Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Ministerio de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Ministro: Dr. Fernán Quirós

Subsecretaría de Planificación Sanitaria
Subsecretario: Dr. Daniel Carlos Ferrante

Dirección General de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional
Director: Dr. Gabriel González Villa Monte
Residencia y Concurrencia de Psicopedagogía
Coordinadora General: Lic. Silvia Dubkin

Hospital General de Agudos "Dr. Cosme Argerich"
Director: Néstor Hernández

Área Programática

Jefa de División: Dra. Adriana Cillo

Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 15
Jefa: Dra. María Elena Folini

Ateneo General de la Residencia de Psicopedagogía

"¿Vaca se escribe con "b" o con "v"?":
Repensando la ortografía en la clínica psicopedagógica

Autoras
Equipo de Psicopedagogía
Coordinadora: Lic. Fernández, Claudia
Psicopedagoga de planta: Lic. Seijas Cabrera, María Soledad
Instructoras de residentes: Lic. Martínez Etze, Natalia
Lic. Bohm, Andrea

Residentes:
Lic. de Hoyos, Mariela
Lic. Delmonte, Guadalupe
Lic. Drault Boedo, M. Guadalupe
Lic. Gatti, Paula
Lic. Insausti, Julieta
Lic. Lemos, Carolina
Lic. Massa, Sofía
Lic. Paniagua, Débora
Lic. Sallette, Laura

Marzo 2020

Índice

Introducción……..……...…...Página 2
El sistema de escritura español…….…….…Página 4
Sistema educativo y ortografía ……..Página 9
Abordando la ortografía…..……...……Página 13
Perspectiva constructivista ……...……Página 14
Perspectiva neurocognitiva ……....……...Página 28
Repensando la ortografía desde nuestra mirada clínica ……..……Página 39
Contextualizando la ortografía …….……Página 45
Reflexiones finales …….……..Página 49
Bibliografía……....Página 51

Introducción

Una vez más, nos encontramos presentando nuestro Ateneo General de la Residencia. Antes de adentrarnos en la temática que este año nos convocó a escribir, vale aclarar que no fue sencilla la tarea de dicha elección. Inicialmente fueron diversos los temas que iban surgiendo, que nos hacían preguntas, pero que no terminaban de convocarnos. Luego de charlas y debates, dentro del equipo encontramos como temática en común: la ortografía.

Con más dudas que certezas, gran motor para el desarrollo del escrito, comenzamos a preguntarnos: *¿Qué es y cómo se piensa la ortografía? ¿En qué momento entra en juego el aprendizaje ortográfico?¿El escribir alfabéticamente implica necesariamente la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura?* y la cuestión más importante de todas *¿abordamos la ortografía desde la clínica psicopedagógica? ¿Cómo intervenimos?*

Frente a estos interrogantes y el acercamiento a distintas bibliografías, un tema que en principio parecía sencillo, se fue complejizando tornándose necesario emprender un recorrido teórico que abarcara distintos posicionamientos y modos de pensar la clínica.

Es por esto que a lo largo del escrito, y con el objetivo de ahondar en la temática que nos convoca, desarrollaremos en un primer momento el sistema de lenguaje escrito español y conceptualizamos la ortografía de la lengua española. En un segundo momento, abordaremos la temática que nos convoca, desde el sistema educativo Argentino, ya que consideramos que, como psicopedagogas, no debemos desconocer el diseño curricular con el que las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuentan y el posicionamiento del mismo frente a la ortografía. En un tercer momento nos adentraremos en dos líneas teóricas que han aportado grandes conceptualizaciones sobre esta temática, comenzando con el Constructivismo y el psicoanálisis, cuyos aportes son tomados en gran medida por éste equipo y por último las Neurociencias. Para terminar, desarrollaremos y reflexionaremos sobre la ortografía en la actualidad, en un país determinado y en un contexto en permanente cambio.

Durante el transcurso del escrito, abordando uno a uno los grandes temas recién mencionados, nos fueron surgiendo más y más preguntas, debates y nuevos motores para seguir leyendo, y escribiendo este escrito, nos resultó inevitable reflexionar sobre el proceso de alfabetización y los diferentes factores que intervienen en el mismo, *¿Se aprenden las reglas ortográficas?¿Cómo? ¿Las enseñan en la escuela? ¿Las enseñamos como objetivo de tratamiento con nuestros pacientes? ¿Desde el constructivismo como se interviene? ¿Y desde el psicoanálisis? ¿Tienen estas líneas teóricas puntos en común? ¿De dónde vienen estas reglas?*

Las invitamos a acompañarnos en este recorrido, en donde intentaremos responder algunas de las preguntas iniciales, y seguir construyendo interrogantes que motoricen nuestra práctica psicopedagógica.

El sistema de escritura español

"Las palabras vuelan, pero lo escrito queda"

Dehaene (2007)

Para comenzar el ateneo, creemos conveniente poder caracterizar brevemente nuestro sistema de lenguaje escrito; para esto, tomaremos aportes de la lingüística, ya que las diferentes escrituras del mundo se diferencian en forma significativa y de esto depende su enseñanza, aprendizaje e intervención.

Varios interrogantes fueron apareciendo en torno a dicha temática, e interpelando nuestra clínica… Frente a esto, nos preguntamos: *¿Cómo se organiza nuestro sistema de lenguaje escrito?*

De Abadia, Correa y Figueroa (2010) sostienen que todo idioma está constituido por un conjunto de signos representativos (grafemas, fonemas, etc.), cuya cohesión y estructura están fundamentadas en una serie de reglas que el ser humano debe descubrir para lograr su dominio.

Siguiendo esta línea, Dehaene (2009) plantea que nuestro sistema se organiza en un alfabeto que denota cada uno de los sonidos elementales de la lengua hablada. Casi la totalidad de las palabras de la lengua puede leerse convirtiendo los grafemas en fonemas; esto se debe al nivel de transparencia que posee el sistema de lenguaje español y a la regularidad del mismo. Es decir, en lenguas con ortografía transparente, como el caso del español, las relaciones de correspondencia grafema-fonema son altamente regulares.

En el alfabeto español las letras se ensamblan y se leen de izquierda a derecha, es decir, que el orden espacial de los grafemas se corresponde sistemáticamente con el orden temporal de los fonemas. Las letras pueden combinarse para formar sílabas y palabras. Así una consonante puede combinarse con diferentes vocales (la, le, li, lo, lu); y una vocal puede combinarse con diferentes consonantes (la, ra, ma, etc.); la permutación de las letras cambia la pronunciación de la cadena de caracteres, por ejemplo la letra "t" es una unidad móvil que puede formar "ta" pero también "ti" "to", o incluso "it".

En el caso de las correspondencias grafema-fonema, existen 22 grafemas que representan un fonema de manera biunívoca y las inconsistencias de las correspondencias están restringidas sólo a 5 grafemas, cuya pronunciación depende de reglas contextuales (Signorini, García Jurado & Borzone, 2000). En cambio, en cuanto a las relaciones fonema-grafema, éste cuenta con 14 fonemas de representación biunívoca y 8 fonemas que pueden ser representados por más de un grafema ("ch" "rr" "ll-y" "s" como "s" o "c" "b o v" etc.).

Existe una gran diferencia entonces entre la lectura de palabras y la escritura. Frente a la lectura de palabras, en la cual todas las correspondencias son consistentes, el conocimiento de las reglas de correspondencias independientes y dependientes del contexto basta para obtener un desempeño exitoso. Las correspondencias independientes son aquellas en las cuales a un grafema corresponde sólo un fonema sin importar el contexto ortográfico (por ej., <M>, <L> y <D>). A su vez, las correspondencias dependientes del contexto son aquellas en las cuales a un grafema se le pueda atribuir más de un fonema según el contexto ortográfico de la sílaba (por ejemplo: cuando el grafema <g> precede a <a>, <o> y <u> se pronuncia /g/, si precede a <e> e <i> se pronuncia /x/).

Sin embargo, retomando la diferencia entre la lectura y la escritura de palabras, en el proceso de escritura, la relación entre fonemas y grafemas se complejiza, existiendo un gran número de correspondencias inconsistentes. Las correspondencias son inconsistentes cuando la relación entre fonemas y grafemas no está descripta por medio de una regla de correspondencia, a un mismo fonema puede corresponder más de un grafema (/s/ como <S> o como <C>), por lo que resulta necesario el conocimiento del ítem léxico específico para establecer la correspondencia ortográficamente convencional.

En español hay una mayor dificultad en la escritura ortográfica ligada a una mayor irregularidad de las correspondencias entre fonemas y los grafemas utilizados para escribir. Para realizar esta última tarea, el sistema se vuelve más opaco, *¿Qué significa esto?,* significa que saber cómo se escribe una palabra cuyo sonido conocemos no es totalmente obvio, mientras que, una vez que las correspondencias desde los grafemas hacia los fonemas se han aprendido, la lectura de palabras resulta más sencilla, el sistema resulta más transparente.

Luego de haber caracterizado a nuestro sistema de lenguaje escrito, creemos pertinente preguntarnos en forma específica por la ortografía: *¿Qué es la ortografía?*

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su edición de 1970, define la ortografía como *"parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura*". A partir de esta definición la ortografía queda vinculada con los distintos niveles de la gramática: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, y prosódico.

La ortografía forma parte de la gramática de cada lengua y es un conjunto de normas que regulan la escritura (RAE, 2010) y nos indican cuándo y cómo debe utilizarse cada uno de los grafemas o signos convencionales establecidos para representar gráficamente el lenguaje. Cada lengua tiene su forma específica de representar los sonidos y los significados. Sin embargo, se debe tener en cuenta que al igual que los signos que son convencionales, la ortografía también es convencional y arbitraria, ya que "no existe una relación forzosa entre esos constituyentes y el valor que tienen asignado".

