



RECIBIDO EL 24 DE MARZO DE 2018 - ACEPTADO EL 12 DE ABRIL DE 2018

El desarrollo de la competencia ortográfica en los estudios de Magisterio.

The development of spelling competence in Education studies.

Elia Saneleuterio

Universitat de València

elia.saneleuterio@uv.es

Departamento de Didáctica de la Lengua

y la Literatura

Facultad de Magisterio

RESUMEN

A pesar de que la competencia comunicativa, y en concreto la expresión escrita, se prevé como transversal en la mayoría de grados, no parece quedar claro cuál es el estándar esperable, además de que, en la universidad, solo una minoría de docentes lo asumen como un reto propio, cuanto más si hablamos de cuestiones de competencia estrictamente ortográfica. La mayoría, por el contrario, considera que no le corresponde, o bien desconoce cómo actuar o alega imposibilidad de abordarlo en sus programaciones. Sin embargo, en la

formación del profesorado estas dos últimas esgrimaduras no quedan justificadas, dado que los planes de estudio de Magisterio de todas las universidades aseguran el alcance de la competencia en comunicación lingüística y todas sus subcompetencias.

Proponemos tomar conciencia de esta realidad y afrontarla con un enfoque realista y operativo, mediante un diseño pedagógico innovador en el desarrollo de la competencia ortográfica en la universidad, que se ha puesto en práctica en las titulaciones de formación de maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria.



Además, la propuesta resulta estratégica, dado el peso que en las competencias escritas de los estudiantes universitarios tiene la competencia lingüística del profesorado de las etapas precedentes.

PALABRAS CLAVE: competencia ortográfica, didáctica de la ortografía, expresión escrita, educación superior, formación docente.

ABSTRACT

Although communicative competence, and specifically written expression, is planned as transversal in most pregraduate studies, the expected standard does not seem clear. In addition, at the university, only a minority of professors or lecturers assume it as a personal challenge, specially about questions of orthographic competence. Most of them, by contrast, consider that it is not their business, do not know how to act or think that it is impossible to include in their syllabus and schedules. However, in the teacher training these last two reasons are not justified, since the teaching plans of all universities ensure the scope of the competence in linguistic communication and all its subcompetences.

The proposal is to become aware of this reality and face it with a realistic and operative approach, through an innovative pedagogical design in the development of spelling competence in the university, which has been put into practice through teacher training in Early Childhood Education and Primary Education. In addition, the proposal is strategic, given the influence, in the written skills of university students, of the linguistic competence of their preceding stages teachers.

KEY WORDS: Spelling Competence, Orthography Teaching, Writing, Higher Education, Teaching Training.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO

Elia Saneleuterio

Universitat de València

elia.saneleuterio@uv.es

1. INTRODUCCIÓN

Suele ser común la queja entre el profesorado acerca de las deficiencias generales de escritura que presentan los estudiantes, y en concreto la detección de problemas ortográficos más o menos serios y frecuentes incluso en la Educación Superior. A pesar de que la competencia comunicativa se prevé como transversal en los planes de estudio de la mayoría de grados universitarios, no todo el profesorado afronta el hecho como un reto propio, ni siquiera en las titulaciones de formación docente. Son varias las razones: porque creen que no les corresponde, porque no saben cómo actuar o porque se considera que no hay lugar para ello en sus programaciones.

Desde nuestro punto de vista urge tomar conciencia de esta realidad con un enfoque realista y operativo: en primer lugar, cabría no agrandar el problema, pues hay muchas universidades donde el nivel de competencia ortográfica inicial se adecua a lo que podría esperarse de un estudiante que ingresa a la universidad, si nos atenemos a los currículos de Bachillerato y a los estándares de corrección de las pruebas de acceso a la universidad o equivalentes.

En segundo lugar, hemos de convencernos de que la ortografía forma parte de la competencia en comunicación lingüística y, por tanto, aun en los mejores casos esta ha de mejorar a lo largo del grado de manera transversal. En consecuencia, no puede evadirse la parte de



responsabilidad que todas y cada una de las asignaturas del mismo tienen en su logro.

