



“Nunca lo había pensado...”. Reflexiones infantiles sobre la ortografía

“I’d never thought about it...” Orthographic reflections in elementary school children

Gabriela Hoz

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
 ghoz@fahce.unlp.edu.ar

Irene Laxalt

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro, Argentina
 ilaxalt@fch.unicen.edu.ar

Esther Pirez Montes de Oca

Escuela N° 13 Hermanas Luisi, Tacuarembó / Dirección General de Educación Inicial y Primaria, Uruguay
 esterpirez@gmail.com

María Laura Tejedor

Dirección General de Educación Inicial y Primaria, Uruguay
 mariatej1978@gmail.com

Sylvana Mallarini Chiodoni

Escuela N° 100 Héctor Fígoli, Montevideo / Dirección General de Educación Inicial y Primaria, Uruguay
 smallarini79@gmail.com

Recepción: 28 febrero 2025

Aprobación: 05 abril 2025

Publicación: 01 junio 2025

Cita sugerida: Hoz, G., Laxalt, I., Pirez Montes de Oca, E., Tejedor, M. L. y Mallarini Chiodoni, S. (2025). “Nunca lo había pensado...”. Reflexiones infantiles sobre la ortografía. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 19(27), e161.
<https://doi.org/10.24215/23468866e161>

Resumen: El presente artículo tiene como propósito principal analizar los procesos de enseñanza de la ortografía en el aula desde una perspectiva reflexiva, poniendo en primer plano la construcción de conocimientos por parte de las niñas y los niños en interacción con sus pares y docentes. A partir de investigaciones didácticas en curso realizadas con estudiantes de 2do y 4to de primaria, se describen y analizan episodios de interacciones en los que se abordan problemas ortográficos, identificando las estrategias utilizadas por las y los estudiantes y el rol de la intervención docente en situaciones que problematizan el sistema gráfico y ortográfico del español. Así, se registra que niñas y niños no se limitan a la memorización de reglas, sino que reflexionan coordinando diferentes planos de la lengua. Los análisis permiten reconocer la exploración y elaboración de hipótesis por parte de las y los estudiantes y el desarrollo de un saber-sobre el español, que les permite comprender mejor el sistema de escritura de su propia lengua al ser convertido en objeto de reflexión.

Palabras clave: Enseñanza, Aprendizaje, Ortografía, Reflexión Metalingüística, Educación Primaria.

Abstract: The main object of this article is to analyse the processes of teaching spelling¹ in the classroom from a reflective perspective, focusing on the construction of knowledge by children in interaction with their classmates and teachers. Based on didactic research with students in the 2nd and 4th grades of elementary school, the interaction in classrooms which spelling problems are described and analyzed, identifying the strategies used by the students and the role of teacher in situations that problematize the graphic and orthographic system of Spanish. Thus, it is recorded that boys and girls do not limit themselves to the memorization of rules, but reflect by coordinating different levels of the language. The analyses allow us to recognize the exploration and elaboration of hypotheses on the part of the students and the development of knowledge about Spanish, which enables them to better understand the writing system of their own language by making it the object of reflection.

Keywords: Teaching, Learning, Spelling, Metalinguistics Reflection, Elementary School.



Introducción

*Siempre decimos estas palabras pero no nos piden
explicar por qué las escribimos así...
Nunca lo había pensado...
Lara, 9 años.*

El artículo tiene como propósito principal analizar los procesos de enseñanza de la ortografía en el aula desde una perspectiva reflexiva, poniendo en primer plano la construcción de conocimientos por parte de las niñas y los niños en interacción con sus pares y docentes. Para ello, se describen y analizan episodios de interacciones en los que se abordan problemas ortográficos, identificando las estrategias utilizadas por las y los estudiantes y la intervención docente en situaciones que problematizan el sistema gráfico y ortográfico del español. Se busca así contribuir con la discusión sobre la enseñanza de la ortografía en el contexto escolar latinoamericano, considerando perspectivas que trascienden la memorización de reglas y fomentan el análisis crítico del sistema de escritura.

Numerosas investigaciones se han interesado en cómo las niñas y los niños adquieren conocimientos ortográficos y en cómo es la mejor manera de enseñarlos. En la literatura latinoamericana sobre la adquisición de la ortografía, se identifican distintos enfoques que reflejan diversas concepciones tanto del objeto de enseñanza como sobre los sujetos que participan de las interacciones en el aula (niñas, niños y docentes).

La escritura es un sistema simbólico y comunicativo de carácter cultural e histórico. En el español, la escritura alfabética se basa en la correspondencia entre grafemas y fonemas, aunque presenta excepciones vinculadas con restricciones gráficas, regularidades grafofónicas contextuales y regularidades ortográficas propiamente dichas. La ortografía, como subsistema de la escritura, regula el sistema gráfico mediante convenciones que aseguran la transmisión precisa de los enunciados escritos a fin de facilitar la comprensión lectora, a la vez que regular la producción textual.

El estudio de la ortografía se aborda desde dos enfoques principales. La perspectiva fonocéntrica, enfatiza la transparencia ortográfica del español y su representación fonológica en la correspondencia grafema-fonema (Diuk et al., 2009; Ferroni y Diuk, 2013; entre otros); aunque reconocen las palabras con ortografía inconsistente, consideran que la información ortográfica puede adquirirse con apoyo en los mecanismos fonológicos:

En lenguas con ortografía transparente o superficial, como el español, las relaciones de correspondencia son altamente regulares (...) En español existe una tendencia a la homofonía heterográfica, es decir, hay más fonemas que pueden representarse por más de un grafema que a la inversa, hecho que puede implicar una mayor dificultad en los procesos de escritura que en los de lectura. De todas formas, la transparencia del sistema en el español posibilita el abordaje de la lectura y la escritura a través de mecanismos fonológicos. (Signorini et al., 2001, p. 101).

