

La ortografía de estudiantes adscritos al Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento: aproximación normativa y errores frecuentes

Yaiza Sánchez Guil¹ y Susana Ridao Rodrigo²

Recibido: 24 de marzo de 2022 / Aceptado: 4 de octubre de 2022

Resumen. El presente trabajo se enmarca en el cruce de dos coordenadas: en primer lugar, la enseñanza de la ortografía, la didáctica de esta disciplina y las dificultades que se presentan; en segundo lugar, la atención a la diversidad a través del Programa de Mejora de Aprendizaje y del Rendimiento (en adelante PMAR). En las líneas siguientes, se describe dicho programa, el tipo de alumnado que se incluye en él y los objetivos o directrices que prevé la normativa de educación en cuanto a la ortografía. Tomando como corpus redacciones de estudiantes incluidos en PMAR, se detectan las equivocaciones más frecuentes. Como resultado, se ha obtenido que los principales focos de errores se derivan de las tildes (37,28 %), la puntuación (29,66 %) y las mayúsculas (15,25 %).

Palabras clave: Ortografía; letras; tildes; puntuación; errores frecuentes; atención a la diversidad.

[en] The Spelling of Students in the “Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento”: Normative Approach and Frequent Errors

Abstract. The aim of this research project is to show the teaching of spelling, didactics and difficulties from this discipline. This is carried out taking attention to diversity into consideration. The paper describes the “Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento” (hereinafter PMAR), the type of students included in it and the objectives and regulations considered in the education law in terms of spelling. The corpus is composed of the essays of students in PMAR program, where the most frequent mistakes are identified. The results reveal that the main sources of error are derived from accents (37,28%), punctuation (29,66%) and capital letters (15,25%).

Keywords: Orthography; letters; accents; punctuation; frequent errors; Attention to Diversity.

[fr] L’orthographe des étudiants du “Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento”: approche normative et erreurs fréquentes

Résumé. Ce travail se situe au croisement de deux chemins : d’abord, l’enseignement de l’orthographe, la didactique de cette discipline et les difficultés rencontrées ; ensuite, l’attention à la diversité, plus concrètement le “Programa de Mejora de Aprendizaje y del Rendimiento” (Programme d’amélioration de l’apprentissage et du rendement). On décrit ce programme, le profil des élèves et les objectifs et directrices que la loi prévoit concernant l’orthographe. Ayant établi un corpus des rédactions des étudiants inclus dans ce programme, on a décelé les erreurs les plus fréquentes. Le résultat montre que les erreurs principales relèvent des accents (37,28%), de la ponctuation (29,66%) et des majuscules (15, 25%).

Mots-clés: Orthographe; lettres; accents; punctuation; erreurs fréquentes; attention à la diversité.

Sumario. 1. Introducción. 2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía. 3. La atención a la diversidad desde la vertiente legislativa. 4. El Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR). 5. Corpus. 6. Análisis y resultados. 7. Conclusiones. 8. Bibliografía.

Cómo citar: Sánchez Guil, Y.; Ridao Rodrigo, S. (2023). La ortografía de estudiantes adscritos al Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento: aproximación normativa y errores frecuentes, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 67-76.

¹ Departamento de Filología, Facultad de Humanidades
Universidad de Almería
<https://orcid.org/0000-0002-6476-1365>
yaizasanchez94@gmail.com

² Departamento de Filología, Facultad de Humanidades
Universidad de Almería
<https://orcid.org/0000-0002-1109-655X>
sridao@ual.es

Escribir es siempre muy difícil, sobre todo hacerlo de forma aparentemente sencilla

Ana María Matute

Financiación

Este artículo nace al amparo del grupo de investigación HUM783, el cual está vinculado al centro de investigación CEMyRI de la Universidad de Almería.

Declaración de contribución de autoría

Las dos autoras han redactado y supervisado conjuntamente todas las partes del artículo, si bien Susana Ridao Rodrigo se ha encargado sobre todo del análisis y los resultados, y, por ende, Yaiza Sánchez Guil del resto de los epígrafes.

1. Introducción

En la actualidad, la educación en España queda regulada por leyes tanto de ámbito nacional como de ámbito regional. Así, los manuales utilizados en los centros escolares están determinados por los decretos autonómicos, que a su vez se basan en el real decreto de mínimos establecido en la normativa general; no obstante, algunos contenidos no se reflejan en los libros con el protagonismo que merecen. Por tanto, no se puede olvidar la vertiente legislativa cuando se abordan cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza/aprendizaje. En el caso del presente artículo, se centra en la atención a la diversidad, y, en particular, en el Programa de Mejora de Aprendizaje y del Rendimiento (en adelante PMAR). Dado que este programa de refuerzo no es muy conocido por la población en general, aquí se describe en qué consiste y la tipología de alumnos que se incluyen en él. Se ha de tener en cuenta que con frecuencia los discentes tienen ritmos de aprendizaje dispares, lo cual influye en las calificaciones obtenidas; del mismo modo, hay otras cuestiones que también poseen consecuencias directas en el éxito o el fracaso de los individuos en el ámbito educativo: la relevancia que le otorga la familia y, en definitiva, el círculo social más o menos cercano a los estudios. Ante una diversidad muy amplia de situaciones particulares, el sistema educativo debe adaptarse —en la medida de lo posible— a dicha disparidad, con miras a intentar paliar las diferencias, de ahí que se establezcan programas específicos como es el caso del PMAR.

