

El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria*

FRANCISCO J. RODRÍGUEZ MUÑOZ**
JENNIFER SÁNCHEZ FERNÁNDEZ***

Recepción: 8 de mayo de 2017

Aprobación: 10 de agosto de 2017

Forma de citar este artículo: Rodríguez, F.J. & Sánchez, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 153-171. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n31.2018.6095>

* Artículo de investigación.

** Máster en Lingüística y Aplicaciones Tecnológicas (Universidad Pompeu Fabra, Barcelona), máster en Neurociencia Cognitiva y Necesidades Educativas Específicas (Universidades de Almería, Valencia y La Laguna) y doctor en Lingüística Aplicada (Universidad de Almería). Profesor del Área de Didáctica de la Lengua, Dpto. de Educación, Universidad de Almería, España. Coordinador del grupo de innovación docente Educación Comunicativa (Educom), en cuyo marco se inscribe la presente investigación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6071-509X>. Correo electrónico: frodriguez@ual.es

*** Máster en Profesorado de Educación Secundaria (Universidad de Almería) y máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: Lengua, Cultura y Metodología (Universidad de Granada). Correo electrónico: jennifers.fdz@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto examinar el desarrollo de la competencia ortográfica en 60 alumnos de primero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. A partir de la estructura que la nueva *Ortografía de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010) presenta, se diseñó una prueba que consistió en un texto de 242 palabras con 25 tipos de *lapsogramas* repartidos en 35 ítems que debían detectar los participantes. De acuerdo con el supuesto de partida del estudio, se esperaba que la competencia ortográfica mejorase significativamente a lo largo de la secundaria. Sin embargo son muy pocos los lapsogramas que se subsanan con el tiempo. No se pretende una reforma ortográfica, sino que se trata de reivindicar una renovación en los métodos de enseñanza de la ortografía.

Palabras clave: competencia ortográfica, didáctica de la lengua materna, educación secundaria, lapsograma.

The Improvement of the Orthographic Competence in High School Students

Abstract

This study examines the development of the orthographic competence in sixty students from the first and fourth grades of mandatory high school. Taking the structure of the new Spanish Language Orthography (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010), a test based on a 242 word text was designed. In this text, the students had to identify 25 lapsograms of different types, distributed in 35 items. The initial hypothesis of this study included a substantial improvement of the orthographic competence of high school students. Nevertheless, very few lapsograms were corrected over time. It is not the purpose of this study to start an orthographic reform, but to make a case for the renewal of the teaching methods of orthography.

Keywords: orthographic competence, mother tongue didactics, secondary school education, lapsogram.

Le développement de la compétence orthographique chez des élèves de l'enseignement secondaire

Résumé

L'objectif de ce travail est celui d'examiner le développement de la compétence orthographique chez 60 élèves de la sixième et de la troisième de l'Enseignement Secondaire Obligatoire. À partir de la structure que la nouvelle Orthographe de la langue espagnole (l'Académie royale espagnole -RAE en espagnol- et l'Association d'Académies de la Langue Espagnole, 2010) présente, on a conçu une épreuve qui a consisté à un texte de 242 mots avec 25 types de « lapsogramas » (fautes orthographiques) distribués en 35 items que les participants devaient détecter. Selon le point de départ de l'étude, on s'attendait à une amélioration significative de la compétence orthographique tout au long de l'école secondaire. Pourtant il y a très peu de « lapsogramas » qui sont corrigés avec le temps. On ne prétend pas une réforme orthographique, mais il s'agit de revendiquer un renouvellement des méthodes de l'enseignement de l'orthographe.

Mots clés: compétence orthographique, didactique de la langue maternelle, enseignement secondaire, lapsograma.

O desenvolvimento da competência ortográfica em estudantes de educação secundária

Resumo

O objetivo deste trabalho é examinar o desenvolvimento da competência ortográfica em 60 alunos no primeiro e quarto anos de Ensino Secundário Obrigatório. Da estrutura que apresenta a nova Ortografia da língua espanhola (Royal Spanish Academy e Associação de Academias da Língua Espanhola, 2010), foi elaborado um teste composto por um texto de 242 palavras com 25 tipos de lapsogramas espalhados por 35 itens que os participantes devem detectar. De acordo com a premissa inicial do estudo, era esperado que a competência ortográfica melhorasse significativamente ao longo do ensino médio. No entanto, há muito poucos lapsogramas que são corrigidos ao longo do tempo. Não se destina a reformar a ortografia, mas é reivindicar uma renovação nos métodos de ensino de ortografia.

Palavras-chave: competência ortográfica, ensino da língua materna, ensino secundário, lapsograma.

Introducción

Pese a las diversas y numerosas propuestas de simplificarla, la ortografía sigue siendo hoy uno de los mayores —si no el mayor— elementos cohesionadores de la lengua española, pues, aun estando sujeta a grandes divergencias en su pronunciación —de acuerdo con su extensa variedad—, el código ortográfico logra unificarla y diluir tal variación (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010). Asimismo, no podemos perder de vista que su cometido principal estriba en facilitar la comunicación escrita entre los usuarios del idioma.

