

la educación secundaria de andalucía y la ortografía del español

andalusian secondary education
and spanish spelling

Alejandro Gómez Camacho

Recibido: 21 de diciembre de 2006

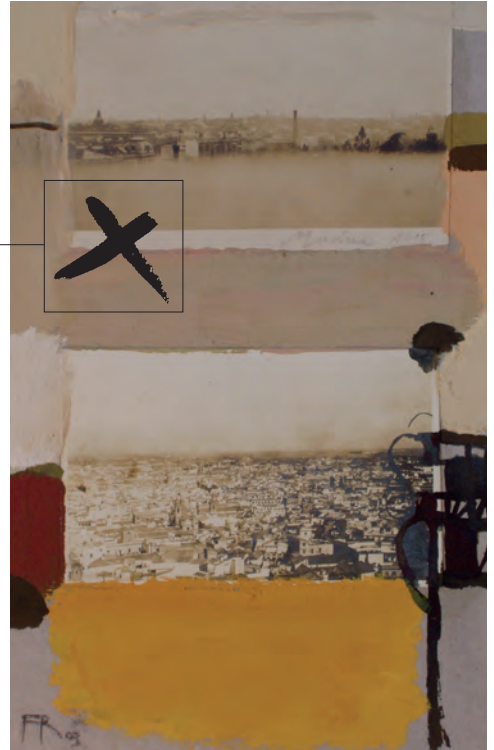
Aceptado: 12 de noviembre de 2007

R
e

Resumen

Un enfoque de la ortografía basado exclusivamente en el aprendizaje de reglas ortográficas es ineficaz para abordar las faltas de ortografía y de puntuación del alumnado de secundaria. La implantación del nuevo marco legal para la educación secundaria en Andalucía constituye una excelente oportunidad para la asunción de nuevas prácticas más eficaces en la adquisición de la competencia ortográfica en el alumnado de secundaria. La estrategia más adecuada es, sin duda, la integración de la competencia expresiva escrita (de la que la ortografía es solo una parte) en los proyectos educativos de centro, implicando a todas las materias, a todas las áreas y a todo el profesorado en un empeño y una metodología comunes.

3



Fernando de la Rosa

Palabras clave: ortografía, educación secundaria, hablas andaluzas, didáctica de la ortografía.

Abstract

An spelling approach based on teaching mere rules is ineffective to cope with Secondary students' spelling and punctuation mistakes. The introduction of a new legal framework for Secondary Education in Andalusia constitutes an

excellent opportunity to take on new and more effective practical methods for the acquisition of spelling competence among Secondary students. What seems more suitable is the integration of the written expression competence (of which spelling is only a part) in the educational projects of the school, involving all subjects, all areas and the whole teaching staff in a common aim and methodology.

Key words: spelling, secondary education, Andalusian speech, spelling educational methodology.

Sumario

1. Introducción
2. Principios didácticos
 - 2.1. Objetivo de la ortografía en la educación secundaria
 - 2.2. Origen de los errores ortográficos del alumnado de secundaria en Andalucía
 - 2.3. Enfoques didácticos poco eficaces
 - 2.4. Ortografía y vocabulario
 - 2.5. Ortografía y géneros electrónicos de escritura
 - 2.6. La ortografía en la educación secundaria
3. La ortografía y los proyectos educativos
4. Propuesta didáctica
5. Conclusiones

Summary

1. Introduction
2. Teaching principles
 - 2.1. Orthographic writing objective in secondary education
 - 2.2. Cause of Andalusian secondary students' spelling mistakes

- 2.3. Ineffective spelling educational methodologies
- 2.4. Spelling and vocabulary
- 2.5. Spelling and electronic writing
- 2.6. Spelling in secondary education
3. Spelling and educational projects
4. Educational methodology proposal
5. Conclusions

1. Introducción

La adquisición de una competencia ortográfica suficiente es sin duda uno de los indicadores más evidentes de la calidad de la educación secundaria, aunque con demasiada frecuencia encontramos ejemplos de hablantes que persisten en errores ortográficos entre el alumnado de secundaria, a pesar de haber alcanzado los objetivos generales que se planteaban para la etapa.

Este artículo trata sobre la consideración de la expresión escrita en el currículo de secundaria; cuestión previa y decisiva para la adquisición de la competencia ortográfica en la educación secundaria. Podemos adelantar la conclusión del mismo: la ortografía y su didáctica deben desligarse del área de Lengua castellana y literatura (la tradición filológica que vincula la ortografía al aprendizaje de reglas es claramente ineficaz, e incluso contraproducente); por el contrario, los proyectos educativos de los centros son el instrumento más eficaz para satisfacer las necesidades comunicativas escritas de cada hablante de se-

cundaria, partiendo de la enorme diversidad lingüística que caracteriza al alumnado de esta etapa en Andalucía.

Otros tópicos se repiten con frecuencia en la educación secundaria, como que la lectura de textos literarios ayuda a escribir sin faltas de ortografía, que saberse las reglas implica escribir correctamente o que la utilización de una escritura disortográfica en los chats y en los SMS es una práctica condenable, precisamente porque favorece los errores ortográficos en la escritura convencional. Estos lugares comunes son verosímiles, pero no son ciertos; la lectura tiene muy poca relación con la ortografía en secundaria (son frequentísimos excelentes lectoras y lectores con faltas de ortografía), la mayoría de las faltas cometidas por hablantes de secundaria carecen de reglas aplicables y una elevada competencia en la escritura electrónica (aunque sea disortográfica) va asociada a una ortografía correcta en los textos tradicionales.

La propuesta didáctica que se ha realizado en las publicaciones anteriores puede resumirse en un enfoque de la ortografía que parte de los errores cometidos por cada hablante en los textos reales que produce mientras cursa la educación secundaria, estén o no dentro del ámbito educativo. Se parte, por tanto, de los errores que comete cada hablante en las palabras que utiliza al escribir en ejercicios reales de comunicación, no de reglas descontextualizadas que se aplican

en ejercicios independientes de la expresión escrita. Cada hablante debe de ser consciente de cuáles son las palabras que le provocan más faltas de ortografía cuando escribe, y de por qué comete esos errores. Los orígenes más frecuentes de las faltas de ortografía en la educación secundaria de Andalucía serían la desatención (la mayoría de las tildes), los rasgos dialectales en la pronunciación (**esepción*), las analogías incorrectas con otras palabras del español (**fuistes*) o con la misma palabra en otros idiomas (**garage*, **questión*), las reglas mal aprendidas (**cantarón*, **hablais*) o mal aplicadas (**cojer*, **crugir*), el desconocimiento del vocabulario (**homoplato*), las novedades en las norma ortográficas (**fué*, **sólo*, **éste*), las cuestiones semánticas (*vaya*, *valla*) o gramaticales (**va ha venir*), etc.