Esta modesta investigación asume el objetivo indagar en los déficits que presentan estos estudiantes en cuanto a ortografía se refiere; con este propósito, toma como corpus redacciones escritas por discentes incluidos en el PMAR de un instituto público de Educación Secundaria Obligatoria de Almería capital, por lo que se tendrá en cuenta la legislación estatal y la de Andalucía. Aquí se listan algunos de los interrogantes de partida sobre el nivel de ortografía de estos estudiantes: ¿cuántos errores ortográficos cometen los estudiantes?, ¿hay fallos en letras?, ¿incurren en equivocaciones en tildes?, ¿el empleo de la puntuación demuestra una correcta estructuración de ideas?, ¿los fallos observados afectan a usos complejos o a usos simples? Para cerrar este epígrafe se incluye una interrogación de indudable peso: ¿a estos discentes la ortografía y la redacción les parecen cuestiones trascendentales en las que deben enfocar su esfuerzo y su interés?

2. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía

Las dos primeras acepciones que recoge el *Diccionario de la lengua española (DLE)* en la entrada *ortografía* son las siguientes: “Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” y “Forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía”. En el caso de la lengua española, la evolución de su ortografía durante los últimos siglos ha estado vinculada a la Real Academia de la Lengua. Junto a esta institución, otro factor determinante para la transformación sobre todo de la puntuación es precisamente la decisiva labor que desarrollaron los impresores de los siglos XVI y XVII (Gómez Camacho, 2007, p. 158), pues asumían el complejo cometido de puntuar los textos que publicaban (Arellano, 2010, p. 15). No se puede olvidar que la ortografía defendida por la Academia se fundamenta en reglas y que dicha ortografía compaginó el respeto de la etimología con el uso extendido y la pronunciación generalizada (Freixas, 2016, p. 145). Desde sus inicios, la Real Academia Española otorgó mayor importancia a las letras frente a las tildes o la puntuación (Peñalver Castillo, 2012, p. 24); esta tendencia está cambiando en las últimas décadas (García Folgado, 2002, p. 211), si bien en el debate social no académico aún se suelen penalizar más severamente los fallos en letras frente a los que incurren en las tildes o la puntuación (Ridao Rodrigo y Rodríguez Muñoz, 2013, p. 96). Sobre la complejidad de la ortografía actual de nuestro idioma, la Real Academia Española dictamina el siguiente juicio de valor: “Es una ortografía coherente, exhaustiva y simple” (RAE-ASALE, 2010, p. 7). Por su parte, Almela Pérez (2018,

p. 37) apunta a la necesaria diferenciación entre el dominio de una ortografía básica y elemental que puede resultar sencilla de adquirir y el dominio de una ortografía avanzada muy compleja. Para un individuo medio puede resultar de vital relevancia saber escribir de manera correcta y, en cualquier tipo de escritura, enseguida se demuestra si el escriba domina o no la ortografía, de ahí que para los educadores dicha enseñanza adquiera naturaleza prioritaria (Macías Miles y Vélez, 2022, p. 18). Desde el ámbito docente se defiende que “siempre hay que procurar que el aprendizaje de la ortografía sea motivador, propicie la creatividad y la autocorrección y vaya unido de la lengua” (Cánovas, 2017, p. 38).

A pesar de que la ortografía despierta bastante preocupación a los educadores (Jiménez et alii, 2008: p. 786), no existe una sólida tradición pedagógica que indague en el campo de la enseñanza de la ortografía (Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré, 2007, p. 5). Hogaño se suele presentar el óbice de seguir utilizando métodos didácticos tradicionales que no obtienen buenos resultados (Gabarró, 2013, p. 12), si bien existen innovaciones puntuales en este ámbito, como el aprendizaje cooperativo aplicado a las reglas ortográficas, que pueden conseguir éxito (Gómez-Devís y Saneleuterio, 2020; Miranda Ynga, 2012; Saneleuterio, 2019). En este proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía se ponen de manifiesto varias cuestiones, de las cuales Fernández-Rufete Navarro (2015, p. 21) subraya dos: 1) que resulta necesario crear métodos nuevos y 2) que se han de analizar de manera exhaustiva los errores ortográficos más frecuentes con la finalidad de desvelar qué motivos se esconden tras dichas equivocaciones. La denostada gramática —pese a las creencias equivocadas de buena parte de los escribas— conforma un elemento clave para escribir sin faltas de ortografía (Teberosky, 2017, p. 23). De las diversas claves para una metodología preventiva ofrecidas por Carratalá (2014, pp. 30-32), se han seleccionado las siguientes:

