

¿Por qué osito se escribe con “s”?

Elena Planas de Dietrich*

Hay pocas investigaciones que ayuden al docente a comprender por qué los niños escriben de una determinada forma, después que han comprendido las relaciones alfabéticas en la escritura. Con el objetivo de estudiar dos aspectos del problema ortográfico: 1) la comprensión del funcionamiento de la ortografía; y 2) las estrategias desplegadas para solucionar los problemas que las normas ortográficas plantean, se realizaron entrevistas clínicas a niños de 2º, 4º y 7º grado de nivel primario, cuyos resultados se presentan en este trabajo.

Introducción

Una vez que los niños asimilan el funcionamiento alfabético de nuestro sistema de escritura, tratan de aplicar la relación “un sonido, un grafema” de manera constante. Las contradicciones que los aspectos ortográficos plantean a esta regla, dan lugar a sucesivos reacomodamientos de sus esquemas de escritura.

En el sondeo exploratorio realizado, se obtuvieron datos sobre tres aspectos del problema ortográfico: interesaba saber si los niños de escolaridad primaria tienen conciencia ortográfica, su nivel de comprensión de dos de las funciones de la ortografía, y las estrategias en base a las cuales toman decisiones ortográficas, para la escritura de palabras que contienen la oposición entre **s**, **c** y **z**.

La lengua escrita

La escritura representa cada uno de los signos lingüísticos con expresiones gráficas diferentes. Los sistemas de escritura eligen para representar algunos aspectos del signo lingüístico, desechando otros. Unos privilegian el significante prescindiendo del significado (sistemas fonográficos); mientras que otros representan el significado, prescindiendo de los elementos del significante (sistemas ideográficos). Los sistemas fonográficos pueden ser a su vez silábicos o alfabéticos, según codifiquen las sílabas o los fonemas. Los sistemas ideográficos representan o codifican las palabras.

En la realidad, ningún sistema de escritura es puro, sino mixto. Los sistemas de base ideográfica también recurren a representaciones fonográficas y a la inversa, los sistemas fonográficos, (como el nuestro) utilizan en mayor o menor medida representaciones ideográficas.

En el español, como en los demás idiomas alfabéticos, las letras codifican los sonidos de la lengua. Pero esta relación sonido-letra no siempre es constante. En nuestro alfabeto, sólo nueve de las letras no presentan problemas en cuanto al sonido que representan (*a, d, f, m, n, o, p, t*).

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Auxiliar en la coordinación de las tesis en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, dependiente de la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente hace una pasantía en el I.R.I.C.E. (Instituto Rosarino de Investigación en Ciencias de la Educación).

Los demás grafemas presentan alguna excepción: algunos representan diferentes sonidos según la posición que ocupen, p.e., la *c* y la *g* cuando están delante de *e* o *i*; la *r* al comienzo de la palabra.

En otros casos, el mismo sonido es representado por grafemas diferentes (*v- b*; *c-s-z*; *ll-y*; *y-i*).

También puede ocurrir que la letra se escriba pero no se pronuncie, sino que modifique el sonido de una letra vecina, como la *u* después de *g-q*, la *h* después de la *c*.

Debido a estas características del código fonográfico, una misma emisión oral puede ser escrita de diversas maneras: "Juan salió de casa" y "Juan salió de caza". En estos casos, la elección de una u otra forma gráfica depende más del significado expresado, que del sonido que se representa.

Este funcionamiento ideográfico de la escritura, que pone en relación una forma gráfica con un significado determinado, origina la ortografía. Esta concepción supera la idea de la ortografía como conjunto de arbitrariedades sin función comunicativa.

Este recurso ideográfico determina dos importantes funciones de la ortografía: la unificación de la escritura de palabras emparentadas léxicamente (*harina, harinero, enharinar*), y la diferenciación de la escritura de palabras homófonas de diferente significado (p.e., *poso, pozo*). La ortografía crea "moldes gráficos comunes" para las palabras del mismo paradigma lexical o gramatical y mantiene esas marcas gráficas en la palabra aislada, para hacerla reconocible.