A partir de la etapa poscaligráfica de la escritura (es decir, de la educación secundaria), son frecuentes los casos de hablantes competentes y eficaces lectoras y lectoras que, sin embargo, persisten en faltas de ortografía en un vocabulario expresivo escrito que emplean con mucha frecuencia. Por ejemplo, parte del profesorado que lee este artículo puede creer que el adverbio solo y los pronombres demostrativos llevan tilde, o que esta es potestativa, cuando lo cierto es que la atildación de solo y de los pronombres demostrativos casi siempre es una falta de ortografía (DPD, 2005:639); a efectos prácticos, no se acentúan. Estas palabras son muy frecuentes en español, por lo

que es probable que generen dudas ortográficas en una mayoría de hablantes que se enfrenta a la página o la pantalla en blanco. Los errores, por tanto, dependen del vocabulario expresivo que cada hablante utiliza en sus textos escritos, y se producen en cada caso por un motivo distinto; los más frecuentes en la educación secundaria son, en mi opinión, la desatención y los rasgos de las hablas andaluzas, mientras que los errores relacionados con las reglas ortográficas se reducen a ejemplos como el que acabamos de comentar. Un enfoque didáctico de la ortografía basado en la memorización de reglas, que ignore la desatención y el origen dialectal de muchos errores, solo es eficaz para el alumnado que no comete faltas de ortografía. En otras palabras, no se puede repetir el enfoque característico del aprendizaje ortográfico en la educación primaria (donde es evidente que las reglas se aprenden para escribir en todas las materias), para hablantes de educación secundaria en quienes ese enfoque no resultó eficaz.

Los recursos didácticos (ejercitación directa del vocabulario ortográfico, ejercicios de atención, de pronunciación ortológica, memorización, evocación y aplicación de reglas, compleción de textos, etc.) deberían seleccionarse en función de las características lingüísticas del hablante, entendiendo que el objetivo es la automatización de la norma ortográfica; el objetivo es escribir correctamente, no saber ortografía.



Fernando de la Rosa

La ortografía en la educación secundaria es, sobre todo, un problema de actitud: el deseo de escribir sin faltas los textos y el vocabulario expresivo que se utilizan en ejercicios reales de comunicación. Cada hablante debe ser protagonista de su propio aprendizaje; es quien puede decidir el origen del error y seleccionar, por tanto, el recurso didáctico que mejor se ajusta a sus características lingüísticas. La ortografía no es el conjunto de reglas que rigen la escritura; la ortografía es la escritura correcta de los textos en ejercicios reales de comunicación.

Los decretos que desarrollaban la educación secundaria en Andalucía insistían en 1992 y en 2002 en el enfoque comunicativo y pragmático de la lengua en esta etapa; se trataba de desarrollar las cuatro habilidades básicas de la comunicación oral y escrita (hablar, escuchar, leer y escribir). Paradójicamente, la concreción de esos principios en el caso de la ortografía se limitaba al aprendizaje de reglas ortográficas insertas en unidades didácticas de lengua y de un vocabulario ortográfico independiente de la expresión escrita. A escribir no se aprendía escribiendo, sino leyendo.

El nuevo sistema que consagra la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación ofrece novedades sobre este planteamiento. De nuevo encontramos el enfoque comunicativo y pragmático de la lengua española, y la necesidad de una adecuada competencia comunicativa en la expresión escrita; la competencia básica en comunicación lingüística y la evaluación de diagnóstico son las principales novedades en este contexto. Sin embargo, en la materia de Lengua Castellana y Literatura, la ortografía apenas tiene presencia en el bloque de contenidos referidos a *leer y escribir*, mientras se recoge el aprendizaje de normas ortográficas en el bloque de *conocimiento de la lengua*. La ortografía vuelve a ligarse a la gramática (es el conjunto de reglas que rigen la escritura) y se relaciona indirectamente con la expresión escrita y el vocabulario expresivo del alumnado. El enfoque pragmático

y comunicativo en el aprendizaje de la ortografía es incompatible con el aprendizaje ortográfico basado exclusivamente en la memorización y la aplicación de reglas ortográficas.

Esta ambigüedad también se percibe en las publicaciones sobre didáctica de la ortografía. En general, todos los autores coinciden en que la ortografía es parte de la expresión escrita, en que es necesario partir del vocabulario expresivo de cada hablante y en que un enfoque basado solo en el aprendizaje de reglas ortográficas es ineficaz; pero estos mismos autores reproducen literalmente la clasificación de reglas ortográficas consagrada por la *ORAE* (1999) en sus ortografías. En clara contradicción con lo que se propone, los contenidos ortográficos, suelen estructurarse en torno a reglas sobre el uso de *b, v, w, c, k, q, z, ch, g, j, h, i, y, ll, m, ñ, p, r, rr, t, x*, uso de mayúsculas, acentuación y puntuación. Esta organización de los contenidos ortográficos está omnipresente en la educación secundaria de Andalucía, a pesar de que ignora los errores que se cometen por desatención y por rasgos dialectales de las hablas andaluzas; es decir, ignora la mayoría de los errores que comete el alumnado de Secundaria cuando escribe. Estos contenidos no se relacionan con la escritura, sino que sirven para realizar ejercicios de compleción de textos, familias léxicas, dictados y copiados, aplicación y evocación de reglas ortográficas sobre ejemplos, y juegos ortográficos. De nuevo, los

ejercicios constituyen un fin en sí mismos y sirven para evaluar, pero no tienen relación con la expresión escrita.

Para quienes trabajamos en el aula de secundaria, son especialmente sorprendentes algunos planteamientos ajenos a la práctica docente que se repiten en la bibliografía sobre didáctica de la ortografía. Aún persisten estudios que sugieren que no existe un problema ortográfico en secundaria sino que es la ampliación de la escolarización obligatoria la que da esa apariencia. Quizá rememorando experiencias infantiles, se insiste en que los escolares pierden su autoestima por las continuas recriminaciones sobre su mala ortografía o en que la escasa competencia ortográfica del alumnado es consecuencia del abandono de la misma por parte del profesorado de secundaria. También hay estudios que vinculan indirectamente la ortografía a la exclusión social de los más desfavorecidos, o que asocian los rasgos supuestamente vulgares de las hablas andaluzas a las faltas de ortografía. Estas apreciaciones nada tienen que ver con la realidad de la educación secundaria en Andalucía, y no reflejan más que el desconcierto ante la evidencia de que las propuestas didácticas que ignoran la diversidad lingüística del alumnado de secundaria son ineficaces.

2. Principios didácticos

*e*s necesario, por tanto, aclarar algunos aspectos básicos sobre el proceso

de adquisición de la competencia ortográfica en la educación secundaria de Andalucía, Gómez Camacho (2006).

2.1. Objetivo de la ortografía en la educación secundaria

El objetivo que se persigue es que cada hablante que cursa secundaria escriba correctamente los textos que necesite producir según sus necesidades comunicativas escritas reales. Se trata de hablantes que han adquirido el código escrito de su lengua materna; pero que persisten en algunos errores ortográficos en un vocabulario que utilizan con mucha frecuencia. En otras palabras, han superado los objetivos de comunicación escrita de la educación primaria, aunque la incorporación de nuevo vocabulario expresivo escrito y la necesidad de redactar tipologías textuales complejas evidencian nuevas dudas ortográficas. Se trata de hablantes competentes con dudas ortográficas, no de hablantes con un aprendizaje insuficiente de su lengua materna.