- 1) En lugar de presentar textos mal escritos para que el estudiantado sea capaz de identificar el error y corregirlo, se proponen los textos ortográficamente correctos, de manera que el alumno interiorice la escritura normativa de una palabra. Hace especialmente hincapié aquí en la necesidad de ofrecer textos dotados de una puntuación rigurosa para mejorar la comprensión.
- 2) Defiende la necesidad de limitar la enseñanza de las reglas ortográficas a aquellas que sean útiles y aplicables en un número elevado de casos, ya que —de otra manera— únicamente servirían para sobrecargar la memoria del estudiante con estos conocimientos.
- 3) Explica la ineficacia de la “copia como castigo”, diferenciando no solo los ejercicios en los que el alumno debe copiar extensos párrafos, sino también los ejercicios de copiar una palabra mal escrita un número excesivo de veces.
- 4) Finalmente, si se decide recurrir al dictado como ejercicio de ortografía, se deberán tener en cuenta dos factores: por un lado, que el texto que se va a dictar haya sido trabajado previamente por los estudiantes para no favorecer los errores ortográficos causados por el desconocimiento de alguna palabra; y, por otro lado, que el texto elegido aporte conocimiento al discente sin que sea una simple lista infinita de vocablos imposibles.

Dado que la ortografía posee un evidente componente visual, Gabarró (2013, p. 16) aboga por el empleo de un sistema formado por nueve pasos: 1) esperar a que se den las condiciones previas para iniciar el trabajo; 2) explicitar el “secreto” de la ortografía; 3) realizar una evaluación inicial objetiva; 4) explicitar el significado de memoria visual; 5) fortalecer la memoria visual del alumnado; 6) vincular la memoria visual a la ortografía; 7) dominar el vocabulario básico más habitual fortaleciendo la estrategia visual; 8) consolidar y generalizar la estrategia visual ortográfica; y 9) establecer una evaluación final objetiva.

La realidad constata que los errores de ortografía abundan. Así, el artículo de Suárez Ramírez et alii (2021, p. 395) llega a la conclusión de que entre estudiantes universitarios resultan muy frecuentes las faltas de ortografía, si bien no se hallan diferencias significativas de origen diatópico; es más, estos autores se percatan de que posiblemente dichas equivocaciones están derivadas de la falta de atención, interés y esfuerzo, en tanto que en unas ocasiones escriben lo mismo con fallos y en otras no. En esta misma línea se sitúan los resultados obtenidos en Gómez Camacho y Gómez del Castillo (2015, p. 101), porque demuestran que los errores ortográficos de los discentes están ocasionados por la falta de atención y no por el desconocimiento, pues, pese a que en sus escritos se encontraban errores en ciertas tildes e incluso discordancias, los informantes analizados manifestaban ser hablantes competentes en español.

En la sociedad actual caracterizada por el uso sumamente asiduo de las tecnologías ha surgido el polémico debate sobre si el empleo de estas novedosas formas de comunicación interfiere de manera directa en que los discentes cometan más o menos faltas de ortografía. Hace unas décadas se consideraba que las personas con errores en ortografía poseían un nivel educativo muy bajo; en cambio, en estos momentos se observa que en la comunicación digital tales equivocaciones son muy frecuentes (Gonzales Otoyá, 2016, p. 1). Precisamente, el estudio desarrollado por Gómez Camacho (2007, p. 157) ratifica que el empleo de la comunicación digital no guarda relación directa con que los alumnos escriban con más errores ortográficos, sino todo lo contrario, puesto que estos usuarios poseen la capacidad de discernir entre la escritura disortográfica característica de muchos géneros discursivos digitales y la escritura ortográfica propia de textos de otra naturaleza. Además, en el trabajo de Paredes Obando (2020, p. 54) se expone que existe una considerable cifra, en concreto el 59.8 %

de los informantes analizados de quinto año de la escuela secundaria (alumnos con 16 años), que respeta las normas ortográficas incluso cuando utiliza redes sociales, frente a un 40.2 % que en estos contextos no se rigen por dichas normas.

En Gómez Camacho y Gómez del Castillo (2015, p. 102) se asevera que el uso de WhatsApp no supone una influencia negativa en la adquisición de la ortografía; esto es, que lo que condiciona que haya errores ortográficos no son las características del texto, sino la formación del escriba. Es más, la pesquisa llevada a cabo por Macías Miles y Vélez corrobora que los medios digitales conforman una poderosa fuente “para el aprendizaje de la ortografía de una manera lúdica, permanente y atractiva” (2022, p. 18). A su vez, el afán por intercambiar mensajes a una elevada velocidad es el justificante de que con asiduidad bastantes estudiantes escriben con faltas de ortografía tanto en contextos digitales como en textos académicos (Gonzales Otoya, 2016, p. 44).

3. La atención a la diversidad desde la vertiente legislativa

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE) fue implantada en el año 1990. En ella, se puede encontrar la regulación de la atención a la diversidad en forma de diversificación curricular:

para alumnos con más de dieciséis años, se prevé un modo específico de atención a la diversidad, al poder establecerse para ellos, tras la oportuna evaluación, diversificaciones del currículo. A través de una metodología específica de contenidos, e incluso de áreas diferentes de las establecidas con carácter general, éstas diversificaciones pretenden desarrollar en los alumnos las capacidades y objetivos educativos de esta etapa (LOGSE, 1990, p. 174).

