

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS. NUEVOS
ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENENTATGES PLURILINGÜES
I LITERARIS. NOUS
ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA
VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE
JOSÉ ROVIRA COLLADO (EDS.)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APRENDIZAJES PLURILINGÜES Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENTATGES PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA, VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE, JOSÉ ROVIRA COLLADO
(EDS.)

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES
DIDÁCTICOS

APRESENTATGES
PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS
DIDÀCTICS

PUBLICACIONES DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Telefono: 965 903 480

© Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico,
Dari Escandell Maestre, José Rovira Collado (Eds.)
© de la presente edición: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-16724-30-7
Deposito legal: A 728-2016

Diseño de portada: candela ink.
Composición: Página Maestra (Miguel Ángel Sánchez Hernández)
Impresión y encuadernación: Imprenta Comercial

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Repográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NORMAS Y USOS ORTOGRÁFICOS: HACIA EL DESARROLLO DE LA “CONCIENCIA ORTOGRÁFICA”

Antonio Díez Mediavilla

antonio.diez@ua.es
Universidad de Alicante

Luis Güemes Suárez

luisfguemes@gmail.com
Universidad de Alicante

PALABRAS CLAVE: Ortografía; Conciencia ortográfica; escritura ortográfica; didáctica de la escritura

RESUMEN. La ortografía es una de las manifestaciones que con mayor frecuencia se unen a la escritura correcta y adecuada. La escritura ortográfica se presenta como un horizonte explícito de la correcta expresión escrita. Una lectura generosa del concepto de ortografía nos dirige hacia una consideración abierta y altamente significativa de lo que podríamos entender por ortografía y, en relación con el concepto de “conciencia fonológica” proponer el de “conciencia ortográfica” como instrumento de determinación de un nuevo alcance conceptual y de unos nuevos modelos de actuación didáctica en los procesos de asentamiento y desarrollo de las competencias de composición. Así entendida la ortografía debería insertarse en el proceso de composición como un elemento más, intermedio no final, del propio proceso. Así entendida, y a partir de la perspectiva que aportan los enfoques comunicativos, el desarrollo de la conciencia ortográfica se concibe como una manera de entender y practicar la comunicación escrita atendiendo de manera abierta y significativa a su perspectiva más pragmática. La ortografía se practica como una actividad consustancial al acto comunicativo de la composición escrita como garantía de adecuación y eficacia pragmática del proceso.

1. NORMAS Y USOS ORTOGRÁFICOS: HACIA EL DESARROLLO DE LA “CONCIENCIA ORTOGRÁFICA”

Aunque la manera convencional de entender el término “ortografía” se relaciona directamente con el conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua, ya en el Proemio del *Diccionario de autoridades* (1726) podemos leer que “una de las principales calidades, que no solo no adornan, sino que 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. 1726: “Prólogo”). En esta dinámica de ampliar el escenario de explicación de la ortografía hasta el espacio propio de la comprensión de los mensajes escritos, en la más reciente aportación de la RAE, *Ortografía de la Lengua Española* podemos leer: “la función esencial de la ortografía es garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica” (RAE. 2010: 15).

Parece evidente que ese “código común” imprescindible para garantizar la comunicación mediante el sistema de representación gráfica no se refiere solo a la representación gráfica de las unidades fonológicas, sino que apunta a otros ámbitos que también la condicionan: “la correcta escritura, el buen uso del léxico y el dominio de las reglas gramaticales, constituyen los tres gran-

des ámbitos que regula la norma de una lengua” (RAE, 2010: XXXVII). No parecería exagerado afirmar que, cuando en los primeros niveles de concreción curricular se señala como objetivo general prioritario el “Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana” o “hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos” (*REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre*), se está haciendo referencia al uso de lengua en una dimensión de eficacia comunicativa que abarca los diferentes aspectos normativos y los usos culturales y sociales que determinan el empleo pragmático de la lengua.

De manera mucho más explícita, al definir los objetivos específicos del área de Lengua Castellana y extranjera el documento oficial afirma:

“Situación la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en el marco de la competencia comunicativa significa que el currículo se centra en el aprendizaje de las destrezas discursivas, cuyo dominio requiere de procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones: tanto los elementos formales como las normas sociolingüísticas que presiden los intercambios; la planificación y estructuración de los textos, la articulación de los enunciados mediante procedimientos de cohesión y la organización de las oraciones de acuerdo con reglas léxico-sintácticas” (*REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre*),

lo cual emplaza la proyección didáctica del área en el marco de un enfoque comunicativo que se centra en los “usos” adecuados de la lengua en todas las manifestaciones comunicativas del alumno, procurando que el desarrollo de dicha capacidad comunicativa sea progresivo en relación con la maduración psicológica, cognitiva y comunicativa del alumnado y con la propia ordenación en ciclos del proceso formativo.