De conformidad con lo expuesto en el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la materia de Lengua Castellana, el conocimiento de la lengua se concibe como “el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas”, el cual requiere la apropiación “de las reglas ortográficas y gramaticales imprescindibles para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2014, p. 358). En consecuencia, la enseñanza de la ortografía, encaminada a superar las dificultades asociadas a la corrección en la expresión escrita de los discentes, aún constituye un tema insoslayable en el ámbito de la educación lingüística, máxime cuando las opiniones del colectivo docente parecen coincidir en la creciente depreciación por parte del alumnado hacia cuestiones relacionadas con la corrección —en especial, la ortográfica—, así como en la consiguiente necesidad de reorientar su tratamiento didáctico, aún anclado en prácticas tradicionales.

Autores como Gómez (2007a) han reflexionado acerca de la enseñanza de la ortografía y han llegado a la conclusión de que, a menudo, son los ejercicios los que se han convertido en el objeto de la práctica didáctica. Al igual que las reglas, suelen plantearse como un fin en sí mismos, y no como instrumentos encaminados a conseguir que el alumnado sea capaz de escribir sin fallos ortográficos. Entre estas actividades predominan las relacionadas con el copiado y el dictado, la compleción de palabras, los campos morfológicos y semánticos, la memorización y la posterior aplicación de normas ortográficas, o las prácticas basadas en la pronunciación o la lectura ortológica. Sin embargo, antes de solventar con eficacia los *lapsogramas* o *cacografías* producidos por el alumnado, la mejora de la competencia ortográfica que alcanzan los aprendices a lo largo de su escolaridad es muy dispar y, si se compara con el tiempo que se invierte en su instrucción, no es en absoluto proporcional a este.

Precisamente, con esta investigación pretendemos verificar el supuesto precedente; es decir, que los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no experimentan

una mejora efectiva de su competencia ortográfica a lo largo de esta etapa educativa. Dicha comprobación, inevitablemente, nos conduciría a cuestionar la validez de los planteamientos didácticos aplicados a la enseñanza de la ortografía en la educación secundaria; lo que, a su vez, implicaría cavilar en un futuro acerca de cuáles son los métodos y los procedimientos didácticos que sería preciso desarrollar a fin de que tenga lugar un progreso efectivo de la competencia ortográfica del alumnado. Tales estrategias, muy probablemente, deberían ajustarse a perspectivas más individualizadoras —frente a los ejercicios anteriormente mencionados, como la copia o el dictado, de carácter globalizador—, así como situarse en el marco de la enseñanza comunicativa de la lengua y de la composición textual.

Con el propósito de comprobar si se produce algún tipo de evolución en el dominio ortográfico, tendremos en cuenta los dos cursos que se sitúan en cada uno de los extremos de la ESO en el sistema educativo español; esto es, primero y cuarto. Además, diseñaremos un instrumento que nos permitirá determinar con mayor precisión dónde se concentran los problemas ortográficos, saber con mayor exactitud cuáles son los conocimientos reales de ortografía del alumnado y los que debería haber adquirido con respecto al nivel educativo en el que se encuentra.

En suma, el supuesto de partida en el que se funda este trabajo, tal y como se acaba de enunciar, se sintetiza en la idea de que si bien los alumnos de cuarto de ESO serán capaces de detectar un mayor número de lapsogramas que los de primero —y, en ese sentido, debemos sostener que la competencia ortográfica experimenta una mejora—, los progresos detectados no serán proporcionales al tiempo de instrucción que estos reciben a lo largo de la educación secundaria. Por ende, será necesario proveer cauces metodológicos alternativos que redunden de manera significativa en el avance ortográfico del alumnado.

1. Fundamentación teórica

1.1 La competencia ortográfica

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2002), la *competencia comunicativa* aparece articulada en torno a tres ejes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. En efecto, la comunicación no solo debe vincularse a la corrección lingüística, sino que ha de incluir otra serie de elementos igualmente relevantes. Son de sobra conocidos otros modelos de clasificación surgidos sobre el concepto de competencia comunicativa, como los de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), en los que se distinguen las competencias gramatical, sociolingüística y estratégica. Sin detenernos en otras propuestas (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Celce-Murcia, Dornyei & Thurreu, 1995), entendemos que la competencia comunicativa es

una noción amplia, que abarca un conjunto heterogéneo de destrezas y habilidades que ha de adquirir un usuario de la lengua (nativo o no) y al que recurre en un momento puntual de un evento comunicativo determinado.

Si atendemos al MCERL, el eje lingüístico remite básicamente al *principio de corrección*; el sociolingüístico, al *principio de adecuación* y a la variación lingüística; y el pragmático, a componentes de carácter discursivo, funcional y organizativo, y puede asociarse al *principio de cooperación* (Grice, 1975). Adentrándonos en el nivel lingüístico, en él se dan cita las competencias léxica, semántica, gramatical, fonológica, ortoépica y ortográfica.

La ortografía, entendida como el conjunto de normas destinadas a la corrección escrita, ha sido tradicionalmente un rasgo de nivel cultural. Su enseñanza empieza en la escuela y su aprendizaje conlleva el desarrollo de la memoria, el razonamiento, la atención, la capacidad visual y la auditiva. De acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002, p. 114), “la competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos”.