Esta diversificación está planteada para aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje. Contempla, también, la posibilidad de que estos discentes no consigan alcanzar los objetivos de etapa y, por ello, propone los programas educativos de garantía social con la finalidad de formar al estudiante para la vida laboral activa o guiarlo hacia un grado medio.

Con el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, la LOGSE estableció el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Para la presente investigación se ha consultado dicho documento, con el propósito de comprobar qué contempla en materia de ortografía; se trata de un escrito mucho más exhaustivo que el actual a la hora de definir los contenidos: entre los objetivos para el segundo curso, se encontraba el uso de la tilde en diptongos, triptongos e hiatos; el empleo de los signos de interrogación y exclamación; y la utilización del guion, la raya, las comillas y el paréntesis. Por su parte, para el tercer curso se reservaban los problemas de acentuación de monosílabos, palabras compuestas o interrogativos, entre otros.

La Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE) llegó en 2006 para sustituir a la LOGSE. Entre medias apareció la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), ley que no llegó a aplicarse debido a un cambio de gobierno. La LOE también recoge medidas para la diversidad y para aquellos alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje:

Para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje se incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además, con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria (LOE, 2006, p. 11).

Ambas leyes plantean una diversificación y una metodología específica para estos alumnos; sin embargo, lo efectúan a partir del tercer curso. También coinciden en una orientación profesional con el fin de proporcionarles un oficio y evitar el abandono escolar. Con la actual LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), los PMAR se instalan en el segundo y tercer curso y están orientados a que el alumno promocione a 4.º de ESO ordinario y pueda, a través de esta vía, obtener su titulación.

Siguiendo con la LOE, concretamente con el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen los contenidos correspondientes la Educación Secundaria Obligatoria, se observa que en los programas de diversificación está contemplada la división por ámbitos similares a los de PMAR. En esta ley de 2006, ya se aporta la estructuración de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en bloques de conocimiento. De esta manera, la ortografía se incluye, en segundo y tercer curso, en los bloques de Leer y Escribir y de Conocimiento de la Lengua. No obstante, se aprecia que resulta bastante menos descriptiva que la LOGSE, ya que solo habla de interés, conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas. En el siguiente epígrafe se abordará normativa más actual.

4. El programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR)

Con respecto a los discentes que siguen el itinerario general, los condicionantes en el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes y la metodología necesaria para mejorarla conforman dos cuestiones que adquieren

una amplitud diferente si se alude al alumnado enmarcado en la atención a la diversidad. Entre las medidas y los programas que se incluyen en la legislación para estos alumnos, están los PMAR.

Los citados programas quedan regulados por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). De la misma manera, aparece reflejado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) en el capítulo IV de la Orden del 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, correspondiente a la atención a la diversidad. Aparecen en el artículo 35 punto 2: medidas y programas de atención a la diversidad y se redactan sus especificidades en la sección tercera del mismo capítulo:

Los programas de refuerzo de materias generales del bloque de asignaturas troncales en primer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, y los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento se desarrollarán conforme a lo dispuesto en la presente Orden (BOJA, 2016, p. 124).

Estos programas, en esencia, sustituyen a anteriores programas sobre diversificación curricular; su cometido se centra en que los estudiantes matriculados en 2.º y 3.º de PMAR (lo que corresponde con 2.º y 3.º de ESO) se agreguen de forma ordinaria al último curso.

La legislación establece que este programa acoge a aquellos alumnos que presenten carencias importantes de aprendizaje y que dichas dificultades no se vean solventadas con más horas de estudio. De esta manera, se puede proponer formar parte de PMAR a un discente que: haya repetido al menos un curso en cualquier etapa y no reúne las condiciones para promocionar a 2.º o a 3.º de la ESO. En este último caso, el programa se desarrollará únicamente en el tercer curso y no en ambos como en el primer caso. Por otro lado, aunque el marco legal lo contempla como medida excepcional, podrán integrar un PMAR aquellos estudiantes que hayan repetido 2.º o 3.º de ESO y que, aun habiendo agotado las diferentes medidas de apoyo y refuerzo, sigan teniendo dificultades en el aprendizaje. Por lo general, el alumnado de PMAR tiende a mostrar escasa motivación, baja autoestima, falta de recursos y carencia en hábito de trabajo.

Tras la observación por parte del docente de la evolución del alumno en cuestión, este podrá proponer su incorporación al programa de cara al curso siguiente. Para ello, será necesario un “informe de evaluación psicopedagógica correspondiente del departamento de orientación del centro docente, y se realizará una vez oído el alumno o la alumna y su padre, madre o persona que ejerza su tutela legal” (BOJA, 2016, p. 126). Por otro lado, en cuanto a la ratio de los grupos de clase de PMAR, como medida general, no deberá superar los quince estudiantes.

La organización de las materias de PMAR se lleva a cabo por ámbitos, diferenciando así:

- 1) **Ámbito lingüístico y social:** en el que se incluyen los aspectos básicos del currículo de Lengua Castellana y Literatura y de Geografía e Historia.
- 2) **Ámbito científico-matemático,** en el que se abordan los aspectos básicos del currículo de Matemáticas, Biología y Geología, y Física y Química.