Atendiendo a estos planteamientos, y desde una perspectiva eminentemente didáctica o formativa, parecería conveniente ampliar el ámbito tradicional de referencia del término. Por “ortografía” deberíamos entender no solo las cuestiones referidas a la correcta representación gráfica de la lengua, sino la correcta utilización de la modalidad comunicativa de la composición escrita en todos los frentes: normativo, léxico, sintáctico, lógico y de uso pragmático. Cuando afirmamos que un alumno “escribe mal” nos referimos de manera directa y sin demasiados matices a un escrito que “tiene faltas de ortografía”, pero muy difícilmente centramos nuestra valoración de un escrito en otros niveles de consideración lingüística y comunicativa.

1.1. La conciencia ortográfica

Si escribir es una modalidad comunicativa especial, que solo empleamos cuando las otras modalidades, incluida la oral y sus opciones y variantes actuales, escribir bien (escribir ortográficamente) debería hacer referencia a todos aquellos elementos que se relacionen con el acto pragmático de la comunicación en su conjunto: que diga adecuadamente lo que quiere decir, que emplee los usos comunicativos y normativos apropiados a la situación de comunicación y a los contextos en que se va a producir la comunicación y que sea eficaz desde el punto de vista de la comunicación pragmática.

De este modo la ortografía se convertiría en un contenido de carácter esencialmente procedimental más que un contenido de carácter conceptual: la ortografía se utiliza, se evidencia en las actuaciones comunicativas en las que empleamos esta modalidad. De la misma forma que un enfoque comunicativo de las actuaciones didácticas en lengua “predica” que la lengua no se estudia, sino que se usa, podríamos afirmar que la ortografía no se aprende, se practica. Escribir bien no debería centrarse en aprender las reglas de ortografía que dicta la RAE, sino en enseñar y desarrollar en los aprendices una “conciencia ortográfica”, entendida como la necesidad, inhe-

rente a todo acto de comunicación escrita, de hacerlo siguiendo las pautas que la inteligibilidad que nuestro mensaje demanda: escribir de manera que nuestro texto convenga desde los distintos puntos de vista con la situación comunicativa que estamos generando, que atienda al contenido, a su adecuación, cohesión y coherencia internas, a la norma escrita, al canal de comunicación, al receptor implícito o explícito, a la intención comunicativa, etc.

No deja de ser curioso que la ortología, ciencia en buena medida aún desconocida por muchos, se nos presenta, prácticamente desde el momento en que se empieza a utilizar en los ámbitos de los estudios de gramática española¹, en su sentido tradicional como la ciencia que se encarga de la adecuada realización fonética en la lengua materna, aplicada a los propios nativos y a los hablantes de una segunda lengua (Cantero. 1998) y según la RAE, íntimamente ligada a la ortografía, se refiere a las normas de pronunciación correcta comunes a todos los hablantes del idioma.

Pero ya el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* de 1971, en la acepción que se mantiene hasta la actualidad, define la ortología como al “arte de pronunciar correctamente y, en sentido más general, de hablar con propiedad” (RAE. 1971: ‘ortología’), de manera que se le confiere un sentido pragmático o de eficacia comunicativa que, curiosamente, no encontramos en la entrada correspondiente de “ortografía”. Tal vez por esa razón Cantero (1998), se refiere a la ortología como complemento ineludible en la enseñanza de la lengua señalando que la didáctica de la pronunciación es un enfoque metodológico que integra la pronunciación en los parámetros del enfoque comunicativo, dentro del tratamiento de la lengua oral.

Frente a la corrección fonética tradicional, la didáctica de la pronunciación propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada no solo en la producción o la discriminación de sonidos, sino en la expresión y la comprensión oral en su conjunto, es decir a la competencia para “hablar con propiedad”, como señala Eduardo Roldán (2001-2002). La pronunciación es la forma material del habla, que puede ser o bien un muro infranqueable, que impide la mínima inteligibilidad, o bien un sólido puente material entre los interlocutores, que permita su comunicación.

La paradójica “modernidad” que encontramos en las aproximaciones oficiales al concepto “ortología”, contrasta con la firme posición ante la ortografía al considerarla como una ciencia normativa cuya proyección didáctica se suele resolver mediante el estudio de las llamadas normas o reglas ortográficas desde la convicción –claramente denostada por la realidad– de que ese es el modo adecuado para conseguir una competencia compositiva que garantice “escribir bien”.

El desarrollo de la que hemos llamado conciencia ortográfica entendida en su dimensión de uso comunicativo, debe asentarse, como se hace con la ortología, desde los primeros momentos del aprendizaje. Al mismo tiempo que el aprendiz comienza a distinguir los grafos y a reconocer en cada uno de ellos y en sus combinaciones una unidad lingüística con capacidad de transmitir significados, deberá afianzar la conciencia de que la única manera de que su composición escrita consiga el efecto comunicativo que pretende es utilizando y representando adecuadamente todos los componentes gráficos que constituyen su mensaje y las diferentes opciones y posibilidades de uso comunicativo escrito.

