

# LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA EN EL ALUMNADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Gómez Camacho, Alejandro**

Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura y filologías integradas  
Universidad de Sevilla  
[agomez21@us.es](mailto:agomez21@us.es)

## RESUMEN

Este trabajo analiza las dificultades ortográficas de alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación. La experiencia se llevó a cabo en el último curso de la licenciatura de Pedagogía y propone una metodología eficaz para la adquisición de la competencia ortográfica. Un enfoque de la ortografía basado exclusivamente en el aprendizaje de reglas ortográficas es ineficaz para abordar las faltas de ortografía y de puntuación del alumnado universitario. La estrategia más adecuada es, sin duda, la integración de la ortografía en la competencia expresiva escrita; ya que permite al estudiante comprender y profundizar adecuadamente en el proceso de escritura.

Los inventarios cacográficos resultan un excelente instrumento para la enseñanza de la ortografía en la universidad. Esta experiencia muestra el potencial educativo de esta innovación que resulta muy motivadora para los estudiantes en el desarrollo de su competencia ortográfica.

Palabras clave: ortografía, procesos de escritura, metodología del aprendizaje ortográfico, inventario cacográfico.

## ABSTRACT

This paper focuses on spelling difficulties of students of the Faculty of Education Sciences. This project was undertaken in the Bachelor of Pedagogy, in last grade. Spelling approach that has grounds only for teaching spelling rules is ineffective to tackle university students' spelling and punctuation mistakes. The most suitable is, without doubt, the integration of spelling in the written expression competence. This strategy has allowed the student to understand and deepen adequately in writing process. Cacographic inventories have proved to be an excellent instrument for the teaching of spelling in the university. The experience shows the educational potential of this innovation, showing a high satisfaction by students in the development of spelling competence.

Keywords: Spelling, writing process, spelling learning methodologies, cacographic inventories.

## INTRODUCCIÓN

A partir de la experiencia en la asignatura *Diseño de materiales curriculares en lengua y literatura*, se constató que un porcentaje muy significativo de los alumnos del último curso de la licenciatura de Pedagogía presentaban deficiencias en la competencia ortográfica que caracteriza a los hablantes cultos competentes que usan el español como lengua de relación y desarrollo profesional. La paradoja era evidente, se pedía a los alumnos que diseñaran materiales curriculares de ortografía para el aula de primaria y de secundaria cuando presentaban en muchos casos las mismas dificultades que trataban de corregir. De alguna manera, y a pesar de cursar el último año de sus estudios en ciencias de la educación, reproducían como hablantes las dificultades ortográficas de la educación secundaria y repetían como docentes los enfoques didácticos tradicionales que para ellos mismos habían resultado ineficaces.

No es este el momento para el análisis del currículo de primaria y de secundaria de lengua castellana y literatura; pero hay que señalar que en el mismo se vincula sistemáticamente la ortografía a los bloques de contenido de gramática y conocimiento de la lengua (ergo la ortografía se estudia sobre reglas), en lugar de identificarla con el bloque de contenidos de composición de textos escritos (la ortografía sería entonces escribir correctamente) (Gómez Camacho, 2008). Este planteamiento de tradición filológica que ha permanecido inalterado en todas las reformas educativas y que previsiblemente se perpetuará en el desarrollo curricular de la nueva ley de educación, y de la que en su caso la sucediere, sugiere una práctica didáctica ineficaz y está en el origen de la persistencia de los problemas ortográficos sin resolver de los hablantes universitarios.

La práctica totalidad de los alumnos de los dos grupos del curso que analizamos concebía la ortografía como el conjunto de reglas que regulan la escritura, siguiendo la primera acepción académica tanto en el DRAE como en la ORAE (2010: 8); el problema es que ese conjunto de reglas no existe ni se puede aprender, basta con repasar las ortografías académicas para descubrir que, con excepción de las reglas de atildación y de puntuación, solo encontraremos notas orientadoras sobre el uso de las letras que en muy pocos casos ayudan a escribir correctamente las palabras en las que surgió el error. En general, la escasa competencia de muchos hablantes universitarios, de bachillerato, y de los últimos cursos de secundaria se debe a un enfoque didáctico contraproducente: el aprendizaje basado en reglas y ejercicios de ortografía. La adquisición de la competencia ortográfica en estos niveles solo es posible desde la acepción que María Moliner da en primer lugar al término: ortografía es escribir correctamente.