Cada ámbito cuenta con quince sesiones lectivas semanales. Además, los centros educativos podrán —en función de sus capacidades y recursos— crear un ámbito de Lengua Extranjera o de Tecnología. El fin de estos ámbitos y sus contenidos están pensados para que el alumno no encuentre dificultades y pueda alcanzar los objetivos que se plantean en su curso de referencia de cara a la promoción a 4.º de ESO.

Esto es, el establecimiento de los contenidos se efectúa en función de los objetivos y las competencias necesarias para que el alumno promocione en buenas condiciones a 4.º de ESO. La adaptación curricular debe atender a esta diversidad real de los estudiantes. Por eso, no se puede encontrar en la legislación dichos objetivos, competencias o criterios de evaluación como en el resto de materias fuera de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Sin embargo, en el marco legal se aportan algunas recomendaciones metodológicas de cara a enfocar la programación:

Se favorecerá el desarrollo del autoconcepto, y de la autoestima del alumnado como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, fomentando la confianza y la seguridad en sí mismo con objeto de aumentar su grado de autonomía y su capacidad para aprender a aprender. Asimismo, se fomentará la comunicación, el trabajo cooperativo del alumnado y el desarrollo de actividades prácticas, creando un ambiente de aceptación y colaboración en el que pueda desarrollarse el trabajo de manera ajustada a sus intereses y motivaciones (BOJA, 2016, p. 128).

A continuación, se aborda la legislación que compete a la ortografía en 2.º y 3.º de ESO del currículo de referencia ordinario, para enseguida constatar cómo adaptarla a un posible alumnado de PMAR. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura se divide en cuatro bloques: Comunicación oral: escuchar y hablar; Comunicación escrita: leer y escribir; Conocimiento de la Lengua; y, finalmente, Educación Literaria. Asimismo, cada bloque posee como cometido responder a las competencias clave establecidas: comunicación lingüística (CCL), aprender a aprender (CAA), social y cívica (CSC), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

(SIEP), digital (CD), conciencia y expresión cultural (CEC), y matemática y competencias clave en ciencia y tecnología (CMCT).

Tras examinar los objetivos y los criterios de evaluación que se establecen en cada bloque, se observa lo siguiente:

- 1) Tanto en 2.º como en 3.º de ESO, se han encontrado los mismos contenidos:

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir (BOJA, 2016, p. 74-77):

- Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua:

- Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz tanto en soporte papel como digital.
- En los dos bloques restantes no hay ninguna referencia hacia la ortografía, aunque forma parte de cada bloque de manera implícita; por ejemplo, en el bloque 4 de Educación Literaria se establece la redacción de textos de intención literaria, algo que el alumno podrá hacer de manera satisfactoria si conoce en profundidad la norma ortográfica.

2) Por su parte, el Boletín Oficial del Estado (BOE) establece los estándares de aprendizaje evaluables para cada contenido. Aquí, ya no se divide por cursos, sino por ciclos: 1.º ciclo de ESO y 4.º de ESO. En relación a la ortografía, se indica que:

Bloque 2. Comunicación escrita leer y escribir (BOE, 2015, p. 193):

- 5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros.
- 5.4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua:

- 1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas.

3) No se debe olvidar que el Ámbito lingüístico y social lo forman las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y la de Geografía e Historia. Al revisar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, no se ha apreciado ninguna indicación acerca de la ortografía o de la composición de textos.

En consecuencia, de cara a adaptar la programación para un curso de PMAR, se han de tener en cuenta las lagunas y las dificultades que presentan estos alumnos a la hora de expresarse por escrito, puesto que se les achaca una falta de lectura y, por tanto, de vocabulario, además de un evidente vacío de conocimiento en cuestiones relativas a la ortografía. Además, se insiste en que la legislación existente no resulta muy específica con respecto a las cuestiones de índole ortográfica.

5. Corpus

Las muestras utilizadas han sido recopiladas de una clase de 3.º de PMAR en un instituto público de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía; más específicamente, en Almería capital durante febrero de 2019. Por tanto, se trata de un estudio de caso, puesto que un número tan reducido de muestras no resulta representativo. Estas redacciones fueron fruto de una actividad adscrita a las prácticas de máster durante las fases de observación e intervención. Esta clase de PMAR en concreto estuvo compuesta por siete alumnos. La edad de estos informantes estaba entre los 14 y los 16 años. Aunque casi todos habían nacido en España, la mayoría tenía uno o dos progenitores de origen extranjero. Era habitual tanto el absentismo como la falta de trabajo dentro y fuera del aula.

Igualmente, en el estado de la cuestión de esta investigación, se ha indagado en los factores que determinan la enseñanza de la norma ortográfica en el sistema educativo español; por ejemplo, las tecnologías y la costum-

bre a la inmediatez que provocan que se descuide la escritura, la falta de hábito lector entre los jóvenes o su desprestigio social, entre otros. Sin embargo, estas realidades se ven alteradas si, en lugar de presentarse en un alumnado que —aparentemente— no presenta dificultades en el proceso de aprendizaje, aparecen en discentes acogidos al PMAR. Los estudiantes que forman parte de un grupo de PMAR se caracterizan por una escasez de motivación en el aula, por la baja autoestima, por obtener bajos resultados académicos y por una carencia importante de conocimientos, entre otras cuestiones. A esto se pueden añadir problemas externos al centro como pueden ser familias desestructuradas o que infravaloran la formación educativa.