Del mismo modo que parece que no existe duda de la necesidad de trabajar desde los momentos iniciales las regulaciones propias de la ortología, de la misma manera que se rectifican las formaciones analógicas de las construcciones irregulares (*rompido) o algunos vulgarismos que evidencian un desarrollo inadecuado de la expresión oral (*me se), parece imprescindible rectificar opciones gráficas inadecuadas desde el primer momento, insistiendo en la necesidad de que el alumnado tenga desde siempre contacto directo con los modelos gráficos adecuados, en el encerado o pizarra digital, en las hojas que se les entregan para hacer actividades o en

1 Sobre esta cuestión puede verse el artículo de Alberto Millan Chivite de 1998 “La ortología una ciencia normativa presente en la obra de Amado Alonso”.

las fichas de trabajo. Por esa misma razón, consideramos que deberían evidenciarse desde los primeros momentos las imprecisiones o inadecuaciones gráficas que se perciban en los escritos del alumnado de manera que comprenda que también en la escritura existen aspectos que deben respetarse necesariamente para que se entienda adecuadamente el mensaje que se ha producido.

1.2. Evidencias formativas en el fundamento de la conciencia ortográfica

Uno de los sistemas de acceso al reconocimiento léxico en los procesos lectores es el que conocemos con el nombre ‘ruta léxica’ u ‘ortográfica’. No es fácil determinar en qué momento del proceso de aprendizaje de la lectoescritura se comienza a utilizar esta ruta de acceso, aunque sabemos que dependerá, al menos en cierta medida, del método empleado por el profesorado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, y que no se produce de manera uniforme en todos los lectores. Esta ruta consiste en el reconocimiento global por parte del lector de algunas unidades léxicas o sintagmáticas que percibe visualmente de manera total y que identifica sin proceder a la reconstrucción, grafema a grafema, de las unidades menores que la integran, es decir, se reconoce la palabra (o un sintagma completo) sin que se produzca el proceso de reconocimientos de cada una de las grafías y su correspondiente conversión en unidades de significado, modelo de “descodificación grafémica” o de acceso a la lectura que conocemos con el nombre de ‘ruta fonológica’.

El reconocimiento ortográfico se produce de manera gradual y progresiva en los neolectores, de manera que podemos afirmar que no se trata de un aprendizaje puntual, sino evolutivo en el que intervienen factores diversos; entre estos factores, la memoria léxica desempeña un papel de importancia capital pues no sería posible reconocer de manera visual directa, no reflexiva, un conjunto complejo de grafemas como unidad léxica concreta sin que la palabra se haya guardado en la memoria del lector. Otro de los elementos que condiciona el reconocimiento global de las unidades léxicas propio de la ruta ortográfica es la frecuencia de uso. Es necesario tener en cuenta que la frecuencia de uso no condiciona solamente la fijación en la memoria de las unidades léxicas reconocibles, sino que además condiciona otra forma de reconocimiento directo que se relaciona con los caracteres morfológicos que se integran en estas unidades. De este modo, el lector no solo reconoce la base léxica de las unidades, sino que incorpora aquellas modalidades morfológicas que, por aplicación directa de su competencia lingüística, pudieran determinar los elementos de funcionalidad sintagmática o sintáctica que las unidades reconocidas llevan en su composición.

Vemos de este modo que en el desarrollo de las destrezas lectoras operan de manera directa y altamente significativa algunos saberes lingüísticos que evidencian un reconocimiento “ortográfico” y gramatical de algunos elementos que se integran en el texto. Pues bien, si atendemos a los procesos de composición, deberíamos plantearnos la posibilidad de que estos mismos elementos pudieran funcionar con criterios semejantes en los procesos de composición escrita. No se trata de saberes nuevos, sino de aplicaciones diferenciadas de un saber pragmático ya operativo. La que hemos llamado conciencia ortográfica tendría como uno de sus pilares esenciales esta destreza y su desarrollo en la correspondiente aplicación a los procesos de composición.

Efectivamente, se ha constatado en diversos estudios que la “memoria ortográfica” es un instrumento eficaz en los procesos de revisión de la escritura, se trata de esos casos en los que una palabra se recupera en la memoria con una grafía y no con otra. Es evidente que este valor añadido de la competencia escritora no se da necesariamente en todo el alumnado, ni con la misma eficacia pragmática, como no sea da de la misma manera en todos los lectores el empleo de la ruta ortográfica en la lectura, pero parece indudable que se trata de una capacidad que se produce en todos los individuos aunque con distinta incidencia o eficacia y que podría tener una incidencia muy favorable en el desarrollo práctico de la conciencia ortográfica.

Del mismo modo, parece un hecho demostrado que las implicaciones morfológicas, sintagmáticas, sintácticas y semánticas del reconocimiento ortográfico en los procesos de descodificación repercuten de manera evidente en la eficacia lectora. El asentamiento de esta conciencia es progresivo y no se da con la misma eficacia en lectores iniciales que en lectores competentes o asentados y parece que se trata de una actuación estratégica de carácter mecánico o no reflexivo, pero sabemos que tiene un carácter determinante en la eficacia del proceso lector.