La ortografía, en definitiva, es un código, que tiene como objetivo garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua. En nuestro idioma comenzó a desarrollarse en el siglo XVIII, sobre todo a partir de la fundación de la Real Academia Española (RAE). Gracias a las reglas ortográficas, aceptadas por consenso por toda la comunidad lingüística, se facilita la comunicación y comprensión de los textos.

Frente a la caracterización de la ortografía, nos preguntamos acerca de la funcionalidad de la misma: *¿Porqué es necesario contar con una buena ortografía?¿Cuál es su función?* Sánchez y Jiménez (2009), sostienen que dominar la ortografía es fundamental para poder comunicarnos por escrito y que el receptor nos entienda. La ortografía no es un objetivo en sí misma, sino una técnica complementaria o auxiliar de lo realmente fundamental, que es saber hablar leer y escribir con fluidez. Por lo tanto, la ortografía cobrará sentido, enmarcada en el aprendizaje de la lengua escrita, como capacidad significativa necesaria para que se produzca la comunicación, Zin, hemvargo, zii modifikaramos el ciztema hortografiko de la lengua, komo zujieren algunos hautores, ce beria rezignadanotavlemente la fuides en la komunikasion (Ferroni, 2013).

Que surjan dudas en el uso de unas letras y no de otras al escribir es inevitable, ya que como mencionamos anteriormente, nuestro sistema de escritura es opaco. Esta característica, descarta la certeza absoluta e instala la posibilidad permanente del error ortográfico al escribir, justificando la duda razonable. Raventos (2005) sostiene que no todas

las “reglas” o normas son del mismo tipo. La autora distingue cuatro tipos de normas en relación con el uso autorizado de letras en las palabras.

En las *restricciones directas*, se establecen relaciones biunívocas entre los fonemas y los grafemas equivalentes al principio alfabético (p. ej.: la letra A representa al fonema /a/ y éste solo puede ser representado por dicha letra).

Por otro lado, existen las *restricciones posicionales*, que afectan al comienzo o final de palabras, sílaba intermedia, letras que anteceden o siguen a otras, etc (p. ej: las combinaciones permitidas MB y MP) . Dado que su aplicación es universal, establecen necesidades e imposibilidades (es imposible encontrar las combinaciones NB y NP en la escritura correcta).

Las normas directas y posicionales son de aplicación general sobre todas las palabras del léxico. Se trata de verdaderas “reglas” ya que no corresponde dudar.

El tercer tipo de *restricciones*, están basadas en restricciones *morfológicas*, es decir, el alcance de la restricción fonográfica está condicionado. Alcanzan a palabras formadas por prefijación, sufijación o flexión. Se hace necesario considerar la categoría sintáctica o semántica de las palabras (si es sustantivo, adjetivo, verbo, o bien, si es aumentativo, diminutivo, sustantivo abstracto, adjetivo gentilicio, etc), para saber a qué letra se ha restringido la opción. Por ejemplo, los aumentativos terminados con el sufijo -azo llevan Z (golpazo, timbrazo, etc.) mientras que otras palabras terminadas con morfema homófono, como paso, lazo, vaso, trazo, etc., pueden llevar Z o no. Sólo a condición de coordinar varias categorías gramaticales a la vez (reconocer prefijos, sufijos, desinencias verbales -categorías morfológicas reconocer sustantivos, adjetivos, verbos -sintácticas-) se puede eliminar la duda, aún conociendo el contenido de las normas ortográficas. Creemos que las palabras caracterizadas con esta norma, llevan a la duda razonable y a la consulta pertinente.

Por último, en las restricciones particulares o lexicales, el alcance se reduce a una familia léxica: palabras emparentadas por el significado que comparten una misma raíz léxica. La ortografía hace visible el emparentamiento, unificando con alguna grafía el paradigma léxico y contribuyendo visualmente a la comprensión del significado (Vaca, 1992, Raventos, 2004). Las restricciones que afectan a la raíz de la palabra suelen estar basadas en razones de orden histórico o etimológico. Por ejemplo, huevo, oval, óvalo, ovíparo, todas ellas relacionadas con la misma raíz latina, y por ende, emparentadas

lexicalmente, se escriben con V y no B. La duda ortográfica y la consulta se imponen al escribir, cuando se desconoce el significado o las relaciones léxicas de una palabra.

Es importante tener en cuenta que se encuentran considerados dentro del sistema ortográfico del español tanto la representación gráfica de los fonemas, como el uso de letras mayúsculas y minúsculas, la unión y separación de elementos de la escritura y los "signos ortográficos", dentro de los cuales encontramos los signos diacríticos (tildes, diéresis); signos de puntuación, y signos auxiliares (guiones, barras, etc), y que el uso incorrecto de los mismos también se considera como error ortográfico.

Para finalizar este apartado, y a modo ilustrativo, creemos pertinente poder mencionar algunos ejemplos de las reglas ortográficas más frecuentes de nuestro sistema escrito:

- Se escribe z a fin de palabra cuando el plural lo hace en ces (pez-peces).
- Se escribe d a fin de palabra cuando el plural lo hace en des. (bondad-bondades).
- Después de las consonantes l-n-s y al principio de palabra, se escribe r aunque se lea como rr. (alrededor).
- Se escriben con h todas las palabras que empiezan por el diptongo ue: (hueco).
- Se escribe con h las palabras que empiezan por hu más m más vocal (humo).
- Se escribe con h todos los tiempos de los verbos haber, hacer, hablar, hallar y habitar.
- Se escribe con g las palabras que empiezan por in, menos: injerto – injertar.
- La g con la e y la i tiene sonido gutural fuerte (como en gente o en gigante); para representar ese mismo sonido suave, se coloca una u muda entre la g y la e o la i: guerra, guiso…; cuando esa u intermedia suena, se escribe con diéresis, como en pingüino.
- Se escribe I al principio de palabra cuando va seguido de consonante, y Y cuando va seguida de vocal (invierno, yate).
- Según el lugar que ocupe la sílaba tónica, las palabras se dividen en: agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas. Cuando la sílaba tónica es la última, es decir, cuando la palabra es aguda, llevan tilde si acaban en *-n, -s* o vocal. Cuando la sílaba tónica es la penúltima, es decir, cuando la palabra es grave, sólo llevan tilde cuando terminan en una consonante que no sea *-n* o *-s*. Cuando la sílaba tónica es la antepenúltima (esdrújulas) o la anterior a ésta (sobresdrújulas), siempre llevan tilde.

- El punto y coma se emplean para separar oraciones relacionadas entre sí, pero que carecen de conjunción o preposición (proposiciones yuxtapuestas).

Sistema Educativo y Ortografía

En el presente apartado abordaremos la temática que nos convoca, la ortografía, desde el sistema educativo argentino. Expondremos algunas de las múltiples preguntas que nos fueron surgiendo, previo y en el transcurso de las lecturas que realizamos, en torno a la misma y sobre cómo el sistema educativo la contempla. *¿Se incluye la ortografía en la currícula? ¿Se enseña como un contenido escolar? ¿Cómo se interviene en la educación formal? ¿Desde cuándo?¿En las escuelas se corrigen los errores ortográficos?.*

A partir de dichos interrogantes, y del rastreo bibliográfico realizado, comenzamos a observar que, a lo largo de la historia, surgieron diferentes posicionamientos frente a la ortografía. Éstos implican cambios tanto en la manera de concebirla, como así también en las modalidades y estrategias de enseñanza.

Si hay algo identificable con la escuela es la enseñanza del "buen escribir". Y, con mayor o menor cercanía, es posible evocar distintas formas en las que este aprendizaje se encarnó en nuestra vida cotidiana escolar.

Las instituciones no pueden ser pensadas por fuera de las sociedades y culturas en las que se encuentran inmersas, por ende si nos remontamos al origen del sistema educativo nacional, como todo sistema escolar moderno, no podemos dejar de situarlo en un contexto más amplio, de construcción del Estado, de transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales.

En el marco de la compleja tarea de alfabetización masiva que supuso la construcción del sistema educativo argentino, la ortografía, la caligrafía y la composición conformaron en sus inicios la tríada de lo que se entiende por el "buen escribir". Esta fue una de las vías a través de las cuales la escuela tomó a su cargo la instrucción moral e intelectual de las masas.

Es decir, en determinado momento histórico así como fue necesaria la delimitación de la extensión territorial, del espacio geográfico, para pensar a los habitantes de la nación,

el sistema educativo argentino permitió hacer de los pobladores del territorio, ciudadanos capaces de leer la Ley, situándolos bajo su órbita.

La escuela se convirtió en el medio "civilizador" por excelencia, homologando las prácticas lingüísticas, transmitiendo las pautas de comportamiento urbano, moral y legal, y disciplinando los cuerpos en su circulación por el espacio público y también en el ámbito familiar.

Ya que la escuela ha transitado más de un siglo de existencia, consideramos necesario conocer la historia y las diversas transformaciones que fue atravesando la misma para llegar a comprender los lineamientos actuales y las formas de intervención.

A partir de lo mencionado previamente, se tornó necesario abordar la propuesta curricular para conocer qué se propone en la escuela hoy, en relación a la enseñanza de la ortografía.

Diseño Curricular

"Se aprende a leer a leyendo, se aprende a escribir escribiendo" [1]

El diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, actualizado en el año 2012, en su lineamiento general en relación a las Prácticas del Lenguaje en el primer ciclo, establece como primordial formar lectores competentes, autónomos y críticos así como también "escritores" capaces de utilizar eficazmente la escritura como medio para comunicar sus ideas, para organizar y profundizar sus conocimientos.