Los elementos ortográficos (separación entre palabras, signos de puntuación, mayúsculas, acentuación) facilitan la comprensión del texto por parte del lector, a la vez que complican la tarea del escritor. La ortografía acentúa la diferencia entre palabras, permite una lectura rápida y segura. La escritura estrictamente fonética hace la lectura lenta, dificultosa y provoca errores de interpretación.

Los recursos ortográficos ayudan a superar parte de las ambigüedades inherentes a la representación alfabética.

Cuando el niño comienza su alfabetización, necesita tomar conciencia de las relaciones existentes entre las palabras que utiliza oralmente y los signos de la escritura. El aprendizaje de las convenciones ortográficas forma parte del proceso de apropiación de la lengua escrita.

Después de comprender que nuestro sistema de escritura es alfabético (a cada fonema corresponde un grafema), el aprendiz se enfrenta a contradicciones que lo llevan a realizar sucesivas reorganizaciones, variando sus concepciones y sus estrategias de escritura.

Antecedentes

Este trabajo se fundamentó en las conceptualizaciones aportadas por tres investigaciones previas: dos trabajos de Jorge Vaca (1983, 1986) sobre las relaciones escritura-significado y lo que piensan los niños acerca del fenómeno poligráfico y la acentuación; y otro de María Celia Matteoda y Alicia Vázquez de Aprá (1990) sobre la génesis de la comprensión de las normas ortográficas como representación de estructuras lingüísticas.

En este trabajo se indagó específicamente la comprensión de las funciones de unificación y diferenciación de la ortografía y las estrategias y justificaciones utilizadas por los niños en sus escrituras

Metodología

Se realizaron entrevistas clínicas a quince niños de 2º, 4º y 7º grado (cinco de cada grado) elegidos al azar, en dos escuelas primarias de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Las edades promedio fueron: 2º grado: 7a. 11m; 4º grado: 9a. 6m; 7º grado: 12a. 10m.

Todas las entrevistas fueron filmadas en video, con el objeto de obtener protocolos minuciosos y exactos.

Para el análisis de los mismos, se establecieron dos grupos de variables:

Grupo I: Variables referidas al funcionamiento de la ortografía

Variable 1. Conciencia ortográfica: Se entiende por **conciencia ortográfica** el conocimiento de los niños acerca de una normatividad ortográfica que determina la forma en que las palabras están bien escritas.

Variable 2. Función (de la ortografía) de unificación de la escritura de palabras que pertenecen al mismo paradigma lexical: Esta variable se refiere a la aceptación o rechazo, por parte de los niños, de la función ortográfica de **unificación de la escritura de palabras del mismo paradigma lexical**.

Variable 3. Función de diferenciación de palabras homófonas de diferente significado: Esta variable se refiere a la aceptación o rechazo de la **función de la ortografía de diferenciar palabras homófonas de distinto significado**.

Grupo II: Variables referidas a las estrategias de los niños frente al problema ortográfico

Variable 4. Justificaciones de sus opciones ortográficas: Esta variable refiere a las estrategias de los niños en la escritura de palabras que contienen la oposición entre S, C y Z y el por qué de su elección de determinada letra.

Variable 5. Actitudes ante la duda ortográfica: Esta variable se refiere a las estrategias de los niños frente a las dudas ortográficas, es decir, de qué

manera solucionan el problema que les plantean las palabras cuya escritura permite, desde el punto de vista sonoro, el uso indistinto de *s*, *c*, o *z*.

Durante las entrevistas, se presentaron 4 pruebas (tarjetas con palabras, dictado de palabras, carteles con oraciones y dibujos con oraciones para completar). En ellas los niños debían realizar elecciones ortográficas y justificarlas.

Análisis de los datos

Variable 1. Conciencia ortográfica

Las respuestas obtenidas muestran que los niños entrevistados **tienen conciencia ortográfica**, es decir, saben que las normas ortográficas determinan una forma de escritura correcta y que las formas que no se atienen a la normativa son incorrectas. En 2º grado el 98% de las respuestas son positivas y en 4º y 7º el 100%.