2.2. Origen de los errores ortográficos del alumnado de secundaria en Andalucía

La desatención está en el origen de la mayoría de los errores ortográficos en la educación secundaria, y suele originarse en una actitud de indiferencia hacia la escritura correcta. La organización del currículo que vincula la ortografía a los contenidos

gramaticales favorece la identificación de la ortografía con lengua española, en lugar de con la expresión escrita. Mientras que el alumnado no esté convencido de que las faltas de ortografía dificultan la comunicación en los textos que redacta, no es posible una solución eficaz de sus dudas ortográficas. En la educación secundaria, la ortografía es sobre todo un problema de actitud, Gómez Camacho (2005).

Además de la desatención, los rasgos dialectales de las hablas andaluzas condicionan los errores ortográficos de un porcentaje significativo de hablantes que cursan la educación secundaria en Andalucía. Esto nada tiene que ver con el nivel diastrático de determinados rasgos de las hablas andaluzas que se han considerado injustamente como vulgares; no olvidemos que el propio DPD (2005: XVI) considera “en pie de igualdad y plenamente legítimos los diferentes usos regionales, a condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema de la lengua que ponga en riesgo su unidad. Solo se desaconsejan los particularismos dialectales que pueden impedir la comprensión mutua”. A estas faltas de ortografía no se les aplica ninguna regla ortográfica, por lo que deben enfocarse desde una pronunciación ortológica en andaluz estándar para resolver la duda ortográfica, Gómez Camacho (2006). En aquellos hablantes en los que la pronunciación ortológica no sea posible, el enfoque adecuado es la memorización directa

de la escritura de su vocabulario expresivo en el que aparecen estas dudas.

En ningún caso es aceptable una consideración negativa de los rasgos dialectales dominantes en la comunidad educativa apoyada en los supuestos problemas ortográficos que generan, Marsá (1986) o Rivas y Fernández (1994); la expresión oral condiciona la expresión escrita y una inhibición expresiva oral sería desastrosa para la expresión escrita, de la que la ortografía es parte. Precisamente porque se trata de hablantes competentes que utilizan el andaluz culto en la comunicación oral, deben escribir sin faltas de ortografía.

Los hablantes pueden cometer la misma falta de ortografía por motivos diferentes. Es necesario, por tanto, precisar el origen del error antes de plantear la estrategia didáctica para solucionarlo. En mi opinión, las faltas de ortografía que aparecen en la educación secundaria en Andalucía se producen, entre otros factores, por desatención, por rasgos dialectales, por analogías incorrectas con otras palabras, por reglas mal aprendidas o mal aplicadas, por desconocimiento del vocabulario y por cuestiones semánticas o gramaticales. El aprendizaje sobre reglas será adecuado para las faltas que se originan por reglas mal aprendidas o mal aplicadas, pero no para las cacografías que tienen su origen en otros factores. Los ejercicios de atención, pronunciación ortológica y memorización directa del vocabulario ortográfico son tan necesarios

como los que se centran en las reglas de ortografía.

2.3. Enfoques didácticos poco eficaces

No es conveniente relacionar excesivamente la lectura con la ortografía. Una escasa competencia en la comprensión lectora es un inconveniente insalvable para la expresión escrita; pero eso no significa que leer mucho mejore la ortografía en la educación secundaria. Los hablantes dialectales de secundaria que presenten una adquisición insuficiente del código escrito, bien sea por problemas de aprendizaje o porque su nivel diacrítico no ha propiciado el contacto con los textos escritos, tienen en la lectura el principal recurso para mejorar su competencia comunicativa escrita.

Pero los alumnos, y sobre todo las alumnas, que cursan la educación secundaria suelen ser lectores competentes, aunque persistan en errores ortográficos al convertir el vocabulario comprensivo escrito (el que leen) en vocabulario expresivo (el que escriben). Se trata de hablantes que no realizan una lectura fonética en la que identifican cada uno de los grafemas que componen las palabras, sino que leen unidades superiores (palabras y sintagmas); la prueba está en la dificultad que entraña la revisión ortográfica de nuestros propios textos, en los que no vemos errores de ortografía natural evidentes porque no nos fijamos en cada uno de los signos que utilizamos al escribir.

Los inventarios cacográficos (lista de palabras en las que cada hablante tuvo dudas ortográficas) sí permiten una lectura atenta en la que se memorizan todos y cada uno de los grafemas que componen la palabra, y en la que se puede asociar cada letra al sonido que representa, Gabarró y Puigarnau (1996) y Prado (2004). La lectura atenta de las palabras de nuestro vocabulario expresivo en las que se presenta la duda ortográfica tiene una relación directa con la ortografía; por el contrario, los ejercicios de comprensión lectora de textos literarios en la educación secundaria influyen indirectamente en la ortografía.

Las faltas de ortografía aparecen en hablantes con competencia lectora notable, que presentan un aprendizaje incorrecto de un porcentaje mínimo del vocabulario expresivo escrito que utilizan con frecuencia. No tiene sentido presuponer una escasa comprensión lectora en cada hablante de educación secundaria con faltas de ortografía porque no es cierto en la mayoría de los casos. El origen de mis investigaciones sobre la ortografía de hablantes dialectales competentes está precisamente en la sorpresa ante el alumnado de secundaria con una comprensión lectora notable, en muchos casos con interés en la creación literaria o en la reflexión humanística, que paradójicamente presentaba una competencia ortográfica insuficiente.

Tampoco es conveniente relacionar excesivamente ortografía y gramática, Mesanza

(1987), Cassany (1994), Bigas Salvador (1996), Mendoza Fillola (1996 y 2003), Barberá (1987 y 2001), Gómez Torrego (2001), Pujol Llop (1999, 2000 y 2001), Prado (1998 y 2004) y Gómez Camacho (2006), entre otros. En el contexto de la educación secundaria, la ortografía es parte de la expresión escrita (es necesaria para escribir) y no debe enfocarse como un apartado de la gramática española. Además, no existe un conjunto de reglas que permita escribir sin faltas y la mayoría de las reglas que recogen las ortografías no se aplican al vocabulario expresivo que se utiliza en esta etapa. Por otro lado, a la mayoría de las faltas que comete el alumnado de secundaria en sus textos escritos no se les puede aplicar ninguna de las reglas recogidas en la *ORAE* (1999) y en los libros de texto.

El uso de reglas ortográficas en la educación secundaria es necesario, imprescindible en muchos casos, y ayuda a un porcentaje significativo de hablantes a escribir sin faltas. La aplicación directa en el aula de secundaria de la propuesta didáctica que realizan muchos libros de texto, por la que todo el alumnado memoriza una decena de reglas en cada unidad didáctica y la aplica a un vocabulario que no utiliza en los textos que realmente necesita producir, es una práctica contraproducente que debe desaparecer de la educación secundaria. Es mucho más rentable que cada hablante trabaje en secundaria muy pocas reglas que le ayuden a escribir correctamente, alternándolas con ejercicios

de atención, de pronunciación ortológica o con la memorización directa de las palabras de su inventario cacográfico, según el origen de las faltas de ortografía que aparecen en sus textos escritos. Los criterios de selección de reglas y su planteamiento didáctico (inductivo, deductivo, etc.) dependerán de todo el equipo educativo y de las características lingüísticas y cognitivas del hablante.

