



Ocnos: Revista de Estudios sobre
Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Rodríguez-Ortega, Davinia

Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica

Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 13, 2015, pp. 85-98

Universidad de Castilla-La Mancha

Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

 Revista de Estudios sobre Lectura	Ocnos Revista de Estudios sobre lectura http://ocnos.revista.uclm.es/	 Open Access Full Text Article
--	--	--

Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica

A necessary good for writing: the orthographic competence

Davinia Rodríguez-Ortega
Universidad Pública de Navarra

Fecha de recepción:
06/11/2014

Fecha de Aceptación:
23/03/2015

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Ortografía; manuales;
García Márquez; reflexión
metalingüística.

Keywords

Orthography; textbooks; García
Márquez; metalinguistic
reflection.

Correspondencia:

davinia.rodriguez@unavarra.es

Resumen

El presente artículo pretende dar cabida a una exploración sobre la materia ortográfica, no solo en la actualidad, sino desde los primeros escritos que reclaman su importancia para el correcto entendimiento a través de la palabra y el papel. A continuación, se repasan las propuestas de autores literarios de importancia como García Márquez o Juan Ramón Jiménez. La revisión continúa con un análisis de ejemplos extraídos de manuales, para comprobar en qué grado lo que se dicta por ley y a través de la Academia se aplica en el aula. Finalmente, en estas páginas también encuentran lugar los estudios y teorías de los investigadores en la materia, como voces expertas a las que es necesario atender.

Abstract

This paper attempts to embrace an exploration about the orthographic issue, not just at present time, but from the early writings that claimed its importance for the precise understanding through the use of word and paper. Moreover, it revises the proposals made by such important writers as García Márquez or Juan Ramón Jiménez. Also, there is an analysis of some representative examples extracted from textbooks in order to verify in which degree the rules provided by the current legislation and the Academy are implemented in the classroom. Finally, these pages include references and reflection on the theories and studies made by researchers on this topic, as they are expert voices that is necessary to take into consideration.

Rodríguez-Ortega, D. (2015). Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica. *Ocnos*, 13, 85-98.
doi: 10.18239/ocnos_2015.13.05

Introducción

Puede parecer innecesario clamar la necesidad del conjunto de reglas ortográficas propias de una lengua, su ortografía, debido a la intrínseca función que desempeñan en el mantenimiento de una normativa que permite el común entendimiento entre todos los hablantes. Esta característica ya se mencionó en 1726, en el *Discurso proemial de la orthographia de la lengua castellana*, presente en la magna obra *Diccionario de autoridades*: “Una de las principales calidades, que no solo adornan, sino componen cualquier idioma, es la ortografía, porque sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe, ni se puede percibir con la claridad conveniente lo que se quiere dar a entender” (Real Academia Española [RAE], 2010, p. 1). Aunque en este caso particular sería más acertado referirse a ellos como escribientes, puesto que el manejo ortográfico aflora en el momento de la expresión escrita. Quizá por ello, se le ha relegado a un plano inferior, tras el dominio de la gramática o la competencia léxica, que también se hacen latentes durante la conversación cotidiana. Sin papel o teclado es posible mantenerse representando el papel de una persona de cierta cultura, no obstante, la letra que sale de la propia mano deja entrever las carencias lingüísticas de aquel que enuncia.

Los antiguos: esbozando la teoría

Desde el origen de nuestra lengua, cuando el castellano adquiere entidad propia tras su derivación del latín, la importancia de la ortografía ha sido materia esencial. Antonio de Nebrija, humanista sevillano y autor de la primera gramática del castellano publicada en 1492, sitúa la parte del tratado dedicada a este particular en primer lugar en su obra, y como conocedor y parte activa del contexto cultural renacentista afirma: “assi tenemos de escribir como pronunciamos i pronunciar como escrivimos” (Esteve Serrano, 1982, p. 20)¹. Sin embargo, casi un siglo más tarde, otro tratadista, pero uno destacado entre la multiplicidad que es posible encontrar durante este período, incorpora además

la cuestión etimológica a la configuración de la norma ortográfica. Hasta el momento, el criterio fonético había sido el dominante, quizá porque era el más sencillo de desarrollar en una lengua de reciente creación lo que contribuye a la falta de asentamiento de una norma. Pero también es de justicia conseguir un espacio para dar cuenta de que las palabras se escriben de un modo concreto (aunque no se pronuncie cada letra) porque son el resultado último del proceso de evolución de una lengua origen, en este caso el latín. De esta manera, ampliando la mirada tanto al plano fonético como al etimológico, conseguiremos una óptima comprensión del funcionamiento ortográfico del castellano.

Es Juan López de Velasco, con su obra publicada en 1583 *Orthographia y Pronunciación Castellana*, el que sienta las bases de una forma de entender la ortografía que después influirá notablemente en el trabajo de la Academia de la Lengua. La superación de los preceptos de Nebrija, ampliados al introducir la cuestión etimologista se ejemplifica a lo largo de toda la obra:

Todo su libro está atravesado por este criterio que aparece casi en cada página, y es la razón de que gran cantidad de etimologías que ofrece en cada capítulo y especialmente en aquéllos capítulos en que trata grafemas problemáticos desde el punto de vista ortográfico. Si López de Velasco nos dará más de un millar de etimologías es porque se ve en la necesidad de justificar etimológicamente (que para él es lo mismo que racionalmente) cada una de las propuestas ortográficas. (Pozuelo Yvancos, 1981, p. 23)

Una vez definidos los elementos del lenguaje a tener en cuenta a la hora de elaborar una propuesta de norma ortográfica, sobreviene la duda de si es verdaderamente necesaria para el diálogo entre los miembros de una misma comunidad lingüística: quizá es una actitud prescindir sin reparo de la norma por tratarse de mera convención, pero nuestra expresión parece no verse afectada por esporádicos olvidos. Atendiendo de nuevo a las autoridades en la materia, ya no desde los planteamientos teóricos sino desde la práctica literaria, encontramos ejemplos de rechazo o acusaciones de inutilidad en autores de renombre como García Márquez (1997) o Juan Ramón Jiménez (2002).