Variable 2. Función de unificación de la escritura de palabras del mismo paradigma lexical

Los niños que aceptan la posibilidad de **unificar** la escritura de palabras relacionadas semánticamente, frente a la pregunta: "¿Por qué escribiste botoncito con *c* y osito con *s*, si los dos indican cosas chiquitas y las dos terminan en 'cito'?", responden: "Porque osito viene de oso, que se escribe con *s*."

Otros niños **niegan** que puedan darse constantes gráficas en palabras que expresan constantes significativas. Al trabajar las palabras del dictado (botoncito, osito, pastorcito, besito), buscan regularidades en la escritura porque las palabras comparten características sonoras, desechando las relaciones semánticas.

Un alumno de 4º grado, argumenta: "...porque si escribí una con *c* y otra... tengo que escribir como empecé...". Rechaza el argumento: "Si beso se escribe con *s*, besito también se escribe con *s*." En otro momento, el mismo niño expresa que es correcto escribir "osito" con *s*, pues deriva de "oso". Sin embargo, decide mantener su versión, "ocito", argumentando: "Acá dice 'ocito' bien, pero acá, si le pongo *c* dice 'oco'."

La tendencia de los porcentajes obtenidos permitiría proponer tres niveles en el manejo de esta variable:

Nivel I: los niños tienen dificultad en reconocer el parentesco de palabras que pertenecen a la misma familia, y en pensar que similitudes en el significado deban traducirse en similitudes en la escritura. Buscan coherencia en la escritura de palabras que comparten características sonoras, desechando los aspectos semánticos. Por este motivo, **niegan la función unificadora** de la ortografía.

Nivel II: los niños se encuentran en transición hacia el reconocimiento de la función unificadora y **producen respuestas de los dos tipos**, presentando contradicciones. En algunos ejercicios reconocen la unificación gráfica y en otros la niegan.

Nivel III: los niños no tienen dificultad con las relaciones semánticas y **reconocen la función de unificación**.

Es importante destacar que el nivel de comprensión de la función es relativamente independiente del grado que están cursando. Algunos niños de 2º grado establecen rápida y espontáneamente las relaciones semánticas, mientras que otros, de 4º grado, niegan en todos los casos la posibilidad de unificar la escritura en base al significado.

Variable 3. Función de diferenciación de palabras homófonas de diferente significado:

Se trabajó con tres juegos de palabras homófonas: caza - casa, cierra - sierra, siento - ciento, dentro de oraciones que permitían apreciar las diferencias en el significado. Durante la entrevista se preguntó a los niños: "¿Si las dos suenan igual, pero significan cosas distintas, habrá que escribirlas igual o diferente?".

Algunos niños podían establecer las diferencias semánticas y encontrar necesaria una diferenciación ortográfica, como se aprecia en la entrevista a Marisa (2º grado):

¿Estará bien que se escriban diferente?	Esta de cazar está bien con z y ésta otra también está bien así.
¿Está bien entonces que se escriban diferente?	Si.
¿Porque quieren decir cosas distintas?	Si.
¿Aunque se digan iguales?	Si. Yo primero me asombré y dije: ¿casa con z? Pero después me di cuenta que era caza de cazar...

En 4º grado, ya pueden justificar la necesidad de diferenciación:

¿Y estará bien que se escriban de manera diferente?	Si.
¿Está bien una con z y otra con s?	Si.
¿Y para qué servirá eso de escribirlas diferente?	Lo que a mí me parece, es para diferenciarlas.

Otros niños, aunque demuestran reconocer las diferencias en el significado, **niegan** la posibilidad de diferenciar la escritura de palabras. Hacen prevalecer consideraciones fonéticas, expresando claramente que si las palabras suenan igual deben escribirse con la misma letra.

El análisis de los porcentajes de respuestas en esta variable 3, también permite establecer tres niveles en la comprensión de esta función diferenciadora:

Nivel I: los niños tienen dificultades en considerar los aspectos semánticos y hacen prevalecer las consideraciones fonéticas, privilegiando el sonido por sobre el significado. Por este motivo, **niegan la función diferenciadora** de la ortografía y afirman que "si las palabras suenan igual, hay que escribirlas igual, aunque digan cosas distintas".