La tarea central implicará introducir a los niños en el mundo letrado, y no sólo en el conocimiento de las primeras letras, es decir, evitará limitarse a la "alfabetización inicial", estrictamente pensada como el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura, buscando la formación de alumnos/as como escritores o lectores.

El proyecto curricular propone pensar la escritura y la lectura como procesos indisociables, y como parte integrante de la formación del lector y escritor, en contraposición a la creencia de considerarlos como la adquisición de una técnica mecánica, que ubica a los alumnos como descifradores o copistas.

[1] Diseño curricular
[2] Gabriela Ríos González: Investigadora de ELEXHICÓS, Universidad de Costa Rica.

Entre los diversos propósitos que se ofrecen se tornarán como fundamental las diversas ofertas y experiencias en las que estos procesos se ponen en juego, considerándolos como prácticas transversales a las distintas áreas de la currícula. Se habilita y priorizan en su aprendizaje el uso y la función, evitando reducirlo a un contenido aislado, estático, sin posibilidad de ser dialectizado.

El diseño curricular plantea a la ortografía como un objeto de enseñanza a partir del momento en que los alumnos han comprendido la base alfabética del sistema de escritura, es decir, comprenden las legalidades de este objeto de conocimiento y su funcionalidad. Tomará aportes del Constructivismo, concibiendo a la ortografía como un proceso complejo, cuyo aprendizaje supondrá la elaboración de distintas hipótesis y estrategias por parte del niño/a, en un proceso de organización progresivo y reflexivo, acompañado siempre de un adulto referente, que acompañe y medie.

A medida que se va construyendo el proceso de escritura, irán surgiendo diferentes instancias que supondrán conflictos cognitivos, dudas, situaciones a resolver, que implicarán la revisión y reflexión constante sobre las producciones escritas, las cuales no serán concebidos o sancionados como errores a corregir, sino como momentos necesarios en su aprendizaje.

Dicho diseño, en su apartado sobre ortografía, expresa la necesidad de enseñar el sistema ortográfico, no como a un conjunto de reglas arbitrarias, sino como regularidades y características basadas en otros planos de la lengua, a los cuales los/as chicos/as deben remitirse al momento de pensar el modo de escribir las palabras. Estos planos aluden al *significado*, la *morfología* y la *sintaxis*. El primero remite a los parentescos lexicales, familias de palabras, representados en la escritura por semejanzas ortográficas (plano léxico-semántico). El segundo, la *morfología*, refiere a lo que ocurre con ciertos tiempos verbales, las terminaciones de ciertas palabras cuando se conjugan los verbos, como la terminación en "aba" del Imperfecto en la primera conjugación; como así también lo que ocurre con prefijos y sufijos (plano morfo-semántico). Por último, la *sintaxis*, la cual responde al uso o no de tilde, de acuerdo a la función cumplida por ciertas palabras en la oración (plano semántico-sintáctico) como el/él; mi/mí; te/té.

Conocer estas particularidades de nuestro sistema escrito, ayudará a los niños/as a comprender, reflexionar, elaborar estrategias, formular nuevas hipótesis, analizar y

complejizar sus producciones, permitiéndose el equívoco, posibilitando las revisiones constantes, tanto en forma individual como en conjunto con sus pares. Apuntando a que logren planificar los textos antes de escribir; revisar y modificar el plan durante la escritura, si fuera necesario; permanecer abiertos a las críticas y sugerencias de otros; comunicar sus conocimientos acerca de la lengua, empleando la terminología propia de la disciplina.

A partir de esto último, podemos dar cuenta que en relación a cómo enseñar las Prácticas del Lenguaje, se describen prácticas de enseñanza y situaciones didácticas que sean sostenidas en el tiempo y que promuevan diversas situaciones de lectura a partir de variados portadores de texto, apuntando a generar situaciones cotidianas de escrituras con sentido, que tengan un destinatario y un mensaje que expresar.

Hasta aquí se han desarrollado los lineamientos generales planteados por el Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Creemos relevante que, como psicopedagogas, debemos conocer la propuesta curricular, teniendo siempre presente que cada trayectoria escolar es singular y que cada niño/a irá construyendo su propio proceso.

"El aprendizaje no es un fiel reflejo de la enseñanza sino, siempre, resultado de un proceso personal. Pero en la escuela ese proceso personal está sostenido y promovido por condiciones institucionales y didácticas, y las oportunidades reales de los alumnos para aprender lo que la escuela se propone enseñar, dependen de cómo estén definidas estas condiciones".

(Diseño Curricular (2012))

Abordando la ortografía

"Valla es una cerca, vaya es ir, baya es un fruto"

Luego de haber caracterizado el sistema de lenguaje escrito español, conceptualizando a la ortografía y su funcionalidad y haber desarrollado el diseño curricular y su modalidad de enseñanza, creemos pertinente abordar la ortografía desde diferentes líneas teóricas.

Luego de realizar un extenso rastreo bibliográfico, consideramos que tanto el constructivismo, como las neurociencias, han aportado conceptualizaciones que nos permiten repensar la temática seleccionada. Es por esto que en un primer momento abordaremos la ortografía desde una mirada constructivista y luego tomaremos los aportes de las neurociencias y la psicología cognitiva.

Para finalizar el apartado introduciremos de manera breve la mirada clínica de la sede en relación al sujeto en situación de aprendizaje.

➔ Perspectiva Constructivista

Para comenzar, resulta interesante partir de una concepción de aprendizaje que entiende al mismo como un proceso constructivo y gradual, que se da a lo largo de toda la vida, de forma contextual y en interrelación con otros. Es desde este lugar, que vamos a pensar el proceso de escritura y el aprendizaje de sus reglas ortográficas como la apropiación de un objeto de conocimiento social y cultural.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, consideramos fundamental comenzar a profundizar sobre la concepción que el Constructivismo sostiene sobre la escritura y su apropiación para lo cual iremos desarrollando el proceso implicado en su aprendizaje.

Lo que se intentará cuestionar, debatir, reflexionar, en este apartado, será en relación a la ortografía como contenido a ser aprendido, abordando las diferentes situaciones y conflictos que surgen en función de la misma. En este sentido, desde el Constructivismo se piensa a la ortografía en forma contextual, ya que es el contexto en el que se encuentre ubicada la palabra, el que determinará su significado y comprensión.

A su vez, desde este posicionamiento teórico, se sostiene que la ortografía ocupa un lugar fundamental dentro de las problemáticas que aquejan al sistema educativo; esto seguirá siendo así mientras que no se conciba a la ortografía como un aprendizaje inherente al proceso de escritura sino como un anexo del mismo.

Su abordaje será diferente en la medida en que el docente comprenda que el niño construye las convenciones ortográficas de la misma forma que construye cualquier otro objeto de conocimiento (Rosa María Tovar; Nidia Ortega Toro, 2016).

Como se mencionó con anterioridad, para desarrollar el posicionamiento del Constructivismo en relación a la ortografía, consideramos necesario partir de la conceptualización del proceso de escritura. Para ello, tomamos a una de las mayores referentes, Emilia Ferreiro (1986) quien sostiene al respecto que:

> *"La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes [...] como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras."*

La autora sostiene que la construcción de un sistema representacional implica un complejo proceso de diferenciación de elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado, como así también involucra la selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación, ya que, una representación no es idéntica a la realidad que representa.

La invención de la escritura no fue un proceso de codificación, fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, por lo cual cuando los niños/as se enfrentan a ésta, surgen dificultades conceptuales, ya que deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción.

Si consideramos a la escritura como un código de transcripción que convierte a las unidades sonoras en unidades gráficas, se pondrá el eje central en la discriminación perceptiva tanto desde lo visual como de lo auditivo, y su aprendizaje será concebido como la adquisición de una técnica. En cambio, si se concibe su aprendizaje como la comprensión de un modo de construcción de un sistema de representación, el problema central radicará en comprender ese sistema y su aprendizaje, entonces, se convertirá en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, es decir, un aprendizaje conceptual.

Algo fundamental a tener en cuenta en relación a las apropiaciones que realizan los niños/as, es poder discriminar la diferencia entre saber algo acerca de cierto objeto de conocimiento y saber algo socialmente aceptado como conocimiento. Saber implica haber construido alguna conceptualización acerca de un objeto de la realidad. Que ese saber coincida con lo socialmente establecido es otro problema, pero no se puede negar que ahí hubo una producción propia por parte del sujeto. Es frecuente encontrarse con niños/as que conocen el nombre de las letras o su valor sonoro convencional, pero no comprenden acerca del sistema de escritura. Otros niños/as hacen grandes avances en relación a la comprensión de la escritura, sin haber recibido información sobre las formas de denominar las letras.

Las primeras escrituras

Reducir la teoría de Piaget a una descripción de niveles sucesivos de organización es olvidar que la pregunta fundamental que orientó sus investigaciones epistemológicas y psicológicas fue: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento? Cuando tratamos de comprender el desarrollo de la lectoescritura desde el

punto de vista de los procesos de apropiación de un objeto socialmente constituido (y no desde un punto de vista de la adquisición de una técnica de transcripción), tratamos de conocer si existen modos de organización relativamente estables que se suceden en cierto orden.

Sería ingenuo considerar que los niños/as comienzan a escribir cuando ingresan a la educación formal, cuando la escritura se les presenta como un contenido a ser aprendido. En sus contextos cotidianos, los niños/as se encuentran rodeados de letras, carteles y demás portadores escritos, que los enfrentan a diario a múltiples interrogantes en relación a la misma.

Como sostiene Emilia Ferreiro (1986), las primeras escrituras infantiles aparecen como líneas horizontales, verticales, onduladas, continuas o fragmentadas. Desde el punto de vista figural, tales se las consideran atendiendo a la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda a derecha), la orientación de los caracteres individuales (inversiones, rotaciones). En cambio, desde el punto de vista constructivo, se pensará desde el valor que quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

Desde la perspectiva constructivista, la escritura infantil sigue una evolución la cual estará influenciada por los medios culturales, las diversas situaciones educativas, siendo tres los grandes períodos que distinguirá.