La ortografía del español presenta una serie de desajustes que son producto de la propia historia del idioma y que se remontan a diferentes tendencias dentro de la normalización de las reglas que hoy están vigentes. Comprende diversos preceptos que los usuarios han de respetar en sus producciones escritas y que pueden agruparse en tres apartados: 1) *escritura letrista* (escritura de letras que obstaculizan la transparencia —correspondencia constante, biunívoca y totalmente estable entre grafemas y fonemas— del sistema ortográfico: *h, b/v, j/g*, etc.); 2) *acentuación*; y 3) *puntuación*.

En cuanto a la interfaz que puede establecerse entre el plano ortográfico y otros dominios lingüísticos, por ejemplo, encontramos oposiciones paradigmáticas entre grafemas del tipo *b/v* o *s/c*, que permiten distinguir el nivel morfológico (*vaca/baca*) o el nivel semántico (*caza/casa*). Las mayúsculas se localizan en el nivel textual, dado que señalan el inicio de un enunciado, y también en el nivel morfológico, pues su distinción con las minúsculas hace que se diferencien los nombres propios de los comunes (*Alba/alba*). Los signos de puntuación también se relacionan con el nivel pragmático, como revelan ciertos usos de las comillas, y con el carácter modalizador del enunciado, como ocurre con los signos de interrogación y exclamación (Instituto Cervantes, 2006).

1.2 Los lapsogramas

En el presente trabajo adoptamos el término *lapsograma* (Ávila, 1992) para referirnos a cualquier tipo de desviación de la norma, comúnmente tipificada como error, fallo

o falta, que acaece en el plano ortográfico; se opone a *ortograma*, que alude a los usos ortográficos que se ajustan o están conformes a la norma. Ambos términos se reúnen bajo el hiperónimo *alograma* —es decir, los lapsogramas y los ortogramas son distintos tipos de alogramas— (Ávila, 2009).

En relación con las causas de los lapsogramas, autores como Carratalá (1993) inciden en que los niños y adolescentes rehúsan la palabra escrita cuando viene de la mano de libros o lecturas. Es, en este caso, el rechazo a la lectura lo que implica que no entren en contacto con las palabras y que, por tanto, no enriquezcan su vocabulario ni vean cómo es la forma correcta de escribir las palabras.

Gómez (2007b), por su parte, defiende que las causas de los lapsogramas no deben atribuirse al uso de la lengua en medios digitales, como tantas veces se ha hecho, sino que, por el contrario, debería aprovecharse el potencial didáctico de tales medios. Por otra parte, los procedimientos mediante los que se intentan paliar los problemas ortográficos pueden resultar demasiado antiguos para las nuevas generaciones. Los dictados, por ejemplo, son un método tradicional que resulta aborrecible para buena parte del alumnado. Conviene, como advierte Gómez (2005), llevar a cabo una renovación de las técnicas y dejar a un lado las reglas memorísticas que resulten liosas o con demasiadas excepciones.

Tradicionalmente, la correcta escritura se relacionaba con las clases altas, que eran las que disponían de recursos para una correcta educación, y las faltas de ortografía se achacaban a personas de baja extracción social. En la actualidad, como señala Carratalá (1993), parece haber cambiado esta tendencia y existir una indiferencia hacia los lapsogramas por parte incluso de algunos docentes de asignaturas que no se encuentran relacionadas con la enseñanza de la lengua.

Según Gómez (2005), al tratar de la ortografía, tenemos que referirnos también a la pronunciación, ya que los dialectos influyen en la forma de escribir. Los hablantes dialectales (por ejemplo, ceceantes o seseantes) tienen que trabajar las dudas que se les presenten con respecto a la norma ortográfica, pues su pronunciación difiere, en ocasiones, de la norma establecida. También tenemos que aludir a la memoria auditiva: hay que recordar cómo se pronuncia una palabra en la norma estándar antes de escribirla. Escuchar un elemento léxico mal pronunciado implicará que se guarde una imagen de este que luego habrá que reemplazar por la forma normativa.

Si la memoria auditiva es importante en relación con el dominio de la ortografía, la visual no lo es menos (Santa Rosa, 2012). De hecho, la estrategia cognitiva que el usuario ortográficamente competente aplica antes de escribir, al recuperar el vocabulario

que conoce, remite a la imagen visual de los elementos léxicos, no a la auditiva, que es la responsable del almacenamiento del léxico oral, del que todos los usuarios de la lengua —incluso ágrafos— son poseedores. En la misma línea, la lectura se presenta como uno de los métodos más valiosos para la mejora de la competencia ortográfica. Más aún, autores como Dos Santos y Domingos (2012) advierten que para que la lectura se convierta en un método operativo para combatir los lapsogramas, se debería llevar a cabo una lectura fonológica, haciendo hincapié en las grafías. Ciertamente, la afirmación anterior supondría la reapertura del infinito debate sobre la priorización del significado en la lectura comprensiva de los textos, frente al realce perceptivo sobre los componentes formales de las palabras, que se promueve desde la primera escuela con actividades de copia o deletreo.