Nivel II: de transición entre el nivel I y el III. Se ubican en este nivel los niños que **producen los dos tipos de respuestas**.

Nivel III: en este nivel, los niños **reconocen la función diferenciadora** de la ortografía, privilegiando los aspectos semánticos por sobre los fonéticos.

Grupo II: Estrategias de los niños frente al problema ortográfico

Variable 4. Justificaciones de sus opciones ortográficas.

Esta variable se trabajó preguntando a los niños: "¿Por qué te parece que va con... (s, c o z)?" en el transcurso de todas las pruebas.

En 2º y 4º grado, prevalecen las respuestas en las cuales los niños justifican sus decisiones ortográficas por consideraciones fonéticas, es decir que, para saber cómo escribir una palabra, se fijan en "como suena".

Los siguientes diálogos muestran cómo los niños recurren con frecuencia a la consideración fonética, para justificar sus elecciones en la escritura. También dan cuenta de su perturbación al comprobar las dificultades para diferenciar los sonidos de s, c y z. Es interesante hacer notar que al

pedirle a una niña que justifique su escritura (correcta) de "lápiz-lápices", su respuesta remite al sonido y no a la regla ortográfica.

<p>¿Por qué me decis vos que gimnasia va con s?</p>	<p>Porque, bah, así la señorita nos enseñó, que la palabra que tiene sss es con s. La c se pronuncia despacio y z es zzz.</p>
<p>¿A vos te parece que ahí está la forma que está bien?</p>	<p>(Repite en voz baja la palabra, pronunciándola de diversas maneras y poniendo cara de "me suena" o "no me suena".) Con z no.</p>
<p>¿Te parece que con z no?</p>	<p>(Continúa probando diferentes pronunciaciones. Elige EDIFISIO.) Esta.</p>
<p>¿Cómo hacés vos para...?</p>	<p>Yo la digo con c, con s, con z no va... Edificio con c, no... Edifisssto, con s... ¡Ay! Me parece que no... A ver, con c, edificio... edifisssto... es con s.</p>
<p>¡Qué complicado, qué difícil que es!</p>	<p>Edificio... edifisssto... ¡es con s!</p>
<p>¡Porque la c y la s son reparecidas!</p>	<p>Sí.</p>
<p>¿Qué hace una nena cuando no está segura y la repite y la repite, dice edificio, edificio...</p>	<p>Y... tiene que elegir una de las tres.</p>
<p>¿Y cuál elige? Porque en una de esas, elige la que está equivocada.</p>	<p>Y... ¡se tiene que fijar muy bien!</p>
<p>¿Y dónde se fija?</p>	<p>En el abecedario... yo creo... no sé...</p>
<p>Y decime, ¿por qué si un lápiz se escribe con z, muchos lápices se escriben con c?</p>	<p>Porque acá a mí me suena con z, y acá me suena con c.</p>
<p>Porque me dijiste bien seguro, ésta está bien, éstas están mal. ¿Por qué?</p>	<p>Y... porque generalmente, cuando se pronuncia, hay algo que te dice que va con s o con c...</p>
<p>A ver, decime cómo la pronunciás vos para que te diga cuál letra es.</p>	<p>Yo pongo "edificio" y no sé... me suena como si fuera letra c...</p>
<p>Tenés una oreja bien adiestrada vos, porque a mí me suena igual la s que la c...</p>	<p>(Se ríe.) Pero cuando yo la pronuncio, la siento distinta que la s.</p>

Según las investigaciones de Jorge Vaca, a medida en que los niños progresan en el manejo de la escritura, comienzan a priorizar los aspectos semánticos por sobre los fonéticos. Los niños del grupo indagado, aparecen condicionados de manera bastante importante por lo fonético, todavía en 4º grado.

En otros casos, para decidir la escritura de las palabras, los niños toman en cuenta el significado en lugar del sonido.

Algunas respuestas de este tipo son:

"Sí, porque acá no puede ser 'Raúl sierra la puerta', que la corta, y acá no puede ser que el carpintero use la 'cierra' de cerrar." "Ciento' es igual que acá 'siento', pero éste es un precio."