Los modernos: la práctica literaria

El escritor colombiano, en su discurso pronunciado durante el I Congreso Internacional de la Lengua Española, con título “Botella al mar para el dios de las palabras” afirma con rotundidad (y probablemente con un punto de exageración) la necesidad de jubilar la ortografía “terror del ser humano desde la cuna”. Mas las razones subyacentes para este tipo de sentencia parecen situarse más en la cuestión de la identidad que en la pura cuestión lingüística (aunque posiblemente nunca puedan parecer disociadas por la inestimable influencia que tiene la lengua hablada en la configuración de la identidad e ideología del individuo). Hay que “enterrar las haches rupestres”, volver la vista a las lenguas indígenas y simplificar la “v” y “b”, duplicidad innecesaria heredada de los abuelos españoles. De nuevo un autor se erige, como aquellos del pasado siglo XV, en defensor de la preponderancia fonética en la norma ortográfica, sin atender a la etimología, que en este caso recuerda en cada “h” muda su entroncamiento con el latín primitivo, como si pudiera leerse entre líneas que sí, el español (ya no castellano) es una herencia impuesta, pero con la necesidad de hacerlo propio, librándolo del excesivo ornato que afecta a Europa e impregnándolo de la sencillez del aborigen. Por el contrario, será difícil encontrar una tilde ausente o una falta ortográfica en las novelas del Nobel de Literatura, como él ya dijo en una entrevista, su ortografía es mala pero tiene un corrector de pruebas. No es el caso del escribiente cotidiano.

Algo diferentes son los cuestionamientos de Juan Ramón Jiménez acerca de su interés por simplificar la ortografía. También reniega de la “h” muda, de los grupos consonánticos “pt”, por ejemplo en “septiembre”, de la diéresis... todo ello por ser muestras de pedantería. Pero el autor onubense va un paso más allá, escribe y publica obras en las que la “g” y “j” se representan según la pronunciación, siempre “j”, y la “x” se reduce a “s”. La causa de ello la explica él mismo: “En mi casa de Moguer había un hermoso *Diccionario de Autoridades de la Academia Española* en dos grandes tomos [...]

que era un tesoro para mí. En él lo encontraba todo fatalmente y mejor que en ningún otro libro; todo conciso y suficiente. Era un modelo de enciclopedia. Desde pequeño me acostumbré a leer con j y s...” (Jiménez, 2002, s/p). Se apela aquí a una factible vigencia de aquella primera recopilación léxica impresa durante el siglo XVIII, pasados ya tres siglos. Las razones de la experimentación del Nobel español con unas formas ortográficas arcaicas, bien pueden entenderse como una mera tendencia a la sencillez o como una experimentación con el aspecto más visible de la lengua, que lo relaciona con las tendencias vanguardistas de principios de siglo XX. Igualmente podría afirmarse que se trata de la confluencia de ambos; no obstante, por no pretender una revisión ortográfica general, sino ofrecer un modo personal de concebir la norma que entronca con la primera autoridad lexicográfica, apenas pasa de ser entendido como juego literario.

La Academia: necesidad de una norma ortográfica

Una vez mencionadas estas posturas, precisamente formuladas por dos autores que han recibido el Premio Nobel de Literatura y que expresan la necesidad de una ortografía más abreviada², sólo es posible añadir que para el corriente de los escritores la norma se presenta como un aspecto imprescindible que hay que tener en cuenta en el momento de la expresión escrita. Al menos hasta alcanzar un Nobel de literatura. Las investigadoras Calsamiglia y Tusón (2001, p. 91) realizan un breve pero conciso panorama del momento de fijación de la ortografía en el siglo XVIII, a partir de la variedad hablada por la clase culta en el norte de la península, cuya representación fónica pasaría a componer la base de la expresión escrita en dicha lengua. Las normas de la escritura, sin embargo, no vienen fijadas por los hablantes sino por los expertos integrados dentro de una institución, la Real Academia de la Lengua, por lo que es factible suponer la relación de dependencia entre las esferas de poder y los dictámenes sobre los usos lingüís-

ticos. Por su insalvable carácter tradicional, establecida varios siglos atrás y férreamente custodiada por la Academia, es tarea ardua pretender un cambio en la normativa ortográfica, que al mismo tiempo se presenta como esencial para el buen funcionamiento del español:

...la abundante acumulación de escritos con esa norma es un obstáculo para el cambio. La norma tiene pues una función de mantenimiento de la homogeneidad y se asocia a la escritura. En el juego de fuerzas que se establece, con el uso lingüístico en una comunidad, entre la diversidad y la unidad, la escritura tiene un claro papel hacia el mantenimiento de la unidad. Siempre hay quien cree ingenuamente en el isomorfismo entre sonido y letra. Unas lenguas más, otras menos, pero en todas hay una distancia entre lo que se pronuncia y lo que se escribe³.

El caso del español es complejo debido a los múltiples y variados territorios en los que se habla, de manera única o en coexistencia con otras lenguas oficiales (de especial riqueza en algunos países de América Latina, por ejemplo, Bolivia). Por ello, y con el objetivo común de llevar a buen término la comunicación entre hablantes y escribientes de tan diferente bagaje cultural, estrato social, etc. es necesaria la adaptación a un mismo criterio de escritura, que proporcione cierta homogeneidad en torno al mosaico de palabras del léxico español. Por otro lado, sería bien legítimo cuestionar la autoridad de la Real Academia Española como sede para la toma de decisiones, no obstante la reflexión sobre las implicaciones políticas y poder alrededor de la lengua excede los límites del presente trabajo.

Para lograr una mayor amplitud en el enfoque hacia el tema que nos ocupa, es necesario atender al principal grupo de materiales que tratan no sólo de la norma fijada, sino también de la propuesta de implantación en el aula y finalmente, de la representación práctica en forma de manuales del currículo propuesto por el Gobierno. Con el fin de alcanzar este objetivo, en primer lugar pasaré a analizar los textos prologales de los dos últimos compendios sobre *Ortografía* publicados por la Real Academia, con fechas de 1999 y 2010 respectivamente; a conti-

nuación, estudiaré la función de los manuales en cuanto que constituyen ejemplos prácticos de la teoría contenida en las diferentes leyes de educación y como culmen, dirigiré la mirada hacia aquellos investigadores que han escrito acerca de los diversos acercamientos didácticos a la materia ortográfica, más allá de las propuestas editoriales.