Pues bien, esta dimensión “gramatical” del empleo de la ruta ortográfica en el acceso a la descodificación de un texto, que implica un estrategia de reconocimiento comunicativo de unidades complejas de la lengua, debería proyectarse a partir de la “conciencia ortográfica” para conformar en las actuaciones de composición la posibilidad de “codificar” de manera eficaz y pragmática desde un punto de vista comunicativo, es decir, integrando también en la escritura los componentes léxicos, sintagmáticos, sintácticos y semánticos que somos capaces de reconocer como estrategia o competencia de uso en la actividad lectora.

La conciencia ortográfica, y sus implicaciones de carácter psicológico y cognitivo como precisa María Luisa García en el artículo titulado “Conciencia ortográfica y motivación” (2008), deberá construirse a partir de las capacidades que el hablante posee y que ya es capaz de hacer operativas en los procesos lectores, de manera que puedan actuar también en los procesos de composición escrita, en ámbitos que van más allá de la definición restringida de “ortografía” de la RAE sobre la escritura normativa de las palabras, y afectan a opciones de representación gráfica que la relacionan con la adecuación pragmática y normativa de la composición. Saber escribir, escribir bien, escribir adecuadamente, implica, como venimos afirmando, a todos los elementos que se integran en el proceso de composición, desde los elementos de representación gráfica, hasta los elementos de coherencia, cohesión y adecuación comunicativo-pragmática y normativa del texto escrito.

Es hacia este horizonte al que apunta la conciencia ortográfica: al desarrollo de estrategias de composición que lleven al escribiente a la necesidad de plantearse la escritura como una opción comunicativa compleja que debe responder necesariamente a las convenciones pragmáticas y normativas propias de la lengua y de la cultura que se emplea. Escribir bien implica asumir la necesidad de emplear todos los recursos necesarios para que nuestro mensaje pueda ser adecuadamente recibido y comprendido por los receptores a los que nos dirigimos. En este sentido ya en 2005 escribía Alejandro Gómez Camacho, a propósito de la enseñanza de la ortografía al alumnado universitario que “las ortografía sobre todo es un problema de actitud: el deseo de escribir sin faltas los textos del vocabulario expresivo que se utiliza en ejercicios reales de comunicación” (Gómez Camacho 205:130-131); la actitud, el deseo, la voluntad son términos que delimitan con bastante precisión el desarrollo de una “conciencia ortográfica”. Escribir bien es un requerimiento necesario equivalente al de “hablar bien” o “leer bien” y reducir la ortografía a la representación gráfica de las palabras y los signos de puntuación no es garantía suficiente para “escribir bien”.

1.3. El aprendizaje y el desarrollo de la Conciencia ortográfica

Como venimos afirmando, el aprendizaje o la consecución inicial y el desarrollo constante de la conciencia ortográfica deberían comenzar con el proceso inicial del aprendizaje de la escritura, como algo inherente y necesario del propio uso de la dimensión comunicativa de la composición escrita.

Si analizamos algunos procesos equivalentes en el desarrollo de la lengua oral, podríamos comprender de manera más eficaz lo que demanda el aprendizaje inducido de las competencias comunicativas basadas en la lectoescritura. Nadie cuestiona que el vocablo /árbol/ se realiza siempre así y no */arból/; nadie cuestiona que en la elocución /ayer celebré mi cumpleaños/ la forma del verbo es así y no caben las posibles, y próximas, variantes /célebre/ o /celebre/, nadie

se pregunta por qué ha de ser así y siempre así y, por supuesto, nadie confunde la realización precisa, en un mensaje oral, de la forma adecuada.

Sabemos que esto se explica por el hecho de que los signos lingüísticos que utilizamos en la comunicación oral son sincrónicamente invariables y aceptados con un valor significativo convencional para la totalidad del grupo social en el que nos comunicamos. Sin embargo, también sabemos que esta característica, que garantiza la comunicabilidad de cada uno de los mensajes que podemos producir los hablantes, se completa, según las decisivas aportaciones de Ferdinand de Saussure (1961), con el hecho de que los hablantes y sus usos comunicativos determinan la constante transformación (mutabilidad) de las formas de la lengua si atendemos a su dimensión diacrónica.

Del mismo modo asumimos como un proceso normalizado la rectificación del neohablante cuando construye de manera analógica las formas irregulares (se rectifican construcciones del tipo *rompido) o cuando emplea locuciones o formas orales de carácter vulgar (*me se han perdido o *habían cuatro caramelos”), de manera que su “rectificación” se incorpora al modelo normativo desde los primeros momentos en que el hablante inicia su camino como usuario de su lengua, asentando desde el primer momento la necesidad de ajustar los productos comunicativos orales a los usos comunicativamente pertinentes, sin más explicaciones que “no se dice así” por más que el mensaje se pueda comprender adecuadamente.