Una metodología centrada en los contenidos gramaticales y sintácticos de la lengua, abandonando o ignorando los comunicativos, es ineficaz en la adquisición de la competencia lingüística que se persigue en la educación secundaria y en el caso de la ortografía es claramente contraproducente. Por otro lado, la identificación entre ortografía y gramática limita la ortografía a las asignaturas de lengua y literatura españolas, cuando la competencia expresiva escrita es una finalidad básica de toda la educación secundaria en Andalucía que compete por igual al profesorado de todas las áreas.

2.4. Ortografía y vocabulario

La ortografía está directamente relacionada con el vocabulario expresivo o de comunicación, Lorenzo Delgado (1980), Barberá (2001 y 1987) y Gabarró (1996), entre otros. Solo se utiliza una parte del vocabulario comprensivo (el que entendemos en su contexto) como vocabulario expresivo escrito, y dentro del vocabulario expresivo escrito hay unas decenas de palabras que se emplean con muchí-

sima frecuencia (*de, a, que, se, el, verbos como ser, hacer, haber, tener, ir, dar, etc.*). Las faltas de ortografía se limitan en hablantes de educación secundaria a un número muy reducido de palabras que se emplean con mucha frecuencia y que tienen una extraordinaria importancia en la didáctica de la ortografía.

Los inventarios cacográficos son precisamente una lista abierta y ordenada por orden de frecuencia del vocabulario expresivo escrito en el que aparecen las faltas de ortografía. Pueden ser individuales, de grupo, de curso o de centro, y deben ser el punto de partida para la didáctica de la ortografía en educación secundaria, Mesanza López (1991), Rivas Fernández (1994), Gabarró y Puigarnau (1996), Prado (2004) y Gómez Camacho (2006).

2.5. Ortografía y géneros electrónicos de escritura

No es conveniente en la educación secundaria la censura generalizada de los diferentes géneros de escritura electrónica (SMS, chats, foros, correo electrónico, utilización de procesadores de textos y correctores ortográficos, etc.) por los supuestos problemas ortográficos que provocan. En hablantes competentes, las heterografías y la ortografía expresiva de algunos géneros de la escritura electrónica se asumen como un elemento limitado a estos contextos que convive con la ortografía normativa de los textos convencionales, Gómez Camacho (2002 y

2006). La experiencia nos demuestra que en hablantes competentes se alterna la escritura disortográfica en algunos géneros electrónicos y la escritura ortográfica en otros géneros escritos, sin que exista una relación directa entre la escritura electrónica y las faltas de ortografía, Cassany (2003), Domínguez Cuesta (2005), Laborda (2003 y 2005), entre otros.

*e*n cualquier caso, los inventarios cacográficos de cada hablante determinarán en qué casos y en qué palabras se establece esta relación; la restricción de la escritura electrónica disortográfica se establecerá por tanto en algunas palabras en determinados hablantes, no como norma general. En los inventarios cacográficos de secundaria, la relación entre la escritura disortográfica de los chats y las faltas de ortografía cometidas en ejercicios reales de comunicación es poco significativa (mucho menos que las faltas por desatención, rasgos dialectales, reglas o vocabulario), mientras que una elevada competencia comunicativa en la escritura electrónica suele ir asociada a una competencia ortográfica adecuada para la educación secundaria.

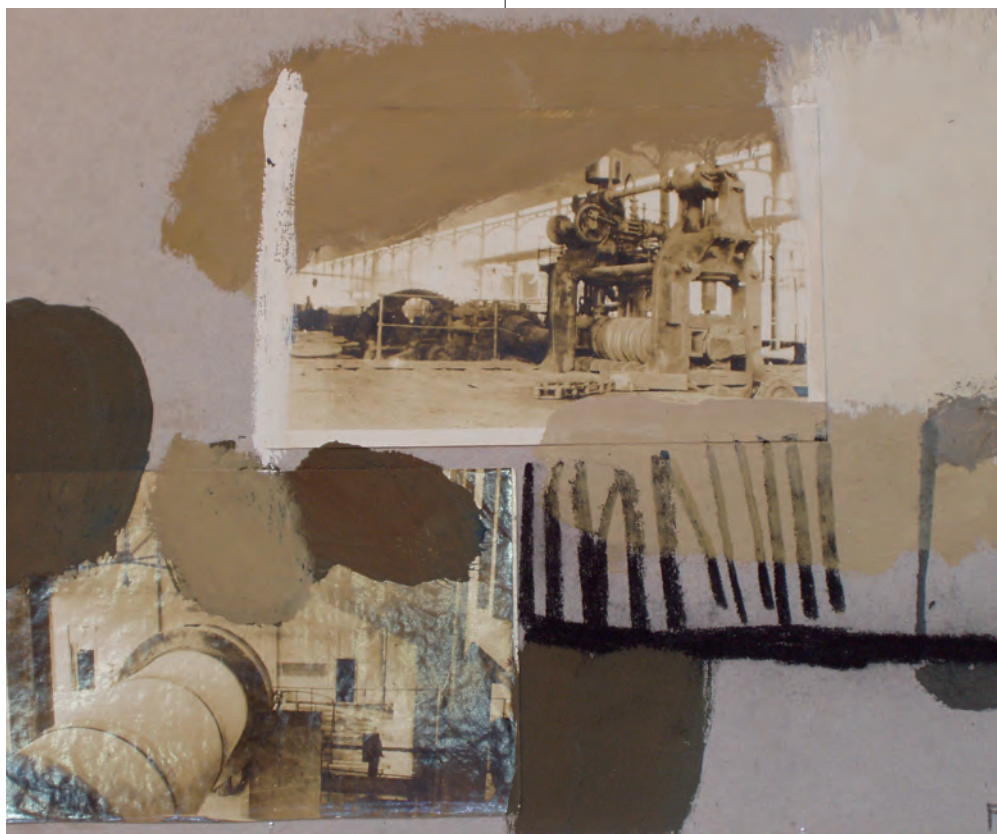
Algunos ejemplos de heterografías intencionadas con valor expresivo en determinados géneros electrónicos de escritura serían los emoticonos (: -), X), :D, XD, ;), etc.), las abreviaturas (*ns bmos, kdmos, tkro, mxo, xko, ymme, ktps?, wpa, etc.*), la supresión de tildes, alteraciones de la norma en el uso de mayúsculas, inserción de

imágenes y sonidos en la cadena escrita, utilización de enlaces, etc. En la educación secundaria tienen cabida la voluntad de jugar con las palabras, el principio de que todo lo que sirve para comunicar es válido, el gusto por los géneros informales de escritura electrónica, el valor ideológico y estético antisistema de la *k*, la evocación dialectal de la *sh*, la complicidad de la *w*, el plus informático y de género de la @ o los referentes culturales de los cómics y la publicidad, Mayans (2000 y 2001); pero no son aceptables fuera de determi-

nados géneros electrónicos de escritura. Si la informalidad se convierte en norma y la disortografía en la nueva ortografía, Galán (2002), los objetivos que persigue la educación secundaria para la comunicación escrita en español no se habrán alcanzado, y en su lugar obtendremos un desastroso empobrecimiento de nuestra lengua materna.

