

## La ortografía: uno de los problemas de la escritura

Mirta Torres\*

Los maestros revelan, en cada encuentro previsto o espontáneo que tenemos con alguno de ellos, una gran preocupación por la adquisición, por parte de los chicos, de los conocimientos ortográficos básicos. Es cierto: algunas producciones escritas por alumnos de los últimos años de la EGB o por jóvenes de media o polimodal (y por muchos adultos) dejan perplejo al lector, debatiéndose entre la comprensión de un texto que parece “en otro idioma” y la impotencia docente –si el lector es docente– de hacer aprender lo que parece inenseñable.

La ortografía de las palabras desafía desde los pizarrones de los mercaditos, desde las notitas de algunos papás y hasta desde algún acta escolar donde, inexplicablemente, se “ha **‘harriado’** la bandera al finalizar la fiesta patria. Sin duda, son muchos menos los lectores a quienes molesta un *punto y coma* inadecuadamente colocado o *un punto y aparte* que debió haber sido *punto seguido*. La ortografía de las palabras, tan inalcanzable como parece, “salta a la vista”, aún a la de aquellos que no pueden decidir tan espontáneamente, cuando escriben, dónde poner la *ese* y la *ce* en la terrible *decisión* de ese momento.

Dos preguntas se plantean entonces: ¿por qué no preguntan, revisan, consultan, piden la lectura de alguien más experto –compañero, madre, novia o docente– antes de hacer circular el texto ante los ojos de otros? y, de importancia primordial para el trabajo escolar, ¿de qué manera, en qué condiciones didácticas, es posible hacer que, progresivamente, los escritores dispongan de los conocimientos ortográficos en la “primera escritura”, digamos, espontáneamente, sin que la decisión ortográfica entorpezca el de por sí arduo trabajo de hacer que el texto sea fiel a las intenciones comunicativas de su autor?

Ambas cuestiones necesitan investigación didáctica. Sabemos que algunas indagaciones se están llevando a cabo; mientras tanto, grupos de docentes ponen en práctica propuestas continuadas de año en año o interesantes experiencias de aula. De alguna de ellas podemos dar noticia.

### La ortografía, en su lugar

En la planificación de **Prácticas del Lenguaje** (G.C.B.A, 1999) , las *prácticas del lector y del escritor* son los contenidos de enseñanza. El propósito es *formar lectores y escritores*, previendo proyectos de larga duración, secuencias didácticas alrededor de un eje de trabajo, actividades habituales (Lerner, 2001), donde los chicos ponen en juego, una y otra vez, hasta hacerlos propios, los *quehaceres del lector* –escuchar cuentos, reencontrarse en el libro con las

---

\* Mirta Torres forma parte del equipo de *Prácticas del Lenguaje* y del de *Historia Oral (Leer para estudiar historia)* de la Dirección de Currícula (Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Ciudad de Buenos Aires). Recientemente, participó como autora de las siguientes publicaciones: **Leer y Escribir en el Primer Ciclo** (Secretaría de Educación); **Propuestas para el aula, Lengua, EGB 1 y EGB 2** y **Cuadernos del Alumno/Cuadernos del Docente, Tercer Ciclo Rural** (Ministerio de Educación de la Nación).

preguntas de la ya conocida “abuela” de Caperucita, comentar las diferentes crónicas ante un mismo hecho en periódicos de distinta tendencia, elegir una novela, permanecer en la tensión del lector que deja la lectura para el otro día, decidir uno mismo releer “algo” que no quedó claro, relacionar cierta información con otras lecturas, datos o experiencias– y los *quehaceres del escritor* –releer para ver si se entiende, dar vuelta el orden de los párrafos, separar un párrafo porque queda muy denso, consultar información antes de ponerla en el texto, cambiar una expresión para subrayar o acortar la distancia con el interlocutor, anticipar la aparición de un personaje para crear suspenso, revisar y rescribir–. Es en ese cúmulo de contenidos esenciales, espacio y tiempo en el aula y fuera de ella para las *prácticas del lenguaje*, donde la ortografía ocupa un lugar.