Desde otro enfoque, que a los fines de este artículo se denominará “reflexivo”, se argumenta que la ortografía no es solo un reflejo del sonido, sino que regula el uso de las letras dentro de un sistema que integra múltiples niveles de la lengua: gráfico, fonográfico, semántico, morfológico (Camps et al, 1990; Díaz Perea y Manjón-Cabeza Cruz, 2012; Castedo et al., 2023; Teberosky, 2017; Zamudio Mesa, 2022; entre otros). Desde esta perspectiva, escribir correctamente no se reduce a transcribir fonéticamente, sino que implica comprender las reglas que rigen la escritura en sus diversas dimensiones.

En el nivel *gráfico* del sistema de escritura la lengua presenta *restricciones* sobre las combinaciones y posiciones de las letras dentro de una palabra (p. ej. “rr” solo puede aparecer entre vocales). Existen también *regularidades fonográficas contextuales*, que determinan cómo las letras adquieren valores sonoros específicos dependiendo del contexto en el que se encuentran (p. ej. la letra “g” puede sonar diferente dependiendo de las vocales que las acompañan). Tanto restricciones gráficas como regularidades fonográficas contextuales no forman parte de la ortografía propiamente dicha, pero son necesarias para escribir correctamente y no dependen de la pauta sonora del habla. A los fines de este trabajo, se incluyen ambos problemas bajo el concepto de “ortografía”, en un sentido laxo.

La ortografía en sentido estricto comienza cuando existen varias opciones para representar un sonido con diferentes grafías (p. ej., “b” y “v”). Para saber con qué letra escribir, en este caso, se apela al plano semántico (familia de palabras) y/o morfológico ya que los morfemas tienen una regularidad ortográfica que ayuda a escribir correctamente muchas palabras (p. ej. vecin- para “vecino”, “vecindad”; -hetero, prefijo que expresa “diferencia” se escribe con hache o -aje, sufijo que expresa “conjunto” se emplea jota). Si bien comprender estos planos no resuelve la escritura de la totalidad de las palabras, al menos permite contar con poderosas herramientas para hacerlo ante una gran cantidad de casos. La ortografía, por lo tanto, es un fenómeno complejo que exige la articulación de distintos niveles de conocimiento lingüístico.

A pesar del consenso en torno a que la ortografía representa un problema de escritura y no de oralidad, las investigaciones que se ocupan de su aprendizaje se han centrado en intereses distintos. Tradicionalmente, los estudios se han enfocado en el desempeño ortográfico, en la identificación y clasificación de errores, evaluando las desviaciones respecto a la norma. Así, la perspectiva fonocéntrica estudia el aprendizaje de la ortografía a través de análisis estadísticos (Carbonell de Grompone, 2004; Ferroni, 2012; Cuadro, 2013; Palombo, 2018). Por el contrario, desde los estudios psicogenéticos se busca identificar las explicaciones que los sujetos realizan ante la tarea de escribir palabras con problemas ortográficos y analizar las interacciones entre sujeto/niño y objeto/ortografía y entre pares, para comprender cómo construyen sus hipótesis sobre el funcionamiento del sistema (Gomes de Moraes, 1995; Vaca, 1997; Díaz Argüero, 2001; Rodrigues Vidal, 2021). Los estudios de ambas perspectivas coinciden en que el aprendizaje ortográfico comienza con los aspectos más regulares del sistema y que las palabras de ortografía inconsistente presentan mayores dificultades. Sin embargo, difieren en el rol que otorgan a la reflexión del sujeto sobre el sistema ortográfico.

La investigación y la producción didáctica sobre el tema son limitadas. Algunas se centran en programas de *instrucción explícita* basados en reglas y ejercicios de aplicación (Ferroni, 2012; Palombo, 2018). En contraste, otras han explorado enfoques que *incorporan la reflexión ortográfica dentro de la producción textual*, destacando la actividad reflexiva del sujeto (Camps et al., 1990; Díaz Perea y Manjón-Cabeza Cruz, 2012). En Argentina se han sistematizado experiencias didácticas que conciben la ortografía no solo como un conjunto de reglas, sino como un sistema dinámico vinculado a la historia y el uso de la lengua (Torres, 2002; Kaufman, 2005; Castedo et al., 2023). En ellas se asume que el aprendizaje ortográfico demanda reflexión metalingüística y toma de decisiones fundamentadas en la interacción con la lengua escrita.

Desde esta perspectiva reflexiva, la enseñanza de la ortografía tiene un doble propósito. Por un lado, mejorar el desempeño ortográfico de las y los estudiantes para que se apropien del sistema y escriban con mayor precisión. Por otro, promover la reflexión sobre la lengua para que comprendan las relaciones subyacentes en el sistema ortográfico. No se trata solo de lograr una escritura correcta, sino de comprender la lógica del sistema, cuestionarlo y participar en su reconstrucción. Esto implica ir más allá de la memorización de reglas y la corrección de errores, promoviendo la reflexión sobre la lengua para que desarrollen conocimientos que les permitan tomar decisiones en su escritura.

En el marco de esta perspectiva, la actividad metalingüística está en el centro del trabajo y del análisis didáctico. Lingüistas, psicolingüistas y didactas destacan la actividad metalingüística como la capacidad del hablante y del escritor para tomar la lengua como objeto de observación y como referente del propio discurso, así como la de organizar los conocimientos lingüísticos en un sistema complejo de reglas de funcionamiento. En la actividad metalingüística a partir del análisis de la escritura se destaca la inevitable reflexión sobre la lengua y el lenguaje (Camps y Fontich, 2021). De allí que la socialización de estrategias en el aula, es clave para fortalecer la reflexión colectiva.

Reflexionar sobre la ortografía de la propia lengua -considerando no solo el aspecto fonológico- busca promover niveles más profundos de análisis y favorecer la construcción de relaciones sobre los distintos planos de la lengua.