En los estudiantes del último curso de Pedagogía pervivían otros tópicos cuestionables que afianzaban la impresión característica en los hablantes de que su problema ortográfico es un maremagno inabarcable en lugar de unas pocas palabras que se utilizan con frecuencia; pero cuya escritura correcta no se ha automatizado. Así era general la idea de que la lectura mejoraba la ortografía, cuando la relación entre lectura y ortografía es muy escasa en estos hablantes (Gabarró y Puigarnau, 1996; Prado, 2004); también era frecuente la impresión de que la escritura disortográfica en las redes sociales y otros medios de comunicación digital originaba muchos errores, cuando ninguna de sus faltas tenía relación con la norma disortográfica en la escritura digital (Gómez Camacho, 2007a). Del mismo modo, asociaban la ortografía al área de lengua española, cuando tendría la misma relación con cualquier área que utilice el español como lengua de comunicación; suponían que los correctores ortográficos corregían el texto, cuando la mayoría de sus faltas (tildes diacríticas, homófonos, etc.) pasaban

inadvertidas al corrector (Gómez Camacho, 2007 a y b); por último, suponían que para cada falta había una regla, cuando para la mayoría de sus faltas (por desatención, por pronunciación dialectal, por analogías incorrectas con otros idiomas) no existen reglas eficaces, un planteamiento ampliamente desarrollado en la bibliografía, entre otros, por Mesanza (1987), Cassany (1994 y 1996), Bigas Salvador (1996), Mendoza Fillola (2003), Barberá (1988 y 2001), Gómez Torrego (2000 y 2001), Pujol Llop (2000 y 2001), Prado (1998 y 2004) y Gómez Camacho (2006, 2007 a y b, y 2008).

Se diseñó en consecuencia un enfoque de la ortografía a partir de las propias dificultades de los alumnos que les permitió el diseño de una práctica didáctica eficaz para sí mismos y para orientar futuros procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la ortografía, que no es sino una parte (y no la más importante) de la competencia expresiva escrita en español.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A partir de diversos proyectos de investigación y de innovación educativas realizados en el ámbito de la enseñanza secundaria, cuyos resultados se recogen en la bibliografía, se propuso a los alumnos la elaboración de inventarios cacográficos personales (Mesanza López, 1990; Rivas Torres, 1994; Gabarró y Puigarnau, 1996; Prado, 2004; Gómez Camacho 2006 y 2007a) en los que se recogieran los errores cometidos en situaciones reales de comunicación en el cuatrimestre; se parte por tanto de una lista de palabras muy limitada que delimita con precisión los errores de cada hablante. Evidentemente se trata de una lista abierta en la que la adquisición de nuevo vocabulario o la escritura en nuevas situaciones de comunicación aporta nuevos errores y nuevas situaciones de aprendizaje sobre las que cada hablante competente debe reflexionar.

Una vez elaborado el inventario cacográfico inicial, fue necesaria la reflexión sobre el origen del error; en los hablantes a los que nos referimos, había pocas diferencias con lo que encontramos en otros niveles; los orígenes más frecuentes de las faltas de ortografía serían, por orden de frecuencia, la desatención, los rasgos dialectales en la pronunciación, las analogías incorrectas con otras palabras del español o con la misma palabra en otros idiomas, las reglas mal aprendidas o mal aplicadas, el desconocimiento del vocabulario, las novedades en las norma ortográficas y las cuestiones semánticas o gramaticales (Gómez Camacho, 2008).