Por el contrario, la reflexión ortográfica sobre los ejercicios reales de comunicación electrónica escrita, y el adiestramiento so-

Fernando de la Rosa



bre el uso de los correctores ortográficos y sus limitaciones, favorecen el desarrollo de la competencia ortográfica y una actitud positiva hacia la misma. No olvidemos que la ortografía es parte de la expresión escrita, por lo tanto no está justificada la censura de géneros de expresión escrita de enorme vitalidad en la educación secundaria, aunque se caractericen por una escritura disortográfica.

2.6. La ortografía en la educación secundaria

La ortografía es parte de una de las finalidades básicas de la educación secundaria: la competencia expresiva escrita dentro de la comunicación lingüística. Los planteamientos generales sobre el carácter pragmático, comunicativo e individualizado del proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía deben formar parte del proyecto educativo del centro, de sus finalidades educativas y de sus principios pedagógicos; su consideración incumbe a todo el profesorado, a todas las áreas y materias, en todo lugar y en todo momento. En manera alguna puede limitarse a las programaciones de las asignaturas del departamento de lengua castellana y literatura.

No tienen sentido las actividades de formación del profesorado que vinculan la ortografía con el área de lengua. Los proyectos de innovación educativa, los grupos de investigación educativa en enseñanza secundaria y las actividades de

formación dirigidas a todo el profesorado son los instrumentos adecuados para crear una nueva dinámica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía en la educación secundaria de Andalucía.

La comunidad educativa y la sociedad en general reconocen la ortografía como uno de los indicadores más evidentes de la calidad del sistema educativo. Si se evita un planteamiento gramatical en favor del enfoque comunicativo, la ortografía es un excelente punto de encuentro para la reflexión y la investigación educativas desde un planteamiento común a todo el profesorado. Se consigue así un doble objetivo al culminar con éxito un proceso de aprendizaje de gran calidad que goza de reconocimiento inmediato (el alumnado mejora muy rápidamente su ortografía); además, todo el equipo educativo de cada curso comparte una metodología novedosa enfocada a un objetivo muy concreto, fruto de la propia labor innovadora e investigadora (es el profesorado quien delimita el vocabulario expresivo real de los hablantes, el origen del error y quien comparte el mismo planteamiento didáctico).

3. La ortografía y los proyectos educativos

La propuesta para el debate de una Ley de Educación para Andalucía (2006) establece el principio de que la "formación pluridimensional se deduce de practicar hábitos, adquirir actitudes, valores y

conocimientos que, formando parte del proyecto educativo del centro, su consideración incumbe a todos y todas, a todas las áreas y materias, en todo lugar y en todo momento". El carácter más o menos teórico y generalizador de este principio (y su redacción excesivamente retórica) se convierte en el caso de la ortografía en una propuesta didáctica muy eficaz y de inmediata aplicación al aula. La asunción por parte de todo el profesorado del objetivo de una correcta expresión escrita, según las necesidades comunicativas del alumnado, conlleva una propuesta didáctica que se adecue a las características de cada hablante (y no al contrario) y que no conciba la ortografía como un contenido gramatical.

Una didáctica de la ortografía eficaz en la educación secundaria de Andalucía necesita articularse en el proyecto educativo del centro, con un planteamiento compartido y coherente, ya sea en las finalidades educativas, en los principios pedagógicos, en los planes de formación del profesorado o en los currículos de todas y cada una de las áreas. En la propuesta formulada por la administración educativa se insiste en que los proyectos educativos deben recoger los objetivos particulares que cada centro se propone alcanzar partiendo de su realidad y tomando como referencia los objetivos europeos, españoles y andaluces. Entre estos objetivos se encuentra la competencia ortográfica del alumnado de educación secundaria en Andalucía.

El proyecto educativo no es más que la expresión de la educación que se desea y se va a desarrollar en una comunidad concreta. Lejos de formulaciones teóricas o excesivamente retóricas, el proyecto educativo recoge las aspiraciones concretas para la educación secundaria en un centro determinado: la adquisición de la competencia expresiva escrita que satisfaga las necesidades comunicativas escritas reales del alumnado es un ejemplo concreto de estas aspiraciones. Por un lado debe garantizar la igualdad básica del alumnado en el objetivo de la comunicación escrita; pero, por otro lado, la diversidad del alumnado de educación secundaria, de la que la diversidad lingüística es solo una parte, no puede atenderse desde propuestas homogéneas y unitarias para todo el sistema educativo. El proyecto educativo y curricular del centro permite articular las medidas que integran la diversidad lingüística en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En un primer momento, el análisis del entorno social en el que se desarrolla el proyecto educativo del centro determinará los rasgos de las hablas dialectales generalizados entre hablantes competentes del entorno y su relación con la ortografía del español. Además de estos rasgos diatópicos, el análisis del entorno debe determinar cuáles son las necesidades expresivas escritas del alumnado de educación secundaria y qué situaciones de comunicación son más frecuentes; es decir, los niveles diafásicos y diastráticos

dominantes en la comunidad educativa. Un proyecto de centro debe reconocer con claridad qué variedades del español y de las hablas andaluzas constituyen el modelo que los hablantes reconocen como español culto, y cuáles son las necesidades comunicativas escritas reales del alumnado al que se dirige el proyecto educativo.

El análisis sociolingüístico de las variedades dominantes en el entorno del centro no solo permite el abordaje eficaz de la expresión escrita, permite también trabajar sobre el reconocimiento y la valoración de la propia norma dialectal, superando prejuicios injustos sobre el nivel cultural de determinados rasgos de las hablas andaluzas. Este análisis es también imprescindible para la comprensión lectora y la producción de determinados géneros textuales. No es lo mismo leer o escribir narraciones, descripciones, argumentaciones, explicaciones, definiciones o demostraciones; y tampoco es lo mismo hacerlo en un examen, en un texto libre o mediante la escritura electrónica.

Las finalidades educativas son el instrumento adecuado para fijar qué grado de competencia comunicativa escrita persiga cada centro en su proyecto educativo y qué grado de competencia ortográfica implica. En mi opinión, los hablantes que concluyen con éxito la educación secundaria en Andalucía deben escribir sin faltas el vocabulario expresivo frecuente en los textos escritos que producen en

ejercicios reales de comunicación. Una expresión escrita correcta es irrenunciable en educación secundaria; pero el vocabulario, la tipología y la extensión de los textos dependen de las necesidades de cada hablante. El objetivo general de la expresión escrita recogido en las leyes que ordenan el sistema educativo no puede entrar en contradicción con el principio pedagógico de atención la diversidad lingüística del alumnado, esencial en la educación secundaria en Andalucía; por el contrario, solo se puede alcanzar este objetivo partiendo del planteamiento pedagógico correcto.