Consideraciones metodológicas

Los datos analizados provienen de tesis en curso² que estudian las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la escuela, centrándose en las interacciones entre el docente, los alumnos y los contenidos de ortografía “literal”. Tomando los aportes de la Ingeniería Didáctica (Artigue, 1995) se traza un esquema experimental basado en las “realizaciones didácticas” en clase, es decir, la concepción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza. Al mismo tiempo, se trata de un desarrollo colaborativo entre docentes de aula e investigadores, donde ambos roles participan en todas las etapas del proceso. En este sentido, cada investigación ha definido el diseño y planificación de un conjunto de situaciones didácticas que se ponen en acción en el aula para su posterior análisis.³ En consecuencia, el enfoque metodológico es cualitativo y exploratorio. Las prácticas de aula son el escenario principal de indagación y la observación, el registro filmico y las grabaciones de voz (con sus respectivas transcripciones) son los instrumentos de recolección de datos.

POBLACIÓN

Las investigaciones se desarrollaron en dos escuelas primarias públicas de Tacuarembó y Montevideo (Uruguay) en 2do y 4to año respectivamente. El grupo de 2do año está compuesto por 30 estudiantes de edades entre 7 y 8 años; el de 4to año, por 28 estudiantes, entre 9 y 11 años.

En cuanto a la enseñanza previa sobre la ortografía, en 2do no habían participado de propuestas de enseñanza de contenidos ortográficos de manera sistemática y en 4to el abordaje se había realizado de manera tradicional (memorización y aplicación de reglas).

DECISIONES GENERALES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Las secuencias didácticas diseñadas suponen la toma de decisiones respecto al contenido de los problemas ortográficos a abordar, la progresión de su resolución para aproximar a las niñas y los niños a tales contenidos, así como la organización interna tanto de las secuencias como de las situaciones.

Respecto al contenido de los problemas ortográficos, ambas secuencias buscan que niñas y niños reflexionen sobre las restricciones gráficas y contextuales del sistema de escritura, desarrollando estrategias para resolver dudas ortográficas y prevenir errores. En 2do, la enseñanza se centra en las *restricciones gráficas y fonográficas contextuales* del uso de la “erre”. En 4to se aborda la alternancia de J/G + AOU y la *regularidad fonográfica contextual* GUE, GUI. En ambos casos, se apela a la coordinación entre planos fonográficos, semánticos y morfosemánticos para la toma de decisiones ortográficas.

Las situaciones de enseñanza se organizan en una secuencia breve (6 a 8 clases), evitando la fragmentación de los contenidos y favoreciendo la continuidad en la discusión sobre las regularidades de escritura. Estas situaciones promueven la resolución de problemas ortográficos con desafíos progresivamente mayores.

Las situaciones presentan problemas en los que niñas y niños manipulan un corpus de palabras o enunciados que requieren análisis lingüístico. Estos problemas son de cuatro tipos: a) clasificación y agrupamiento de palabras según criterios (gráfico, fonológico, semántico), buscando identificar regularidades y relaciones; b) contraste, a partir de la comparación de pares de palabras o familias léxicas, que permite explorar variaciones en el uso de letras y coordinar planos de la lengua; c) elección de la forma ortográfica correcta entre varias opciones, lo que pone en juego el conocimiento ortográfico construido; d) corrección de textos, que exige identificar errores y aplicar ese conocimiento ortográfico. Los problemas de elección y corrección son de reinversión, ya que requieren reutilizar conocimientos adquiridos en situaciones previas para resolver nuevos desafíos.

Las situaciones se organizan en secuencias descontextualizadas, es decir, se focalizan en ciertas unidades lingüísticas (palabras) analizándolas fuera de su contexto inmediato para propiciar la reflexión y la sistematización de conocimientos lingüísticos que resulten útiles en la resolución de problemas ortográficos (Castedo et al., 2023). A su vez, se presentan en aulas donde la práctica de escritura con sentido está garantizada, de tal modo que las preguntas y dudas sobre el sistema ortográfico se presentan con frecuencia y, a la vez, las sistematizaciones a las que se va arribando en las situaciones descontextualizadas tienen oportunidades frecuentes de ser recuperadas en nuevas prácticas.

En cuanto a la organización interna de las secuencias, se alterna el trabajo en parejas o tríos con instancias de reflexión colectiva. En equipos, las y los estudiantes resuelven los distintos problemas ortográficos de modo que sus interacciones permiten explicitar saberes previos, formular hipótesis e integrar nuevas informaciones en un sistema de relaciones, favoreciendo la justificación de sus decisiones (Ferreiro et. al, 2019; Rodrigues Vidal, 2021).

La mayoría de las situaciones, se organiza internamente con una estructura basada en la resolución de un problema mediante la creación de un medio (situación de acción), un tiempo de trabajo donde las niñas y los niños toman decisiones y movilizan sus conocimientos -con intervenciones docentes para replantear el problema o profundizar justificaciones- y un cierre colectivo de intercambio e institucionalización del saber (Brousseau, 2007). En los momentos de reflexión colectiva, las y los estudiantes comparten sus aportes y construyen conclusiones provisorias que reformulan clase a clase.

A continuación se muestra de qué modo las situaciones desarrolladas movilizan la actividad metalingüística de las niñas y los niños en relación con los contenidos ortográficos en distintos años escolares y en instancias de reflexión.

Análisis

Para el análisis, en los registros de clase recogidos, se distinguieron episodios definidos como unidades de interacción en torno a la resolución, casi siempre provisoria, de un problema ortográfico -en sentido laxo-.

En esta oportunidad, el análisis solo dará cuenta de los momentos colectivos en los que el intercambio pone a circular los saberes producidos durante la resolución de los problemas en los pequeños grupos. Para este artículo, se seleccionan los episodios correspondientes a las situaciones de clasificación y de contrastación de palabras. Cada episodio seleccionado muestra algunas de las *aproximaciones conceptuales* que las chicas y los chicos realizan respecto de dichos contenidos y las *reflexiones* que formulan en torno a los criterios que rigen la ortografía literal, a la vez que muestra la forma de intervenir de las docentes en el contexto de las situaciones mencionadas.