El *aprendiz de escritor* necesita comprender lo mismo que debe llegar a comprender el hablante: el lenguaje expresa mensajes, discursos, lo que se quiere transmitir, pero también muestra y presenta a quien lo emplea... “*No anda bien la patrona*”, decía detrás de mí un hablante a quien no pude ver..., y sin embargo lo supe: más de sesenta años, tal vez más de setenta, sin duda procedente de un barrio...: expresó, como lo hubiera hecho mi abuelo, lo que para otro hubiera sido *mi mujer, mi esposa o mi pareja*. Así, la ortografía es valiosa en sí misma porque da unidad a una lengua extendida en el espacio de los continentes y prolongada a través de los siglos; es imprescindible porque su normatividad da pistas al lector que anticipa: “*A las cinco, se retiraron los em...*”: antes de volver la página, el lector ha desechado a los *endeudados*, los *enfadados* o los *encarcelados*, para pensar en los *embajadores*, los *empresarios* o los *empleados*..., ortográficamente se reducen las posibilidades y se ajusta la anticipación. Pero, y no es poco, la ortografía precede y presenta al escritor, es un elemento de discriminación como lo es el lenguaje oral.

Ni los *temas de ortografía (y de gramática)* son **los** contenidos del área, ni la ortografía **no importa** o **no se corrige**... Concientes de la importancia verdadera de la ortografía, los docentes deben recuperar para ella su lugar y su tiempo, reconociéndola, en medio del devenir de los proyectos, las secuencias y las actividades en que los alumnos ponen en práctica las prácticas del lenguaje, como *uno de los problemas* de la escritura, evitando que,

“...como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede considerarse ‘correcto’ o ‘incorrecto’, la ortografía de las palabras ocupe un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura” (Lerner, 2001:67).

## **Corregir la escritura**

Un proyecto de escritura –o una secuencia de actividades que culmina con la producción de un texto– tiene un propósito intrínseco, propio, independiente de los propósitos didácticos: incluir una nota en la página de Internet de la escuela, elaborar un artículo para la revista, preparar el guión para filmar un corto, transformar el cuento en drama para ofrecer una función de títeres, recomendar las mejores películas. Todos los esfuerzos están dirigidos a que el producto final –la nota, el artículo, la obra...– resulte interesante, claro, divertido, ágil, según el género, la intención y los destinatarios. A lo largo del proceso de producción, desde los más pequeños a los más grandes reformulan su plan de escritura, releen –o escuchan la relectura que el maestro “les” hace de su texto– y agregan

o tachan, discuten y consultan para lograr el texto deseado. Este producto final, además, no puede llevar *faltas de ortografía*.

A lo largo del proceso de elaboración del texto, el tema ortográfico está *también* presente. Si los chicos escriben "a mano", con lápiz o bolígrafo, remiendan una *v* sobrescribiéndole la *b* después de dudar y de pensarlo; de escuchar la opinión del compañero con quien comparten la autoría pero que, en ese momento, no está en poder del lápiz; de consultar a viva voz ("*¿con qué ve va?*"); de recoger la intervención "al pasar", breve y rápida del maestro que va y viene y señala: "*ésta va con be larga*". Si usan, en cambio, el procesador, la ruta puede ser casi idéntica: reemplazar la *v* por la *b* –en lugar de remendar– por indicación de otro o por decisión propia o respondiendo, en este caso, al llamado de atención de la herramienta ortográfica –la ondeante línea roja– si es que el docente ha sugerido mantenerla activada durante la sesión de escritura.

Pero una vez listo, cuando ya el guión, la lámina para la cartelera, la carta, la nota o la monografía van a ser editados, colgados o enviados, falta algo: es el momento de activar la herramienta ortográfica –"a mano" o en computadora –; activar la mirada final, atenta y crítica: *¿con ve o con be?, ¿cómo decidirse?* En este momento, todos los recursos son buenos, y todas las dudas y decisiones valederas salvo el "no importa": el diccionario, las opciones en *o rtografía* – la *herramienta* del procesador–, la consulta a un par o a un experto –o más experto–. Todo vale, porque lo que importa es la calidad del texto que presenta a su/s autor/es y lo/s expone al juicio del lector. (Piense el lector en su *currículum*, piense en ese otro lector, su probable empleador, ante una sola *falta de ortografía*).

## **Reflexionar sobre la ortografía**

Regresemos ahora a un momento anterior: dejamos más arriba la escritura en pleno proceso, la revisión en pos del mejor texto y, entre tantas decisiones, una más, la ortográfica.