La *Ortografía* publicada por la Real Academia Española en 1999, es la primera que incide en su carácter panhispánico, al mismo tiempo que trabaja en la concreción de aspectos que pueden resultar ambiguos o problemáticos, en aras de una mayor sencillez en los usos que establece. En su "Prólogo" hace alusión de nuevo (al que parecía ya superado) debate en torno a los criterios a tener en cuenta a la hora de fijar la ortografía que hemos detallado en páginas anteriores; por el contrario, se apela en este caso a la autoridad de Horacio frente a Quintiliano, quien entendía que la norma ortográfica resultaría tras atender a factores de uso, pronunciación y etimología. Al mismo tiempo, a través de una referencia sutil amonesta aquellos intentos de rebajar la consideración que merece la norma:

Lo que la Real Academia cree, con todas las Academias asociadas, es que un código tan ampliamente consensuado merece respeto y acatamiento, porque, en última instancia, los hispanohablantes hemos de congratularnos de que nuestra lengua haya alcanzado con él un nivel de adecuación ortográfica que no muchos idiomas poseen (RAE, 1999, p. VII).

No obstante, los expertos responsables de dicha obra son conscientes que esa norma se encuentra en constante movimiento de renovación debido a su carácter intrínseco de materia viva en constante uso por parte de los hablantes, lo que no solo repercute en la lengua oral, sino que tiene su reflejo igualmente en la expresión escrita.

El siguiente compendio ortográfico data su publicación en 2010 (hay un texto más reciente de 2012, pero se trata de una *Ortografía Básica*, edición reducida de consulta rápida e intención didáctica). De nuevo, aparece la necesidad de

justificar la corrección ortográfica, de este modo puede explicarse la cita en el párrafo inicial, que se retrotrae al *Diccionario de Autoridades* de 1726: “Una de las principales calidades, que no solo adornan sino componen cualquier idioma, es la ortografía, porque sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe, ni se puede percibir con la claridad conveniente lo que se quiere dar a entender” (RAE, 2010, p. 1). En esta nueva obra, si bien se continua la estela de confirmación del carácter panhispánico (avalado igualmente por el *Diccionario* y la *Gramática*), se abandona en cierta medida la sencillez de la normativa precedente debido a la multitud de consultas enviadas, que a su vez han servido para ser incluidas dentro del nuevo estudio. Así, la pieza teórica incorpora las dudas surgidas entre los hispano-hablantes, de manera que presenta entre sus páginas ejemplos extraídos del uso cotidiano. Como consecuencia, el resultado es una obra de mayor detalle, exhaustividad y complejidad que la *Ortografía* de 1999, con pretensión sin embargo de resultar más cercana y útil por su condición didáctica y razonada⁴.

Los manuales: aplicación de la teoría en el aula

Seguidamente, pasaré a analizar cuatro propuestas editoriales con destacada relevancia dentro del ámbito educativo español, los manuales de Santillana y Oxford para 2º de ESO, Teide en 3º de ESO y Anaya para 2º de Bachillerato, todos ellos en la materia de *Lengua castellana y literatura*. El corpus textual se ha elegido de acuerdo con la importancia de las editoriales que los ofrecen, y aunque esta muestra pueda resultar parcial, desde mi punto de vista es suficientemente variada en cuanto a niveles y editoriales como para ofrecer un panorama general acerca del estado de la cuestión del tratamiento de la ortografía en las aulas. Esta escasa atención respecto al conocimiento de la norma ortográfica no queda restringida a su planteamiento teórico, sino que como de idéntico modo era de esperar, ocupa las páginas finales dentro de cada unidad didác-

tica. Por el contrario, salvando este aspecto, las diferencias entre estos manuales pueden ser calificadas de sustanciales: aquello que salta a simple vista es la dedicación de dos páginas a los contenidos ortográficos que reserva el manual de Santillana y Teide, mientras que en el de Oxford queda reducido a una. Igualmente el planteamiento de las actividades entre ellos difiere; vamos a analizarlos más en detalle en los siguientes párrafos.

Para una atención lo más objetiva posible sobre la muestra, he seleccionado dos unidades que traten la misma materia: los principios de acentuación / Reglas generales de acentuación (Santillana / Oxford/Teide respectivamente). En el caso de Bachillerato, ya no se dedica casi espacio en la unidad didáctica para la ortografía, sino que aparece reducida a un escaso párrafo como veremos a continuación. Ya no se tratan aspectos globales sino la acentuación en los casos que puedan resultar más conflictivos, como en este caso, los monosílabos.

Santillana

(Vol. I, Unidad 6: La prescripción. El objeto directo y el complemento preposicional. *Principios de acentuación*, 2011, pp. 98-99)

La secuencia didáctica comienza presentando la teoría sobre las reglas generales de acentuación de las palabras en castellano, haciendo énfasis en el importante papel que tiene la sílaba tónica en la capacidad de acentuar con corrección. Después, se presenta una batería de ejercicios.

Tabla 1: Análisis de las actividades de ortografía en la Unidad 6 del manual de Santillana según el tipo de aprendizaje que promueven.