En un primer momento, se comenzará diferenciando entre las representaciones icónicas y las no icónicas. Es decir, se empieza discerniendo entre las marcas gráficas figurativas y las no figurativas, por un lado, y la constitución de la escritura como objeto sustituto por otro. Es importante esta distinción entre dibujar y escribir, ya que al dibujar se está en el dominio de lo icónico, el grafismo reproduce las formas de los objetos; y al escribir se está por fuera de lo icónico, donde el grafismo no reproduce las formas de los objetos, ni su ordenamiento espacial, sino que aparece cierta arbitrariedad y ordenamiento lineal.

En una segunda etapa, los niños/as dedican grandes esfuerzos en construir diferenciaciones entre sus producciones. Esos primeros criterios que usan, serán intrafigurales, atendiendo a las propiedades que un texto tiene que tener para poder ser interpretable: estos serán tanto cualitativos (variar el repertorio de letras) como cuantitativos (variar la cantidad de letras).

En estos dos primeros períodos las diferencias y semejanzas no estarán determinadas por el valor sonoro de los significantes, será en el tercer período donde éste tendrá lugar. El niño/a comienza a descubrir cierta correlación entre las distintas partes de la escritura, esas primeras "partes" que se reconocen en la emisión sonora son inicialmente las sílabas.

La fonetización de la escritura comienza cuando los niños/as empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. El período de fonetización de la escritura se manifiesta con un primer período silábico, seguido por un período silábico alfabético y finalmente los niños/as abordan lo esencial de una escritura alfabética: atienden fundamentalmente a las diferencias y semejanzas en el significante con descuido de las semejanzas o diferencias del significado. Todo lo demás no se entiende y como no se entiende no aparece. Las escrituras alfabéticas iniciales dejan en suspenso todo lo que no es alfabético en la representación alfabética del lenguaje. Lo no alfabético sería: la separación entre palabras, los signos de puntuación, la distribución de mayúsculas y minúsculas y las alternativas gráficas para semejanzas sonoras o las semejanzas gráficas para diferencias sonoras, o sea lo que generalmente llamamos la ortografía de cada palabra.

El paso siguiente, consiste, en tratar de entender lo que se dejó de lado y que se sabe que está en el objeto pero que ha sido puesto entre paréntesis porque primero los niños/as tratan de entender los principios fundamentales del sistema alfabético y después tratan de entender lo que no es alfabético.

La evidencia empírica acumulada parece indicar que el orden de sucesión de las conceptualizaciones de los niños/as no es azaroso y que algunas de las construcciones son previas a otras porque son constitutivas de las construcciones subsiguientes. La secuencia es relativa a los esfuerzos infantiles por responder a esta pregunta fundamental: ¿Qué es lo que la escritura representa y de qué manera lo representa?. Describir una serie ordenada de modos de organización, no descarta las diferencias individuales sino que permite ubicarlas en un marco general. Es importante entender ese desarrollo como un proceso y no como una serie de etapas que se seguirán unas a otras casi automáticamente.

Concepción de ortografía

Kauffman (1998) toma la definición que realiza Goodman en 1982, la cual plantea que la ortografía es un sistema alfabético que consiste en un sistema de grafemas llamadas letras, que tienen una gran variedad de formas y estilos, que también incluye las reglas

ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos, pragmáticos del lenguaje.

La ortografía debe indicar a través de la puntuación las pautas de oración, frase y cláusula que representan significados. En esta definición se incluyen aspectos normativos referentes a la escritura de palabras, oraciones y textos. Entrarían aquí cuestiones diversas como el empleo de las letras indicadas por la norma en la escritura de cada palabra, el uso de tildes, la segmentación entre palabras y de palabras al final de un renglón, el uso de mayúsculas, la puntuación.

De acuerdo a lo que sostiene Teberosky (2017) la ortografía es la forma normativa de escribir, es la escritura que se considera "correcta". Esto quiere decir que no se trata de aquello que el individuo quiera o desea, sino que la intencionalidad es social. Se relaciona con lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, siempre en relación a un contexto determinado. Algunos aprendizajes vinculados a la ortografía se hacen de forma implícita (al interactuar con la lectura y la escritura), pero otros requieren de una enseñanza explícita. Tienen un papel fundamental en este aprendizaje la autocorrección de los textos y la reflexión metalingüística.

Construcción del proceso ortográfico

Para comenzar, consideramos que el hecho de que los niños/as se encuentren en una etapa alfabética no implica necesariamente que se haya comprendido completamente cómo funciona el sistema de escritura. Generalmente, es en este momento en el que se espera que surjan una gran cantidad de dudas y preguntas acerca de aspectos ortográficos.

Al igual de lo que sucede con el resto de los aprendizajes, los niños/as construyen el proceso ortográfico partiendo de hipótesis y errores constructivos. A pesar de no conocer aún las normas ortográficas del español, la forma en que los niños/as escriben no es azarosa. Ellos van comprendiendo la convencionalidad de la escritura a partir de la elaboración de diferentes hipótesis acerca del funcionamiento del sistema ortográfico (Matteoda y Vázquez, 1990; Vaca, 1983). De a poco van encontrando diferentes regularidades y relaciones que determinarán sus producciones escritas.

Según Ferreiro (1996), desde el punto de vista lingüístico, la escritura, distinta a los enunciados orales, es segmentable sólo a nivel de la palabra. A su vez, los límites de las palabras son imprecisos y dependerán de su ubicación en el enunciado. Lograr la

comprensión de la palabra convencional, separada y separable, implica un problema cognoscitivo complejo, y será a partir de sucesivas hipótesis que el niño/a podrá aproximarse a su comprensión. El uso no convencional de algunos aspectos de la ortografía (segmentación, puntuación y ortografía de las palabras) que hacen los niños/as lleva a que los adultos los interpreten como descuido o desinterés y los juzguen como "errores" en sus escrituras.

El proceso que implica el aprendizaje ortográfico está lleno de errores y de hipótesis más o menos acertadas. Ferreiro (1991) llama a estos errores "errores constructivos" porque no impiden acceder a la respuesta "correcta", sino que permiten llegar a ella; son aproximaciones al conocimiento final. En muchas ocasiones, la inconsistencia en el cumplimiento de las reglas ortográficas vigentes del español indica una interpretación lógica, razonable del sistema de escritura y no una falta de comprensión.

En un comienzo, los niños/as intentan comprender cómo funciona el código escrito y van a ir descubriendo la existencia de irregularidades, por ejemplo, que hay fonemas que pueden expresarse con distintos grafemas o también que hay letras que pueden sonar diferente, es decir, representar fonemas distintos. Es entonces cuando comienzan a aparecer las preguntas tales como: ¿Se escribe con "B" o con "V"? ¿Va con la "C" de casa o la de queso? Este mismo proceso abarca también al aprendizaje de los signos gráficos y las tildes como, por ejemplo, cuando los chicos/as preguntan: ¿Camión lleva acento? ¿Se pone el signo de pregunta al final?

A partir del momento en que un niño/a, en su descubrimiento alfabético, pregunta para un mismo sonido con qué letra va, se trata de un indicador de que ha nacido en él, la llamada *conciencia ortográfica*. Es decir, el niño/a sabe, reconoce, que para ese fonema hay más de un grafema y que existen distintas situaciones en las que se utiliza uno u otro. Aparece una conciencia de la posibilidad de error gracias a la cual el niño/a podrá buscar información para corregirlo, podrá revisar su escrito, podrá llevar a cabo diversas estrategias en la búsqueda de esa escritura socialmente aceptada. Esta información, a su vez, le será útil en otras situaciones en las que se le aparezca una duda similar. En este sentido, Kaufman (1990) sostiene que se trata de diferentes momentos, necesarios, por los cuales los niño/as pasan y necesitan hacerlo para poder acceder a otras organizaciones más evolucionadas.

Tradicionalmente, la ortografía se evaluó a partir de la detección de faltas en los escritos de los alumnos/as. Detrás de esta práctica subyace la idea de error como un problema que el alumno/a debe superar, muchas de las veces memorizando reglas ortográficas y repitiendo ejercicios. Tal como se vino explicando anteriormente, desde una visión constructivista esta

concepción del error es cuestionada. El error deja de tener un lugar negativo sino que es visto como un signo del proceso de construcción que está llevando a cabo el niño/a. Lejos de sancionar, se buscará analizar y entender la lógica que subyace. Tomando las palabras de Kaufman (1999), el error ortográfico se convierte en fuente de información, de reconocimiento de los procesos de aprendizaje. Por tanto, la evaluación del error no puede estar situada al final del proceso como calificación del producto. Siguiendo lo expresado Salgado (1997) sostiene que la ortografía no debe aparecer como una pre-ocupación del lector sino como una post-ocupación, haciendo hincapié principalmente en la importancia de la revisión.

Muchas veces se han realizado interpretaciones erróneas en relación a la concepción del error que se sostiene desde un marco teórico constructivista. El afirmar que un error es constructivo no implica decir que cada niño/a debe escribir de cualquier manera o que el aprendizaje ortográfico se dará espontáneamente sin ningún tipo de intervención. A lo que se apunta, es a entender por qué se escribió de determinada forma una palabra, comprender cuál es la lógica que subyace y trabajar a partir del error. A su vez, si los niños/as están pendientes de no cometer errores de ortografía sus escritos tenderán a limitarse y a ser mucho menos expresivos. Por ese motivo lo que se busca es que ellos puedan disfrutar escribiendo y que afronten posteriormente la corrección del escrito, la revisión, la relectura, la reflexión metalingüística.