"Suenan iguales, pero tienen distinto significado."

"Porque 'ciento' viene de cien y 'siento' de sentir."

La mayoría de las justificaciones emitidas por alumnos de 4º y 7º grado están fundamentadas en consideraciones semánticas.

Se definen consideraciones sintácticas las que toman en cuenta la función desempeñada por la palabra, para justificar la elección ortográfica.

Las siguientes respuestas dan cuenta de este tipo de justificación:

"Claro, porque esto (casa) es algo material, algo que existe, y esto (caza) algo que se puede hacer."

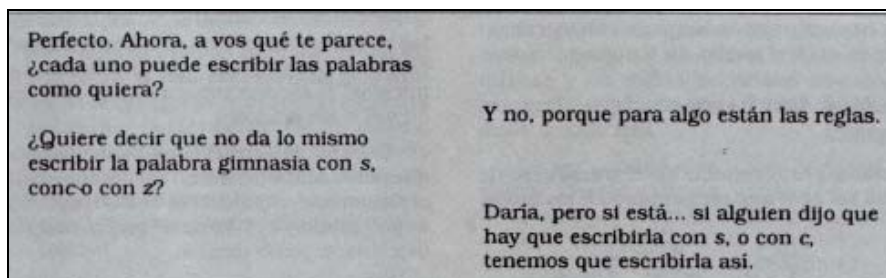
"(Sierra) Es un sustantivo. Y cierra con c es un verbo."

"No, porque acá se va a casar, también es una acción..."

Este tipo de respuestas no aparece en 2º ni en 4º grado. En 7º grado, el porcentaje es bajo (8%), por lo cual se podría pensar que a los niños de nivel primario les resulta difícil relacionar los aspectos sintácticos con la ortografía. La dificultad para establecer estas relaciones, ¿tiene que ver con las competencias cognitivas de los niños o con las estrategias metodológicas en la enseñanza de la lengua?

Jorge Vaca denomina "ortografía normativa" a la escritura correcta, de acuerdo a la escritura convencional, cuya justificación es: "Así se debe escribir".

El siguiente diálogo ejemplifica este tipo de respuestas:



En 2º grado no se utilizó la norma ortográfica como justificación de la elección de una letra específica para la escritura de una palabra. Sin embargo, el 98% de los niños de 2º grado, mostraba tener conciencia ortográfica y saber con certeza que hay una sola forma correcta de escribir cada palabra. ¿Por qué, si los niños tienen conciencia ortográfica, no utilizan la norma como justificación?

Se tabularon las respuestas en las cuales el niño no sabía el por qué de su decisión ortográfica y también aquellas en las que dudaba o no contestaba.

En 2º grado, este porcentaje de duda y desconocimiento (36%) es el más alto de todas las justificaciones. En 4º y 7º grado también se encuentran altos porcentajes de desconocimiento (21% y 23%), pero los niños no expresan abiertamente que no saben el motivo de su elección, sino que permanecen callados.

Otras justificaciones menos frecuentes fueron apelar a sus propios conocimientos, con respuestas del tipo: "Yo siempre la escribo así", o a la autoridad de un adulto, al contestar: "La maestra me la enseñó con s" o "Mi mamá me dijo que se escribe así."

Las frecuencias de respuestas en esta variable referida a las justificaciones de las elecciones ortográficas, coincidirán con tres categorías de escritura definidas por Jorge Vaca, que corresponden a diferentes hipótesis ortográficas.

Nivel I: prevalecen las dudas y el desconocimiento. Los niños "saben que no saben" y lo expresan abiertamente. Cuando justifican su elección, lo hacen por consideraciones fonéticas, priorizando los aspectos sonoros por sobre los semánticos. Es el nivel de ortografía alfabética determinado por Jorge Vaca.

Nivel II: prevalecen las consideraciones semánticas, pero perduran las consideraciones fonéticas y las dudas, las tres en porcentajes casi iguales. Aparece la normativa ortográfica como justificación. Correspondería al nivel de ortografía lexical de Jorge Vaca.