Actividades	Tipo de aprendizaje
1. Dividir en sílabas y marcar la sílaba tónica (a veces la falta de competencia ortográfica es debida únicamente a no manejar la fragmentación silábica con propiedad)	Mecánico
2. Un texto sobre la pelota en el que encontrar los sustantivos y adjetivos calificativos para después clasificarlos según su acentuación en palabras agudas, llanas o esdrújulas	Significativo (trata de integrarse en el mundo de los intereses del alumnado). Además de la ortografía se trabaja la morfosintaxis, integrando así ambas competencias de la lengua
3. Recurrir a los pronombres enclíticos para sustituir un complemento del verbo, de manera que el alumno comprenda que la unión no modifica la acentuación de la palabra	Mecánico
4. Pasar de singular a plural	Mecánico
5. Escribir el futuro de varios verbos (así se incide en el hecho de que el futuro siempre lleva tilde)	Mecánico
6. Añadir la tilde a las palabras que lo requieran	Mecánico
7. Escribir el adjetivo propio de cada sustantivo dado (de nuevo se refuerzan los lazos entre la ortografía y la morfosintaxis)	Significativo
8. Escribir el adjetivo propio de cada sustantivo dado (de nuevo se refuerzan los lazos entre la ortografía y la morfosintaxis).	Significativo
9 y 10. Se presentan textos que deben ser acentuados siguiendo la temática del fútbol iniciada en la actividad 2 (de este modo se percibe la utilidad de la ortografía dentro del discurso textual y no de manera aislada mediante palabras)	Significativo, se intuye un intento de contextualizar las actividades dentro de un marco de interés para los alumnos

Oxford

(Unidad 1: Conectados, 2008, p. 21)

En este caso también se inicia la secuencia enunciando la norma de acentuación de las palabras, pero además introduce un contenido nuevo “Acentuación de monosílabos”. Esta teoría viene acompañada de un cuadro situado en el margen de la página en el que se ofrecen

ejemplos de monosílabos con o sin tilde y sus diferencias morfosintácticas.

Teide

(Unidad 1: El guardián de la perla. Las reglas generales de acentuación, 2009, pp. 28-29)

De nuevo, en el siguiente curso, 3º de Educación Secundaria, se comienza el manual en su sección de “Ortografía” retomando las reglas de acentuación. En este caso se combina la teoría para las pautas a seguir en el caso de palabras agudas, llanas y esdrújulas, acompañando los diferentes cuadros con actividades de puesta en práctica. Como podemos ver, las propuestas didácticas se basan en prácticas mecánicas de acentuación de baterías de palabras o frases completas, además de una intención lúdica en los ejercicios 2 y 4. No obstante, desde mi punto de vista el alumno “pierde” tiempo tratando de encontrar palabras que no le han sido previamente dadas,

Tabla 2: Análisis de las actividades de ortografía en la Unidad 1 del manual de Oxford según el tipo de aprendizaje que promueven.

Actividades	Tipo de aprendizaje
1. Completar la definición de tilde.	Significativo
2. Explicar la razón por la que no se acentúan una serie de palabras.	Significativo
3. Copiar un texto y completar con las tildes que correspondan.	Mecánico
4. Completar un fragmento con monosílabos (con o sin tilde).	Mecánico
5. Dictado sin exposición previa al texto.	Mecánico

mientras se desdibuja el aprendizaje y puesta en práctica de las pautas de acentuación en caste-

mayor parte de las dos páginas, mientras que apenas se destina un párrafo a la acentuación.

Tabla 3: Análisis de las actividades de ortografía en la Unidad 1 del manual de Teide según el tipo de aprendizaje que promueven.

Actividades	Tipo de aprendizaje
1. Copiar las palabras en el cuaderno añadiendo la tilde en los casos que sea necesaria (puesta en práctica de la acentuación de las palabras agudas)	Mecánico
2. Encontrar en la sopa de letras siete palabras agudas, copiarlas y añadir la tilde si se requiere	Significativo por su componente lúdico
3. Copiar las palabras en el cuaderno añadiendo la tilde en los casos que sea necesaria (puesta en práctica de la acentuación de las palabras llanas)	Mecánico
4. Juntar sílabas para componer seis palabras llanas, explicando la razón de su acentuación	Mecánico
5. Copiar las frases en el cuaderno añadiendo la tilde en los casos que sea necesaria (puesta en práctica de la acentuación de las palabras esdrújulas)	Mecánico
6. Dictado con lectura previa del texto	Mecánico

llano y es posible que se frustre por la falta de precisión de estas prácticas.

Este manual repite el mismo procedimiento en las actividades 1, 3 y 5, presentadas tras los bancos de información en los que se explican la norma ortográfica en cuanto a la acentuación. También, introduce los ejercicios con intención lúdica, en el segundo de los cuales se propone una breve reflexión, un tanto descontextualizada sobre la regla a seguir en las palabras llanas. Solamente en un momento, lo que no supone una instrucción sistemática, se le ofrece al alumno la capacidad de reflexionar y tomar conciencia sobre lo que está haciendo.

Anaya

(Unidad IV: El castellano en España y en el mundo. La acentuación de los monosílabos, 2009, p. 172)

El libro de texto de Anaya está dirigido a 2º de Bachillerato y como consecuencia, la mayor parte de los materiales y actividades que propone están encaminados hacia la Prueba de Acceso a la Universidad. El apartado de ortografía se ubica al final de la unidad didáctica (es la tónica general en los manuales) junto a una práctica de análisis de textos, que ocupa la

En este nivel de la educación del estudiante, expuesto a la enseñanza de la norma ortográfica desde los primeros cursos de primaria, exposición mantenida a lo largo de los años, ya no se considera necesaria la práctica sino un recordatorio de aquellos casos que pueden resultar más problemáticos como es el caso de los monosílabos aquí, o la acentuación de interrogativos, exclamativos, palabras compuestas, etc. en las siguientes unidades. A pesar de que no la totalidad de la materia ortográfica, pero posiblemente sí las reglas de acentuación pueden calificarse como claras y con escasas excepciones, su instrucción es continua a lo largo de la educación, volviendo a los mismos contenidos y prácticas curso tras curso.

Tabla 4: Análisis de la actividad de ortografía en la Unidad IV del manual de Anaya según el tipo de aprendizaje que promueve.