“YO CREO QUE...” O LAS APROXIMACIONES A ENTENDER LA ORTOGRAFÍA LITERAL

El primer episodio que se analiza corresponde a la primera clase de 2do año en la que la docente propone clasificar palabras que contienen erre simple o doble en diferentes posiciones y con distintas restricciones (p. ej. ARDILLA, RICITOS, ORO, CORRÍA, ALREDEDOR). En pequeños equipos, niñas y niños agrupan las palabras ofrecidas y elaboran justificaciones para explicar sus decisiones. Los equipos resuelven el problema de distintas maneras y lo comparten en el intercambio colectivo. En ese momento, Tomás expresa una primera *aproximación*.

Tomás: Lo que está hablando Bautista está bien porque, porque la “erre” es una solita y las dos se acompañan y forman un sonido fuerte.
 Niño: Según las “erres”, porque si hay dos...
 Tomás: No, pero se juntan.
 Maestra: A ver, decilo otra vez.
 Tomás: Que una “erre” está solita y después se junta otra más, serían dos y así forman el sonido, el sonido fuerte o más o más.
 (...)
 Tomás: (...) Si una “erre” está sola y si otra la acompaña hace sonido más fuerte que la otra porque a la otra nadie la acompaña pero la otra sí. La “erre” se junta, la “erre” y otra “erre”, así que si se juntan ellas, suena más.
 Maestra: Necesitamos dos “erres” para que suene fuerte...
 Enzo: Yo creo que para formar la “erre” más fuerte o si le saco una “erre”, más baja.

Este episodio muestra cómo Tomás, quien juega un rol central, realiza una primera aproximación: la “r” sola suena de una manera más suave, mientras que cuando hay dos “r” juntas, el sonido es más fuerte. Su explicación sugiere una relación entre la cantidad de letras y la intensidad del sonido. Si bien su razonamiento es útil, desde el punto de vista ortográfico, aún está en construcción porque no advierte que la elección de una “r” o “rr” depende también de la posición dentro de la palabra y no solo de la relación fonemas/grafemas.

La intervención de la docente, al pedirle que reformule su idea, fomenta la reelaboración y la participación del grupo. Al no cerrar la discusión permite que, hacia el final, otro estudiante reformule y haga propia la misma idea: si se elimina una de las “erres”, el sonido se vuelve “más bajo”.

En la clase siguiente, el problema consiste en analizar las diferencias entre pares de palabras (p.ej. CARO/CARRO; PERA/PERRA). Este problema de contrastación permite que las niñas y los niños pongan en juego *el plano semántico* a partir de comparar palabras que difieren gráfica y fonológicamente.

En el momento colectivo se pueden observar las reflexiones que dicho problema suscita.

Maestra: ¿Por qué “carro” tiene que tener dos “erres” y “caro” tiene que tener una “erre”?
 Lorenzo: Si “caro” tuviera dos “erres” sería “carro”, como “carro” porque está en medio de una vocal abierta y otra vocal.
 Santino: Para que suene fuerte.
 Maestra: ¿Para que suene fuerte? ¿A ver?
 Bautista: Maestra, vos decís “ya está pronto el ‘caro’”. Y decís... “¿cuál?”. Imaginate que vos tenés una persona que está contigo que se llama “Caro”. Y decís “ya está pronto ‘Caro’” y al auto también. Entonces vas a decir, “¿cuál ‘caro’?” ¿El auto o la persona?

Los razonamientos de Lorenzo, Santino y Bautista reflejan *distintas aproximaciones* a la comprensión del dígrafo “rr” en español, relacionándolo con restricciones gráficas y regularidades fonográficas contextuales. Lorenzo introduce una regularidad fonográfica contextual al señalar la ubicación de la “erre” entre vocales. Aunque en elaboración, su explicación se constituye en un *esfuerzo aproximativo*, un intento de generalización. Santino retoma la idea de la clase anterior, la relación fonográfica entre la forma simple y el dígrafo. Bautista, es quien empieza a *coordinar un argumento semántico*. Su explicación no se enfoca directamente en la ortografía de “rr”, sino en la ambigüedad que puede surgir entre “Caro” (nombre propio) y “carro” (sustantivo). Este razonamiento enriquece la discusión y muestra cómo los niños no sólo reflexionan sobre la escritura, sino también sobre el uso del lenguaje en situaciones comunicativas. Todos han transitado por las mismas situaciones de enseñanza y, sin embargo, muestran aproximaciones distintas a la resolución del problema.

En lugar de partir de una regla preestablecida, durante el intercambio, la docente retoma y reformula las respuestas sin cerrar el problema, favorece la exploración de hipótesis y permite la reflexión ortográfica en el aula. Se evidencia así cómo las y los estudiantes de 2do año, desde sus primeras conceptualizaciones, se aproximan progresivamente al conocimiento ortográfico.

En el aula de 4to año también se registra esta dinámica. En la segunda clase, la maestra pide escribir en parejas palabras de las familias de “juego”, “soga”, “higo”, “mago” y “fogata”. En la clase anterior, al clasificar palabras con “ge” y “jota”, identificaron la alternancia fonológica entre ambas letras y la variación de “ge” según el contexto. Ahora, la escritura de palabras dentro de una misma familia pone en juego una contradicción entre un razonamiento morfológico -que llevaría mantener la misma letra-, y una regularidad fonográfica contextual, que en español se impone sobre el primero.

Estas son algunas reflexiones colectivas en torno a las palabras escritas de la familia de HIGO:

Alejandro: “Higuera”.
 Maestra: Deletreá la palabra “higuera” para que la escriba en el pizarrón.
 Alejandro: “Hache”, “i”, “jota”, “u”, “e”...
 Maestra: “Hache”, “i”... ¿cuál?
 Alejandro: “Hache”, “i”, “jota”, “u”... “jota” no... “ge”... “u”, “e”, “erre”, “a”.
 Alumnos: (Comentan a la vez) Hijuera... hijuera.
 (La maestra escribe HIGUERA)
 Maestra: Vos hoy me dijiste “hache”, “i”, “jota”... y voy a ponerla así (la maestra escribe HIJUERA e HIJERA en el pizarrón debajo de HIGUERA), porque puede pasar que esto nos genere una duda. A ver... ¿con cuál va?
 (...)
 Tomás: La primera (refiriéndose a HIGUERA).
 Maestra: La primera con “ge” ¿por qué decís ésta?
 Tomás: (Dudando) eee...
 (...)
 Juan: Quiero decir algo...
 Maestra: ¿Qué querés decir?
 Juan: Que esa, esa “u” no tendría sentido en la de abajo.
 Maestra: ¿Por qué?
 Juan: Porque ¿cómo sonaría más suave si tiene una “jota”?, no tiene sentido. En cambio con la “ge”, sí tiene sentido para “higo”.

