 16).

En otras palabras, este autor afirma que lejos de ser una transcripción del habla, la escritura provee un modelo conceptual para el estudio del habla y los modelos de lengua que brinda la escritura no solo son los que se adquieren en la lectura y en la escritura sino, principalmente, el hecho de pensar acerca de la lengua. Esto implica que la escritura constituye en sí misma la función metalingüística (p. 114). Así, de acuerdo con Olson, al utilizar el lenguaje escrito a través de la lectura o de la escritura, los seres humanos tomamos conciencia de manera simultánea de dos cuestiones importantes: el mundo y el lenguaje. Según este autor, hay cuatro niveles de análisis: (i) el mundo de los objetos, (ii) el lenguaje oral que se produce a partir de tomar al mundo como objeto y construye una forma lingüística de conciencia del mundo, (iii) la escritura que produce una conciencia lingüística desde que toma al lenguaje oral como objeto de análisis, y (iv) el metalenguaje oral que se genera al tomar la escritura o algún elemento de un texto escrito como objeto y produce una conciencia metalingüística.

La ortografía del español

La ortografía, de acuerdo con la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2011), es un conjunto de normas y una disciplina lingüística. En primer lugar, se explica que la escritura está constituida por el

conjunto de signos convencionales que se emplean para representar gráficamente el lenguaje y que son necesarias las normas que regulan cuándo y cómo deben utilizarse estos signos. Así, la palabra *ortografía*, cuya definición etimológica hace referencia a la ‘recta escritura’, designa el conjunto de normas que determinan la escritura correcta de la lengua. En segundo lugar, se refiere a la *ortografía* como disciplina lingüística que se encarga de “describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones” (p. 9).

Es importante analizar el alcance que tiene la concepción de la ortografía que presenta el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1970), cuando la define como “parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura”. De acuerdo con esta definición, no solamente se trata de las relaciones entre letras y sonidos, sino que también se incluye la representación del nivel suprasegmental. Camps et al. (1990) advierten que “la noción de *corrección* presupone la existencia de una norma que regula la transcripción gráfica y que es aceptada por todos los hablantes de una lengua” (p. 7). La norma se establece a partir del principio de *convencionalidad*, a partir de un acuerdo aceptado por los usuarios de la lengua.

Mientras que la lengua oral es la que más experimenta cambios, el sistema de escritura se mantiene más regular y favorece la comunicación en un diastema como es el español. Un aspecto relevante es que en la lengua escrita no hay arbitrariedad, dado que se anula con la regularidad que justifica muchas de las soluciones gráficas. En la relación del sistema gráfico con los diferentes niveles lingüístico-gramaticales – fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, prosódico y también pragmático-, es necesario que los sujetos descubran las regularidades en lugar de aprender de memoria las normas y sus excepciones. Como afirman Camps et al. (1990), “la ortografía es una convención necesaria para todos los miembros de una comunidad lingüística; el dominio de esta técnica consolida, en los individuos, la pertenencia al grupo y, a la vez, es un signo de cultura del entorno” (p. 9).

En la actividad ortográfica se debe tener en cuenta el uso que los sujetos realizan del sistema grafemático cuando escriben. Esto implica vincular el sistema

fonológico con el grafemático. 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 alfabetividad estricta –un único grafema para un único fonema–, que en el caso del español son solamente 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.

Aunque, como vimos anteriormente, se plantea que el español es una lengua de ortografía transparente, que se puede escribir estableciendo las correspondencias entre fonemas y grafemas, es necesario observar y analizar que el español es un diasistema con variaciones en los diferentes lugares donde se habla. Si uno hace un listado de los grafemas del español que mantienen una relación unívoca con los

fonemas, podemos observar que el número de grafemas es limitado. 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.

En definitiva, las letras que tienen una relación unívoca con el fonema son: *a, e, o, f, t, l*. Lo que subyace a la ilusión de la transparencia en la relación unívoca grafema-fonema del español, son dos problemas teóricos: 1) la escritura es una técnica de transcripción de sonidos en letras, es decir, constituye un código, y 2) el método de enseñanza se elabora independientemente de los sujetos que aprenden. Un código sí presenta una relación unívoca de los elementos que lo componen, por ejemplo, el sistema ASCII, el sistema Braille, el código Morse, que son construcciones individuales denominadas por el nombre de su creador en algunos casos. En los códigos hay relaciones estables entre un signo y su interpretación, no hay signos ambiguos.