A partir de lo expuesto, nos preguntamos: *¿Lo explicado anteriormente implica que el aprendizaje ortográfico está separado del proceso de apropiación de la escritura?* Desde una visión constructivista esta separación no es posible, todo lo contrario: la ortografía es considerada un aprendizaje inherente al proceso de escritura, el niño/a construye las convenciones ortográficas de la misma forma que construye el resto de los objetos de conocimiento.

¿Cómo trabajar la ortografía?

Para comenzar, Kaufman (1998) sostiene que la hipótesis principal es que el error constructivo no se evita, sino que se acepta su aparición y no se sanciona, sino que se trabaja para su superación. Se acepta su aparición porque testimonia una actividad inteligente, propia de un momento en que el niño/a no puede resolver la totalidad de un problema, pero

si puede organizar los datos de manera coherente y porque solamente transitando por estas organizaciones se accede a totalidades más adaptadas (Castorina, 1984).

Por otra parte, estos "errores" pueden cumplir un rol activo en el aprendizaje. En efecto, un niño/a que comete un error puede, por este hecho, tomar conciencia de ciertas contradicciones que le permitirán (o tal vez lo obligarán) revisar la hipótesis con la que está trabajando.

Aprender ortografía se vuelve indispensable porque es uno de los elementos constitutivos de los textos, convencionalidades básicas, que permiten la comunicabilidad. Es decir, es necesario que la misma sea parte de la enseñanza de la escritura.

Consideramos fundamental abordar el conocimiento ortográfico como un elemento constitutivo de la tarea de escribir, construyendo alternativas didácticas sistemáticas que trasciendan la mera repetición de las reglas. Intentando acompañar a los niños en el camino de apropiación de la norma ortográfica, que constituye un verdadero proceso de investigación y construcción.

Gabriela Ríos González[2] (2012) en una investigación realizada sobre esta temática, defiende la idea de que la ortografía se va adquiriendo desde los primeros años de la educación formal, y abre las preguntas sobre ¿qué ocurriría si la maestra de primer grado le enseña a sus estudiantes a escribir papa y mama y no papá y mamá?, ¿o a no distinguir entre papa y Papa? El niño continuará su proceso de adquisición de la escritura considerando que la tilde o la mayúscula no hacen ninguna diferencia de significado.

Desde esta perspectiva se considera importante explicar a los niños/as que una tilde o una mayúscula pueden generar el cambio de significado de una palabra. Por lo tanto, es necesario darle la importancia apropiada para llevar con éxito una producción textual de calidad.

Esto implica una competencia ortográfica de acuerdo con el nivel educativo y el desarrollo de cada individuo. No podemos pretender que un niño/a de primer grado se aprenda todas las reglas ortográficas, pero tampoco podemos permitir que un estudiante de secundaria carezca de ciertas reglas básicas de ortografía.

[2] Gabriela Ríos González: Investigadora de ELEXHICÓS, Universidad de Costa Rica.

Es muy común que se considere que la ortografía se debe trabajar a partir de la memorización de reglas ortográficas. Sin embargo, desde un marco constructivista, resulta fundamental que el niño/a tenga experiencias de escritura ya que a partir de la misma podrá enfrentarse a los conflictos cognitivos que le plantea.

O. Balmaseda (2001) al respecto enuncia que el hábito ortográfico se adquiere como resultado de la automatización de la acción de escribir y que como proceso, la producción escrita continua, va generando la desaparición paulatina de los errores. Por ello el objetivo de la enseñanza de la ortografía debería ser la formación y el desarrollo de hábitos ortográficos mediante la ejercitación, lo cual incluye el conocimiento, la reflexión y el análisis lingüístico.

Por estas razones la enseñanza de la ortografía puede y debe ser un medio de socialización de los sujetos, sobre todo si tenemos en cuenta que la competencia ortográfica de cada individuo es el producto de influencias sociales y los condicionantes intrapersonales.

La ortografía y como parte de ella, el uso de los signos de puntuación, exige sistematización en la estimulación de su aprendizaje. Sostenemos que se debe dar una combinación entre un aprendizaje implícito (vinculado con la interacción del niño/a con la lectura y la escritura) y otro explícito de la ortografía. Sin embargo, este aprendizaje explícito no debería estar relacionado con la memorización de reglas y normas que en muchas ocasiones no le representan nada a los chicos/as. Al no entender por qué se producen, al no haberse generado una duda ortográfica previa, se tenderá a corregir el error pero a no generalizarlo a otras situaciones de escritura. Es decir, no se producirá aprendizaje a partir de ese error sino que únicamente se procederá a eliminarlo, a corregirlo.

La didáctica de la ortografía que aquí se plantea está vinculada con generar espacios de escritura que los niños/as puedan disfrutar y en los cuales puedan desplegar su creatividad, para afrontar de forma posterior la revisión de lo escrito. Se apunta a la relectura, la autocrítica reflexiva y la reescritura (Landa, 2005).

Otra propuesta de intervención está vinculada con la familia de palabras. Este trabajo estimula la ortografía lexical, ya que apunta al establecimiento de relaciones entre palabras distintas, lo que permite conocer la forma correcta de escribir una palabra aunque no la

hayamos leído con anterioridad. Se busca reflexionar sobre el "elemento en común" (Rey-Debove, 2004). Como se mencionó anteriormente, es importante el conocimiento del funcionamiento del sistema de escritura para poder entablar este tipo de relaciones. El descubrir que hay palabras que "vienen de otras", que las palabras que tienen un mismo origen probablemente se escriban de la misma forma, que los sufijos y prefijos tienen su propio significado, que se escriben de un modo particular independientemente de la palabra que los acompañe, entre otros descubrimientos, serán pasos de suma relevancia para la construcción del aprendizaje ortográfico.

A su vez, se puede trabajar favoreciendo la búsqueda de errores por parte de los niños/as. Esto implica un cambio en la tradicional idea de que el adulto debe marcar y corregir los errores de los chicos/as, para posteriormente indicarles el modo correcto de escritura. El hecho de que ellos participen de este proceso de autocorrección hace que el aprendizaje sea mucho más significativo (Sautot, 2002). Se puede, por ejemplo, indicar cuántos errores se deben encontrar en un determinado texto, como así también proponer que busquen un tipo de error en particular (por ejemplo, encontrar palabras que deberían llevar tildes pero que no las tienen).

El Dr. en Cs. Pedagógicas Calzadilla Pérez (2018) sostiene que es importante al realizar intervenciones vinculadas al aprendizaje de la ortografía, explicitar el motivo por el cual se aborda esta temática y la importancia de la escritura ortográfica, ya que enseñar ortografía también es una tarea de mucha complejidad. Numerosos son los elementos que pueden convertirse en serios escollos para acceder al conocimiento ortográfico y cuya dimensión podrá variar de un sujeto a otro, en dependencia de la edad y la competencia lingüística.

Algunas de las principales paradojas que explica Calzadilla Pérez (2018) son:

- La arbitrariedad del sistema escrito con respecto al sistema oral; por ejemplo las dificultades propias de querer hacer corresponder la percepción fonética del discurso hablado con una transcripción alfabética que refleje fielmente la independencia de cada palabra, la expresión "Yo no quiero seis caramelos" está compuesta de cinco palabras, pero sonoramente esa separación no se escucha, y se percibe todo junto "Yonoquieroseiscaramelos". Por otro lado al escribir esa frase, no es lo mismo que "Yo no, quiero seis caramelos" su sentido cambia radicalmente.
- Las normas ortográficas son muy controvertidas, una vocal puede perder su carácter sonoro, o una consonante puede adquirir sonido vocálico.

- Las normas de acentuación son numerosas para ser reconocidas o recordadas sin dificultad; en tanto, el empleo de mayúsculas y la puntuación requieren de otros conocimientos gramaticales, cuyo aprendizaje se produce, a menudo, con posterioridad a su empleo en la práctica de la escritura; es diferente la configuración de las letras con que debe operar el estudiante para leer y para escribir.

Ortografía en contexto: la importancia del significado

¿Es posible pensar la ortografía de una palabra de manera aislada al contexto en el que la misma aparece? ¿Tiene importancia el significado de la palabra al momento de decidir de qué forma se escribe?

Hemos reiterado a lo largo de este escrito la existencia de normas ortográficas, formas convencionales correctas e incorrectas de escribir. Sin embargo, nos cuestionamos acerca de la funcionalidad de la ortografía. *¿Es importante seguir reglas arbitrarias sin sentido? ¿Es posible memorizar todas las reglas ortográficas con todas sus excepciones? ¿Las aplicamos efectivamente al momento de escribir?*

Generalmente las personas recordamos y ponemos en práctica pocas reglas ortográficas. Tampoco es posible que recordemos todas las palabras que existen en nuestro idioma. A su vez, si nos basamos en la conversión fonema-grafema, *¿cómo haríamos para darnos cuenta cuándo corresponde escribir "habría" y cuándo "abría"?* Lo que hacemos constantemente al reflexionar acerca de la ortografía es pensar en significados.

La ortografía nos permite entrelazar palabras que están emparentadas léxicamente (como se mencionó anteriormente al hablar de familias de palabras) como así también diferenciar escrituras que tienen significados distintos. Teniendo esto en cuenta, desde una visión constructivista no es posible pensar una ortografía de la palabra aislada del contexto de escritura como así tampoco del resto del sistema escrito. Es decir, no podemos reducirla a una conjunto de normas sino que es un subsistema dentro del sistema de escritura (Vaca, 1983).

Existen casos en los que las constantes gráficas se corresponden con una determinada significación sin que haya una correspondencia con aspectos fonológicos. El caso más común es el de la letra "h", que no tiene un sonido que permita identificarla pero que posee una funcionalidad en lo que respecta a la significación: emparenta palabras relacionadas (como "hacer" e "hicieron" que solo tienen la letra "h" en común aunque su significado esté relacionado) y diferencia palabras homófanas con significados distintos (como mencionamos anteriormente en el caso de "habría" y "abría").