El episodio inicia con el intento de un alumno para deletrear “higuera”. En su *primera aproximación*, usa la letra “jota” en lugar de “ge”, basándose en la correspondencia entre los sonidos y las letras que conoce, está guiándose por la sonoridad de la palabra. La docente evita corregirlo de inmediato y lo anima a revisar su enunciado, favoreciendo la autocorrección. La duda se extiende al grupo y la maestra la aprovecha para problematizar la escritura. En lugar de dar la respuesta correcta, anota en el pizarrón tres opciones (HIGUERA, HIJUERA, HIJERA) y deja abierta la pregunta, fomentando el análisis y comparación para *reflexionar sobre los criterios fonográficos contextuales* puestos en juego.

Tomás reconoce la opción correcta, pero duda al justificar; es posible que recuerde la imagen gráfica de la palabra pero la imposibilidad de explicar indica que no posee un criterio para apoyarse. La docente lo invita a leer en voz alta como herramienta de verificación. Juan introduce un argumento que refiere a una restricción gráfica del sistema: la “u” en HIJUERA no tendría sentido. Aunque su explicación no es precisa, está razonando a partir de una regularidad del español: el dígrafo “gu” se usa para suavizar el sonido de la “g” antes de “e” o “i”. Su frase “no tendría sentido” indica, por un lado, que está buscando regularidades en la lengua y, por el otro, la introducción de un criterio de análisis que hasta ahora estaba ausente: el *criterio morfosemántico*. Para que una palabra pertenezca a la familia de “higo”, lo que se tiene que escribir tiene que tener un sentido en el campo morfológico de la palabra original. Aquí surge una *aproximación a la coordinación de criterios*. Juan vincula el *criterio gráfico* (“con la ge”) y el *fonológico* (“¿cómo sonaría más suave con la ‘jota’?”) con el *criterio morfosemántico* (“no tiene sentido para higo”). En el fragmento se aprecia el esfuerzo que implica explicar las relaciones entre los planos de la lengua a propósito de la ortografía de ciertas palabras en casos de familias de palabras. Estos razonamientos son posibles porque la docente evita respuestas cerradas y propicia el intercambio de hipótesis. En lugar de escribir únicamente la opción correcta, ve una oportunidad para devolver el problema a todo el grupo.

La intervención de la maestra es clave porque propicia una situación de análisis. Al escribir distintas versiones en el pizarrón y fomentar la comparación, permite que las y los estudiantes se esfuercen por comprender las restricciones gráficas y fonográficas. En lugar de simplemente corregir, guía el razonamiento sobre por qué una opción es más adecuada que otra. Así, la enseñanza de la ortografía no se limita a la memorización, sino que incorpora la reconstrucción de patrones y restricciones del sistema.

Más adelante, el grupo debate sobre la escritura de HIGUITO, surgiendo dudas entre HIGUITO, HIGITO e HIJITO.

Maestra: Higuito. Deletrealo.
 Pablo: "Hache", "i", "ge", "u", "i", "te", "o".
 Maestra: ¿Están todos de acuerdo?
 Todos: Sí.
 Maestra: Bien, "higuito". Si no le pongo la "u", ¿cómo suena?
 Varios a la vez: /hijito/
 Maestra: ¡Ay! ¿Puedo ponerlo? (Escribe HIGITO)
 Florencia: Tiene que venir con "jota".
 Maestra: A ver, esperen. Lo pongo con "jota" ¿Y es lo mismo?
 (Maestra escribe HIJITO)
 Florencia: Hijo.
 Maestra: ¿De cuál viene este "hijito"?
 Varios a la vez: De "hijo".
 Maestra: ¡Ah! ¡Atención! Porque acá se pone muy interesante. A mí me gusta esto que están pensando (...) Miren, porque no es lo mismo que yo le diga "¡Ay! ¡Comete un hijito!" O "¡Comete un higuito!"
 (Risas y comentarios.)
 Maestra: A ver, nosotros estamos trabajando con la familia de palabras de "higo", que es la fruta que estuvimos viendo. ¿Este "hijito" que va con "jota" nos sirve? (refiriéndose a HIJITO)
 Todos: ¡No!
 Maestra: ¿Y este que no tiene la "u"? (refiriéndose a HIGITO).
 Clase a coro: ¡Tampoco!
 Maestra: ¿Por qué no nos sirve?
 Francisca: ¡Porque no tiene sentido! Porque no tiene sentido ninguna de las dos.
 Maestra: ¿Existe esta palabra?
 Alumnos: ¡No!
 Brandon: "Hijito" sí,
 Maestra: ¿Hijito sí?
 Alumnos: Sí.
 Maestra: Vamos a poner acá ¿Sí? ¿De qué palabra me dijeron ustedes que venía este "hijito"?
 Varios alumnos: De "Hijo".
 Maestra: Lo pongo por acá para que nos quede (Escribe, en otro lado del pizarrón, HIJO/HIJITO).