Ahora bien, ninguno de estos códigos tiene ortografía, mientras que la escritura sí la tiene. La escritura es una construcción colectiva, resultado de siglos de desarrollo y de múltiples y variadas situaciones de comunicación por parte de los

usuarios. En esas situaciones, los usuarios han dejado sus marcas en los signos gráficos. Los sistemas de escritura de uso social son el producto histórico y, precisamente, porque presentan aspectos socioculturales de la evolución histórica, son radicalmente diferentes de los códigos racionalmente contruidos y utilizados por un número limitado de especialistas.

Para resumir, el actual sistema ortográfico de la lengua española es el producto de un largo proceso a través del cual se han planteado ciertas reglas de escritura. Es importante marcar que la ortografía no constituye un simple artificio que pueda anularse o cambiarse con facilidad, sino que es un elemento esencial para mantener la unidad de una lengua hablada por muchas personas oriundas de diferentes países. Es un elemento imprescindible de unión porque mantiene la unidad de la lengua por encima de las variantes en la pronunciación gracias a la unificación de criterios y usos para escribir.

La fijación de nuestra ortografía es el resultado de constantes ajustes y reajustes entre la pronunciación y la etimología, gobernado por la costumbre lingüística. Entre ortografía y pronunciación existen, en consecuencia, desajustes motivados por la evolución fonética del idioma, por sus variedades dialectales (el español se extiende por más de veinte países) y por la misma tradición ortográfica. Así, en nuestro sistema gráfico se encuentran casos de fonemas representados por un dígrafo o grupo de dos letras, letras que pueden representar más de un fonema, fonemas que pueden ser representados por varias letras, una letra que representa un grupo de fonemas y otra que no representa ningún fonema.

La reflexión metalingüística en el proceso de escritura

Los estudios que se han realizado en los últimos años enfatizan la importancia que tiene incidir en el proceso de composición escrita y destacan la necesidad de que los alumnos interactúen entre sí y con el docente mientras están escribiendo. Las interacciones entre pares y con el profesor favorecen la resolución de actividades metalingüísticas. Camps y Ribas (2000) incorporan en esta interacción una modalidad de evaluación formativa, en función de que consideran que regular de manera consciente el proceso de redacción a través de este modo de evaluación

permite la construcción de conocimientos en la revisión de las características lingüísticas, discursivas, textuales, etc., de los textos.

En la actualidad, en el marco de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, se 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.

En el marco teórico sociocultural, a partir de los trabajos de Vigotsky (1981) sobre el doble proceso de descontextualización que se produce en la situación enunciativa y en la correspondiente contextualización en el uso de signos lingüísticos, se plantea que los usos elaborados del lenguaje escrito corresponden a una reconstrucción que los niños pueden hacer en un segundo nivel del lenguaje, gracias a lo que aprendieron en los intercambios orales anteriores. Desde este planteo se analiza que ciertos elementos lingüísticos tendrían una función metalingüística. En tal sentido, Bronckart y Schneuwly (2008) consideran que las unidades lingüísticas que forman parte de un contexto creado lingüísticamente —modalizadores, mecanismos de conexión y de cohesión, correlación de tiempos verbales, etc.— actúan como mediadores, que imponen una relación más distante y más reflexiva sobre el uso del lenguaje en la producción de textos.

Si bien Camps y Ribas (2000) reconocen la polémica acerca de la incidencia o no que tendría el aprendizaje de la escritura en el desarrollo del pensamiento, consideran que un proceso de enseñanza y aprendizaje que lleve a los alumnos a analizar la representación del sistema de escritura —signos gráficos en letras, a partir de sonidos-fonemas que se corresponden con ciertas letras; palabras que se separan por espacios en blanco; oraciones o construcciones sintácticas más extensas, donde se emplean signos de puntuación; partes de un texto que se distribuyen gráficamente en párrafos con títulos y subtítulos, etc.— seguramente influirá en la conceptualización de la lengua y en promover la capacidad de tomarla como objeto de estudio y análisis, que es la base de la reflexión metalingüística.

De esta manera, la reflexión metalingüística, junto con la evaluación formativa, permiten comenzar a comprender cómo se construyen los conocimientos en la comprensión y en la producción de la lengua escrita, qué intervenciones favorecen su aprendizaje, cuáles son los factores que dificultan o bloquean los procesos de construcción, de qué manera surgen y se emplean los conocimientos en la reflexión metalingüística, en qué niveles, etc. Los trabajos de investigación desarrollados por Camps y los investigadores del Grupo de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas – GREAL- enfatizan el proceso de escritura y la diversidad de operaciones que forman parte de la actividad de escribir y, al tenerlas en cuenta, se pueden organizar situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan focalizar los conocimientos que se emplean en la construcción del discurso escrito.

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 promueven Camps y sus colaboradores 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.