El proyecto o la secuencia de actividades sigue su curso: la mayor parte del tiempo dedicado en el aula a las *prácticas del lenguaje* se emplea en leer y escribir, en llevar adelante las diversas acciones –o actividades–, los pasos necesarios para obtener el producto final<sup>1</sup>. Pero el maestro destina –prevé, planifica– un recorte en el tiempo; se trata de cuarenta minutos, tal vez menos, en que alguno de los problemas ortográficos surgidos en el momento de la producción del texto se separa de él, se descontextualiza y se toma como tema de trabajo.

La alusión al tiempo no es inocente; estamos planteando una *dedicación continua* a los proyectos y las secuencias donde los alumnos ponen en juego las *prácticas del lector y del escritor* (entre las que también señalamos la necesidad de *revisar la ortografía*) y recortando un tiempo previsto –planificado, no casual aunque alguna vez pudiera serlo– y breve, para reflexionar sobre un tema ortográfico, relevado y/o anticipado por el docente.

---

<sup>1</sup> Se insiste aquí en el "producto final" porque al tratar la problemática ortográfica necesariamente pensamos en propuestas de escritura; la lectura **circunstancialmente** no resulta la protagonista del trabajo en el aula y en la escuela.

La anticipación de los *temas de ortografía* proviene, para el maestro o el profesor, de diversas fuentes: su propia experiencia de aula, los contenidos ortográficos propuestos en los diseños curriculares<sup>2</sup> la previsión del género y del contenido del texto que los alumnos van a elaborar.

El maestro de quinto grado, por ejemplo, planea con los chicos recrear un museo donde se expondrán retratos de la época de unitarios y federales<sup>3</sup> (el análisis de las vestimentas, de los rostros, de los peinados, ampliará las posibilidades de los alumnos de comprender las características de la época); cada cuadro –fotocopia de óleos, grabados o litografías– irá acompañado de un texto de presentación-interpretación en el que los niños agregarán datos de los sucesos históricos del momento. Ya han comenzado a consultar manuales y fascículos, a visitar museos y a analizar las obras. El maestro sabe que, en la mayoría de los casos, los chicos se referirán a “la expresión” del personaje. Dedicó una clase a plantear el tema:

–En los primeros borradores vi que dudaban acerca de la palabra “expresión”, Piensen primero y luego conversen cinco minutos entre Uds. **¿Por qué** estamos seguros de que “expresión” (anota la palabra en el pizarrón) se escribe así, con ese..?

Los chicos piensan primero e intercambian luego en grupitos. Al cabo del tiempo estipulado, el maestro reclama las conclusiones a que han llegado:

–Lo buscamos en el diccionario.

–Lo que pasa es que viene de “expresar”

–Yo me expreso.

–¿Y entonces?, insiste el docente.

–¡Yo me expreco..., no existe!

–Ah, ¿y cómo podríamos explicarlo?

–Expresión viene de expresar... ¡Expresar solamente puede ir con ese!

El docente avanza:

–¿Qué podrían decir entonces de la famosa “televisión”?

*(Escribe la palabra en el pizarrón).*

–¿Por qué va con ese?

Los chicos orientan la búsqueda hacia una palabra “segura”:

–¡Televisor!

–Pero no van a poder encontrar ni una palabra segura para explicar por

---

<sup>2</sup> Los PDC de la Ciudad de Buenos Aires, particularmente, brindan a los docentes una fuente muy rica de reflexión personal y de decisión didáctica.

<sup>3</sup> Escuela ÆQUALIS, año 2001. Los alumnos estudian el período de la historia argentina que abarca aproximadamente desde 1825 a 1850; los contenidos de Ciencias Sociales se trabajan con el asesoramiento de la Lic. Silvia Alderoqui.

qué "división" va con ese.

(*La anota*).

—¿Y "revisión"?

En el pizarrón se va armando una pequeña lista. Claro que no resulta fácil explicar por qué "decisión" y "excursión" se escriben con ese. El maestro amplía el universo de los parentescos lexicales que permiten recurrir a la palabra segura: decidir, decisión, decidido, indeciso, indecisión.

—¡Indeciso es la palabra!, señalan los chicos.

Y él cuenta, luego, una historia acerca del latín, de algunas palabras que han dejado de usarse como "ex-curso", marchar fuera del curso, del recorrido habitual, en fin, hacer una excursión.

—Ahora, sin equivocarse, copien la lista de palabras en sus carpetas.

En nuestro ejemplo, el maestro...