Además de las finalidades educativas, es el proyecto curricular de centro el recurso fundamental del que dispone la comunidad educativa para una aplicación efectiva y eficiente del planteamiento sobre didáctica de la ortografía que se formula en este estudio. Los principios pedagógicos recogidos en el proyecto de centro deben impulsar con decisión una nueva cultura en la didáctica de la ortografía. Las leyes que ordenan el sistema educativo reconocen la necesidad de métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender autónomamente y promuevan el trabajo en equipo. La realización de los inventarios cacográficos que permitan analizar el origen del error en cada caso implica en primer lugar a cada hablante que cursa educación secundaria, que se convierte en protagonista de su aprendizaje al de-

finir su vocabulario expresivo escrito (las palabras que realmente necesita escribir) y al confirmar el origen de cada error en su caso personal (desatención, hablas dialectales, vocabulario expresivo insuficiente o desconocimiento de reglas). La expresión escrita compartida en el aula es indispensable en esta metodología, al regular y corregir la elaboración de este inventario cacográfico personal; en la práctica, solo los inventarios que se generan y se corrigen en una comunidad de estudiantes son verdaderamente efectivos. De las palabras comunes en varios inventarios cacográficos personales surgen los inventarios cacográficos de grupo, e incluso de centro. La ortografía sale así del ámbito del aula de lengua y del centro para convertirse en una necesidad social que cada hablante modula según su realidad.

Otro aspecto fundamental que ofrece el proyecto curricular de centro para cualquier innovación educativa es la formación del profesorado diseñada desde el mismo centro. No hay duda de que la investigación y la innovación protagonizadas por el profesorado de secundaria permite avanzar en la comprensión de procesos educativos tan complejos como la adquisición de la competencia expresiva escrita en adolescentes andaluces e introducir nuevas prácticas educativas en los centros. La enseñanza de la ortografía en la educación secundaria de Andalucía es un excelente motor para que el profesorado de los centros prota-

gonice su propia formación con resultados de inmediata aplicación al aula.

El equipo educativo (todo el profesorado de todas las áreas) diseña y comparte un mismo recurso didáctico, lo que permite que la expresión escrita y la ortografía sea un verdadero objetivo general de la etapa. Puesto que se necesita escribir en cada área del currículo, el profesorado debe delimitar las palabras más utilizadas en todas las áreas: la incorporación como vocabulario expresivo de las palabras clave de distintas áreas es un indicador de la efectividad del aprendizaje. Se ha de implicar a todo el equipo educativo, de tal forma que todo el profesorado mantenga el mismo planteamiento didáctico, el mismo nivel de exigencia en la ortografía, y comparta el mismo inventario cacográfico personal o de curso en todas las áreas.

Los grupos de investigación educativa pluridisciplinarios, los proyectos de innovación educativa en los centros y los talleres de formación son instrumentos reconocidos por la administración educativa que permiten al profesorado protagonizar su propia formación y generar nuevas prácticas educativas en la didáctica de la ortografía.

Los centros también deberán llegar a un acuerdo en su proyecto educativo sobre la evaluación de la competencia ortográfica de hablantes que cursan la educación secundaria. De nuevo es el proyecto curricular de centro el instrumento adecuado para que todo el profesorado delimite con

precisión las modalidades y los mecanismos comunes para evaluar el progreso en la adquisición de la competencia expresiva escrita del alumnado. La penalización en la calificación de las materias por el número de faltas cometidas no parece una práctica adecuada para la evaluación de la ortografía en la educación secundaria. Más razonable sería valorar una actitud positiva hacia la expresión escrita y el progreso en la competencia ortográfica del vocabulario expresivo básico de cada hablante. No se trata de que el inventario cacográfico personal (el número de palabras que se escriben mal en textos reales) vaya disminuyendo, sino de comprobar en qué medida se va automatizando la escritura de las palabras más utilizadas, aunque surjan nuevas dudas ortográficas en las que se incorporan al vocabulario expresivo de cada hablante. El incremento del vocabulario expresivo es el objetivo fundamental de la competencia comunicativa y sin duda implica la aparición de nuevas dudas ortográficas; se ha de evaluar la capacidad de cada hablante para resolver las nuevas dudas ortográficas y automatizar la grafía de las palabras que utiliza con más frecuencia, no el número de faltas de ortografía que se cometen en un texto. La paradoja de la evaluación de la ortografía que premia a quien escribe menos no necesita comentario.

El nuevo sistema que consagra la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación sugiere otra concepción del proyecto educativo e implica un nuevo modelo de

evaluación, más complejo posiblemente que el anterior, pero más próximo a los propósitos de una demanda social de educación basada en la calidad. No se trata solo de evaluar al alumnado; puesto que toda la comunidad educativa se ha implicado en la elaboración del proyecto educativo de centro y la propuesta sobre la expresión escrita se ha reflejado en aspectos fundamentales del proyecto curricular de centro (principios pedagógicos, programas de innovación e investigación educativas, formación del profesorado, currículos de las distintas áreas y evaluación), el proyecto educativo y la ejecución de la propuesta que se formula en este estudio es una referencia clara para la evaluación del propio centro y sus resultados, así como del profesorado que lo ha aplicado en el aula y fuera de ella.

4. Propuesta didáctica

La aproximación a la ortografía se inicia con una primera fase de diagnóstico de la actitud hacia la ortografía, de la tipología y las características de los textos que se escriben en la comunicación espontánea y necesitan escribir en las diferentes áreas del currículo, y del vocabulario expresivo escrito en el que aparece la duda ortográfica o la cacografía.

Todo el equipo educativo debe fomentar en el alumnado una actitud de reconocimiento y valoración de la competencia ortográfica; es imprescindible que cada hablante reconozca la ortografía como una

convención muy prestigiada socialmente que es útil fuera del contexto escolar, como una herramienta imprescindible para los estudios posteriores y necesaria en muchos ámbitos de la inserción profesional. No hay duda de que para estudios universitarios o profesionales de grado superior, para trabajos de carácter administrativo o relacionados con la comunicación humana y para la propia actividad en sociedad, la comunicación escrita (de la que la ortografía forma parte) es imprescindible. La preocupación por una ortografía correcta demuestra el respeto y la consideración hacia quien lee el texto, y la valoración de una norma común en la escritura de la lengua materna. No solo la ortografía de la palabra y de la frase, sino también la utilización de una norma ortotipográfica compartida, la distribución y la estructura externa del texto insertan a quien escribe en la comunidad lingüística que comparte con otros hablantes. De la misma forma que la escritura disortográfica de los chats y los SMS integra al adolescente en un código común con los destinatarios de los mensajes, la escritura ortográfica de los textos hace que quien escribe se sienta parte de la comunidad de hablantes de español.

En segundo lugar se debe establecer con precisión desde el primer momento las tipologías y la extensión de los textos que el alumnado de secundaria necesita producir dentro y fuera del contexto escolar. Personalmente opino que la importancia de los diferentes géneros textuales en la

comunicación escrita (sobre todo en la comprensión lectora, pero también en la expresión escrita) no está suficientemente valorada en la educación secundaria de Andalucía. No entrañan la misma dificultad la narración de un suceso cotidiano, la descripción de un paisaje o la definición de sentimientos y emociones; como lectura es mucho más difícil la argumentación que la explicación y como escritura es mucho más fácil la narración que la demostración. Por ejemplo, si en un área determinada del currículo la tipología textual más utilizada es la definición, no hay duda de que el ejercicio de la habilidad cognitivo lingüística de definir, y el análisis de una tipología textual tan compleja como la definición, deben integrarse en el currículo de estas áreas aunque estén lejos del ámbito de la lengua española; pero este tema necesitaría un análisis pormenorizado en otro estudio, sirva de orientación el excelente estudio de Jorba (2000) sobre estos temas. El desarrollo de la competencia ortográfica y ortotipográfica del alumnado de secundaria requiere la delimitación en un diagnóstico inicial de las características y la extensión de los textos en los que la ortografía cobra su sentido; la ortografía se plantea como una de las herramientas necesarias para generar textos escritos, no como un contenido independiente de la expresión.