La evaluación formativa en la escritura

Camps y Ribas (2000) recuperan los planteos de autores que proponen nuevas formas de evaluación y desarrollan la práctica de la evaluación formativa en el proceso de escritura con los alumnos, cuya función es adaptar los mecanismos empleados por el profesorado a las necesidades de los alumnos de una manera individualizada y lograr que el máximo número de alumnos consiga alcanzar los

objetivos que se han fijado en el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las autoras critican el paradigma neoconductista porque le da mucho valor a los datos objetivos que se recogen de los comportamientos de los alumnos y se miden con métodos cuantitativos para ponderar el resultado; en cambio, desde un marco cognitivo los datos a considerar son cualitativos: cuestionarios, observación de la actuación de los alumnos en el desarrollo de la tarea, valoración de sus reflexiones en voz alta y por escrito, interacciones en el seno de los pequeños grupos, con sus pares y con el/la docente. Otro elemento importante es que la información no solo se emplea para apreciar el grado en que se logra cada objetivo, a partir de la aplicación de unos criterios preestablecidos, sino que se focaliza en las estrategias que va desarrollando el alumno mientras escribe o desarrolla su tarea. El propósito de este tipo de evaluación es que se orienta a analizar el proceso para descubrir los aspectos positivos y negativos en el desarrollo de la tarea e introducir las modificaciones necesarias en función de construir una estrategia de enseñanza más adecuada al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el marco de la evaluación formativa, Camps et al. (1990) proponen no sobrecargar la memoria de los alumnos con tanta cantidad de datos, sino descubrir con ellos constantes o *regularidades*. En tal sentido, es necesario que los alumnos puedan descubrir y manipular las unidades lingüísticas como una forma clave de poder *acceder* al sistema. Así, el descubrimiento de las relaciones entre el conocimiento gráfico y el sistema de la lengua no depende exclusivamente de la estructura de la lengua, sino que es necesario desarrollar la conciencia (meta)lingüística del alumno, su conocimiento sobre la lengua, su capacidad analítica, su percepción. La evaluación formativa permite que se pueda analizar el contexto gráfico en el que se presentan las dificultades, abordar la etimología o la familia de palabras para poder construir reglas que ofrezcan la oportunidad de predecir.

Podemos observar que una de las particularidades de la evaluación formativa es que se amplía su objeto de análisis. La evaluación tradicional ha tenido en cuenta siempre los resultados; en cambio, la evaluación formativa incluye una nueva perspectiva basada en el análisis del proceso para explicar cómo se ha realizado la tarea, qué ha sucedido y qué se puede hacer para mejorar el proceso. La manera

tradicional de evaluar se caracterizaba por focalizar en el texto que, generalmente, era producido por el alumno fuera de la escuela y, cuando se lo entregaba al profesor, la evaluación se basaba en señalar las faltas de ortografía, de léxico adecuado y de sintaxis de la frase. Si se empleaban otros criterios como la coherencia global del texto, la estructura o el contenido, en general el profesor hacía una mención aproximada. De esta manera, se enfatiza la corrección de la norma, tal vez por tener una referencia explícita y no se consideran los elementos que constituyen la globalidad del texto.

Por otro lado, en un enfoque que integra los aspectos cognitivo y psicosocial, Camps y Ribas (2000) recuperan de la propuesta de Allal y colaboradoras (1992, 1993) un modelo que da cuenta de los diferentes tipos de regulación que se pueden generar en una situación didáctica. Esas regulaciones se ubican en tres ámbitos diferentes: (a) las que se producen a partir de la actuación del docente en la clase, a partir de la situación que establece en el aula, de los materiales que aporta, etc.; (b) las que se generan entre el profesor y el alumno, o entre alumnos de una manera individualizada, a partir de la iniciativa de uno de ellos; y (c) las autorregulaciones que realiza el propio alumno y que son las que provocan el aprendizaje. En este contexto, no es tan relevante que el alumno se apropie de un conocimiento, sino que tome conciencia acerca de cómo apropiarse de él y que pueda realizar un retorno reflexivo sobre el propio proceso de aprendizaje.

En el caso particular del proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita, el objeto de la evaluación formativa se compone de: (i) el texto que el alumno produjo, generalmente acompañado de sus borradores o versiones anteriores; (ii) el proceso de composición escrita, en el que se ponen en juego un conjunto de operaciones y conocimientos que se actualizan cuando se desarrolla el proceso; y (iii) el proceso de aprendizaje, que hace que la composición escrita se convierta en una actividad de construcción de conocimientos procedimentales y conceptuales sobre la escritura.