- ◆ Descontextualiza un problema ortográfico relacionado con la situación de escritura que es eje de la actividad del área; el planteo es oportuno pero no casual.
- ◆ Por esta vez, da vuelta la pregunta habitual en la escuela; no pregunta con qué se escribe *expresión*, si no *por qué "expresión" se escribe con ese*, evitando una discusión estéril entre posiciones que los niños probablemente no pueden, hasta ese momento, fundamentar (*de paso, ¿se preguntó por qué discusión va con ese, amigo lector?*).
- ◆ Amplía la problemática a otras palabras que presentan la misma dificultad para los niños.
- ◆ Intenta que den cuenta explícita de su accionar: buscar una palabra *segura* dentro de la familia de la palabra en cuestión, es decir, establecer parentescos lexicales hasta dar con una explicación ortográfica válida: "*Va con ese porque...*"
- ◆ Ilustra, cuenta y da cuenta de quién es, el maestro, ampliando la mirada y ayudando a ver.
- ◆ Finalmente, pide que se guarde registro copiando en la carpeta la lista de las palabras y la de sus "parientes seguros" (*división, divisor – revisión, revisar*).

### **Volver a corregir**

Probablemente, los niños olvidarán con qué se escribe división en la próxima oportunidad que tengan para hacerlo. Será el maestro quien sostenga a lo largo del año (¡ojalá fuera posible hacerlo a lo largo de la historia escolar de los alumnos!) el compromiso asumido; se ha reflexionado y decidido, ha quedado registrado: en muchos casos, ante una duda ortográfica, es posible recurrir a palabras emparentadas semánticamente con la que produce dudas y cuya

ortografía es segura.

La intención inmediata del maestro es lograr que los niños escriban convencionalmente palabras de uso muy frecuente como expresión, división o revisión, pero su propósito didáctico más ambicioso es el de poner en manos de los chicos una herramienta ortográfica, un criterio de decisión que aumente la autonomía de los escritores. El maestro debe mantener este criterio circulando entre los chicos en el momento de la producción y en el momento de la revisión. A los señalamientos ortográficos habituales sumará, cuando sea oportuno, la pregunta instalada:

–¿Por qué pusiste “televisión” con *ese*? –si lo puso con *ese*–.

–¿Por qué pusiste “excursión” con *ce*? –si lo puso con *ce*–.

O recordará a los autores su responsabilidad:

–Revisen la ortografía y no olviden pensar si hay palabras seguras que los ayuden a corregir algún error.

En el aula se pondrán en marcha nuevas propuestas que contribuirán a la formación de lectores y escritores. El docente intervendrá durante la escritura y antes de llegar a la versión final, propondrá situaciones específicas de discusión acerca de la ortografía de ciertos fragmentos o de ciertas palabras sugiriendo luego revisar la propia producción según las conclusiones a las que se arribó en la discusión, recortará sistemáticamente bloques destinados a plantear problemas ortográficos surgidos en las situaciones de escritura o previstos por él, devolverá a los alumnos la responsabilidad de la revisión tantas veces como sea posible sin perturbar el proceso de producción del texto.

La búsqueda de relaciones entre la ortografía y la semántica es sólo una de las herramientas de las que disponen los escritores en el momento de tomar decisiones ortográficas; hay otras que los docentes pueden revisar en distintas bibliografías o de las que podremos hablar en otra oportunidad. Lo que resulta imprescindible es reconocer el camino: identificar las herramientas –que es mucho más que “aprender” ciertas palabras o memorizar algunas reglas– y ponerlas en manos de los chicos para que fortalezcan su autonomía en el momento de emplear la escritura, para que fundamenten sus decisiones y discutan, incluso, los señalamientos que parpadean desde la pantalla de la computadora.

## Referencias bibliográficas

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (1999) **Prediseño Curricular Segundo Ciclo, Prácticas del Lenguaje**, Tomo 2, 585-712.

Gomes de Morais, Artur (1995) “Escribir como debe ser.” En Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky, **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires, Santillana, 67-92.

Gomes de Morais, Artur (1998) “La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica.” En **Textos en contexto 4, La escuela y la formación de lectores y escritores**, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 1998, 33-58.

Lerner, Delia (2001) **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario.** Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

Zayas, Felipe: "Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita." En **La lengua escrita en el aula**, Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura n° 5, Barcelona, Graó, julio de 1995.

*Este artículo fue solicitado a su autora por la Dirección de **LECTURA Y VIDA** a su autora en septiembre de 2002.*