1.3 Planteamientos didácticos asociados a la ortografía

El carácter normativo de la ortografía conlleva problemas en el terreno de las programaciones educativas y dentro de las aulas. Al nivelar los contenidos ortográficos, Martínez de Sousa (1999) comienza por las unidades gráficas inferiores (letras) y establece los siguientes apartados:

- Grafía de las letras.
- Grafía de la sílaba.
- Grafía de la palabra (y, dentro de ella, acentuación, abreviaciones, mayúsculas y minúsculas, cantidades, palabras en un término o más de uno, signos lexicográficos, toponimia y antonimia).
- Grafía de la frase. La puntuación y los signos de puntuación.

Este autor se declara partidario del dictado como actividad mediante la que se puede comprobar si el alumnado ha adquirido los conocimientos ortográficos de manera óptima; aboga por la lectura y por la explicación ortográfica en cualquier tarea dentro de clase. El recorrido de enseñanza anteriormente expuesto sigue una ruta sintética, ya que parte de la unidad mínima de escritura (letra) para ir avanzando de forma progresiva en el aprendizaje y conseguir llegar a estructuras más complejas (textos). Con todo, se puede trazar asimismo el recorrido inverso; o sea, el de tipo analítico, en el que partiríamos del texto para acabar en la letra (Barberá, Collado, Morató, Pellicer & Rizo 2003).

Otros procedimientos didácticos que podemos mencionar son, por ejemplo, el ideovisual, el cognitivo y el comunicativo. El ideovisual consiste en reforzar el aprendizaje de un concepto mediante la utilización de elementos visuales —dibujos, reglas, colores, entre otros—. El cognitivo tiene en cuenta aspectos tales como la relación entre el fonema y su grafía, el conocimiento de las reglas ortográficas y el total dominio de vocabulario

específico. Por último, el comunicativo aboga por una contextualización de las palabras; de esta forma, al vincularlas a elementos semánticos, léxicos, morfológicos y sintácticos, mejorará su comprensión y se hará patente su aplicabilidad a otras situaciones (Barberá et al., 2003).

Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen una variación de la técnica tradicional del dictado. Los alumnos, por lo general, presentan aversión hacia esta actividad —a pesar de que, en nuestra trayectoria docente, hemos encontrado casos en los que algunos estudiantes afirman disfrutar con el dictado (lo pueden ver como una especie de competición o juego), no es la tónica general, pues, al contrario, otros lo sienten como un castigo en el que son penalizados si cometen fallos—; por lo tanto, podría resultar útil cambiar la forma de plantearlo. En lugar de la tradicional lectura pausada del profesor y anotación de su auditorio, se podrían seleccionar textos que los propios alumnos aportasen. Además, el dictado puede ser el desencadenante de otras actividades como debates o comentarios crítico-textuales. En definitiva, se trataría de variar e implicar al alumnado para que se sintiera motivado. No obstante, consideramos que tales modificaciones de la técnica son poco sustanciales, si bien pueden tomarse como punto de partida.

Por último, otra actividad funcional en la que subyace un planteamiento didáctico de tipo comunicativo es, por ejemplo, la redacción de distintos tipos de textos a partir de *repertorios o inventarios cacográficos* (Gómez, 2007a; Carratalá, 2014); esto es, aquellos que incluyen palabras especialmente problemáticas desde el punto de vista ortográfico y que se agrupan en torno a alguna regla.

2. Metodología

2.1 Participantes

Esta investigación contó con la participación de 60 estudiantes de ESO: 30 de primer curso y 30 de cuarto. La edad de los alumnos de primero estaba comprendida entre los doce y los catorce años, mientras que la de los de cuarto oscilaba entre los quince y los diecisiete años.

La prueba de competencia ortográfica fue completada por 17 alumnos y 13 alumnas de primero, y 14 alumnos y 16 alumnas de cuarto de ESO del IES Alhamilla, que está situado en el centro de la capital de Almería (España). Este Centro cuenta con la posibilidad de que sus alumnos puedan cursar estudios secundarios obligatorios bilingües; en concreto, en el estudio participaron los escolares que durante el curso 2013-14 cursaban primero y cuarto de ESO bilingüe. En cuanto a la nacionalidad, además de los alumnos españoles, también participó una alumna rumana y otra búlgara, ambas de primero de ESO, y un alumno portugués del grupo de cuarto.

2.2 Prueba

Con el objetivo de determinar el grado de desarrollo de la competencia ortográfica que poseen los alumnos de primero y cuarto de ESO, empleamos un texto inventado de 242 palabras con 35 lapsogramas de distinto tipo que los alumnos debían detectar. Los estudiantes tenían que reconocerlos sin conocer el número aproximado ni total que contenía el texto proporcionado.