Nivel III: predominan las consideraciones semánticas y la normativa ortográfica como justificación. Continúan teniendo importancia las dudas y el desconocimiento. Aparecen las consideraciones sintácticas. Correspondería a una transición hacia el nivel de ortografía normativa.

Los datos de esta investigación muestran que la ortografía normativa no estaría claramente consolidada al finalizar el nivel primario, avalando la hipótesis de que el proceso de reconstrucción de las convenciones ortográficas continúa durante los años de escolaridad media. Carbonell de Grompone (1980) realiza la misma afirmación luego de una investigación en el nivel medio, en Uruguay.

Variable 5. Actitudes ante una duda ortográfica

Se indagó esta variable en el transcurso de todas las pruebas, preguntando a los niños: "¿qué hacés cuando no sabés como se escribe una palabra?" y "¿cómo podemos hacer para saber si de esta forma está bien escrita?".

Ante una duda, la consulta a un adulto aparece como un recurso frecuente. A pesar de que todos los niños entrevistados mostraron tener conciencia ortográfica, explicitando que las palabras tienen una sola forma correcta, la escritura parece tener algo de azaroso. La respuestas "la escribo como me sale" es frecuente en todos los grados.

Durante las entrevistas, llamó la atención que pocos niños pensarán espontáneamente en el diccionario. Sólo el 27% de las respuestas de 2º y 7º grado y el 19% de 4º grado, nombran al diccionario como recurso.

Muchos niños no supieron cómo aclarar una duda en la escritura de una palabra. En contra de lo esperable, el porcentaje aumenta desde 2º grado (33%), a 4º grado (40%) y 7º grado (42%).

Se transcribe el diálogo con un alumno de 7º grado, el cual, a pesar de no saber qué hacer frente a palabras de escritura dudosa, tuvo un buen desempeño en las pruebas y pocos errores de ortografía:

(Entrevista a Ariel, 1 solo error en todas las pruebas)	
¿Cómo podés hacer en el caso que te encuentres con una palabra desconocida?	
Con palabras que nunca viste escritas, ¿cómo hacés para saber cómo se escriben?	(Mira, no contesta.)
¿Y si están mal?	Y... no sé... las pongo como a mí me parece.
¿No se te ocurre ninguna manera para saber cómo va esta palabra?	(Se encoge de hombros.) Y... No.

Comentarios finales

Como sondeo exploratorio, este trabajo se propuso encontrar **algunas hipótesis para verificar** en investigaciones posteriores.

Respecto al **funcionamiento de la ortografía**, las hipótesis son:

Los niños escolarizados, desde 2º a 7º grado, tienen conciencia ortográfica y la demuestran manifestando que:

- a) No se puede escribir de cualquier manera.
- b) Cada palabra tiene una forma correcta y las otras formas son incorrectas.
- c) La forma correcta es siempre la misma.

Los niños de escuela primaria tienen **dificultades en la comprensión de dos funciones de la ortografía: unificar** la escritura de palabras pertenecientes al mismo paradigma lexical y **diferenciar** las palabras homófonas de distinto significado. **Estas dificultades disminuyen** progresivamente desde 2º hacia 7º grado, **pero no desaparecen** en su totalidad.

Además, **la comprensión de ambas funciones no es alcanzada al mismo tiempo. Parecería que es más fácil entender la diferenciación que la unificación.**

Respecto a las **estrategias, los más pequeños se basan principalmente en consideraciones fonéticas**, buscando regularidad en la escritura de palabras que comparten características sonoras.

Los aspectos semánticos adquieren progresiva importancia, desde 2º a 7º grado.

No son frecuentes las **estrategias basadas en consideraciones sintácticas o en la normativa ortográfica**, aún en los últimos grados de la escuela primaria.

Durante toda la escuela primaria, **los niños tienen un alto nivel de desconocimiento y de dudas sobre sus decisiones ortográficas, ignorando cómo despejar una duda ortográfica.**

De ser confirmadas, estas hipótesis resultan desalentadoras y plantean cuestionamientos pedagógicos. ¿Cómo contribuir desde la escuela a que los niños adquieran autonomía en el manejo de la lengua? ¿Pueden desempeñarse con eficacia en el futuro, si en 7º grado no saben cómo solucionar una duda ortográfica? ¿Qué importancia tiene en este aspecto la metodología empleada en la enseñanza de la lengua?