Actividades	Tipo de aprendizaje
1. Cuadro teórico con enunciación de la norma	Mecánico, memorístico

Ya a primera vista se aprecian las diferencias entre los manuales, en cuanto a espacio dentro de la unidad y como consecuencia,

número de actividades. Al mismo tiempo, la propuesta de Santillana desarrolla el aspecto de reflexión lingüística sobre la lengua que se establece desde el currículo oficial, mientras que ofrece al alumno actividades de carácter variado, algunas de ellas contextualizadas y que trabajan cada tipo de acentuación (aguda, llana, esdrújula y sobresdrújula) por separado y en conjunto. Se trata de un manual acorde con las novedosas propuestas metodológicas provenientes del método comunicativo de enseñanza de lenguas. Por otra parte, en las obras de Oxford y Teide las actividades se inician con la enunciación de la norma y concluyen con un dictado; la secuencia didáctica está formada por actividades mecánicas y memorísticas, que en ningún momento incitan a la reflexión lingüística, ni propician la comprensión del alumno respecto de la materia tratada⁵. A pesar de los fecundos estudios al respecto, sin embargo, esta parece ser la norma en cuanto a los manuales; en palabras de Jover:

¿Cuál es el problema de esos útiles recetarios que hubiera podido ser los libros de texto? En primer lugar, que en la mayor parte de los casos ni hacen otra cosa que empaquetar bellamente los ingredientes sin llegar a elaborarlos y combinarlos, sin llegar a dibujar un menú saludable y equilibrado. De ahí que el pretendido enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas de las últimas leyes educativas rara vez se haga efectivo: los contenidos no se integran, se yuxtaponen; la reflexión sobre la lengua queda al margen de los usos lingüísticos; las aportaciones de las nuevas corrientes de la lingüística no se incorporan como instrumentos de análisis sino como nuevos objetos de conocimiento (Jover, 2011, p. 165)⁶.

A partir de las actividades ofrecidas por los manuales de Oxford y Teide, es preciso reflexionar acerca del papel que el dictado (que evoca reminiscencias del pasado) tiene en las aulas hoy en día. A propósito del tema han escrito expertos (Camps et al., 1989), incidiendo en la necesidad de superar los límites de lo que podría entenderse como dictado clásico: el profesor dicta al alumno un texto que no conoce para que lo copie con correcta ortografía. Aunque en tal tarea sean precisas habilidades superiores a la mera transcripción mecánica de sonidos (es

necesaria igualmente la comprensión del significado, manejo de la escritura, conocimiento sobre la segmentación fónica, etc.), el dictado convencional es difícil de contextualizar como situación real debido a que en la actualidad no se ejercita, y al mismo tiempo trata de destacar el error (el alumno copia, el profesor corrige y el proceso concluye; este es el planteamiento que nos ofrece el libro de Oxford, puesto que no continua la actividad más allá de la copia. Desde una perspectiva diferente, Cassany, Luna y Sanz (1994) sí valoran positivamente el trabajo de dictado y copia en el aula: "Se trata de un ejercicio completo, práctico y útil, que no sólo supone una práctica de la ortografía, sino que contiene elementos comunicativos: lectura en voz alta y comprensión lectora [...] También es una técnica dinámica en la que el alumno está activo y practica las habilidades lingüísticas (escucha, comprende, escribe)" (Cassany et al., 1994, pp. 422-423)⁷.

En cualquier caso, en las dos obras teóricas tratadas se proponen otro tipo de dictados: memorístico, de secretario, grupal, sin palabras, improvisado, etc. con el fin de ofrecer al docente con el máximo número de estrategias posibles para ese tiempo de aula dedicado a trabajar la sub-competencia ortográfica. Por último, solo resta hacer referencia al aspecto de la corrección de errores; dentro de un proceso de aprendizaje de la lengua comunicativo y significativo, hay que fomentar la reflexión del alumno. Por tanto, sería conveniente ofrecerle tiempo para extraer sus dudas a partir del dictado y trabajar sobre ellas de manera personal, puesto que no todos los alumnos tienen los mismos problemas ortográficos. Sería conveniente repensar sobre este aspecto concreto, la operatividad resultante de la corrección del profesor, que devuelve los escritos y sus alumnos los guardan sin apenas revisarlos; ahí no hay lugar para el aprendizaje porque no se fomenta. Un modo mejor de corrección sería subrayando los errores y dando ocasión a que el alumno los mejore entregando al docente una nueva copia con el texto escrito correctamente.

Los expertos: bases teórico-didácticas

Para concluir con la revisión teórica de esta investigación, a continuación pasaré a examinar los estudios ofrecidos por expertos en metodología que han tratado con cierta profundidad el aspecto de la ortografía, tanto de lengua castellana como de lenguas extranjeras, ya que en múltiples ocasiones pueden trasvasarse los conocimientos entre campos tan cercanos con beneficiosos resultados.

En primer lugar, por cuestiones de ordenación, sin entrar a valorar la importancia de los siguientes textos dentro de la comunidad científica a la que iban dirigidos, examinaré el artículo de Tolchinsky (2011) en el que desarrolla ampliamente el tema de la utilización de nuestro bagaje lingüístico como vehículo para el conocimiento. El sistema del lenguaje, intrínseco en los seres humanos, nos sirve para percibir y conceptualizar la realidad externa, para después incorporarla a la mente; de esta manera, puede ser equiparable a los sentidos (oído, olfato...) puesto que nos permite aprehender el entorno en el que vivimos para hacerlo nuestro, y como fin último, contribuir a una mayor capacidad de adaptación dentro del medio. No obstante, la lengua no solo sirve y se utiliza para referirse a la realidad fuera de ella, sino que también posee (como quizá no podía ser de otro modo) la característica de la “autorreferencialidad”, es decir, se utiliza para hablar de sí misma. Se pasa entonces del nivel de usuario, al de experto, donde ya no es mero hablante de una lengua, sino que se reflexiona sobre ella para alcanzar un dominio más amplio:

Al usar la lengua aprendemos sobre ella, y cuanto más diversas sean las circunstancias en las cuales la usamos, mayor será nuestro aprendizaje. [...] Aprendemos usándola y aprendemos reflexionando sobre ella. La diversidad de circunstancias, propósitos e interlocutores nos obliga a buscar formas de expresión diferentes (Tolchinsky, 2011, p. 34).

Por tanto, es posible concluir que cuanto mayor sea el número de ocasiones de uso de lengua, más propicia será la reflexión sobre el sistema lingüístico. Sin embargo, un nivel de competencia avanzado únicamente podrá

lograrse cuando estos procesos de deliberación lingüística se llevan a cabo de manera consciente, puesto que para dicho proceso es necesario pasar de ser un hablante nativo a conocer múltiples situaciones de uso y funcionamiento del sistema de la lengua, además de ser capaz de abstraer los ejemplos concretos y establecer un proceso reflexivo. Por último, solo añadir que es de suponer que este nivel sea el deseable para nuestros alumnos de secundaria, puesto que, no debemos olvidar, el buen manejo de la lengua trasciende en tiempo y espacio la sesión del aula.