Los recursos didácticos (ejercitación directa del vocabulario ortográfico, ejercicios de atención, de pronunciación ortológica, memorización, evocación y aplicación de reglas, compleción de textos, etc.) se seleccionaron en función de las características lingüísticas del hablante y del origen del error, entendiendo que el objetivo es la automatización de la norma ortográfica; el objetivo es escribir correctamente, no saber ortografía. En el caso que nos ocupa, la elaboración del inventario cacográfico inicial y la reflexión sobre el error fueron en general suficientes para que la mayoría de las palabras se escribieran correctamente, o al menos para que la duda al escribir impidiese el error. Un enfoque adecuado de la ortografía fue suficiente para que los errores en los textos escritos disminuyesen de forma sustancial.

## METODOLOGÍA

La metodología de esta propuesta parte de la relación de causalidad entre el vocabulario expresivo escrito de cada hablante en el que se produjo el error y la competencia ortográfica. La ortografía está directamente relacionada con el vocabulario expresivo o de comunicación, como ampliamente han descrito los estudios de Lorenzo Delgado (1980), Barberá (1988 y 2001) y Gabarró (1996), entre otros. Solo se utiliza una parte del vocabulario comprensivo (el que entendemos en su contexto) como vocabulario expresivo escrito; dentro del vocabulario expresivo escrito, hay unas decenas de palabras con dificultad ortográfica. La metodología de trabajo que se propuso a los alumnos partía de la evidencia de que las faltas de ortografía se cometen en el vocabulario expresivo escrito de cada hablante, y dentro del mismo cobran especial relevancia las palabras que se utilizan con más frecuencia porque hay, en consecuencia, mayor probabilidad de cometer errores en la escritura.

Las faltas de ortografía se limitaban en estos hablantes competentes que cursan estudios universitarios a un número muy reducido de palabras que emplean con mucha frecuencia y que tienen una extraordinaria importancia en la adquisición de la competencia ortográfica.

Pongamos el ejemplo de la palabra que motivó esta experiencia en los dos grupos, la atildación incorrecta de la palabra *exámen*. Frente al enfoque tradicional que partiría de la regla de atildación de las llanas (perfectamente conocida a pesar del error) y de la recomendación genérica de la lectura de textos en los que apareciese esa palabra (en la hipótesis de la que la grafía correcta se “contagiaría” al lector), se propuso una estrategia diferente. En primer lugar, cada alumno limitó su trabajo a sus propias faltas, a los errores cometidos por desconocimiento o desatención en textos reales de comunicación escrita; en consecuencia, solo trabajaron sobre *examen* aquellos hablantes que habían cometido el error o que reconocían que podrían cometerlo en determinados contextos porque dudaban sobre cuál era la atildación normativa. En segundo lugar se reflexionó sobre la importancia de la palabra, en el contexto de las ciencias de la educación se consideró extraordinariamente frecuente; por lo tanto podría provocar muchas más faltas en textos reales de comunicación que otros vocablos cuyo uso era ocasional. Se colocó en consecuencia en el primer lugar del inventario cacográfico de estos hablantes (con la atildación diacrítica de determinados monosílabos y con la confusión entre los homófonos *a* y *ha* en determinadas perífrasis).

A continuación se reflexionó sobre el origen del error; en la mayoría de los casos los hablantes manifestaron que se equivocaron por desatención, ya que casi siempre escribían correctamente la palabra y la atildación incorrecta era ocasional. En la enseñanza primaria y secundaria esta falta es frecuentísima; aunque los alumnos suelen atribuirle a una analogía incorrecta con el plural esdrújulo *exámenes*, lo cierto es el origen del error está en una regla mal aprendida ya que hay una marcada tendencia a atildar las palabras llanas terminadas en *-on* y en *-en* (*examen, origen, imagen, fueron*, etc.).

Por último, cada hablante decidió el recurso que le permitiría escribir la palabra correctamente en el futuro, que en todos los casos fue la memorización directa de la escritura correcta en el inventario cacográfico; para esta palabra sí resultó eficaz la lectura en vía fonética de la palabra asociando cada fonema a cada grafema y discriminando la ausencia de signos ortográficos auxiliares (en este caso la tilde).