Ambas circunstancias nos empujan a señalar que la primera condición del asentamiento y desarrollo de la conciencia ortográfica es su vinculación al momento del aprendizaje lector-escritor. El aprendiz deberá comprender que la ortografía es un elemento inherente del proceso de composición, como lo es el utilizar los términos precisos, adecuar las relaciones morfológicas de los sintagmas, la dependencia lógico semántica de las unidades superiores, la adecuación del modelo expresivo, la coherencia del mensaje y la cohesión de cada una de sus partes en el conjunto.

En segundo lugar, y en relación directa con lo que hemos señalado, la ortografía no debería separarse nunca del proceso comunicativo en su conjunto. Cuando afirmamos que un mensaje es adecuado desde el punto de vista de sus contenidos –y hasta lo aprobamos–, pero tiene una forma muy mala (y se “suspende en ortografía”), estamos reduciendo la ortografía a uno solo de los aspectos de su aprendizaje, lo que transmite una idea distorsionada del alcance de la ortografía en el proceso de composición y genera una actitud poco eficaz desde el punto de vista de su aprendizaje.

En tercer lugar, conviene tener en cuenta que las reglas de ortografía no deberían tanto “estudiarse”, cuanto ponerse en práctica. El estudio de las normas de ortografía es una constante en todos los manuales de lengua, en todos los libros de textos de todos los niveles. Como en otras ocasiones ya hemos constatado, todo parece indicar que a pesar de que se estudian y se vuelven a estudiar las reglas de ortografía, no se consigue el rendimiento que se espera y seguimos escuchando por doquier que nuestro alumnado (de todos los niveles, incluido el universitario) presenta graves deficiencias formativas al respecto.

Sabemos, por otra parte, que las reglas de ortografía son cambiantes, que la Real Academia va depurando y simplificando, en la medida de lo posible, las reglas de ortografía, que las palabras pueden variar, que el uso de las tildes así como el de los signos de puntuación cambia, que se añaden nuevas palabras con ortografías específicas que se van acomodando progresivamente a las normas generales. Ambas evidencias nos invitan a considerar que deberíamos plantearnos una actitud renovada ante las normas de ortografía. La conciencia ortográfica debería asegurarnos que el escritor, ante la voluntad de “escribir bien” planteará en algún momento del proceso de composición, dudas sobre la pertinencia comunicativa, normativa, es decir, ortográfica, de su mensaje. Estas dudas deberían llevarle a utilizar cuantos recursos estén en su mano para hallar la respuesta adecuada a su duda. Entre esos recursos, deberían estar de manera constante a su

alcance un diccionario y las normas de ortografía que le permitirán encontrar siempre las respuestas ortográficas necesarias para construir adecuadamente su mensaje.

El alcance que hemos señalado para el sentido didáctico de la ortografía exige determinar alguna manera de incluir en el proceso de composición la reflexión ortográfica como una fase natural del mismo. La etapa de revisión del proceso (Flower y Hayes. 1996) demanda por parte del escritor la revisión reflexiva del mensaje producido atendiendo a los elementos que el Contexto de Producción y la Memoria Operativa han proporcionado al emisor como marco de actuación comunicativa. Entre estos elementos se encuentran los parámetros normativos y pragmáticos que se refieren al mensaje y su composición. Cualquier estrategia didáctica encaminada a asentar las competencias de composición deberá tener en cuenta la necesidad de convertir en un hábito de trabajo constante la incorporación de la reflexión ortográfica en el proceso de revisión del mensaje como una actividad inherente al propio acto de comunicación. El asentamiento de este hábito y la reconsideración de las opciones de evaluación de la actividad de composición que esta actividad de revisión significa, nos sitúa ante un panorama estratégico renovado y de eficacia multiplicadora si se establece como pauta de actuación desde las primeras actividades de composición escrita. Uno de los fundamentos de este nuevo modelo se centra en el hecho de que la revisión deja de ser esa actividad conclusiva, de última hora y ajena al acto mismo de escribir (una vez que se ha terminado la composición, uno revisa para ver si se ha deslizado algún error), para convertirse en una actividad estratégica más del proceso lector. La revisión del texto, de este modo, se integra como una fase más del proceso de composición y determina diferentes estrategias de actuación que van más allá de la mera comprobación ortográfica, y se convierte en un instrumento de reflexión, comprensión y evaluación de la propia actuación comunicativa en su integridad.