En este episodio, las y los estudiantes exploran la relación entre el plano *fonológico* y el *semántico*. La docente pide a un alumno deletrear la palabra "higuito", generando un consenso. Sin embargo, introduce un cuestionamiento: qué sucede si se omite la "u". Se abre así un espacio para la reflexión colectiva; varios responden "hijito", mostrando que perciben la variación sonora que genera la omisión. La docente profundiza la discusión escribiendo HIGITO y preguntando si equivale a "higuito" o "hijito". Florencia realiza una observación sobre la palabra "hijito" al decir que tiene que ser con "jota". Esto muestra que ella está consciente de las restricciones gráficas de la lengua a la vez que de las relaciones morfológicas, es decir, está intentando aplicar lo que sabe sobre la forma gráfica de la palabra "hijo" y cómo se ajusta en su familia. La intervención de la maestra de escribir "hijito" con "jota" y luego comparar con "higuito" hace que los estudiantes reflexionen sobre cómo la ortografía no solo depende de lo que suena, sino también del sentido de las palabras. Francisca señala que las dos formas propuestas (HIGITO e HIJITO) no tienen sentido. Aunque se equivoca en un caso, la mención del sentido para explicar el problema pone en juego el plano semántico, evidenciando que no solo las combinaciones gráficas son importantes. Este es un ejemplo de cómo las restricciones léxicas, como el contexto semántico de una palabra, intervienen en el proceso de escritura. La docente introduce una distinción: hace visible la relación entre el criterio gráfico y el fonológico e involucra el significado y el contexto a través de ejemplos concretos ("¡Comete un hijito!" / "¡Comete un higuito!"), generando un espacio de intercambio sobre la validez y el sentido de las palabras.

Esto impulsa la reflexión ortográfica y el reconocimiento de las diferencias de significado entre las variantes que están analizando. La respuesta de los alumnos, que concluyen que “hijito” solo tiene sentido si proviene de “hijo”, reafirma la importancia del plano semántico en la construcción de significado y en el análisis ortográfico de una palabra a partir de la actividad metalingüística desarrollada en el aula.

“MAESTRA, QUERÍA DECIR ALGO QUE ME DI CUENTA...”. CONCLUSIONES EN PROCESO SOBRE LA ORTOGRAFÍA LITERAL

Los siguientes episodios muestran cómo niñas y niños son capaces de *formular generalizaciones sobre conocimientos ortográficos* construidos a partir de resolver los problemas planteados en las clases.

En términos de Brousseau “la formulación de un conocimiento correspondería a una capacidad del sujeto para retomarlo (reconocerlo, identificarlo, descomponerlo y reconstruirlo en un sistema lingüístico)” (2007, p. 25). Estas formulaciones surgen en la interacción docente-alumno e implican cierta validación entre pares. Así, en algunos episodios de la puesta en común, la docente fomenta conclusiones provisorias colectivas, institucionalizando el saber y dando a “determinados conocimientos el estado cultural indispensable de saberes” (Brousseau, 2007, p. 28).

En 2do año, al final de la primera clase, la docente invita al grupo a pensar y reconocer qué descubrieron sobre la “erre”.

Maestra: Entonces, a ver... para ir cerrando estas ideas preciosas que salieron hoy. Podemos decir que la “erre”, puede sonar ¿cómo?
 Bautista y Lorenzo: Fuerte y suave.
 Maestra: Voy a escribir acá (refiriéndose al papelógrafo). La “erre” puede sonar fuerte o suave.
 Bautista: Algunas veces, como que la “erre” tiene dos modos de sonido.
 Maestra: Tiene dos formas. ¿De qué va a depender de cómo suene la “erre”?
 Bautista: Si tiene dos “erres” o una.
 Maestra: ¿Con una “erre” es suave?
 Niños: Sí
 Tomás: No, si la “erre” está sola y si otra la acompaña hace sonido más fuerte que la otra, así que si se juntan ellas, suena más.
 Maestra: Necesitamos dos “erres” para que suene fuerte
 Niño: Para formar la “erre” más fuerte o si le saco una “erre”, más baja
 Maestra: Mira lo que estoy escribiendo, lo que estás diciendo tú (lee lo que escribe). “Necesitamos dos “erres” para que suene fuerte”. Ahora, díganme una cosa, por ejemplo, qué palabra entraría en estas que suenan fuerte.
 Niños: “Corría”.
 Maestra: Por ejemplo, “corría” (agrega en el papelógrafo).
 Niño: Y “corrió”.
 Maestra: Ahora ¿alguna otra palabra?
 Niño: “Ardilla”.
 Maestra: “Ardilla”, dice él. (Escribe) A ver, ¿qué sucedió acá? Porque mira, el compañero allá dijo “necesitamos dos “erres” para que suene fuerte, por ejemplo corría, corrió” y él dice “ardilla”. “Ardilla”, ¿cumple esta regla de decir que con dos “erres” siempre suena fuerte?”
 Niños: No, ahí hay la “erre”, no hay dos “erres” porque no juntan las dos “erres”.
 Lorenzo: Que a veces la “erre” suena fuerte, porque en Ricitos la “erre” suena fuerte “ricitos” (enfatisa la pronunciación de la primera sílaba). (Muchos pronuncian “Ricitos”)
 Tomás: Ahí la “erre” va adelante.
 Bautista: No siempre la “erre” suena fuerte.
 Maestra: Ah. Entonces no siempre la “erre” suena fuerte. Ay, ¡cuántas cosas estamos aprendiendo! No siempre la “erre” es suave. Dos “erres” sí suenan fuerte (mientras escribe) No siempre una “erre” suena suave. Qué precioso lo que están diciendo.
 Bautista: Porque cuando termina la palabra y empieza la palabra con “erre” suena fuerte, suena fuerte con esa.
 Maestra: Ah. Entonces, no siempre una “erre” suena suave, puede sonar fuerte... voy a poner esas ideas que estás diciendo Bautista.
 Niño: Porque algunas son distintas.
 (...)
 Niño: Porque en el principio o en el final de una palabra que tenga “erre” puede sonar fuerte.