Si aun así se considera que el nivel de partida no es el adecuado, habríamos de considerar el peso que en las competencias escritas de los estudiantes que recibimos tiene la competencia lingüística del profesorado de las etapas preuniversitarias. Y en este punto es donde el cuerpo docente de Magisterio, además de los másteres de profesorado de Secundaria, deberíamos asumir el reto de mejorar la formación lingüística de nuestros estudiantes en tanto que futuros docentes. En efecto, los planes de estudio de Magisterio de todas las universidades prevén que las nuevas generaciones de maestros y maestras deben alcanzar, para terminar el grado, una competencia en comunicación lingüística —incluidas todas sus subcompetencias— adecuada a las exigencias de su futuro laboral.

2. LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN LA UNIVERSIDAD

Creemos que es necesario discutir la tendencia habitual hacia el trabajo individual o competitivo de la competencia ortográfica, que persiste tanto desde el punto de vista del profesorado como desde las preferencias o habituaciones de los propios discentes (Truscott, 2007; Zhang, 1995). Si a ello sumamos que en esta área suele perpetuarse el rol tradicional del docente como actor principal y único en la transmisión y evaluación del aprendizaje, junto con el papel del alumnado como ejecutor de actividades más o menos mecánicas, comprenderemos que estamos ante uno de los pocos reductos que todavía no se ha impregnado verdaderamente de la revolución en la didáctica de la lengua, y especialmente de la lengua escrita (Carlino, 2005).

Así pues, debemos establecer fórmulas eficaces para abordar los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la ortografía en la universidad,

sin desatender los avances de la investigación en didácticas específicas, especialmente en la enseñanza de la escritura. Por ello, planteamos la posibilidad de generar dinámicas de trabajo colaborativo en el aula y fuera de ella, aplicadas a algo tan tradicionalmente individualista como lo ha sido siempre el desarrollo de la competencia ortográfica. Además, lo hacemos junto con procesos de evaluación participativa, reto directamente relacionado con el desarrollo de la competencia de regular los propios procesos de aprendizaje (Carless, Joughin y Mok, 2006; Padilla y Gil, 2008; López Pastor, 2009), y al que unimos otros, como el de asegurar la fiabilidad de la autoevaluación o vencer ciertas tendencias o inercias.

3. EL TRABAJO COOPERATIVO DE LAS REGLAS ORTOGRÁFICAS

Considerando todas las cuestiones apuntadas, partimos de las propuestas, ya clásicas, del psicólogo americano Elliot Aronson para distribuir los tipos de tareas y agrupamientos entre los grupos de estudiantes: la técnica del rompecabezas, que divide la clase en dos momentos de trabajo, con diferentes compañeros y objetivos: los equipos de base y las comisiones de expertos (Aronson, 1978). Asimismo, la presente aportación se fundamenta en el modelo pedagógico para trabajar cooperativamente las reglas ortográficas publicado en Saneleuterio, Rosell y García (2012), a partir del cual se propone un procedimiento que implica modificaciones sustanciales respecto del diseño original. Estas variaciones se refieren principalmente al tipo de entregas de los equipos de base —que nosotros llamamos grupos puzle, en homenaje a Aronson— y de las comisiones de expertos. Ambas entregas quedan ahora mucho más enfocadas hacia el aprendizaje estratégico de la ortografía, como se aprecia en el siguiente esquema:



A. Reto inicial

(sesión presencial 1: semana 1)

- Cuestionario de ortografía: primera respuesta individual en clase.
- Formación de grupos puzle
- Objetivo: resolver bien el cuestionario entre todos y conseguir superar con éxito el reto final: una prueba en grupo.
- Reparto de ítems: apartados de la *Ortografía de la lengua española* (RAE y ASALE, 2010)

B. Trabajo autónomo (I)

(individual/no presencial: semana entre la sesión presencial 1 y la 2)

- Autorrevisión del cuestionario: en bolígrafo verde
- Primera aproximación a la parte asignada

C. Trabajo de aula en grupos puzle

(sesión presencial 2: semana 2)

- Entrega individual: cuestionario revisado (en verde)
- Trabajo en grupo

D. Trabajo autónomo (II)

(individual/no presencial: semanas entre la sesión presencial 2 y la 3)

- Preparación de la parte asignada

E. Comisión de expertos

(sesión presencial 3: semana 4)