Hay otros casos en los que un mismo sonido se representa con grafías diferentes. *¿Podemos reconocer si una palabra se escribe con "b" o con "v" apelando únicamente a aspectos fonológicos? ¿Da igual escribir aleatoriamente con una o con la otra?*

El uso de grafías diferentes ante un mismo fonema responde nuevamente a una necesidad de vincular palabras con significados similares. Así, “brazo” y “abrazo” se escribirán de un modo, mientras que “voz” y “vocero” se escribirán de otro.

A su vez, el uso de una letra en vez de otra con un mismo valor sonoro puede indicar significados distintos (es el caso, por ejemplo, de “casa” y “caza”). Así pudiésemos recordar de memoria todas las palabras que existen en nuestro idioma, no podríamos identificar de qué forma escribirlas sin apelar a su significado en el contexto particular en que aparecen.

Por todo lo recién mencionado es que sostenemos que no se puede pensar la ortografía de forma aislada al contexto de escritura. Intentar que el aprendizaje ortográfico se reduzca a conversiones fonema-grafema o a la memorización de reglas y palabras implicaría concebirlo de un modo reduccionista y aislado del resto del sistema de escritura. Desde esta postura, la comprensión del sistema de escritura, de sus regularidades y de su funcionamiento son vitales para construir un aprendizaje ortográfico. Y este no puede construirse dejando por fuera los significados que el texto escrito representa.

Es por todo ello que la ortografía es un recurso gráfico estrechamente relacionado con el significado. Por su misma naturaleza, la escritura puramente alfabética presenta ciertas “deficiencias” para la transmisión del significado. Sin la ortografía, el número de palabras homógrafas (palabras que se escriben igual pero su significado es distinto) sería mucho mayor, ya que muchos homónimos (palabras que se pronuncia exactamente igual que otra pero tiene distinto significado y distinta etimología) son diferenciados por ella. La ortografía es ese subsistema de escritura que le ayuda, a través de sus recursos, los ya descritos entre otros, a eliminar una buena parte de las ambigüedades inherentes a la representación alfabética. Como se ha desarrollado previamente, los niños/as siguen un proceso regular de apropiación del sistema de escritura hasta reconstruir el principio alfabético (Ferreiro, Teberosky, 1979). Es en este proceso que deben vencer un sinnúmero de problemas conceptuales y una vez que los niños escriben alfabéticamente (es decir, sólo graficando los fonemas de aquello que quieren escribir, sin separar convencionalmente las palabras y sin ortografía convencional), se plantean el “problema ortográfico”.

El dominio de la ortografía también implica la resolución de algunos problemas conceptuales y no es solamente un problema de memoria que pueda tener término mediante un aprendizaje mecánico. Es posible pensar que a partir de la exigencia de diferenciación de significado los niños/as lleguen a comprender la función de los diversos grupos de grafías univalentes (ll-y = / ll /; b-v = / b /; c –en algunos casos– s-z = / s /) y comenzar la búsqueda

de su correcto uso en base a un criterio de significación. Si admitimos que la ortografía es un subsistema organizado que está contenido en la escritura misma y advertimos también que está lejos de ser sólo un conjunto de normas, es difícil pensar que llegue a ser conocida y utilizada sin comprender su funcionamiento.

La ortografía en la clínica psicopedagógica

Será a partir de esta concepción de ortografía que pensaremos en este apartado las distintas formas de trabajar en la clínica psicopedagógica, desde este marco teórico.

La escritura como sistema representacional, con normas y características que le son propias, se constituye en un objeto complejo de conocimiento, cuyo proceso de apropiación implicarán no sólo las posibilidades subjetivas y cognitivas, sino también las oportunidades socioculturales y las ofertas educativas que el niño/a haya recibido. Cada aprendizaje será único, pero necesariamente demandará de un otro que enseñe, acompañe, medie, entre el sujeto y la escritura, porque esta no se adquiere en soledad, ni de manera autónoma. Por ende siempre se intervendrá.

A partir de la siguiente viñeta podríamos pensar algunas cuestiones respecto de la ortografía:

María de 8 años tenía una caja con su psicopedagoga en la que guardaba ciertos juegos, un cuaderno y diversas producciones realizadas a lo largo del tratamiento psicopedagógico. La caja no estaba presente en todas las sesiones, en una sesión, María le pidió a la psicopedagoga que para la próxima traiga la caja. La psicopedagoga le pidió que lo escriba para poder recordarlo. María escribió: “Traer la caga”.

A la sesión siguiente, la psicopedagoga acudió al encuentro sin la caja, pero con la nota escrita por María, y comenzó a bromear con la connotación de “caga” y que no entendía si tenía que traer la caca o qué. La niña se reía y refirió que había que traer la caja. Se le propuso releer su nota y allí la niña leyó su producción y modificó aquella G por una J.

➔ Perspectiva Neurocognitiva

En dicho apartado abordaremos los procesos anatómicos y cognitivos implicados en la adquisición de la lectura y escritura. Consideramos necesario entender el proceso de alfabetización desde la psicología cognitiva y las neurociencias, para luego ahondar en la ortografía de nuestro lenguaje escrito. A su vez, abordaremos intervenciones posibles a partir de esta concepción.

Para comenzar creemos pertinente describir tanto el proceso de escritura, como el proceso de lectura ya que consideramos que ambos procesos se encuentran implicados en el desarrollo de la ortografía.

La escritura es una destreza muy compleja porque exige atender a varios aspectos simultáneamente, pensar en el mensaje que se quiere transmitir, elegir las palabras adecuadas para expresarlo, promover los movimientos de la mano precisos para que las letras tengan el tamaño y la forma adecuada, etc.

Dado que la escritura es una actividad tan compleja, esta posición teórica propone desglosarla en sus componentes y enseñar cada uno por separado. Por ejemplo, si le pedimos a un niño que está aprendiendo a escribir que componga una redacción, seguramente cometerá errores de todo tipo (ortográficos, de planificación, de puntuación, etc), porque son muchas las demandas que tiene y no puede hacer frente a todas; hasta que no haya automatizado alguno de los procesos (motores, los mecanismos de conversión fonema-grafema) difícilmente podrá componer una buena redacción.

Por otro lado, la lectura es una habilidad compleja cuya finalidad última es la comprensión de un texto escrito. Los dos grandes componentes de la lectura son: el reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora; aunque lo que es específico de la lectura son los procedimientos para el reconocimiento de las palabras escritas, pero ambos componentes son necesarios para el logro de la competencia en esta habilidad (Defior, 2006).

Pero… *¿cuáles son los procesos anatómicos implicados en estos dos procesos complejos?* Leer no es una actividad natural para el/la niño/a. Dehane (2015) establece que la escritura es una invención reciente en la historia de la humanidad, demasiado nueva para que pueda pensarse que haya influido en la evolución de nuestro cerebro. Nuestro patrimonio genético no incluye instrucciones ni circuitos destinados para leer. Pese a esto, con mucho

esfuerzo y una enseñanza adecuada, podemos reciclar ciertas predisposiciones de nuestro cerebro y así volvernos lectores y escritores “expertos”.

Darwin notó hace mucho tiempo que la adquisición de la lectura es una actividad artificial y difícil, mientras que el lenguaje hablado llega espontáneamente a los/as niños/as; es intuitivo y natural. Mucho antes de aprender a leer, el cerebro del bebé ya está consistentemente organizado: las áreas del lenguaje hablado funcionan desde los primeros meses de vida, así como las áreas visuales.

Hacia los 6 meses de vida el bebé se vuelve particularmente más sensible a las vocales de su lengua materna, y es en un momento posterior cuando comienzan a estabilizar las consonantes. Alrededor de los 2 años, comienza a asimilar las reglas fonológicas que gobiernan su lengua y que permite combinar los fonemas para formar las palabras. A fines de los 2 años, surgen las reglas gramaticales, que es cuando puede diferenciar entre “el camino” (como sustantivo) y “yo camino” (como verbo). Hacia los 3 o 4 años, sus frases se vuelven elaboradas. Para este entonces se puede considerar a la mayoría de los/as niños/as como lingüistas expertos.

Este conocimiento que va adquiriendo el niño no es consciente. Antes de aprender a leer, el cerebro maneja los fonemas de manera inconsciente, implícita y sofisticada. Dehane (2015) explica que el conocimiento del lenguaje es inconsciente e implícito porque no sale de los límites de circuitos neuronales especializados. Con el aprendizaje de la lectura, una parte de ellos va a especializarse para reconocer los grafemas y los fonemas.

La psicología experimental y las imágenes cerebrales develaron el modo en que el cerebro humano reconoce la escritura y se modifica en el transcurso de este aprendizaje. Es por esto que nos preguntamos: *¿Qué áreas del cerebro es necesario que se modifiquen para aprender a leer y escribir?*

Como mencionamos anteriormente, el cerebro no está preparado genéticamente para aprender a leer y escribir. Éste necesita aprender el sistema por etapas y asociarlo al lenguaje hablado, lo que requiere de mucha práctica y esfuerzo por parte de quien está aprendiendo.

Tomando los aportes de una clase dictada por la Dra. en Psicopedagogía R. Pearson, entendemos que el cerebro naturalmente recibe información con el hemisferio izquierdo, a través del planum temporal, ubicado por encima del área auditiva primaria. En un primer momento del desarrollo, ésta zona del cerebro se encargará de codificar los sonidos del habla,

y en la medida en que se vaya adquiriendo la alfabetización se irá modificado. Dicha estructura está localizada en la región posterior de la cisura de Silvio, incluyéndose usualmente en el área de Wernicke, región cerebral donde se procesa auditivamente el lenguaje. La percepción auditiva de estímulos procedentes del medio externo es un correlato importante de la habilidad lectora, (Kavale, 1981). Como señala Wepman, el nivel perceptivo-auditivo provee el alfabeto de sonidos, el cual es esencial para la formulación del símbolo conceptual verbal.