Sin duda, futuras investigaciones permitirán ampliar nuestro conocimiento sobre los procesos por medio de los cuales los niños comprenden el funcionamiento de la ortografía.

Este trabajo, aunque no confirma las hipótesis propuestas, quizás pueda ayudar a los maestros a vislumbrar algunas explicaciones a las estrategias de escritura de sus alumnos.

Tal vez se sientan motivados a preguntar a sus niños por qué escriben de una forma o de otra, posibilitando una reflexión ortográfica que puede resultar fecunda.

El retrabajo grupal de las formas no convencionales de escritura que los niños utilizan, ayudaría a desarrollar una **conciencia de la posibilidad de error**. Los alumnos entrevistados parecían no ser plenamente conscientes de que sus decisiones ortográficas implicaban elecciones, las cuales podían ser correctas o incorrectas desde la normativa.

Ante la imposibilidad de enseñar la escritura convencional de todas las palabras, podría resultar eficaz seguir ciertas pautas:

- ✓ Dedicar mucho tiempo al trabajo ortográfico.
- ✓ Promover la reflexión y la discusión sobre las funciones de la ortografía. Que los niños comprendan que la ortografía les ayuda a entender más fácilmente lo que leen.
- ✓ No limitarse a la corrección. Retrabajar grupalmente los errores.
- ✓ Promover el intercambio de trabajos entre los alumnos. Cuando el niño sabe que su trabajo será leído por otros, se esmera en una comunicación coherente y correcta.
- ✓ Incentivar en los niños la relectura y corrección de sus trabajos, con anterioridad a la presentación de los mismos.
- ✓ Recordar que no basta "enseñar" las reglas para que los niños las apliquen. Volver permanentemente sobre las reglas ya enseñadas. Presentar ejercitaciones que promuevan el conflicto y la reflexión.
- ✓ Crear una actitud alerta ante las letras que plantean conflictos.
- ✓ Frente a palabras de escritura dudosa, buscar las relaciones semánticas o su función dentro de la oración.
- ✓ Confirmar la forma correcta en el diccionario.

Referencias bibliográficas

- Avendaño, F. C. (1992) **Didáctica de la lengua para cuarto y quinto grado**. Argentina, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Bronckart, J.P. (1980) **Teorías del lenguaje. Introducción crítica**. Barcelona, Herder.
- Castorina, J. A. y otros (1988) **Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas**. Buenos Aires, Miño y Dávila, 3ª reimpresión.
- Coll, C. (comp.) (1983) **Psicología genética y aprendizajes escolares**. Madrid, Siglo XXI.
- Coll, C. (1990) **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Buenos Aires, Paidós.
- Ferreiro, E. (1990) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 5ª ed.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comp.) (1986) **Nuevas perspectivas sobre los proceso de lectura y escritura**. Buenos Aires, Siglo XXI, 8ª ed.
- Kaufman, A. M. (1988) "No es bueno que una letra esté sola... Notas de una investigación sobre ortografía." En **Lectura y Vida**, Año 8, **1**, 4-14.
- Kaufman, A. M.; M. Castedo, L. Terugi y C. Molinari (1990) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 3ª ed.
- Matteoda, M. C. y A. Vázquez de Aprá (1990) "Concepciones infantiles acerca del sistema de escritura." En **Temas de Psicopedagogía Anuario N° 4**. Buenos Aires, Co-edición Eppec - Aprendizaje Hoy.
- Salgado, H. (1985) "Conciencia de oposición: un aporte para el aprendizaje de la ortografía." En **Lectura y Vida**, Año 6, **4**, 14-17.
- Salgado, H. (1992) **¿Qué es la ortografía?** Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Vaca, J. (1983) "Ortografía y significado." En **Lectura y Vida**, Año 4, **1**, 4-9.
- Vaca, J. (1986) **Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿qué piensa el escolar?** Tests de doctorado. Mimeo. México.