- Entrega individual: constancia de haber preparado la sección asignada
- Trabajo en grupo: cuestiones para cada

grupo experto

F. Trabajo autónomo (III)

(individual y grupal/no presencial: semanas 4 a 6)

- Conclusión y revisión de los dosieres expertos

G. Entrega del grupo de expertos

(antes de la sesión presencial 4: semana 6)

- Entrega del dossier de expertos

H. Defensa oral del grupo de expertos

(sesión presencial 4: semana 6)

- Respuesta oral, por grupos, a las preguntas formuladas por la profesora

I. Trabajo autónomo (IV)

(individual/no presencial: deberes de vacaciones)

- Foro virtual de ortografía
- Publicación de dosieres revisados
- Participación en los foros

J. Regreso al grupo puzle

(sesión presencial 5: semana 9)

- Puesta en común
- Resolución de dudas
- Inicio reflexión/autoevaluación conjunta

K. Trabajo autónomo (V)

(individual y grupal/no presencial: semana entre la sesión presencial 5 y la 6)

- Estudio y preparación de pruebas



- Foro virtual de ortografía
- Test virtual individual

L. Reto final

(sesión presencial 6: semana 10)

- Prueba grupal de ortografía
- Reflexión y autoevaluación final

4. DISCUSIÓN Y EVIDENCIAS

La puesta en práctica de este diseño pedagógico evidencia que es posible trabajar cooperativamente las reglas ortográficas en la formación docente universitaria. A través de cinco sesiones presenciales, con una duración temporal de un mes y medio, más una sexta sesión diferida, se adquiere una competencia avanzada en ortografía, tal y como demuestra el hecho de que prácticamente todos los estudiantes logran no solo evitar las faltas en sus escritos y detectar las de textos ajenos, sino también dar respuesta a problemas ortográficos concretos de cierta dificultad. La asistencia regular del alumnado a las sesiones evidencia tanto el compromiso individual con los respectivos equipos de trabajo como la percepción de utilidad de los aprendizajes generados en las dinámicas propuestas.

Según la planificación esquematizada, la distribución de tareas y entregas atiende también varias competencias generales. En primer lugar, se requiere utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales. En segundo lugar, se promueve el trabajo cooperativo, junto a la necesidad de cuidar el trabajo y esfuerzo individual; en tercer lugar, se fomenta el conocimiento de los procesos de interacción y comunicación en el aula; en cuarto lugar, se aprende a trabajar en equipo con otros iguales, repartiendo roles y exigiéndose compromiso mutuo; finalmente, se requiere planificar la

sesiones de trabajo en la organización de las tareas conjuntas.

Además, la inclusión de procesos de reflexión y evaluación participativa consigue acompañar la educación lingüística de los estudiantes de Magisterio con la práctica de habilidades que favorecen las interacciones comunicativas propias del ámbito de la enseñanza-aprendizaje. En concreto, permite experimentar la dimensión pedagógica de diferentes metodologías durante la formación universitaria y fomenta la integración tecnológica transposable al mundo profesional de la enseñanza.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, creemos que el diseño expuesto logra atender las competencias transversales de trabajo en equipo y toma de decisiones, optimizando el aprendizaje ortográfico con respecto del modelo en el que se basa (Saneleuterio, Rosell y García, 2012): se consigue una carga de trabajo menor para los grupos, pero más enfocada al aprendizaje estratégico de las competencias previstas: aumenta la motivación porque las tareas resultan más significativas para los estudiantes, dado que se perciben como más útiles e insertas en procesos comunicativos con mayor anclaje en la realidad del aula.

REFERENCIAS

- ARONSON, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills: Sage.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G., y MOK, M. (2006). «Learning-oriented assessment: principles and practice». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



LÓPEZ PASTOR, V. M. (coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria*. Madrid: Narcea.

PADILLA, M.^a T., y GIL, J. (2008). «La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria». *Revista Española de Pedagogía*, 66(24), 467-486.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

SANELEUTERIO, E., ROSELL, M., y GARCÍA, G. (2012). *Trabajo cooperativo para el aprendizaje de las reglas ortográficas*. Madrid: CEU Ediciones.

TRUSCOTT, J. (2007). «The effect of error correction on learners' ability to write accurately». *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.

ZHANG, S. (1995). «Re-examining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class». *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209-222.