En este episodio, el grupo reflexiona sobre los diferentes sonidos de la “erre” y sus restricciones. La docente interviene retomando y reformulando las ideas de las y los estudiantes para favorecer la sistematización del conocimiento. El intercambio comienza con la afirmación de que la “erre” puede sonar fuerte o suave. A partir de allí, niñas y niños intentan explicar las condiciones que determinan esta variación. Bautista sugiere que la diferencia depende de la cantidad de “erres” en la palabra, generalizando: “Necesitamos dos ‘erres’ para que suene fuerte”. Sin embargo, esta aseveración es puesta en cuestión. Esto obliga al grupo a reconsiderar su afirmación y a formular nuevas explicaciones. El proceso de reflexión se vuelve más complejo cuando Lorenzo introduce otro caso que desafía la regularidad hallada: la palabra “Ricitos”, en la que una única “erre” suena fuerte al inicio de la palabra. A partir de este aporte, se amplía el análisis y llegan a una nueva generalización: no siempre una “erre” es suave; su pronunciación también depende de su posición dentro de la palabra. En este episodio puede observarse la progresión desde las primeras formulaciones hacia una situación de formulación más avanzada, en la que intentan poner en palabras sus descubrimientos (Brousseau, 2007).

Finalmente, la docente orienta el intercambio hacia la institucionalización de lo discutido, donde los conocimientos que circularon en las clases se validan y adquieren mayor estabilidad. En este caso, la formalización se da en el registro escrito en el papelógrafo, donde se sistematizan las restricciones elaboradas colectivamente: la “erre” puede sonar fuerte con dos “erres”, pero también en posición inicial o final de palabra. Así, *la reflexión colectiva permite avanzar hacia una comprensión más ajustada sobre las restricciones gráficas y fonográficas contextuales en el uso de “erre”*.

Reflexiones similares ocurren en la segunda clase de la secuencia de 4to año. En la puesta en común la docente escribe en el pizarrón las palabras que han producido las parejas. El grupo ya ha reflexionado sobre la escritura de palabras emparentadas con “higo” y “magia”, episodio ya analizado. Ahora es el turno de la palabra “fogata”.

<p>Teresa: Maestra, quería decir algo que me di cuenta. Que, por ejemplo, con la “ge” y con la “e”, si le pones una “u” suena suave, y con la “i” también, pero con la “a”, la “o” y la “u” suena siempre suave.</p> <p>Maestra: Eso que estás diciendo es importante. A ver, repétilo así te escuchan todos.</p> <p>Teresa: La “ge” cuando no tiene una “u” en el medio, con la “e” y con “i” suena fuerte, pero si tiene una “u” en el medio suena suave.</p> <p>Maestra: (Escribe lo que la alumna le va dictando) LA G CUANDO NO TIENE UNA U EN EL MEDIO SUENA FUERTE Y CON LA U EN EL MEDIO SUENA SUAVE. Acá vos aclaraste algo importante... con la “e” y con la “i”. Decime un ejemplo de las palabras que tenemos acá.</p> <p>Varios: “Soguita”.</p> <p>Maestra: “Soguita” (Escribe SOGUITA) Acá ¿Cómo suena? ¿Suave o fuerte?</p> <p>Varios: Suave.</p> <p>Maestra: ¿Y un ejemplo donde suene fuerte de las que tenemos acá adelante?</p> <p>Teresa: “Magia”.</p> <p>Maestra: (Escribe MAGIA) Acá no está la “u”. ¿Cómo suena?</p> <p>Alumnos: Magia... fuerte.</p>
--

En este intercambio, se observa una nueva instancia de formalización progresiva del saber, en la que las y los estudiantes comienzan a formular generalizaciones sobre las regularidades fonográficas de la “ge”. A partir de una observación inicial de Teresa, quien señala que la letra “g” suena fuerte o suave según la presencia de una “u” en el medio, se evidencia su comprensión de las regularidades fonográficas contextuales. La niña parece asociar el sonido con la forma en que la letra se combina con otras, y sus compañeros siguen su razonamiento, sugiriendo ejemplos que refuerzan la distinción que ella está estableciendo, como la diferencia entre “magia” (donde la “g” suena fuerte) y “soguita” (donde suena suave).

Lo que la alumna puede formular es producto de toda la discusión mantenida durante la puesta en común con las palabras anteriores (como “higo”). Antes de analizar las palabras relacionadas con “fogata”, la docente decide sistematizar lo que se viene discutiendo. Desempeña un papel clave en la institucionalización del conocimiento al retomar y validar la formulación de Teresa, escribiéndola y vinculándola con ejemplos trabajados. Las palabras “soguita” y “magia” permiten al grupo contrastar distintos casos y reconocer la presencia o ausencia de la “u” como un factor determinante en la sonoridad de la “ge”. La intervención docente no introduce directamente la regularidad, sino que orienta a los alumnos a reconstruirla y verificarla a través del análisis del corpus de palabras que forman parte de la propuesta de enseñanza, promoviendo así una reconstrucción colectiva y reflexiva del conocimiento puesto en juego.

Conclusiones

En las investigaciones en curso descritas se han elaborado secuencias didácticas sobre ortografía literal que promueven el estudio descontextualizado de problemas ortográficos. Se han propuesto actividades de manipulación lingüística (Camps et al., 1990) a partir de corpus de palabras que presentan dificultades gráficas, contextuales y ortográficas comunes.

Las situaciones incluidas en las secuencias plantean problemas que requieren la observación y manipulación de los distintos signos gráficos y de su relación con los subsistemas de la lengua. Este tipo de problemas lleva a

explicitar hipótesis y a formular regularidades, normas (en el doble sentido de “lo normal” y “lo normativo”). Esta formulación se diferencia de la regla de ortografía tradicional en dos aspectos importantes: en primer lugar, porque no se presenta como una imposición, con la dosis de arbitrariedad que comporta, sino que es el resultado de la observación y de los tanteos que el niño hace; en segundo lugar, porque se relaciona con los distintos niveles de la estructura gramatical y no se refiere únicamente a la relación de unos signos gráficos con unos sonidos. (Camps et al., 1990, p. 46).