Distinguimos 25 tipos de lapsogramas agrupados en nueve apartados, tal como sugiere la estructura de la última *Ortografía de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010):

1. Confusiones asociadas a los grafemas con equivalencia fonética en español:
 - los grafemas *b/v* (**polborosa* y **covertizo*);
 - los grafemas *g, j + e, i* (**refujiarse*);
 - los grafemas *c/z + e, i* —prescindimos de *c, k + a, o, u* y de *k, qu + e, i*—; en este caso, sondeamos la conciencia ortográfica a propósito de dos tendencias dialectales ajenas a la variedad de uso de la comunidad objeto de estudio (ceceo: **deciciones* y seseo: **reasio*);
 - los grafemas *ll/y* (**bayar* y **llogur*).
2. Confusiones asociadas a grafemas que presentan dificultades:
 - los grafemas *g/j* (**viega*);
 - los grafemas *s/x* (**esterior*);
 - los grafemas *d/z* (**parez*);
 - los grafemas *c/cc* (**reconstrucción*).
3. Confusiones asociadas a los grafemas sin realización fonética en español:
 - el grafema con *b-∅* (muda) en posición inicial (**uesped* y **halojado*);
 - el grafema *b* intercalada (**desabitada*).
4. Confusiones asociadas al uso del grafema *r* para representar el fonema /rr/ en español:
 - detrás de consonantes pertenecientes a la sílaba anterior: *n* (**Enrique*).
5. Confusiones asociadas al uso de grafemas diferentes en construcciones específicas:
 - delante de las consonantes *p* y *b* se escribe siempre *m*: *mp* (**enpedrado*).

6. Confusiones asociadas a las reglas de acentuación en español:
 - palabra con acento gráfico cuando no debe llevarlo (**quisó*);
 - palabra sin acento gráfico cuando debe llevarlo (**uesped* y **leido*);
 - adverbio acabado en *-mente* sin acento gráfico cuando debe llevarlo (**rapidamente*);
 - palabras esdrújulas sin acento gráfico (**unisono* y **pensabamos*);
 - palabra monosílaba con acento gráfico cuando no debe llevarlo (**pies*);
 - palabra monosílaba sin tilde diacrítica cuando debe llevarla (**mi*, **mas* y **si*).

7. Confusiones asociadas al uso de los signos de puntuación en español:
 - palabra sin diéresis o crema (**cigueña*);
 - uso de los dos puntos ante palabras que son reproducidas en discurso directo;
 - uso de los signos de apertura de interrogación.

8. Confusiones asociadas al uso de las letras mayúsculas y minúsculas en español:
 - nombres propios en minúscula cuando deben ser escritos en mayúscula (**francisco* y **naranja*);
 - nombres comunes en mayúscula cuando deben ser escritos en minúscula (**Arquitectos*);
 - Sigla en minúscula cuando debe ser escrita en mayúscula (**cd*).

9. Confusiones asociadas a la escritura de secuencias que se escriben en una o más palabras con distinto valor en español:
 - falsas secuencias que se escriben en una sola palabra (**contra tiempos* y **suso dicho*).

A continuación reproducimos el texto que sirvió de prueba:

La profesora antes de iniciar la excursión nos preguntó* *habéis **leído** el texto sobre el edificio?
Todos exclamamos al **unisono** que **si**.
En el documento ponía que en la **reconstrucción** del edificio los **Arquitectos** tuvieron que tomar una serie de **decisiones**. No sabían si mantener la **parez** de piedra o, por el contrario, recubrirlo todo con una capa de pintura.
Cuando llegamos descubrimos que la casa ya estaba **viega**. El color de la piedra **exterior** se veía envejecida. Estaba claro que había que trabajar mucho para poder recobrar su estado anterior. La madera de las ventanas era muy antigua y faltaban algunas piedras del **enpedrado**. Había huellas en el lugar en el que estaba la antigua chimenea y parte del tejado estaba caído. Nos encontramos a un **uesped halojado** en el interior de tan siniestra estancia y nos asustamos, ya que **pensabamos** que la morada estaba **desabitada**. **Enrique quisó** entablar una conversación con el **suso dicho**, que se llamaba **francisco**, pero este se mostró **reasio** y **rapidamente** puso **pies** en **polborosa** hasta **refugiarse** en un **covertizo**. Para **mi**, fue una situación de lo más dantesca, lo **mas** simpático fue **hayar** en uno de los huecos un nido de **cigüeña** con las crías a punto de salir de sus huevos. A la vuelta, tras el sinfín de **contra tiempos**, pusimos un **cd** de Mónica **naranja** y se nos pasó el disgusto. Yo me tomé un **llogur** de limón para concluir el viaje.

[Énfasis en los lapsogramas]

[Se usa * para señalar la falta de algún signo de puntuación]

2.3 Procedimiento

Para la detección de los lapsogramas presentes en el texto, se proporcionaron 20 minutos. El grupo de primero de ESO realizó la actividad justo después de la hora del recreo (de 11:50 a 12:10). La clase de cuarto de ESO completó la prueba con posterioridad, pero en el mismo tramo horario (de 12:25 a 12:45).

A la hora de cuantificar los lapsogramas, aplicamos la convención lógica de que, al reconocerlos, los marcamos en positivo. Cuando existe un lapsograma que aparece en varias palabras, consideramos que la detección es positiva solo si se identifica en todas sus variantes; por ejemplo, en relación con la confusión asociada a los grafemas con equivalencia fonética español *b/v* (**polvorosa*/**covertizo*), al ceceo/seseo (**decisiones*/**reasio*) y a la escritura de *ll/y* (**hayar*/**llogur*), deben señalarse los dos lapsogramas en el texto.