6. Análisis y resultados

En las siete muestras utilizadas como corpus —cuya extensión oscila entre las 110 y las 208 palabras— se encuentran errores de naturaleza ortográfica que en este epígrafe se detallan tanto desde un perfil cuantitativo como cualitativo. Se han identificado tres grandes fuentes de errores en los estudiantes de PMAR: la acentuación, la puntuación y las mayúsculas, pero se registran también otras faltas que se han cometido, si bien en menor medida, como es el caso de equivocaciones en letras, en homónimos sintácticos, en apócope y en epéntesis. A continuación, se aportan los datos cuantitativos concretos tanto en frecuencia absoluta como en frecuencia porcentual (*tabla 1*):

Tabla 1: Datos cuantitativos

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	Total tipo de error (frecuencia absoluta)	Total tipo de error (frecuencia porcentual)
Letras	4	1	1	3	-	1	-	10	8.47 %
Tildes	6	2	8	9	11	5	3	44	37.28 %
Puntuación	7	1	8	4	10	3	2	35	29.66 %
Mayúsculas	7	1	2	1	5	2	-	18	15.25 %
Homónimos sintácticos	-	-	1	-	2	-	-	3	2.54 %
Apócope	2	1	2	-	2	-	-	7	5.93 %
Epéntesis	-	-	-	-	-	-	1	1	0.84 %
Total usuario (frecuencia absoluta)	26	6	22	17	30	11	6	118	100 %
Total usuario (frecuencia %)	22.03 %	5.08 %	18.64 %	14.4 %	25.42 %	9.32 %	5.08 %	100 %	

Fuente: elaboración propia

Tal como se adelantaba en el párrafo precedente, el mayor número de fallos se concentra en tildes (44 en frecuencia absoluta y 37.28 en frecuencia porcentual), puntuación (35 en frecuencia absoluta y 29.66 en frecuencia porcentual) y mayúsculas (18 en frecuencia absoluta y 15.25 en frecuencia porcentual); con cifras inferiores al 10 % se hallan errores derivados de letras (10 en frecuencia absoluta y 8.47 en frecuencia porcentual), apócope (7 en frecuencia absoluta y 5.93 en frecuencia porcentual), homónimos sintácticos (3 en frecuencia absoluta y 2.54 en frecuencia porcentual) y epéntesis (1 en frecuencia absoluta y 0.84 en frecuencia porcentual).

En cuanto a la dimensión cuantitativa, en la acentuación se observa que todos los informantes cometen este tipo de falta: en la que menos, se hallan 2 errores (en 126 palabras) y, en la que más, 11 (en 186 palabras). Se puede ver, además, que este tipo de equivocación se produce especialmente en el uso del pasado: **quedo* en lugar de *quedó*, **probe* en lugar de *probé*, **empezo* en lugar de *empezó*; y en el uso de los adverbios demostrativos *aquí*, *allí* y *ahí* al estar escritos como **aquí*, **allí* y **ahí*. Otros casos detectados son: **tenia* por *tenía*, **despues* por *después*, **dias* por *días*, **gustaria* por *gustaría*, **hare* por *haré*, **mas* por *más*, **alquian* por *Alquían*, **tambien* por *también*, **el* por *él*, **se* por *sé*, **dificil* por *difícil*, **hacia* por *hacia*, **ultimamente* por *últimamente*, **peluqueria* por *peluquería*, **asi* por *así*, **mayoria* por *mayoría* o **musica* por *música*, entre otros. Tan solo se ha hallado un caso en el informante VII en que el error no deriva de que falta la tilde, sino de que sobra: **tratán* por *tratan*.

Por otro lado, en cuanto a los signos de puntuación (sobre todo los puntos y las comas), se aprecia que en todas las muestras aparecen errores: desde 1 (informante II) hasta 10 (informante V). A menudo, se utiliza la coma en lugar del punto, de manera que se van construyendo frases excesivamente largas, por lo que sería conveniente fragmentarlas mediante el uso de un punto y seguido. Del mismo modo, no se encuentran comas en usos prototípicos de determinados marcadores discursivos (*sin embargo*, *aunque*, *pero*, *pues* o *ya que*) o en incisos (*por así decirlo*) o en oraciones subordinadas condicionales que comienzan con la prótasis. No obstante, el buen empleo del punto es más visible que la correcta utilización de la coma.

Con respecto a la colocación de las mayúsculas, en general, el número de casos oscila entre 7 (informante I) y ninguno (informante VII). Aparece esta falta en nombres propios de lugares; por ejemplo: **roquetas de Mar* en lugar de *Roquetas de Mar*, **viator* en lugar de *Viator*, **calle quesada* por *calle Quesada* o **zapillo* por *Zapillo*. Incluso se encuentra un fallo en un nombre propio masculino: **cristian* por *Cristian*. También se ven errores en las siglas **eso* por *ESO*. O en inicios de frases después de un punto y aparte.