El área de Broca es la primer zona que se activa cuando se inicia el proceso de alfabetización; este proceso comienza cuando el niño se da cuenta que el lenguaje que utiliza para comunicarse está compuesto por unidades mínimas de sonido. A dicha actividad se le suma el conocimiento de las letras, que conlleva la activación de la zona premotora y fonológica del cerebro. Es entonces cuando los/as niños/as empiezan a sonorizar las letras. En la medida en que el cerebro practica la asociación de los fonemas con los grafemas, se comienza a activar la zona occito-temporal (forma visual de la palabra). Esto es lo que en su libro "Aprender a leer" Dehaene llama "área de la forma visual de las palabras o caja de letras del cerebro". En ella se procesa la información visual, las formas ortográficas y se accede al léxico. Esta área concentra todos nuestros conocimientos visuales acerca de las letras y sus combinaciones. Shaywitz y otros (2000) establecen que a medida que presentemos series de letras, la respuesta de esta región del cerebro se incrementa.

Esta porción de la corteza es la que reconoce que una misma letra puede adoptar diferentes formas (p.ej A y a), que letras diferentes pueden tener grafías cercanas (p. ej e y c), que el orden en las letras es decisivo y que ciertas combinaciones de letras son usuales y otras no. Todos estos conocimientos se decodifican en esta región (Dehaene y otros, 2001).

A partir de la exposición del niño/a frente a actividades de lectura y escritura, se empieza a activar la zona parieto-temporal. Esta permite asociar la imagen visual de la palabra con su secuencia de sonido en forma ágil, así como el significado o la semántica. Ésta automatización permite a los lectores realizar una lectura fluida.

Dependiendo el tipo de palabras que el lector necesite leer, serán las áreas que se activarán. Por ejemplo, para la lectura de palabras difíciles o pseudopalabras se activará con mayor énfasis el área de Broca, en cambio para la lectura fluida es necesario una mayor activación de la zona occipito-temporal y parieto-temporal.

Hasta aquí hemos desarrollado los procesos anatómicos y las áreas del cerebro implicados tanto en el proceso de lectura como de escritura. *¿Pero cuáles son los procesos cognitivos implicados en la alfabetización?* En los sistemas alfabéticos, como es el caso de nuestro sistema español, cuando se escriben palabras aisladas, se trata de convertir una cadena fonológica en los grafemas que la representan. Generalmente se parte del significado que se quiere expresar (excepto si las palabras son dictadas) y se elige la palabra que representa ese concepto. A partir de ese momento intervienen los procesos cognitivos específicos de escritura para obtener la forma ortográfica correspondiente.

Sanchez Jimenez, (2009) cita en su escrito "*La actividad cognitiva se centra en los procesos mentales que el sujeto lleva a cabo para operar con el sistema gráfico de la lengua y poder recuperar la forma ortográficamente correcta de las palabras*" Pujol (2000).

Los modelos cognitivos basados en la investigación en este campo, han puesto de relieve que al igual que en la lectura existen dos formas posibles de escribir una palabra: *la fonológica y la ortográfica*. El "modelo de doble ruta o dual" nació dentro del estudio cognitivo de la lectura como una comprobación de que los sujetos eran capaces de leer mediante la conversión fonética de lo escrito o accediendo directamente a su significado (Pujol, 2000). Hay dos rutas bien distintas, pero ninguna de ellas, individualmente, nos permite leer todas las palabras. Cuando leemos, ambas rutas están en colaboración constante (Dehane, 2014).

Para seguir profundizando en la temática, creemos necesario describir detalladamente cada una de estas rutas:

Ruta Fonológica

En la ruta fonológica, una vez activada en el sistema semántico la unidad conceptual que se quiere transmitir, esta activaría, a su vez, su correspondiente forma fonológica, escogida dentro del almacén del léxico fonológico. La forma así escogida se almacenaría en una memoria de corta duración, el almacén de pronunciación, mientras se realizan las operaciones destinadas a convertir esa forma fonológica abstracta en sonidos o en grafemas. Esto último se consigue mediante el mecanismo de conversión de fonema a grafema. De

aquí, ésta representación pasaría al almacén grafémico, memoria a corto plazo donde se mantiene temporalmente la forma gráfica de las palabras que se va a escribir, mientras se ponen en marcha los procesos motores que permitirán la plasmación física de la palabra mediante su escritura. (Pujol, 2000).

De esta forma, la utilización de esta ruta sería suficiente para escribir todas las palabras en aquellos sistemas ortográficos donde existe una perfecta correspondencia entre fonemas y grafemas. En el caso de las palabras inconsistentes, palabras homófonas (aquellas que si bien suenan igual, se escriben diferente y tienen distinto significado; hay" y "ahí", "echo" y "hecho", "abría" y "habría), resultaría insuficiente garantizar una correcta representación a través de la ruta fonológica ya que un mismo fonema puede representar varios grafemas. El único modo de saber cuál es la forma adecuada de escribir este tipo de palabras es haberla procesado con anterioridad y tener almacenada su representación ortográfica en la memoria. Ejemplo de esto sería el fonema bilabial /b/, por ejemplo— que pueden ser representadas por más de un grafema. Por ello la necesidad de un segundo procesamiento, el llamado ortográfico-directo.

Ruta ortográfica

En la ruta ortográfica, la unidad seleccionada activaría la forma gráfica de la palabra correspondiente del almacén del léxico ortográfico, de donde pasaría directamente al almacén grafémico mientras operan los procesos motores. (Pujol , 2000).

Frente a esto, nos preguntamos: *¿Cómo se adquieren estas representaciones ortográficas?* Share (1999; 2004; 2008; 2011) ha propuesto la hipótesis de la recodificación fonológica como mecanismo autodidacta, según la cual las representaciones ortográficas de las palabras se construyen a través de las lecturas reiteradas de las mismas. Asi también Abchi, Diuk, Borzone y Ferroni (2009, pág. 110) coinciden en que la lexicalización se produce palabra por palabra en base a los encuentros reiterados con cada una de ellas.

Share considera que las palabras pasan por el siguiente proceso: cuando no son familiares para el sujeto, éste las recodifica fonológicamente. Luego de sucesivas recodificaciones, los sujetos forman representaciones ortográficas de esas palabras y las mismas se convierten en palabras familiares que pueden leerse por la vía directa. (Diuk, Ferroni, Mena, 2014).

En la misma línea, con respecto a la interrelación del conocimiento fonológico y el conocimiento ortográfico, Perfetti (1992) postula que la formación de las representaciones requeriría de dos mecanismos: la recodificación fonológica y una estrategia de aprendizaje de patrones ortográficos específicos. La adquisición de la lectura y la escritura es concebida como un proceso en el cual, gracias a la operatividad de la recodificación fonológica, se produce gradualmente un aumento de la cantidad de palabras representadas en el léxico mental y en la calidad de estas representaciones, las cuales serían utilizadas tanto para la lectura como para la escritura. (Abchi, Diuk, Borzone, Ferroni, 2009, pág. 100).

"La diferencia no está en qué enseñamos, sino en cómo".

Beatriz Diuk (2013)

Los/as niños/as aprenden a leer y escribir participando en situaciones en las que éstas tengan una función y en las que un adulto o un niño mayor puedan mediar. Se aprende con otros. Es decir, cuando hay un adulto que organiza una situación de modo tal que el/la niño/a tenga la oportunidad de participar según sus posibilidades, pero sintiéndose parte de un proceso de escritura o de lectura genuino.

¿Se comienza enseñando las palabras?¿Por los textos? o ¿Por las letras? Estos son algunos de los interrogantes que surgen en la comunidad educativa en torno a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura. En el marco de la psicología cognitiva se considera que lo más importante es entender cuándo trabajar con cada una de esas unidades y para qué.

Beatriz Diuk (2013) establece que para que el proceso de aprendizaje se desarrolle adecuadamente, es necesario que incluya trabajo con textos, con palabras y con letras, pero cada uno en función de su especificidad. La autora realiza una distinción entre las habilidades de nivel superior, es decir, relacionadas con el desarrollo discursivo, con la comprensión y la producción de textos, y las habilidades de nivel inferior, relacionadas con la adquisición del sistema de escritura, es decir, con la lectura y la escritura de palabras. Cada uno de esos aprendizajes tiene una lógica propia.

Para el aprendizaje de la lectura y de la escritura y por lo tanto de la ortografía, los niños deben comprender que nuestro sistema de escritura está regido por el principio

alfabético, el cual establece que –con muy escasas excepciones– a cada sonido de la lengua (fonema) le corresponde una letra (grafema).

Hoy sabemos que no alcanza sólo con los sonidos de las letras sino que son necesarios los sonidos de las palabras. Este último es el mayor desafío del aprendizaje de la escritura ya que es la más compleja de adquirir y la que hace que muchos niños/as tengan dificultades para aprender a leer y a escribir; se trata de analizar, y descomponer en sonidos las palabras orales. Los niños/as pueden saber pronunciar una palabra, pero eso no significa que tengan la capacidad para analizarla y reconocer los sonidos que la forman.

Al comienzo del aprendizaje de la lectura, los niños prestan atención a las palabras completas, pero pronto deberán cambiar el nivel de atención primero hacia las sílabas de las palabras y después a cada uno de los fonemas de ellas. Esta habilidad va a ser consecuencia de la enseñanza y no es un aprendizaje natural.