Ese mismo criterio es el que adoptamos al valorar la localización de los lapsogramas en la escritura de la *b* (muda) en posición inicial (**uesped* y **halojado*). En el caso de la acentuación, asimismo, encontramos en la prueba palabras que deberían llevar tilde (**uesped* y **leído*) o monosílabos sin tilde diacrítica (**si*, **mi* y **mas*); al escribir los nombres propios que deberían aparecer en mayúscula (**francisco* y **naranja*); y, por último, seguimos la misma pauta en las secuencias que se escriben en una sola palabra, pero que aparecen separadas en dos en el texto (**contra tiempos* y **suso dicho*).

2.4 Medidas estadísticas

Para llevar a cabo la comparación intergrupar entre primero y cuarto de ESO, aplicamos la prueba *chi cuadrado* (χ^2) que incorpora el programa SPSS 22.0. Dicho test nos ayudará a determinar qué lapsogramas son estadísticamente significativos. Tiene un carác-

ter no paramétrico y, básicamente, nos sirve para comparar los resultados obtenidos con los resultados teóricos (Cerde & Villarroel, 2007).

3. Análisis de los resultados

Tras la clasificación de los datos obtenidos, según recoge la Tabla 1, resultan estadísticamente significativos ($p < 0.01$) los lapsogramas relacionados con el ceceo/seseo; adverbios acabados en *-mente* sin tilde; falsas secuencias escritas en una sola palabra; y las grafías *ll/y*.

Tabla 1. Lapsogramas detectados estadísticamente significativos ($p < 0.01$)

Categoría	X^2
Ceceo/seseo	13,1
Adverbios <i>-mente</i> sin acento	10,8
Falsas secuencias en una sola palabra	9,0
<i>ll/y</i>	6,8

En consecuencia, observamos que ha habido un proceso de mejora en la detección del ceceo (**decisiones*) y el seseo (**reasio*) en la escritura. También son significativamente más numerosos los alumnos de cuarto de ESO que corrigen los adverbios terminados en *-mente* sin acento gráfico y las falsas secuencias que se han de escribir en una sola palabra. Aumenta igualmente la conciencia ortográfica de dos grafías con una realización fonológica equivalente (yeísmo) para casi la totalidad de los participantes, *ll/y*. En este caso, el vocablo **llogur* es señalado como incorrecto por la mayor parte del alumnado y los mayores problemas se producen al identificar el lapsograma en **bayar*, emparentado con otras formas por homonimia (verbo *haber*, sustantivos *haya* y *aya*).

Si ampliamos el nivel de significación estadística ($p < 0.05$), tal como refleja la Tabla 2, sumaríamos tres aspectos ortográficos más a la lista de aquellos en los que se produce una mayor detección o conciencia ortográfica; a saber: la identificación de una palabra sin crema (**cigueña*), la de una tilde indebida (**quisó*) y la distinción en la escritura de las letras *b/v* (**polborosa* y **covertizo*), con equivalencia fonológica en español.

Tabla 2. Lapsogramas detectados estadísticamente significativos ($p < 0.05$)

Categoría	X^2
Sin diéresis	6,2
Tilde incorrecta	5,7
<i>b/v</i>	4,6

No podemos sostener que se produzca una mejora en la competencia ortográfica asociada a los restantes lapsogramas analizados. Aunque no son estadísticamente significativos ($p < 0.05$), se ordenan en la Tabla 3 de mayor a menor mejora.

Tabla 3. Lapsogramas detectados estadísticamente no significativos, ordenados de mayor a menor mejora

Categoría	p	X^2
x	0,0581	3,6
Monosílabos con tilde incorrecta	0,0693	3,3
m ante p y b	0,0706	3,3
Nombres propios en minúscula	0,0910	2,9
Signo de interrogación inicial	0,1172	2,5
Nombres comunes en mayúscula	0,1213	2,4
r para $/rr/$ tras n	0,2429	1,4
$g/j + e, i$	0,2918	1,1
c/cc	0,2918	1,1
Esdrújulas sin acento gráfico	0,3169	1,0
$-h-$ intercalada	0,3901	0,7
Falta de acento gráfico	0,4884	0,5
$h-\emptyset$ inicial	0,5186	0,4
Dos puntos antes de estilo directo	0,6404	0,2
d/z	0,7386	0,1
Siglas en minúscula	0,7906	0,1
Monosílabos sin tilde	1,0000	0,0
$g/j + a, o, u$	—	—

La confusión de x por s (**esterior*) ha sido detectada por dieciséis de los participantes de primero y veintitrés de los de cuarto. Comprobamos, pues, que ha mejorado su conciencia ortográfica, pero no es una categoría estadísticamente significativa. El monosílabo con un acento gráfico incorrecto (**pies*) ha sido señalado por diez alumnos de primero y diecisiete de cuarto.

En cuanto a la grafía m delante de las letras p y b (**enpedrado*), observamos que su nivel de identificación es bastante alto —veintitrés participantes en primero y veintiocho en cuarto—. El lapsograma asociado a los nombres propios escritos con inicial minúscula (**francisco*, nombre, y **naranja*, apellido) cuenta con una gran tasa de detección —dieciocho alumnos en primero y veinticuatro en cuarto—.