Los fallos en letras se deben a la confusión entre *b* y *v* (**diborciarón* por *divorciarón*), *j* y *g* (**cojí* por *cogí*) o entre *z* y *c* (**empezé* por *empecé* o **comenzé* por *comencé*). Se hallan algunas faltas relacionadas con el uso de la letra *h* en la preposición **asta* por *hasta* y en la forma verbal **ace* por *hace*. Se identifican otros errores asociados al descuido o a la costumbre de utilizar dispositivos móviles que pueden corregir automáticamente: es el caso de fonemas a los que les corresponden distintas letras como /k/ en **aki* por *aquí* o **kedo* por *quedó* o bien /i/ en **soi* por *soy*.

La supresión de una o varias letras del final de la palabra (apócope) se encuentran en las pronunciaciones generalizadas **findes* por *finde de semana*, **preñá* por *preñada* o **to* por *todos*, o en casos más anómalos como **herman* por *hermana* o **traba* por *trabajar*. Se registran fallos en homónimos sintácticos como *por que* donde debe escribirse *porque* (nexo de causa) o **asique* por *así que*. La única epéntesis hallada está en el escrito aportado por el informante VII: consiste en la incorrecta inclusión de la letra *d* de tal manera que genera confusión en estas dos formas verbales de infinitivo: **tender* por *tener*.

7. Conclusiones

En general, existen importantes lagunas en ortografía en todos los niveles educativos. En las muestras analizadas se ha puesto de manifiesto que el mayor número de errores se evidencia en el uso de las tildes, la puntuación y, en tercer lugar, en las mayúsculas. Esta última fuente de equivocaciones resulta un tanto desconcertante, dado que las normas de empleo de las mayúsculas no suelen generar dificultades. Es sorprendente hallar escrito con minúscula inicial nombres propios de lugares o de personas; esto mismo es extrapolable a la palabra que comienza una oración que está antepuesta a un punto y seguido. No dominar este uso tan sencillo puede interpretarse como un evidente síntoma de que los informantes no prestan especial atención a la ortografía. No obstante, con miras a una mayor exhaustividad investigadora, son necesarios más trabajos que ahonden en los motivos que provocan esta situación.

Aunque en el párrafo anterior se ha profundizado en la utilización de las mayúsculas iniciales, otros claros detonantes de que existe un dominio ortográfico insuficiente pueden ser el reflejo de muestras de oralidad en sus escritos, como las apócopes o incluso emplear únicamente la letra *k* en los casos en que responde a la caracterización fonética oclusiva, velar y sorda; esto es, hay tendencia a equiparar una única correspondencia entre fonema y letra. Del mismo modo, entrando en el terreno propio del nivel discursivo, se observan carencias en el empleo de los mecanismos de cohesión, de coherencia y de adecuación de las muestras, pues existe escasez de conectores discursivos.

Si bien esta cuestión no compete directamente a la ortografía, al analizar el corpus enseguida se constata que los informantes no muestran capacidad para adaptar sus escritos a un registro académico; ello no solo se ratifica en el vocabulario utilizado, sino también en la redacción e incluso en la búsqueda de argumentos. A la par, se pueden leer expresiones coloquiales, como es el caso de *quedarse preñá* o *poner los cuernos*. Por tanto, además de los errores ortográficos, se constata la existencia de problemas más profundos en la redacción que afectan a la capacidad para comunicar por vía escrita. Sería conveniente indagar en si esta insuficiencia en cifrar mensajes escritos está acompañada de un discurso oral también pobre; en principio, estas dos destrezas (comunicación escrita y oral) suelen desarrollarse de manera paralela, si bien hay casos en que se aprecian discrepancias.

A propósito de la competencia discursiva, en este estudio de caso se hace visible el salto constante de un tema a otro sin presentar un hilo conductor argumentativo. Este problema podría solventarse, quizá, favoreciendo el hábito lector entre los estudiantes, de forma que les permitiera no solo adquirir conocimiento y visiones del mundo, sino vocabulario y corrección gramatical. Se han demostrado los buenos resultados obtenidos en la retroalimentación entre lectura y escritura, y en cómo los discentes que trabajan estas materias mejoran notoriamente en su producción tanto por vía escrita como oral. No hay duda de que —en estos momentos en los que la comunicación por internet está viviendo una auténtica eclosión— los usuarios escriben más que en tiempos pretéritos, a la vez que estos escenarios digitales suelen mostrar las pocas habilidades que poseen bastantes usuarios a la hora de cifrar sus mensajes; de hecho, estas equivocaciones a la hora de cifrar los mensajes suelen generar malentendidos entre los usuarios.

Cabría, por otro lado, valorar si este uso de la lengua puede estar relacionado con interferencias con su lengua materna, pues hay alumnos cuya primera lengua no es el español. El grado de conocimiento de un idioma, *a priori*, resulta determinante para el dominio de su ortografía, de ahí que se insista en esta cuestión. Por supuesto, el esfuerzo, la dedicación y el interés que muestre el alumno va a ser determinante para alcanzar mejores resultados. También influye el contexto del estudiante, en tanto que valore o, por el contrario, infravalore el sistema educativo.