El campo de actuación didáctica relacionado con el aprendizaje y asentamiento de la conciencia ortográfica convierte a cualquier actividad de escritura en un campo de entrenamiento y manifestación de este aprendizaje. La incorporación de la fase de “revisión” como parte necesaria del proceso de composición y como material explícito de valoración de los contenidos y las formas relacionados con la ortografía permite determinar un alcance insospechado para nuestra propuesta de trabajo sobre la conciencia ortográfica. Esta “revisión ortográfica” integrada en la fase de revisión del proceso de composición exige que el alumnado manifieste, por una parte, la voluntad explícita de “escribir bien” y, por otra, la necesidad de ofrecerle en todos los casos los instrumentos necesarios para encontrar las respuestas adecuadas a las cuestiones o dudas ortográficas que pudieran plantearse. En este sentido, el uso de diccionarios, prontuarios sobre normas ortográficas, gramáticas didácticas, diccionarios de uso, etc. serán instrumentos que el alumno deberá aprender a manejar de manera eficiente a lo largo de toda la etapa.

Finalmente, es necesario reconocer que la lectura es un complemento de especial interés en el proceso de asentamiento de los aspectos relacionados con la memoria ortográfica y con la obtención de modelos expresivos útiles en el proceso de composición. En efecto la lectura proporciona materiales especialmente útiles en los procesos de composición. El lector no solo puede enriquecer su vocabulario, entra, también en contacto con modelos discursivos, modalidades sintagmáticas y sintácticas rentables desde el punto de vista de la comunicación, estructuras complejas, instrumentos de cohesión textual y opciones de coherencia interna de los textos que lee que se convierten en material utilizable cuando actúa como emisor de un mensaje. Pero es importante, por otra parte, tener en cuenta que la lectura debería poder integrarse también desde una perspectiva comunicativa en los procesos de comunicación. Leer para escribir es una estrategia que permite abordar la lectura desde un escenario pragmático de utilidad inmediata (lo que da una dimensión directamente útil o pragmática de la lectura) que convierte la actividad de composición en un espacio de aprendizaje y utilización directa de la lectura.

Esto quiere decir que la lectura podrá considerarse como un instrumento de mejora de los aspectos ortográficos en un doble sentido:

1. Como facilitador de las memoria léxico-ortográfica y de los modelos sintagmáticos sintácticos, pragmáticos y normativos en diferentes situaciones de comunicación (dependiendo del tipo de textos cuya lectura se procure) a través de la práctica del acceso a la lectura a través de la ruta léxica.
2. Como instrumento de búsqueda e información en situaciones pragmática de lectura de textos de diferente tipología relacionada con el desarrollo de saber que propicia una composición más rica y eficaz y unos instrumentos de revisión del escrito, en el sentido integrador que venimos definiendo, más eficaz y significativo.

2. LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA COMO ELEMENTO INTEGRADOR DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Una de las consecuencias más directas y no suficientemente analizadas, de los enfoques comunicativos en la enseñanza de las lenguas se relaciona, precisamente, con la enseñanza de la gramática en las etapas obligatorias. La tentación de identificar la afirmación “la lengua se usa, no se estudia” como la dejación del estudio de los componentes fundamentales de las distintas disciplinas lingüísticas, puede llevar a una consideración parcial y peligrosamente inexacta de tal axioma.

Lo que pretenden los enfoques comunicativos es cambiar el centro, la médula espinal de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Si en otros enfoques el centro neurálgico del saber sobre la lengua se centraba en el saber lingüístico y en las aplicaciones no pragmáticas de esos saberes, el enfoque comunicativo reclama como centro fundamental del interés en los aprendizajes, los usos comunicativos eficaces y adecuados al desarrollo psicológico y madurativo del hablante y a los niveles de formación correspondiente.

Pero, como parece obvio, esta “adecuación” no se puede oponer en modo alguno a los requerimientos que el propio proceso de comunicación demanda. En efecto, Los saberes relacionados con la competencia comunicativa, tanto si la analizamos desde la perspectiva de la programación por competencias como si lo hacemos desde la de la programación por objetivos, afectan no solo a la eficacia pragmática de los mensajes producidos, sino también a la necesaria adecuación a los parámetros que la propia comunicación y su contexto demandan.

Hablar o escribir eficazmente significa desde un enfoque comunicativo adecuar los mensajes a la voluntad comunicativa, pero también al contexto o situación en que se produce la comunicación y a los elementos de aplicación normativa que la propia situación reclama. Se trata, pues, de acomodar cada producto comunicativo a los elementos lingüísticos y contextuales que explican, condicionan y determinan la propia comunicación.

Ahora bien, va de suyo que la necesidad de dar respuesta satisfactoria a esta demanda de adecuación exige por parte del emisor una actitud vigilante que abarca aspectos pragmáticos, lingüísticos y normativos que hacen imprescindible la incorporación de la reflexión normativo-lingüística y pragmático-comunicativa en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las cuatro habilidades básicas, que es el objetivo irrenunciable de la formación lingüística de las etapas obligatorias.

No se trata pues de abandonar el análisis o el conocimiento normativo, sino de reestructurar su significación y ubicar su estudio en el espacio que las nuevas perspectivas didácticas demandan. La reflexión lingüístico normativa y la comunicativa pragmática deben formar parte inexcusable de los procesos de reflexión sobre el código, en cualquiera de las dimensiones que el término adquiere cuando lo referimos a la lengua, que permitan garantizar el adecuado uso y el progreso constante en los usos eficaces de la lengua en los procesos de comunicación en los que el alumnado participa.