El lapsograma consistente en la falta de signo inicial de interrogación (¿) cuenta con veintiuna correcciones en primero y veintiséis en cuarto. La aparición de un nombre común en mayúscula (**Arquitectos*) fue detectada por doce miembros de primero y dieciocho de cuarto. Veinte de los alumnos de primero y veinticuatro de los de cuarto saben que la grafía *rr* detrás de consonantes pertenecientes a la sílaba anterior ha de representarse con *r* (**Enrique*).

Inferior es la conciencia ortográfica a propósito de las grafías *g/j* ante *e, i*, con equivalencia fonética en español. Solo diez de primero y catorce de cuarto se percataron de que **refugiarse* se escribe con *g*. Exactamente los mismos datos hemos obtenido con respecto a la grafía *cc*, perteneciente a sílabas distintas (**reconstrucción*).

Muy pocos son los que han demostrado saber que las esdrújulas siempre llevan tilde (**unisono* y **pensabamos*); en concreto, cuatro en primero y siete en cuarto. También las palabras que deben llevar acento gráfico (**uesped* y **leido*) son raramente identificadas por nuestros participantes —cuatro de primero y seis de cuarto—. La *-b-* intercalada (**desabitada*) mostró, sin embargo, índices de detección más elevados —veinte y veintitrés respectivamente—.

Los lapsogramas relativos a la falta de *b-* inicial (**uesped*) y a las palabras que aparecen con esa misma *b-* sin tener que llevarla (**balojado*) también contaron con una amplia tasa de identificación —veinticinco en primero y veintitrés en cuarto—. Destaca el no reconocimiento de este último lapsograma en el texto por ser menor el número de alumnos que lo detectan en cuarto de ESO; es decir, podría ser sintomático de un empeoramiento. También se produce esta tendencia en los dos puntos antes de estilo directo (**La profesora antes de iniciar la excursión nos preguntó -**¿habéis leído el texto sobre el edificio?**); en primero, tres señalan esta falta, y en cuarto, solo dos. Hay un alumno más en primero que en cuarto que ha identificado el lapsograma de *z/d* (**parez*) —veinticinco frente a veinticuatro—. Cabe señalar, pues, que la conciencia ortográfica en relación con estos últimos lapsogramas no mejora, sino que sufre un leve retroceso.

Son dieciocho los alumnos de primero que corrigen las siglas en minúsculas (**cd*), frente a los diecinueve de cuarto. Se produce, pues, muy poca diferencia desde el primer curso al último de la ESO. Los monosílabos sin tilde, que han de llevarla para su identificación en función del significado (**mi, *mas* y **si*), son apreciados por el mismo número de personas en ambos cursos —seis—. La diferenciación de *g/j* delante de *a, o, u* (**viega*) es el lapsograma que ha identificado la totalidad de los participantes.

Si atendemos a una clasificación por categorías, en el apartado dedicado a las *equivalencias fonéticas con distinto grafema*, la detección de los lapsogramas concernientes al ceceo/seseo es la que mejora más significativamente de primero a cuarto de ESO, seguida de las grafías *ll/y* y *b/v*. El par *g/j* ante *e, i* es el que muestra, sin embargo, el menor grado de progreso, en la misma línea que la grafía *cc*.

Es en torno a las *reglas de acentuación* donde se presentan los mayores problemas de detección por parte de ambos grupos. La *tilde colocada incorrectamente* (**quisó*), aunque no fue reconocida por más de un tercio del alumnado de ESO, fue el lapsograma que arrojó el mayor porcentaje de detección, pues, por ejemplo, cincuenta alumnos fueron incapaces de señalar las *palabras donde faltaban acentos gráficos* (**uesped* y **leido*). Las *reglas de acentuación de los monosílabos* no parece un aspecto que los estudiantes tengan totalmente claro, ya que treinta y tres no detectan que hay monosílabos que no deben llevar tilde. Cuarenta y ocho tampoco marcan que otros monosílabos sí que deberían llevar acento gráfico por motivos de distinción semántica.

Al tratar sobre los *signos de puntuación*, el mayor problema ortográfico reside en el reconocimiento del *uso de los dos puntos* para introducir palabras en estilo directo; son cincuenta y cinco alumnos los que pasan por alto este lapsograma. La falta de *diéresis o crema* ha contado, por el contrario, con un mayor grado de identificación; diecinueve participantes perciben el lapsograma. El mejor resultado lo obtiene el *signo de interrogación inicial*, puesto que son solo trece los participantes que no lo anotan en el texto.

Los apartados sobre el *uso de las letras mayúsculas y minúsculas* (**francisco*, **naranja*, **Arquitectos*), la *b-* muda en posición inicial de palabra (**uesped* y **halojado*), la *-b-* intercalada (**desabitada*), el grafema *r* para representar el fonema /rr/ (**Enrique*) o la escritura de *m* ante *p* (**enpedrado*) no han supuesto demasiadas dificultades de identificación para el alumnado de primero y cuarto de ESO en general. No obstante, las siglas en minúsculas (**cd*) no fueron señaladas como lapsograma por veintitrés participantes y los nombres propios en minúscula (**naranja*) no fueron corregidos por dieciocho.

Había dos palabras en la prueba que se encontraban escritas de forma separada cuando, en realidad, se escriben unidas; esto es, *falsas secuencias que se escriben en una sola palabra*. Estos dos términos (**suso dicho* y **contra tiempos*) han sido raramente detectados —cuarenta y nueve participantes no logran identificarlos—.