Profundizando en los beneficios de enfatizar la reflexión metalingüística en el aula, es posible comentar el texto de Ruiz Bikandi (2008), en este caso aplicado a la enseñanza y aprendizaje de L2 (una o varias), al mismo tiempo que la propia. Partimos de la premisa de que el conocimiento teórico y la indagación sobre el sistema lingüístico de la lengua que se está aprendiendo redundan en beneficio del hablante; parece erigirse como la única vía para alcanzar un nivel avanzado de la misma. Pero si es necesario durante la adquisición de la lengua materna, son aún más destacables las ventajas que puede tener en el aprendizaje de L2 (en el caso de segundas lenguas y en mayor medida en contextos de lengua extranjera)⁸, por el entorno mismo de aprendizaje. Un hablante nativo se encuentra expuesto a un número mayor de situaciones de habla que un alumno de español como L2: el primer caso comprende todos los ambientes posibles (familia, amigos, colegio, tareas cotidianas...), por lo que necesita conocer los diferentes usos y registros de la lengua; no obstante, el estudiante de L2 difícilmente llegará a completar tal variedad, y por no ser hablante nativo, como consecuencia lógica no pasará tanto tiempo expuesto a la lengua que aprende. Por lo tanto, en estos contextos de aprendizaje, el aula constituye el espacio fundamental, puesto que tiene que dar cabida a todas aquellas escenas que no se presentarán de manera “real” al aprendiz de L2, que además dispone de menos tiempo para la adquisición, aunque cuente con los beneficios

de poner trasponer los conocimientos lingüísticos de su lengua materna al aprendizaje de la segunda lengua (es importante tener en cuenta este detalle y no concebir al estudiante de L2 como una *tabula rasa* sin ningún conocimiento ni capacidad de deducción).

De este modo, la inserción de la reflexión metalingüística en el aula de L2 encuentra el ejemplo más operativo en la recurrencia a la forma (no exclusivamente el significado) en el proceso de enseñanza de lenguas:

El enfoque sobre la forma permite a quien aprende una nueva lengua detectar aspectos de formulación en ella, rasgos lingüísticos sobre los que no había reparado o en los que había reparado mal. Una vez “alumbrados”, esos rasgos comienzan a hacer milagrosa presencia en el input que recibe, y al tomar conciencia de ellos, al observarlos en una frecuencia hasta entonces no registrada, el aprendiz elabora en torno a ellos hipótesis de uso que pone en práctica, entrena, contrasta en la comunicación y, finalmente, mecaniza. (Ruiz Bikandi, 2008, p. 38)

El debate entre la preminencia de forma y significado o la posible convivencia entre ambas no se aplica al caso de la lengua nativa, puesto que el currículum incorpora la enseñanza del sistema lingüístico de la misma sin discusión. Por lo tanto, es igualmente aplicable el planteamiento anterior al aula de *Lengua castellana y literatura*, y si se ha seguido de manera sistemática y desde los inicios de la educación formal del alumno, más tarde, cuando se enfrente a situaciones de aprendizaje de L2, será capaz por sí mismo de aplicar todas las estrategias de reflexión adquiridas e interiorizadas, lo que contribuirá a lograr una formación más eficiente. Este trazado didáctico supone, entonces, la superación del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, puesto que sí, es importante lograr la conversación fluida (tanto a nivel oral como escrito), pero tampoco debemos olvidar que el objetivo último será lograr el nivel más alto de dominio de la lengua. Hasta esa cumbre solo es posible llegar a través de los anclajes que nos brinda el conocimiento formal del sistema.

En esta línea de trabajo se inscribe la investigación de Camps et al. (1989), sobre la

necesidad de recurrir a la abstracción metalingüística como el mejor medio para superar la memorización y aplicación mecánica de reglas; sin embargo, el punto en el que el sistema educativo ha fallado hasta ahora ha sido el de relegar manejo del metalenguaje exclusivamente al docente, sin implicar al alumno, que debe tomar un papel protagonista en el proceso de aprendizaje.

Para finalizar, solo resta prestar atención al texto de Zayas (1995), el único que trata específicamente de la ortografía, dentro del campo más amplio de la lengua escrita. Desde mi punto de vista, hay que tener en cuenta dos factores fundamentales a la hora de comprender la situación del manejo ortográfico en los estudiantes de secundaria: han estado estudiando las mismas reglas durante años pero siguen sin ser capaces de manejarlas con precisión, y al mismo tiempo (también Zayas lo menciona), algunos de ellos apenas cometen faltas ortográficas mientras que otros presentan serias carencias. Esta sub-competencia ortográfica, a pesar de haber estado relegada a un segundo plano (o quizá precisamente por eso) parece ser un escollo insalvable en la mejora de la competencia escrita del alumnado.

Quizá las razones de este fracaso se encuentren en el mecanicismo con el que se ha afrontado la enseñanza de la ortografía: al sustentarse sobre una serie de reglas precisas, es fácil caer en la repetición sistemática como medio más fácil para adquirir el manejo ortográfico. Y aún más, el modo en que se han corregido los errores producidos por los estudiantes, no ha hecho sino afianzar esta metodología: la copia del error o la sanción del mismo. Mientras que la primera carece de eficacia demostrada y vuelve a la pura actividad física de copiar (que no implica memorizar, ni mucho menos comprender), el marcar un error en rojo no asegura que el estudiante lo lea ni lo trabaje para no volverlo a cometer (es el caso del manual de Oxford antes visto). De manera que ambas tareas, fatigosas para el alumno y profesor respectivamente, no ofrecen resultados en la mejora de la ortografía. Según el planteamiento de Camps et al. (1989)

expuesto con anterioridad, es necesario que el estudiante tome un papel activo en el proceso de aprendizaje. No se trata de un receptor donde el docente vierte conocimientos, sino de un ser humano con capacidad de pensamiento y abstracción, de crítica y deducción, que al implicarse en su educación conseguirá mejores y más duraderos resultados. En el caso concreto de la ortografía, lo más eficaz es que el aprendiz tenga la oportunidad de detectar sus errores, conocerlos, para así poder lograr erradicarlos. Es esencial que las faltas ortográficas sean concebidas como pasos necesarios para alcanzar un dominio óptimo de la ortografía, no como una sucesión de fracasos.