De esta forma, cada hablante trabajó sobre las palabras que realmente necesitaba escribir en las que se producían errores empezando por las que utilizaba con más frecuencia; el resultado fue un descenso muy notable de las faltas de ortografía en muy poco tiempo.

## CONCLUSIONES

Esta experiencia nos muestra que nuestra propuesta metodológica para la adquisición de la competencia entre el alumnado de ciencias de la educación es adecuada. El aprendizaje tradicional de la ortografía en este contexto es ineficaz, igual que en secundaria y bachillerato; corresponde a una facultad de Ciencias de la Educación ofrecer a sus hablantes competentes (sin duda excelentes lectores) un instrumento que permita la adquisición de la norma ortográfica culta que es inherente a este contexto.

La ortografía en la universidad es, sobre todo, un problema de actitud: el deseo de escribir sin faltas los textos y el vocabulario expresivo que se utilizan en ejercicios reales de comunicación. Cada hablante debe ser protagonista de su propio aprendizaje; es quien puede decidir el origen del error y seleccionar, por tanto, el recurso didáctico que mejor se ajusta a sus características lingüísticas. La ortografía no es el conjunto de reglas que rigen la escritura; la ortografía es la escritura correcta de los textos en ejercicios reales de comunicación. Apenas una decena de palabras separa a muchos de nuestros alumnos de este objetivo; solo hay que localizarlas, reflexionar sobre ellas y automatizar su escritura correcta con el recurso adecuado.

## BIBLIOGRAFÍA

BARBERÁ, V. (1988). *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*, Barcelona: CEAC.

BARBERÁ, V., COLLADO, J.C., MORATÓ, J., PELLICER, C. y RIZO, M. (2001). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*, Barcelona: CEAC.

BIGAS SALVADOR, M. (1996). "La enseñanza de la ortografía". *Aula de innovación educativa*, núm. 56, 6-8.

CASSANY, D. (1996). "Corregir la ortografía". *Aula de innovación educativa*, núm. 56, 21-22.

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

GABARRÓ, D. y PUIGARNAU, C. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la Programación Neurolingüística (PNL)*, Archidona: Aljibe

GÓMEZ CAMACHO, A. (2006), *La ortografía en la enseñanza superior (problemas ortográficos de universitarios andaluces)*, Sevilla: Fundación San Pablo Andalucía.

GÓMEZ CAMACHO, A. (2007a). "La ortografía del español y los géneros electrónicos en la educación secundaria". *Comunicar*, nº 29, 157-164.

GÓMEZ CAMACHO, A. (2007b), *Maldita tilde (Nuevos enfoques para la enseñanza de la ortografía en la educación secundaria y superior)*, Córdoba: Ediciones Toro Mítico.

GÓMEZ CAMACHO, A (2008), "La educación secundaria de Andalucía y la ortografía del español". *Perspectiva CEP*, nº 13, 109-132.

LORENZO DELGADO, M. (1980). *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*, Madrid, Cincel-Kapelusz.

MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Pearson Educación

MESANZA LÓPEZ, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*, Madrid: Santillana.

MESANZA LÓPEZ, J. (1990). *Palabras que peor escriben los alumnos. (Inventario cacográfico)*. Madrid: Escuela Española.

PRADO ARAGONÉS, J. (1998). "La ortografía en la enseñanza obligatoria: consideraciones metodológicas". *Español actual. Revista de español vivo*, núm. 70, 71-82.

PRADO ARAGONÉS, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla.

PUJOL LLOP, M. (2000). "Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística ". *Tabanque. Revista pedagógica*, núm. 15, 223-248.

PUJOL LLOP, M. (2001). "Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística ". *Tabanque. Revista pedagógica*, núm. 16, 2001, 193-215.

RAE (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: RAE/Asociación de academias de la lengua española/Espasa.

RIVAS TORRES, R.M. y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, P. (1994). *Dislexia, disortografía y disgrafía*, Madrid: Pirámide.