4. Conclusión

A tenor de los datos derivados de nuestro análisis, el supuesto planteado al inicio de este trabajo se ha cumplido de la manera que esperábamos. Es cierto que al finalizar la etapa de ESO existe una mayor conciencia ortográfica al detectar unos pocos tipos de lapsogramas (ceceo/seseo, adverbios acabados en *-mente* sin acento gráfico, falsas secuencias escritas en una sola palabra, grafías *ll/y*, incluso la ausencia de diéresis, la colocación incorrecta de una tilde o la distinción de las grafías *b/v*); sin embargo, la mayoría de ellos no ha experimentado el progreso proporcional a los años de instrucción que separan los cursos de primero y cuarto. Como conclusión general, sostenemos que se produce un estancamiento en el aprendizaje de la ortografía en esta etapa educativa y, en consecuencia, debemos plantearnos la reorientación de los métodos que asiduamente se emplean para su instrucción.

A propósito de los cauces metodológicos que deben propiciarse con objeto de mejorar la competencia ortográfica del alumnado, los cuales representan líneas de investigación futura, apostamos aquí por la adopción del enfoque comunicativo como guía de nuestra práctica docente, también en materia de ortografía. Esta perspectiva implica, entre otras cuestiones, promover el uso comunicativo de la lengua y proponer actividades formativas centradas en el texto. Además, al preguntarnos qué tipo de estrategias cognitivas son las que aplica el alumnado al aprender ortografía, sospechamos que este recurre a las de carácter auditivo (o sea, trata de hacer corresponder sonidos con grafías) durante un excesivo período de tiempo, en lugar de apoyarse en las visuales (representaciones mentales de la forma escrita de los elementos léxicos), de manera que, en la práctica pedagógica, no se estaría fomentado el tránsito de las primeras a las segundas.

Históricamente y aún en la actualidad, se plantea el debate entre aquellos que defienden la simplificación de la ortografía española —y se suman, así, a la corriente *fonetista*, cuyo objetivo es equiparar la escritura al habla—, frente a los partidarios de conservar las reglas ortográficas. Para Echaury (2000), la reforma de la ortografía tendría como beneficios la menor dificultad en la práctica escrita y el aprovechamiento del tiempo que se invierte en enseñar esta competencia. Con todo, no debemos olvidar que la ortografía constituye un punto de unión entre los hispanohablantes y que nuestra lengua es ya una de las más fonéticas del mundo. El mismo autor advierte que lograr un consenso entre todos los hispanohablantes sería imposible y provocaría una enorme confusión —solo hay que tomar como prueba las leves modificaciones que introducen la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española en las diferentes ediciones de sus obras lingüísticas de referencia (diccionario, ortografía y gramática)—.

En definitiva, una reforma de la ortografía no parece ser la mejor solución, tanto por los gastos cuanto por los riesgos que supondría —un sistema ortográfico fonético y transparente, efectivamente, simplificaría la escritura de las letras, pero no resolvería los lapsogramas asociados a la acentuación y a la puntuación, por ejemplo—. Antes bien, como se ha venido reivindicando a lo largo de este trabajo, lo que verdaderamente le conviene al idioma es una reforma de los métodos de enseñanza de la ortografía.

Referencias

- Ávila, R. (1992). Ortografía española: estratificación social y alternativas. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40(2), 649-672.
- Ávila, R. (2009). Ortografía e ideología: alogramas y estratificación social. En C. Bretones Callejas et al. (Eds.). *La Lingüística aplicada actual: comprendiendo el lenguaje y la mente* (pp. 943-981). Almería: Universidad de Almería.
- Bachman, L. F. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (1995) (Ed.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barberá, V., Collado J. C., Morató, J., Pellicer, C. & Rizo, M. (2003). *Didáctica de la ortografía: estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: CEAC.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (1995) (Ed.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carratalá, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 93-100.
- Carratalá, F. (2014). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Barcelona: Octaedro.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Turell, S. (1995). A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.

- Cerda, J. & Villarroel, L. P. (2007). Interpretación del test de chi-cuadrado (X^2) en investigación pediátrica. *Revista Chilena de Pediatría*, 78(4), 414-417.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.
- Dos Santos, M. J. & Domingos, S. (2012). Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 257-263.
- Echauri, J. M. (2000). ¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía? *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 6(30), 22-27. Recuperado de http://www.cuadernos cervantes.com/art_30_ortografia.html
- Gómez, A. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces. *Escuela Abierta*, 8, 129-147.
- Gómez, A. (2007a). *Maldita tilde*. Córdoba: Toro Mítico.
- Gómez, A. (2007b). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 29, 157-164.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole & J. L. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantics*. 3. *Speech Acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Martínez de Sousa, J. (1999). Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía. En *V Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada, 26 de noviembre de 1999. Recuperado de http://www.martinezdesousa.net/ense_ortog.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2015, 3 de enero). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, (3), 169-546.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Santa Rosa, M. P. (2012). Interface entre linguagem e educação: o problema metodológico do ensino de ortografia. *Revista Letrando*, 2, 1-27. Recuperado de <http://revistas.ojs.es/index.php/letrando/article/view/v2a4/pdf>