La propuesta de articular la actividad metalingüística explícita con la evaluación formativa en las aulas donde se enseña y se aprende lengua se basa, de acuerdo con Camps y Ribas (2000), en que:

(i) la actividad de producción y comprensión del lenguaje vaya acompañada de procesos de control, lo que implica el desarrollo de cierta capacidad de análisis del mismo lenguaje que se usa;

(ii) estas representaciones se construyen, del mismo modo que se construye el lenguaje, en la interacción social y su evolución es el resultado de las situaciones interactivas;

(iii) el objetivo específico de la clase de lengua es desarrollar el conocimiento de los usos de la lengua y de los conceptos que se asocian cultural y socialmente a la concepción de lo que implica saber lengua;

(iv) el empleo del lenguaje escrito, especialmente en situaciones de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita basadas en actividades de producción que se ubican en contextos que les dan sentido, provocan una importante actividad metalingüística y, en este contexto, el trabajo colaborativo se convierte en una situación privilegiada para ello;

(v) la actividad metalingüística explícita en la interacción social puede poner en práctica el empleo de metalenguajes específicos;

(vi) los cambios de una palabra por otra o la comparación de términos cuando se escribe implican una actividad metalingüística no explícita (p. 83-84).

En definitiva, el propósito de la evaluación formativa es evaluar el proceso y mejorar el aprendizaje de los alumnos. Para ello, 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 permite que se puedan planificar actividades de aprendizaje de los conocimientos que necesiten 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 de la actividad áulica. Camps y Ribas (2000) explican, en tal sentido, que la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita encontró su lugar en la Didáctica de la Lengua.

A modo de conclusión

La escritura no sólo es un sistema que representa unidades fonológicas o morfológicas, sino que constituye un sistema complejo de formas y géneros que crean sus propias unidades. Así, la letra, la palabra, la frase, el párrafo, el género y el texto son unidades que están producidas por las propias convenciones del uso del lenguaje escrito. Se debe promover el desarrollo de la competencia metalingüística a partir de las relaciones con los textos y las actividades de lectura, teniendo en cuenta que el aprendizaje de la escritura no solo pone en juego la representación de aspectos fonológicos o morfológicos, sino que también se aprende sobre la manera en que se representa el lenguaje en los textos escritos.

Lecturas Sugeridas

1. Borzone de Manrique, A.M. (1999). “Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura”. En *Lingüística en el Aula*, 3, pp. 7-29.
2. Borzone de Manrique, A.M. & Diuk, B. (2001). “El aprendizaje de la escritura en español: Un estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social”. En *Interdisciplinaria*, 18(1), pp. 35-63.
3. Borzone, A.M. & Diuk, B. (2003). “La escritura de textos en niños pequeños: Conocimiento ortográfico y producción textual”. En *Cultura y Educación*, 15, pp. 17-27.
4. Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. (Coordinadores). (2008). *Vigotsky hoy*. Madrid: Editorial Popular.
5. Camps, A. et al. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
6. Camps, A. & 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.
7. Carratalá Teruel, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
8. Cuetos, F. (1989). “Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica”. En *Infancia y Aprendizaje*, 45, pp. 71-84.
9. Díaz Argüero, C. (2004). “El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva”. En Pellicer, A. & Vernon, S. (Coord.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Editores, pp. 97-123.
10. Diuk, B.; Borzone, A. M.; Sánchez Abchi, V. & Ferroni, M. (2009). “La Adquisición de Conocimiento Ortográfico en Niños de 1er a 3er Año de Educación Básica”. En *Psykhe*, 18(1), pp. 61-71.
11. Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.

12. 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.
13. Ferroni, M.; Sánchez Abchi, V.; Diuk, B. & Borzone, A. M. (2008). “La adquisición de la ortografía en español: un estudio comparativo entre niños de distinto sector social de procedencia”. Ponencia presentada en las *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
14. Ferroni, M.; Diuk, B. & Mena, M. (2015). “Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores”. En *Avances en Psicología Latinoamericana*.
15. Katz, L. & Frost, R. (1992). “Orthography, phonology, morphology, and meaning: An overview”. En Frost, R. & Katz, L. (Eds.). *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. Amsterdam: Elsevier North Holland Press, pp. 1-8.
16. 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° 3, pp. 6-20.
17. 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.
18. Marín, J.; Cuadro, A. & Pagán, A. (2007). “Léxico ortográfico y competencia lectora”. En *Ciencias PsicológicasK*, I(1), pp. 15-26.
19. Olson, D. (1999). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.
20. Pujol Llop, M. (2001). “Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística (II)”. En *Tabanque: Revista pedagógica*, 16, pp. 193-215.
21. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Ortografía de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.

22. Signorini, A. & Piacente, T. (2001). “Adquisición de la lectura en español: Las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales”. En *Revista IRICE*, 15, pp. 5-29.
23. Vigotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.