En definitiva, se trata de errores que no deberían cometerse a estas alturas del proceso de aprendizaje, ya que estos alumnos de 3.º de PMAR pueden promocionar a 4.º de ESO ordinario y encontrarían dificultades insalvables para continuar su progreso académico de manera satisfactoria. De esto se deduce que el currículo ha de contemplar más refuerzo para la ortografía y el docente debería otorgarle en la programación la importancia que merece. Para futuras investigaciones, sería necesario ampliar las muestras en número de alumnos y de centros educativos con la finalidad de obtener un resultado más representativo. El análisis y la reflexión sobre dichos datos constituyen la clave para crear nuevos métodos didácticos que ayuden a los discentes a mejorar su comunicación escrita.

8. Bibliografía

- Almela Pérez, Ramón (2018). *Manual de buenas prácticas ortográficas*. Murcia: Editum/Universidad de Murcia.
- Arellano, Ignacio (2010). La puntuación del Siglo de Oro y en el Quijote. *Anales Cervantinos*, 42, 15-32.
- Camps, Anna; Milian, Marta; Bigas, Montserrat; Camps, Montserrat y Cabré, Pilar (2007). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cánovas, María (2017). La ortografía en Secundaria y en Bachillerato: análisis de los errores más frecuentes en letras. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 25, 5-30. <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2467>.
- Carratalá, Fernando (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española. La competencia ortográfica*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández-Rufefe Navarro, Ana (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre Lectura*, 4, 7-24.
- Freixas, Margarita (2016). Orígenes de la “Ortografía” de la RAE: primeras aportaciones de Bartolomé Alcázar (1715) y de Adrián Conink (h. 1716). *Revista de Filología Española*, 96, 113-148. <https://doi.org/10.3989/rfe.2016.05>.
- Gabarró, Daniel (2013). *Dominar la ortografía. Libro teórico*. Editorial Boira: Lérica.
- García Folgado, María José (2002). Los signos de interrogación en las ortografías del español. En Mercedes Suárez Fernández y Alexandre Veiga Rodríguez (Coords.), *Historiografía lingüística y gramática histórica: gramática y léxico* (pp. 211-222). Madrid: Iberoamericana.
- Gómez-Devís, María Begoña y Saneleuterio, Elia (2020). Los procesos de revisión textual en entornos virtuales de aprendizaje. Evaluar para aprender en la universidad. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 24, 72-88. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/77982/7622678.pdf?sequence=1>.
- Gómez Camacho, Alejandro (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Comunicar*, 15(29), 157-164.
- Gómez Camacho, Alejandro, y Gómez del Castillo, María Teresa (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 37(150), 91-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400006&lng=es&tlng=es.
- Gonzales Otoy, Alexandra Miñano (2016). *Influencia del uso de las redes sociales en el manejo del lenguaje en estudiantes de ciencias de la comunicación* [tesis de licenciatura, Universidad Católica de Trujillo, Moche]. https://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/225/1/INFLUENCIA%20DEL%20USO%20DE%20LAS%20REDES%20SOCIALES%20T074A_47206230.pdf.
- Jiménez, Juan; O’Shanahan, Isabel; Tabraue, María de la Luz; Artilles, Ceferino; Muñetón, Mercedes; Guzmán, Remedios; Naranjo, Francisco y Rojas, Estefanía (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20(4), 786-794. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3556>.
- Macías Mielles, Raúl Humberto y Vélez, Carlina (2022). Ortografía divertida con la tecnología. Una experiencia de aprendizaje con estudiantes de básica media. *Mamakuna*, 18, 8-19. <http://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/650/585>.
- Miranda Ynga, Diana Milagro (2012). *El modelo de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la ortografía*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 144, de 28 de julio de 2016. https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/144/BOJA16-144-00289-13500-01_00095875.pdf
- Paredes Obando, Irving Luisin (2020). *Uso de las redes sociales: Facebook, WhatsApp, Instagram y su influencia en la ortografía de los estudiantes del quinto grado de secundaria del Colegio Unión* [tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión, Lima]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/4190>.
- Peñalver Castillo, Manuel (2012). Estudio introductorio. En Manuel Peñalver Castillo y Susana Ridao Rodrigo (Eds.), *Prontuario de ortografía de la lengua castellana (1844)* (pp. 13-44). Almería: Universidad de Almería.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 220, de 13 de septiembre de 1991. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-23242>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ley Orgánica de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-238>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>

- Ridao Rodrigo, Susana y Rodríguez Muñoz, Francisco José (2013). Problemas de puntuación en contextos digitales: análisis de comentarios en foros de YouTube. *Anuario de Estudios Filológicos*, 36, 83-105.
- Saneleuterio, Elia (2019). Didáctica de la competencia ortográfica: dos líneas de futuro: *E-SEDLL*, 2 157-170. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/13.pdf>.
- Suárez Ramírez, Sergio; Cremades García, Raúl y Suárez Ramírez, Miriam (2021). La ortografía como factor de calidad en la educación superior. Datos para una reflexión. *Foro de Educación*, 19(2), 387-401. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.784>.
- Teberosky, Ana Leonor (2017). El aprendizaje de la ortografía, un suplemento a la escritura. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 9-25. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722017000300002&lng=pt&tlng=es.