En los episodios analizados, se evidencia cómo las y los estudiantes transitan desde las primeras aproximaciones a la resolución de los problemas ortográficos planteados hacia formulaciones más elaboradas, en la que explicitan y refinan sus explicaciones. La sistematización de los problemas ortográficos facilita la reflexión metalingüística sobre el sistema escrito y la coordinación de distintos planos (fonológicos, gráficos, semánticos, morfológicos) para facilitar el uso de lo aprendido. Una vez formulada una regularidad, puede utilizarse en otra situación o como base para elaborar un conocimiento más complejo.

Plantear problemas que requieran que niñas y niños practiquen y exploren con el sistema ortográfico y reflexionen sobre él es diferente a proponer ejercicios que se resuelven repitiendo y memorizando. A diferencia de enfoques tradicionales que conciben la ortografía como una colección de reglas aisladas que se repiten y aplican, el enfoque de enseñanza reflexivo se basa en que las niñas y los niños pueden reconstruir patrones y regularidades a partir de la exploración de su propia lengua, recurriendo a la discusión colectiva y al contraste entre pares para poner en práctica sus conocimientos. La ortografía es un sistema que las y los estudiantes pueden reconstruir progresivamente mediante la reflexión.

Se ha intentado hallar algunas respuestas sobre

¿Cómo se pasa de un saber-hacer propio de la competencia lingüística de un hablante de 7 a 12 años a un saber-sobre esa misma lengua? (...) ¿Cómo se pasa de un saber-hacer propiamente inconsciente -pero eficaz- a un saber-sobre, de índole pre-teórica, por cierto, pero propiamente metalingüística porque toma ese saber-hacer práctico como objeto de reflexión? (Ferreiro et al., 2019, p. 7).

En este artículo, se han presentado evidencias sobre la relevancia de la reflexión ortográfica en el aula. Mientras que una enseñanza basada en la repetición y el ejercicio se centra mayormente en la producción correcta sin garantizar una comprensión profunda del sistema, una enseñanza orientada a la reflexión busca que las y los estudiantes comprendan el porqué de las decisiones ortográficas y puedan emplear ese conocimiento en nuevas situaciones. La actividad metalingüística juega un rol central en este proceso.

Referencias bibliográficas

- Artigue, M. (1995). Ingeniería didáctica. En P. Gómez (Ed.), *Ingeniería didáctica en educación matemática* (pp. 33-60). Grupo Editorial Iberoamérica.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Camps, A. y Fontich, X. (2021) *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y de la gramática. Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística*. Editorial UNSJ.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. y Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.
- Carbonell de Grompone, M. (2004). *La ortografía: un espacio de reflexión y desafío*. Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Castedo, M. et al., (2023). Enseñar y aprender a poner orden en el mundo de las letras (parte 1). En *Curso: Enseñar y aprender ortografía y otras restricciones del sistema de escritura alfabético (2º a 6º/7º de primaria)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Cuadro, A., et al. (2013). Propiedades psicométricas de una prueba experimental de dictado de palabras para la evaluación de la ortografía en escolares uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 57-66.
- Díaz Argüero, C. (2001). *Constancia y variación gráfica en la evolución conceptual de la escritura. Una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico* [Tesis de Doctorado]. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional.
- Díaz Perea, M. y Manjón-Cabeza Cruz, A. (2012). Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 97-114.
- Diuk, B., et. al. (2009). La adquisición de conocimiento ortográfico en niños de 1er a 3er año de educación básica. *Psykhe (Santiago)*, 18(1), 61-71.
- Ferreiro, E. (2019). *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español*. HyA ediciones.
- Ferroni, M. (2012). *La adquisición de conocimiento ortográfico en español* [Tesis de Doctorado]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Ferroni, M. y Diuk, B. (2013). La formación de representaciones ortográficas de las palabras en español. En V. Jaichenco y Y. Sevilla (Coord.), *Psicolingüística en español. Homenaje a Juan Seguí* (pp. 25-137). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Gomes de Morais, A. (1995). *Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués* [Tesis de Doctorado]. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Kaufman, A. M. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y Vida*, 26(3), 6-21.
- Palombo, L. (2018). *Adquisición de las representaciones ortográficas en una muestra de escolares hispanohablantes* [Tesis de Doctorado]. Universidad Católica del Uruguay.
- Rodrigues Vidal, E. (2021). *Aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas*. [Tesis de Doctorado]. Universidade de São Paulo.

- Signorini, Á., Borzone de Manrique, A. M. y Diuk, B. (2001). Del conocimiento fonológico al conocimiento ortográfico. Alcance y limitaciones de la perspectiva fonocéntrica en el procesamiento de palabras escritas. *Lenguas modernas*, 28-29, 7-28.
- Teberosky, A. (2017). El aprendizaje de la ortografía, un suplemento a la escritura. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 9-25.
- Torres, M. (2002). La ortografía: uno de los problemas de la escritura. *Lectura y Vida*, 23(4), 44-48.
- Vaca, J. (1997). *Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿Qué piensa el escolar?* [Tesis de Doctorado]. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional.
- Zamudio Mesa, C. (2022). La complejidad de los sistemas de escritura. En *Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria*. Ministerio de Educación de la Nación.

NOTAS

- 1 La palabra “spelling” no representa fielmente la concepción de ortografía que se concibe en este trabajo. Sin embargo, no se reconoce una palabra equivalente en inglés, por lo cual se utiliza dicha acepción en el resumen.
- 2 Desarrolladas en el marco de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la UNLP. Esther Pirez, María Laura Tejedor y Sylvana Mallarini, dirigidas por Gabriela Hoz.
- 3 Las situaciones de enseñanza fueron acordadas entre directora y tesistas, quienes estuvieron a cargo de la puesta en aula. En el caso de la secuencia de “r/rr”, fueron adaptaciones de otras documentadas en experiencias previas ya citadas.
- 4 Si bien la “erre” de ardilla está en final de sílaba y por ello se articula como percusiva, no es un sonido vibrante como el de la “erre” que “suena fuerte”. Sin embargo, como esta apreciación fue introducida por uno de los niños, la docente no la descarta y la pone a discusión del grupo.