2.1. *Un nuevo modelo de planificación de la reflexión gramatical*

La cuestión que deberíamos plantearnos en todo caso es si los modelos que se vienen empleando en los libros de texto desde los primeros ciclos de la enseñanza responden con eficacia a los fines que, atendiendo a la aplicación de los enfoques comunicativos, parecen definir las buenas prácticas en la enseñanza de las lenguas. En efecto, parece definitiva descartada la idea de que el conocimiento conceptual de elementos lingüísticos como “morfema”, o las clases de pronombres, o las conjunciones coordinativas, o la repetición memorizada de las formas de la conjugación verbal son, por sí mismos, garantía suficiente para un uso adecuado de la lengua en distintas situaciones de comunicación.

Al desplazar el centro de interés de las asignaturas de lengua a los usos comunicativos y pragmáticos de la lengua en distintas situaciones de comunicación, la utilización de la lengua como objeto de conocimiento deberá desplazarse necesariamente al espacio auxiliar de la reflexión sobre los usos comunicativos (pragmáticamente pertinentes y en “situaciones reales”) de los elementos constitutivos de la lengua, en tanto que instrumento necesario, común y cultural en esos procesos de comunicación. La eficacia, la pertinencia, la adecuación de los mensajes producidos o de la percepción de los recibidos dependen del buen uso de la lengua entendida como instrumento común y necesario de comunicación. Conocer la lengua será, de este modo, la garantía imprescindible de los usos adecuados, pertinentes, normativos y pragmáticos que realizamos los hablantes en nuestros actos de comunicación.

Atendiendo a este criterio, deberíamos tomar en consideración los contenidos que definen en el primer nivel de concreción curricular los contenidos básicos de la asignatura en cada etapa y ciclo para, a partir de ellos, elaborar una adecuada secuenciación que abarcando toda la etapa garantice la posibilidad de ir abordando todos los elementos de reflexión necesarios a lo largo de los seis cursos de la Primaria.

Esta secuenciación permitiría que existiera un mínimo de garantía en esa reflexión gramatical común a todo el alumnado y acorde con los requerimientos cambiantes, es cierto, pero escasamente variados, del primer nivel de concreción curricular. A partir de las situaciones creadas por el profesorado para garantizar los usos comunicativos, orales o escritos, de producción y de recepción, deberían incluirse los elementos de reflexión pertinentes de acuerdo con la secuencia marcada, de manera que estas actividades de reflexión se proyectasen directamente sobre los usos comunicativos generados por el alumnado y fuesen dependientes de esos usos. No se trata, pues, de “explicar” los elementos lingüísticos que nos parecen pertinentes, sino de reflexionar, a partir del uso real de la lengua en las situaciones de comunicación creadas en el aula, sobre los usos lingüísticos y su pertinencia o eficacia comunicativa. Proyectar los saberes de la competencia lingüística que posee el usuario y que pone en acción en sus procesos comunicativos para reflexionar y explicitar dicho conocimiento, haciéndolo significativo y útil.

Estas palabras nos permiten confirmar, que el proceso que proponemos para la incorporación adecuada y eficaz de la reflexión lingüístico-normativa en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas va siempre desde el uso a la reflexión y no a la inversa, como viene siendo lo normal. Serán los usos reales de la lengua en distintas situaciones de comunicación los que determinen los elementos de reflexión que, en cada caso, mejor se acomodan a la necesidad comunicativa explícita, mientras que los usos “no comunicativos” empujan la reflexión a la improductividad comunicativa y, por ello, a la desnaturalización directa de la propia reflexión lingüística o normativa.

2.2. *La reflexión en la fase de revisión de los procesos de composición escrita, como estrategia de aprendizaje de aspectos lingüístico-normativos*

La necesidad de trasladar al lugar que les corresponde los elementos de reflexión lingüística (gramatical y normativa) en los procesos de enseñanza de las lenguas nos empuja a plantear ahora un instrumento de especial utilidad didáctica para conseguir que esta reflexión responda de manera directa e inequívoca a situaciones “reales” de comunicación.

El proceso de composición, como hemos podido explicitar en Díez Mediavilla et al. (2015), precisa la necesidad de valorar la adecuación del mensaje que se está produciendo con las especificidades del contexto en que la comunicación se produce. Esta fase de revisión debe comprender los diferentes aspectos marcados tanto por el contexto de producción, como por la memoria operativa, es decir, tanto por los saberes relacionados con los aspectos pragmático-comunicativos, como por los relacionados con los lingüístico-normativos.