Por último, en un diagnóstico inicial es imprescindible fijar con mucha precisión el vocabulario expresivo que se va a uti-

lizar en el curso y que presenta dificultades ortográficas para cada hablante. Los inventarios cacográficos o vocabularios ortográficos de aula se colocan en un lugar visible y recogen el vocabulario efectivamente utilizado en el curso en el que con más frecuencia se produce la duda o la cacografía. Estas palabras no deben superar la veintena y son objeto de especial atención en todas las áreas; siempre se pueden consultar con un vistazo, pero en ningún caso se pueden escribir incorrectamente en los textos que se generan en el aula (exámenes, apuntes, ejercicios y textos libres). Se trata de un vocabulario común compartido por el grupo (aunque se trate de tecnicismos de una materia concreta) cuyo aprendizaje evita muchas faltas de ortografía porque se repite con mucha frecuencia en muchos textos. Además, cada hablante elabora un inventario cacográfico personal (las palabras que utiliza con mucha frecuencia en las que surge la duda ortográfica) y se plantea como objetivo a corto plazo la automatización de las dos o tres palabras que generan más faltas de ortografía en sus textos porque las utiliza con más frecuencia. Evidentemente se llega a un acuerdo individual con cada hablante de educación secundaria para la evaluación de la ortografía en función de los objetivos concretos que se establecen para un periodo de tiempo, no en función del número de faltas. Por ejemplo, el objetivo que se deriva del diagnóstico inicial para un alumno concreto puede ser evitar la confusión entre a y ha

o las tildes en vocales átonas en un plazo razonable, y en función de ese objetivo concreto se evaluará el progreso de la competencia ortográfica de ese alumno. Puede que no aprenda normas de ortografía con este planteamiento, pero el hablante escribirá con menos faltas.

Tras el diagnóstico inicial en el que se valora la actitud de los hablantes hacia la ortografía, se delimitan los textos que deben escribir los hablantes de educación secundaria en todas las áreas del currículo y se elaboran los inventarios cacográficos (vocabulario de uso frecuente con dificultad ortográfica) iniciales individuales y de grupo, es el momento de seleccionar y aplicar los recursos didácticos adecuados en cada caso.

e El desánimo de quien escribe con dificultades ortográficas procede en muchos casos del consejo genérico de leer mucho y hacer muchos ejercicios para mejorar la ortografía, cuando entre el alumnado de secundaria con problemas ortográficos abundan excelentes lectores que han realizado durante años ejercicios ineficaces. La diversidad lingüística y personal de cada hablante, y el origen del error, determinan el tipo de ejercicio que ayuda a automatizar la escritura de determinadas palabras. Con demasiada frecuencia los ejercicios de ortografía se convierten en el objetivo de la práctica didáctica; como ocurría con las reglas, a menudo se plantean como un fin en sí mismos, cuando no son más que un

instrumento para alcanzar el verdadero objetivo: escribir sin faltas. Los hablantes que realizan correctamente los ejercicios y aprenden las reglas, pero persisten en los errores ortográficos en los textos libres que redactan, no han aprendido ortografía. No tiene sentido la insistencia en la repetición de prácticas didácticas que no resultan eficaces en un hablante y en un vocabulario determinados; puede que en un caso sea preferible la regla, en otro la memorización directa de la grafía, y en otro los ejercicios de pronunciación y entonación, aunque la falta sea la misma.

Este cuadro ofrece ejemplos de cacografías reales que aparecieron en textos escritos en la educación secundaria, las hipótesis sobre el origen del error y los recursos didácticos que se recomendaron.

La evaluación del progreso en la competencia ortográfica se efectúa sobre los objetivos concretos que se plantean a cada hablante en función de su inventario cacográfico y de sus necesidades expresivas escritas. Personalmente opino que el dictado y los ejercicios no son instrumentos adecuados para evaluar el proceso de aprendizaje y el progreso en la competencia expresiva escrita del alumnado en educación secundaria; es preferible establecer un vocabulario expresivo limitado cuya ortografía debe automatizar un hablante concreto y evaluar la competencia en los textos reales de comunicación que el hablante elabora

en cualquier área del currículo y fuera del contexto escolar. No se evalúa el número de faltas en hablantes que incorporan continuamente nuevo vocabulario expresivo en el que puede surgir la duda ortográfica, se evalúa el número de palabras utilizadas con frecuencia por cada hablante en el que se ha automatizado la grafía correcta y la implicación de cada hablante en la adquisición de la competencia ortográfica que necesita.

La otra opción adecuada en secundaria consistiría en la redacción de textos libres con una tipología y una extensión determinadas, en los que no se debe cometer ningún error ortográfico. Por supuesto, cada hablante puede escoger el vocabulario expresivo que utiliza, dentro de la coherencia del texto que redacta, y utilizar los recursos que necesite para solucionar la duda ortográfica (inventario cacográfico de curso expuesto en el aula, diccionarios, incluso podría preguntar las dudas o utilizar correctores ortográficos); pero siempre con la condición de que el texto sea correcto en su ortografía y su ortografía. Se evalúa la capacidad del alumnado para escribir sin faltas los textos que necesita, utilizando todos los recursos de los que disponemos fuera del contexto escolar. No tiene sentido prohibir a adolescentes de educación secundaria la utilización de los recursos que utiliza el profesorado para solucionar las dudas ortográficas que le surgen en la elaboración de los textos que utiliza en clase.

Sugerencias didácticas sobre cacografías frecuentes en educación secundaria

| Cacografía | Origen del error | Recurso didáctico |
|---|---|---|
| *esena, *conciensia, *presición, *demaciado, *escaces, *dimenciones, *espocisión, *admición, *susesión, *nesesidad... | Pronunciación dialectal de los fonemas /s/ y /z/ | Lectura ortológica, recitación, canciones, compleción de textos, memorización del vocabulario |
| *estraño, *excasez, *espresa, *expeculativa, *expontáneo, *extrecho, *exclarece, *extracto, *estructura... | Aspiración de s, analogía incorrecta, vocabulario, desatención | Lectura ortológica, compleción de textos, campos semánticos, familias léxicas |
| *examen, *fuerón, *cantarón, *orden, *ésto, *imágen, *poéma... | Reglas mal aprendidas o mal aplicadas, analogía incorrecta | Memorización y aplicación de reglas, compleción de textos, familias léxicas |
| *cala, *pais, *habia, *acentua, *insinua... | Desatención, excepciones a las reglas generales | Lectura expresiva, memorización y aplicación de reglas, compleción de textos |
| *cuándo, *cuánto, *donde, *que, *quién, *por que, *porqué... | Desatención, excepciones a las reglas generales | Lectura expresiva, compleción de textos |
| Ausencia de signos de puntuación | Desatención | Lectura expresiva, compleción de textos, refuerzo de una actitud positiva hacia la ortografía |
| Exceso de signos de puntuación | Reglas mal aprendidas | Memorización y aplicación de reglas, compleción de textos |
| *dé, *mi, *mas, *sé... | Tildes diacríticas, excepciones de la regla | Memorización y aplicación de reglas, compleción de textos |
| *a cerca de, *a delante *a dentro *a dónde, *a drede, *en frente | Vocabulario | Familias léxicas, compleción de textos, memorización del vocabulario |
| *agusto, *amedias, *amenudo, *apesar, *aveces, *deacuerdo, *entorno a, *osea | Vocabulario | Familias léxicas, compleción de textos, memorización del vocabulario |
| *éste. *ésa. *sólo, *guión, | Novedades y excepciones en la regla | Memorización y aplicación de reglas, compleción de textos |
| Ausencia de tildes | Desatención | Refuerzo de una actitud positiva hacia la ortografía |
| *xque, *weno | Analogía intencionada con la escritura electrónica disortográfica | Análisis de las tipologías textuales y las situaciones comunicativas |