Volviendo al artículo de Zayas (1995), el autor menciona el hecho el manejo correcto de las tildes queda supeditado al de las grafías (diferencia entre b/v o g/j...). No obstante, no hay que olvidar que la representación gráfica del acento es imprescindible en algunos casos para diferenciar el significado; además, nos ofrecen la gran ventaja de regirse mediante una serie de reglas precisas. Por ello, según se indica en el texto: "...la edad de los alumnos permite apoyar el aprendizaje en la reflexión sobre el valor semántico y morfosintáctico de las palabras, con el fin de poner de relieve los aspectos sistemáticos de la ortografía, y de este modo superar las técnicas mecánicas y repetitivas" (Zayas, 1995, p. 105). Es cierto que se trata de una idea previa a la presencia del uso del metalenguaje en el aula como medio para aprender lengua, sin embargo, ya cuestiona la metodología utilizada en la enseñanza de la ortografía y propone la abstracción, partiendo del sistema como un todo, para superar los defectos de la práctica mecánica.

Conclusiones

No sería desacertado opinar que para algunos el planteamiento resulte erróneo desde el título mismo, por el emplazamiento secundario e incluso innecesario que se otorga a la ortografía en la actualidad, lo que no resulta ni mucho menos original, puesto que los debates en torno

a la corrección se remontan a la época clásica. Como consecuencia, la primera parada debía ser aquella de las autoridades en la materia, no las actuales, con mayores o menores dificultades, no me concierne juzgar, sino las que en aquel momento primigenio contribuyeron a construir las bases sobre las que se vendría a desarrollar el castellano. Por ello, cabían en estas páginas nombres como Antonio de Nebrija o López de Velasco, quienes en el siglo XVI reflexionaban sobre si era necesaria la norma ortográfica o no, si únicamente había que atender a factores de índole fonética o también era preciso hacerle espacio a la etimología: parecía justo perpetuar la herencia del latín, que apenas acababa de alumbrar nuestras lenguas romances.

No obstante, la historia se configura en torno a tendencias cíclicas o incluso movimientos pendulares; no importa el caso aquí, puesto que a la fijación de una norma por parte de la Academia en el siglo XVIII durante el reciente siglo XX surgieron voces maestras que reiteraban el estorbo que suponía escribir literatura atendiendo a las normas ortográficas. El hecho se debía a una oposición a lo establecido o a la vuelta al debate clásico, quién sabe, pero bien es cierto que la llama se encontraba nuevamente viva. García Márquez clamaba la necesidad de liberarse de los criterios etimológicos, ejemplo gráfico de la dominación peninsular, que podría doler a cada palabra, para volver la mirada y la escritura a las lenguas indígenas de la América primigenia; desde otro punto de vista, quizá opuesto, por esteta, lúdico o dificultoso, Juan Ramón Jiménez utilizaba la grafía *j* cuando correspondía *g*. Las razones que aduce para tal desviación de la norma se encuentran en la influencia ejercida por el *Diccionario de Autoridades* en su más tierno aprendizaje (quién va a cuestionar tal potencial). Además, ambos escritores llegaron a recibir el Premio Nobel de Literatura, de manera que es posible cometer faltas en la escritura y alcanzar el reconocimiento internacional, o una vez conseguida la fama uno ya puede relajarse en las formas. En cualquier caso se trata de situaciones excepcionales, porque de asegurar y actualizar la

norma ortográfica se encarga la Real Academia Española, con un carácter transoceánico y pan-hispánico que trata de atender la realidad de todos los hablantes de español. En lo relativo a la ortografía, las obras más recientes datan de 1999 y 2010 respectivamente, y han sido analizadas con detalle en este trabajo, ubicadas en su apartado correspondiente.

Vamos avanzando en la investigación mientras tocamos todas las cuerdas que nos suenan a norma ortográfica, para comprobar que a la libertad reclamada por los creadores literarios, se opone la fijación de la Academia, uno de los actantes protagonistas de aquel material que se lleva al aula. No obstante, es conveniente atender a la realidad de los contenidos que ofrecen los manuales, puesto que en ocasiones no se sitúan como reflejo de los planteamientos de los expertos, sino que siguen atendiendo a modos de hacer tradicionales.

Por último, en los varios puntos utilizados para configurar el estado de la cuestión, cabe añadir la opinión de investigadores acerca de la ortografía; sin embargo, por su profesionalidad misma, son capaces de ofrecer una perspectiva más profunda de la materia al relacionarla con el aspecto metodológico y didáctico. La ortografía ha existido desde casi el inicio del castellano original, pero las corrientes metodológicas mediante las cuales hacer realidad la teoría dentro del aula han ido evolucionando y siguiendo movimientos pendulares (sí, en este caso más que cíclicos). En la actualidad, una de las posturas didácticas más eficientes según los expertos es la recurrencia a la conciencia lingüística como vía para adquirir la lengua, siendo el sistema lingüístico tan profuso que no solo nos sirve para referirnos a todo el universo conocido y por conocer, sino que también es capaz de hablar sobre sí misma. Es precisamente esta característica de “autorreferencialidad” (en palabras de Tolchinsky) la que se debe explotar a la hora de enseñar lengua a nuestros alumnos. Hasta ahora se venía tratando como un jarabe de mal gusto (y sin pecar de egocentrismo es posible destacar la ortografía, al igual que la gramática, de poco interés o alta

dificultad para los alumnos, respectivamente); se administraba en pequeñas dosis que el alumno iba deglutiendo a través de la práctica mecánica hasta incorporarla a su sistema, aunque en realidad poco conocía de ella. Esta puede ser una de las razones por las que a pesar de la sencillez de las normas ortográficas, aún en cursos avanzados el alumno no puede manejarlas con fluidez, o al fin y al cabo es una sub-competencia lingüística, una hermana pequeña, casi diminuta e invisible, de ahí que se nos olvide poner los acentos y la vida sigue su curso. Zayas (1995) menciona esta relegación, incluso dentro de aquellos encargados de enseñarlo a los alumnos, de manera que si el docente proyecta la poca importancia con la que entiende la ortografía, los alumnos continuarán con esa perspectiva.