La fase de revisión incorporada al proceso de composición escrita como parte inherente del procedimiento comunicativo de la escritura Díez Mediavilla y Gutiérrez Fresneda (2016) ofrece un escenario abierto a la reflexión que cumple los requerimientos esenciales de las propuestas relacionadas con el aprendizaje significativo:

1. Un mensaje producido por el propio alumnado en un contexto comunicativo explícito, reconocido como tal y definido en sus elementos integrantes básicos.
2. Un uso lingüístico fundamentado en el conjunto de los saberes del emisor y explicitado en un proceso abierto de uso comunicativo –el mensaje es el producto de lo que el emisor sabe sobre los usos lingüísticos o pragmáticos–.
3. La reflexión sobre el código se proyecta sobre lo que el emisor conoce y se asienta en la proyección práctica de los usos comunicativos. De este modo, la reflexión debería llevar a una producción mejorada del mensaje, es decir, a la ampliación o mejora de los saberes acumulados mediante la clarificación (aprendizaje reflexivo o significativo) de los aspectos analizados, valorados y resueltos.

La actuación didáctica que podemos incorporar en esta fase de revisión en el proceso composición determina la planificación de estrategias que permitan incorporar la reflexión lingüístico normativa que atiendan a dos requerimientos complementarios:

- a) La necesaria planificación general que garantice la incorporación ordenada o secuenciada de los elementos del código sobre los que parece necesario actuar para facilitar su explicación y conocimiento.
- b) La posibilidad de atender a las situaciones específicas del alumnado en función de sus saberes específicos o de sus déficits particulares.

Por lo que se refiere al primero de los requerimientos, debería poder incorporarse progresivamente a la reflexión general del grupo, y a partir de las diferentes propuestas de composición que se vayan formulando, una aproximación sistemática a los elementos de reflexión sobre la lengua que la propuesta de programación secuencial de contenidos se haya decidido en la programación general anual. Por lo que se refiere al segundo, la propuesta permite trabajar de manera personalizada los procesos de maduración del conocimiento reflexivo de la lengua a partir de la revisión de las composiciones realizadas. Tanto desde la autoevaluación, como desde opciones diferentes de heteroevaluación de los productos escritos en fase de revisión, se permite proyectar sobre los usos pragmáticos concretos del escritor la reflexión relacionada con la mejora, la rectificación, la ampliación o la adecuación de lo escrito a partir del análisis de los criterios léxicos, normativos, comunicativos o pragmáticos.

Finalmente sería interesante plantear un comentario sobre las prácticas relacionadas con la metacomposición. En la fase de revisión, pueden determinarse actuaciones de carácter reflexivo

sobre el propio proceso de composición. La maduración progresiva y el desarrollo de la competencia escritora determinan la conveniencia de hacer explícito el proceso de manera que el escritor vaya reconociendo las distintas fases, los componentes esenciales y los grandes motores que determinan la escritura de manera que se produzca junto al proceso de automatización deseado, el conocimiento reflexivo suficiente para mejorar el alcance y la proyección pragmática del acto comunicativo de la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- CANTERO, FJ (1998) “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (coord.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori Editorial, SL. (Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona).
- DÍEZ MEDIAVILLA, A., et al. (2015). Estrategias de composición en estudiantes de grado de Magisterio y de Profesorado de Secundaria, en M.T. Tortosa Ybáñez, J.D. Álvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coords). *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 2073-2088.
- DÍEZ MEDIAVILLA, A. Y GUTIÉRREZ FRESNEDA, R. (2016): La fase de evaluación en los procesos de composición y sus implicaciones formativas, en M.T. Tortosa Ybáñez, J.D. Álvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coords), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* Alicante, Universidad de Alicante, pp. 2172-2185.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- FLOWER, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1, en *Lectura y Vida*, 73-110.
- GARCÍA, M.L., (2008). Conciencia ortográfica y motivación, en *Educación*. Revista que hace esencia de pensamiento, nº 124, pp. 40-46
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2005) Enseñar ortografía a universitarios andaluces, en *Escuela Abierta*, 8, (pp. 129-147)
- GRAVES, D. (1987). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- MENDOZA, Antonio, (1995). La evaluación de la Expresión escrita; una propuesta de aplicación, en *Tavira. Revista de ciencias de la Educación*, nº 7 (pp. 73-100).
- MORALES ARDAYA, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?, en *Acción Pedagógica*, Vol. 13, No. 1 / 2004: 38-48.
- MILLAN CHIVITE, A (1998) “La ortología una ciencia normativa presente en la obra de Amado Alonso”. *Cauce*, número 20-21, *Homenaje a Amado Alonso*, volumen II. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_10.pdf
- RAE (1726). “Prólogo”, en RAE (1726). *Diccionario de autoridades*.
- RAE (1971). Ortología. En *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RAE (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- ROLDÁN, E. (2001-2002) “Sobre la ortología”, en *Documentos Lingüísticos y Literarios 24-25* (pp. 59-61): *Revista Electrónica de la UACH*. Disponible en www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=146
- SAUSSURE, F. (1961) *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.