La evaluación de la ortografía no tiene por qué coincidir con los cursos y los trimestres que la actividad académica impone; hay alumnos que automatizan determinadas palabras en pocos días con un planteamiento didáctico adecuado, y encontramos los demonios ortográficos, palabras que generan faltas durante años, y que reaparecen en el momento más inoportuno en nuestros textos. Si el planteamiento didáctico de la ortografía se recoge en el proyecto educativo del centro y cada hablante comprueba que su inventario cacográfico personal le ayuda a escribir sin faltas, la evaluación no es más que una parte del propio proceso de aprendizaje de la competencia ortográfica que se prolonga a lo largo de toda la educación secundaria. El objetivo es escribir sin faltas los textos que cada hablante produce según sus necesidades comunicativas; pero las necesidades de expresión escrita serán distintas en los cursos superiores y en los distintos momentos de la evolución personal de cada hablante.

5. Conclusiones

La implantación del nuevo marco legal para la educación secundaria en Andalucía constituye una excelente oportunidad para la asunción de nuevas prácticas más eficaces en la adquisición de la competencia ortográfica en el alumnado de secundaria. El enfoque gramatical de la ortografía, vinculado exclusivamente al área de lengua castellana y literatura, es

poco eficaz porque ignora la desatención y los rasgos dialectales de las hablas andaluzas que están en el origen de la mayoría de los errores que se cometen en los textos redactados en secundaria.

Las competencias básicas y la evaluación de diagnóstico favorecen la integración de la competencia expresiva escrita (de la que la ortografía es solo una parte) en los proyectos educativos de centro, implicando a todas las materias, a todas las áreas y a todo el profesorado en un empeño y una metodología comunes. Toda la comunidad educativa reconoce la ortografía como uno de los indicadores más evidentes de la calidad del sistema educativo, por lo que una metodología eficaz que implica una mejora inmediata en la competencia ortográfica del alumnado solo puede generar nuevas dinámicas de investigación e innovación educativas en los centros.

Se debe partir, en consecuencia, del vocabulario expresivo utilizado por el alumnado en textos reales de comunicación en el que aparece el error o la duda ortográficos. El vocabulario fundamental de cada área y el vocabulario más frecuente en español serán el punto de partida para el aprendizaje ortográfico. Debe prestarse especial atención a la diversidad lingüística del alumnado al que se dirige el proyecto educativo, porque el mismo error puede tener distintos orígenes en función de las características de cada hablante. Por último, se seleccio-

nará el recurso didáctico adecuado en cada caso, entendiendo que el objetivo es la automatización de la escritura del vocabulario en el que apareció el error.

Bibliografía

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

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

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

CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

(1996): "Corregir la ortografía" en *Aula de innovación educativa*, núm. 56, págs. 21-22.

(2003): "La escritura electrónica" en *Cultura y Educación*, núm. 15 (3), págs. 239-251

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

DOMÍNGUEZ CUESTA, C. (2002): "Los mensajes de texto a móviles y la enseñanza de la lengua española", en *V Congreso de Lingüística General*. Universidad de León, León, 5-8 de marzo de 2002. <http://www.unileon.es/dp/dfh/LG/D.html#Domínguez>

(2005): "El lenguaje de los SMS y del chat en las aulas" en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 343, págs. 65-69.

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

GALÁN RODRÍGUEZ, C. (2002): "En los arrabales de la comunicación: los mensajes sms" en *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. XXV, págs. 103-117.

GÓMEZ CAMACHO, A. (2002): "Los chats en la enseñanza de la lengua española" en *Escuela Abierta*, núm. 5, págs. 93-104.

(2005): "Enseñar ortografía a universitarios andaluces" en *Escuela Abierta*, núm. 8, págs. 129-148.

(2006): *La ortografía en la enseñanza superior (Problemas ortográficos de universitarios andaluces)*, Sevilla, Fundación San Pablo Andalucía (CEU).

GÓMEZ TORREGO, L. (2000): *Ortografía de uso del español actual*. Madrid. S.M.

(2001) "La gramática en Internet", in *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. Valladolid, 16-19 de octubre de 2001. http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/gomez_l.htm

- (2001): "La ortografía del español y su didáctica" en *Español actual: Revista de español vivo*, núm. 75, págs. 55-66.
- (2002): *Nuevo manual de español correcto*. Madrid. Arco Libros.
- JORBA, J., GÓMEZ, I. y PRAT, A. (2000): *Hablar y escribir para aprender*, Barcelona, UAB-Síntesis.
- LABORDA, X. (2003): "Estilo y cortesía en el correo electrónico", en Tonos. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, núm 6 <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Labordada.htm>
- (2003): "Foros virtuales, ética lingüística y aspectos legales" en RED, *Revista de Educación a Distancia*, 12. <http://www.um.es/ead/red/12/laborda.pdf>
- (2005): "Tecnologías, redes y comunicación interpersonal. Efectos en las formas de la comunicación digital", en *Anales de documentación*, núm. 8, págs. 101-116.
- LORENZO DELGADO, M. (1980): *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*, Madrid, Cincel- Kapelusz.
- MARSÁ, F. (1986): *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Barcelona, Ariel.
- MAYANS i PLANELLS, J. (2000): "El lenguaje de los chats. Entre la diversión y la subversión" en *Revista iWorld*, 29 (Julio, 2000), págs.42-50. Disponible en el Archivo del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.ciber-sociedad.net/archivo/articulo.php?art=27>
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Pearson Educación
- MESANZA LÓPEZ, J. (1987): *Didáctica actualizada de la ortografía*, Madrid, Santillana
- (1990): *Palabras que peor escriben los alumnos. (Inventario cacográfico)*, Madrid, Escuela Española.
- PRADO ARAGONÉS, J. (1998): "La ortografía en la enseñanza obligatoria: consideraciones metodológicas" en *Español actual: Revista de español vivo*, núm. 70, págs. 71-82.
- (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla.
- PUJOL LLOP, M. (1999): *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*, [Tesis doctoral].
- (2000): "Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística" en *Tabanque: Revista pedagógica*, núm. 15, págs. 223-248.
- (2000): "Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística" en *Tabanque: Revista pedagógica*, núm. 16, 2001, págs. 193-215.

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

Alejandro Gómez Camacho es profesor de Lengua en el IES Pablo Neruda (Castilleja de la Cuesta) y en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.