Desde puntos de vista complementarios encontramos los planteamientos de Ruiz Bikandi (2008), quien relaciona la necesidad de atención a la forma en el caso de la lengua materna, con todas las investigaciones y prácticas que están teniendo lugar en el caso de segundas lenguas. Es necesario superar el enfoque puramente comunicativo para lograr la perfecta fusión entre forma y significado, ya que la corrección lingüística (por ende la ortográfica) es imprescindible para alcanzar el nivel experto en el manejo de una lengua. Y por último, pero no por ello menos importante, nombrar a Camps et al., (1989) con una postura didáctica que reclama la necesidad de autonomía del estudiante durante su proceso de aprendizaje y la superación de las técnicas memorísticas, recurriendo a la capacidad de abstracción como modo de comprender el sistema lingüístico desde un plano más elevado y eficiente, que permitirá al alumno entender un gran número de situaciones concretas ya que ha comprendido la base subyacente a ellas.

Notas

1 Esta postura teórica se mantiene en la línea de la autoridad clásica de Quintiliano y su obra *Instituciones Oratorias*. Hay que tener en cuenta que nos hallamos en un momento en que la influencia

decisiva de la tradición greco-latina no se ha visto sustituida por un paradigma producto de la propia reflexión, de ahí que autores relevantes como Nebrija o Juan de Valdés, en su *Diálogo de la Lengua* parezcan no cuestionarse la vigencia del pensamiento clásico en su propio contexto.

2 Es curioso observar cómo la cuestión ortográfica es recurrente, a pesar de tratarse de un tema “menor” dentro del conjunto de características que configuran una lengua; y quizá precisamente por eso, no es lo mismo pretender una reforma de la gramática, que simplificar la ortografía. Además, porque en este aspecto hay dos posturas claras: la exclusivamente fonética y aquella que también incluye la etimología, por tanto, para confrontar aquella en vigencia, basta con reclamar los presupuestos de la otra.

3 Nótese que en este pasaje se incide en la importancia tanto de factores fonéticos como etimológicos a la hora de fijar los criterios ortográficos del español, que no se sitúa aislado por esta peculiaridad. Otro pasaje destacado sobre la importancia de la ortografía puede leerse en el monográfico sobre la enseñanza de la ortografía de Camps, Milian, Bigas y Camps (1989, pp. 7-9).

4 A propósito de las diferencias entre ambas obras, existe un documento que las recoge en detalle: “Principales novedades de la última edición de la *Ortografía de la lengua española*” (2010).

5 Caso aparte es el libro de texto de Anaya, que propone únicamente un recordatorio teórico de la regla sin actividades de puesta en práctica, puesto que al estar destinado a alumnos de estadios superiores ya no se considera necesaria la ejercitación dando por conocida la materia.

6 No obstante, conviene recordar que las publicaciones editoriales vienen avaladas por un requerimiento desde los profesores, ya que existirían manuales de este tipo si no fueran demandados.

7 Se puede afirmar que el ejercicio de la práctica comunicativa es escaso en este tipo de dictados tradicionales, mientras que el profesor es el único que lee mientras que los alumnos se limitan a copiar

8 Es posible recordar ahora la diferencia entre L2 y LE: en el primer caso se trata de la lengua no nativa para el hablante que se aprende en un contexto donde dicha lengua es hablada de manera habitual;

las lenguas extranjeras se aprenden en situaciones donde no son la lengua oficial del territorio. De este modo un canadiense aprendiendo español en Lima es un caso L2, mientras que un chino que estudia español en Pekín se encuentra en una situación de LE.

Referencias bibliográficas

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A., Milian M., Bigas M. y Camps, M. (1989). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Esteve Serrano, A. (1982). *Estudios de teoría ortográfica del español*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García Márquez, G. (1997). Botella al mar para el dios de las palabras. Discurso pronunciado durante el I Congreso Internacional de la Lengua Española en Zacatecas (México). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm
- Jiménez, J. R. (2002). *Los papeles secretos de Juan Ramón Jiménez*. Recuperado de http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/5085/Los_papeles_secretos_de_JR
- Jover, G. (2011). El currículo oficial de Lengua y Literatura en la educación Secundaria. En U. Ruiz Bikandi, *Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*, vol. I (pp. 151-176). Barcelona: Graó.
- Nebrija, A. de (1976). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1981). *López de Velasco en la teoría gramatical del siglo XVI*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Quintiliano (1942). *Instituciones oratorias*. Madrid: Hernando.
- Real Academia Española (1726-1739). *Diccionario de Autoridades*. Madrid: D. Joachin Ibarra.
- Real Academia Española (1999) *Ortografía de la lengua española*. Madrid. Espasa.

- Real Academia Española (2010) *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (2010). Principales novedades de la última edición de la *Ortografía de la lengua española*. Recuperado de http://www.asale.org/sites/default/files/Principales_novedades_de_la_Ortografia_de_la_lengua_espanola.pdf
- Real Academia Española (2012) *Ortografía básica de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, pp. 33-45.
- Tolchinsky, L. (2011). La lengua como herramienta de aprendizaje. En U. Ruiz Bikandi, *Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*, vol. I, (pp. 23-43). Barcelona: Graó.
- Valdés, J. de (1982). *Diálogo de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- VV.AA. (2008). *Lengua castellana y Literatura. 2º Secundaria* (Serie Cota, Proyecto Ánfora). Estella: Oxford Educación.
- VV.AA. (2009). *Lengua y literatura. Bachillerato 2*. Madrid: Anaya.
- VV.AA. (2009). *Lengua castellana y literatura. 3º ESO*. Barcelona: Teide.
- VV.AA. (2011). *Lengua y Literatura 2 ESO* (vol. 1, Serie Debate, Proyecto "Los caminos del saber"). Madrid: Santillana.
- Zayas, F. (1995). Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 5, pp. 103-113.