La habilidad para reconocer y operar con los sonidos de las palabras se denomina *conciencia fonológica* (CF). Defior y Serrano (2011) definen la CF en sentido estricto como la habilidad para identificar, segmentar o combinar de forma intencional las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. En un sentido más amplio proponen cuatro niveles de CF que incluye a la conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica. Según Borzone & Signorini (1994) citada en el texto de Abchi, Diuk, Borzone, Ferroni (2009) la CF es entendida como la habilidad para detectar y manipular los sonidos que forman las palabras, y relacionarlos con las grafías correspondientes.

La conciencia fonológica depende por un lado de la habilidad lingüística (como el desarrollo de la noción de rima y sílaba) y, por el otro, de la enseñanza explícita de la conciencia de fonemas (detección del sonido inicial-final, deletreo fonémico, etc.). Por su parte, Ball y Blachman (1991) demostraron que a través de la enseñanza explícita se puede desarrollar la CF y compensarla relativamente en niños que de otra manera presentarían un bajo nivel de lectura.

El desarrollo de la conciencia fonológica se muestra como necesario para lograr la comprensión del principio alfabético. Sin embargo, los resultados de un estudio llevado a cabo por Pearson R., Siegel L., Pearson J., Magrane, M. y Rébora, M. publicado en el año 2013, muestra que la enseñanza del nombre y sonido de las letras (tanto mayúsculas como minúsculas) es fundamental para poder asociar los fonemas detectados al sistema de

escritura, lo que hará posible también la lectura o decodificación. Para que el aprendizaje de las letras sea significativo y sirva, es necesario trabajar en un primer momento las letras por su sonido y luego por el nombre. Cabe aclarar que se comenzaría a trabajar por el nombre, recién cuando los niños manejan todos los fonemas.

Sin embargo, algunas investigaciones aclaran que, en muchas ocasiones, utilizar el conocimiento sobre el nombre de las letras para realizar lecturas o escrituras de palabras puede conducir a errores (en español, por ejemplo, escribir cemana en vez de semana). Byrne & Fielding-Barnsley (1989) y Treiman (1998) sostienen que conocer el sonido de las letras constituye uno de los "cimientos" del proceso de alfabetización al ser éste un conocimiento mucho más "cercano" a la escritura y a la lectura que el conocimiento sobre el nombre de las letras (Ferroni, 2013).

Según Signorini, García Jurado & Borzone (2000) conocer el sonido de las letras resulta imprescindible para comenzar a producir escrituras fonológicamente aceptables. En lenguas de ortografía transparente como el español, en la cual las primeras escrituras se encuentran estrechamente ligadas al procesamiento fonológico, este conocimiento resulta fundamental ya que el relativo dominio de los mecanismos de escritura fonológica impacta posteriormente sobre las habilidades de recodificación fonológica en la lectura. Frith (1985) citado por Ferroni (1013, pág. 29) sostiene que la recodificación fonológica de las palabras, a su vez, se constituye como el factor dinámico en la adquisición de conocimiento ortográfico. Luego cuando a partir de las palabras de ortografía irregular aparezcan las dudas ortográficas, las mismas deberán ser abordadas de manera individualizada recurriendo para su comprensión y posterior almacenamiento, a su raíz, etimología o regla de la cual se desprenda su escritura.

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, creemos que la diferencia no está en qué enseñamos, sino en cómo. Los niños pueden saber que "ésta es la eme, ésta es la pe", aunque eso no implica saber que esa eme se corresponde con el primer sonido de la palabra mano. Es la correspondencia entre la grafía m y el sonido /m/ lo fundamental para la adquisición de la escritura. Luego podemos ponerle nombre a las letras, pero las mismas deben enseñarse siempre en el marco de las palabras que las incluyen, y presentarse a partir del análisis oral de las mismas.

La enseñanza de las letras aisladas les quita la funcionalidad. Las convierte en formas gráficas sin sentido y obliga a los niños a aprender una serie de nombres cuya

utilidad se desconoce (Diuk, 2013). Siempre debe intentarse poner en relación esos símbolos con las cosas que representan, utilizando preferentemente material multisensorial, imágenes, sonidos, objetos tangibles, para que el aprendizaje sea significativo.

"Avia una ves": ¿Existen precursores en la adquisición del conocimiento ortográfico?

Los estudios longitudinales realizados con el objetivo de analizar el desarrollo de la lectura y la escritura, coinciden en identificar a un conjunto de habilidades como predictoras de la adquisición de conocimiento ortográfico: el procesamiento fonológico, las habilidades de denominación veloz, el grado de conocimiento sobre la morfología de la lengua y los procesos de atención visual. (Ferroni, 2013, Pág. 23)

En relación al *procesamiento fonológico,* autores como Borzone de Manrique & Signorini (1994) y Landerl & Wimmer (2000); han señalado que el mismo posibilitaría descubrir las correspondencias entre sonidos y letras y utilizar una estrategia analitica de escritura por lo que jugaría un rol fundamental en la escritura convencional de palabras en los primeros años de escolarización (citado en Ferroni, 2013, Pag. 23).

Por su parte, las *habilidades de denominación rápida*, habilidades que han sido relacionadas al procesamiento ortográfico, permitirían medir la velocidad con la cual los sujetos asocian un elemento fonológico y su correspondiente elemento ortográfico (Georgiou, Parrila & Kirby, 2009; Manis, Seidenberg & Doi, 1999; Savage, Pillay y Melidona; 2008).

Asimismo, se ha señalado que el *grado de conocimiento sobre la morfología de una lengua* permitiría a los sujetos reconocer las fracciones más pequeñas de significado y de expresión y almacenar dichas unidades como formas ortográficas en el léxico mental que el conocimiento morfológico que poseen los sujetos puede actuar como una herramienta que facilita la escritura de palabras con ortografía compleja (Bryant & Nunes, 2004; Critten, Pine & Steffler, 2007; Furnes & Samuelsson; Nunes, Bryant & Olsson; 2003, Plaza & Cohen, 2004; Walter & Woods, 2009).

Por último, las *habilidades atencionales* hacia el material escrito facilitarían, junto a los procesos fonológicos, el almacenamiento de representaciones ortográficas en el léxico mental. Existen, de hecho, numerosos estudios en los cuales se ha observado una estrecha

relación entre pruebas que miden la capacidad de atención visual de los sujetos con el desempeño o el aprendizaje ortográfico (Bosse, Tanturier & Valdois, 2007; Bourke & Adams, 2010; Plaza & Cohen, 2006).

¿Cómo se interviene en el aprendizaje de la ortografía?

Es un hecho el gran número de errores ortográficos que cometen los/as niños/as en edad escolar a la hora de elaborar textos, las continuas impropiedades en el uso del léxico o en las construcciones gramaticales; incorrecciones que, en unos casos, inician en la Educación Primaria, se acentúan a lo largo de la Educación Secundaria y se siguen apreciando de manera significativa durante la enseñanza universitaria donde se llegan a apreciar graves errores que no se han subsanado y trabajado en etapas anteriores. Echauri (2010, pág.1) señala que "las faltas de ortografías son una realidad omnipresente frente a la que el profesorado se siente a menudo impotente y sin saber muy bien cómo actuar".

La ortografía está vigente en cualquier actividad educativa y, últimamente, está adquiriendo más relevancia la preocupación docente porque los escritos de los escolares se encuentran plagados de multitud de faltas de ortografía. Esto hace plantearnos, por un lado, en qué consiste su enseñanza; por otro, cómo se debe aplicar. Según Camps, Millán, Montserrat y Cabré (2004, pp.38-39) convendría "recordar que aprender a escribir no es aprender ortografía y que, en cambio, la ortografía es un aspecto socialmente importante de la lengua escrita".

El aprendizaje de la norma ortográfica comienza cuando el alumno toma contacto con la escritura puesto que constituye un elemento esencial para poder comunicarnos y entendernos, ya que, incluso, un cambio ortográfico puede suponer que la palabra cambie totalmente de significado pudiendo llevar a la incomprensión.

Es por esto que consideramos como bien expresa Sánchez Jiménez (2009) la necesidad de mostrarle a los niños las repercusiones semánticas, significativas y expresivas que para la pronunciación, la entonación y la comunicación en general, implica su uso.

Además, este enfoque apuesta por la transmisión verbal de reglas mediante una enseñanza explícita, el error-corrección y el entrenamiento en estas reglas consistentes e inconsistentes (posicionales, contextuales, etc) y en su identificación; exposición a

situaciones de lectura y escritura para su automatización. Sánchez (2009, p.16) considera que "la lectura es un óptimo auxiliar de la ortografía porque contribuye a reforzar la imagen léxica que tiene el alumno de las palabras, afianzando el léxico que ya conoce".

Aunque los niños presenten dudas ortográficas y entren en conflicto por las irregularidades del sistema escrito desde temprano, generalmente la verdadera preocupación por la ortografía comienza cuando se ha avanzado en el dominio del mecanismo fonológico de análisis de las palabras y es en ese momento cuando la enseñanza explícita tomará lugar.

Por ejemplo: Juan escribe con su maestra

Maestra: BOTELLA.

Juan: Bo, bo.

Maestra: A ver, ¿qué sonidos escuchás? Bo, b, b.

Juan: ¿Cuál es la "b"?

Maestra: La de BEBÉ.

Juan:¿Esa del cartel?

Rubén escribe con su maestra

Maestra: BOTELLA.

Rubén: ¿Con B larga o con V corta?

Maestra: Con B larga.

Juan y Rubén tienen la misma duda: con qué letra empieza la palabra BOTELLA. Sin embargo, la naturaleza de su duda es totalmente diferente. Para Juan el aspecto crítico es el análisis fonológico (los sonidos de las palabras); en cambio, para Rubén la dificultad pasa por la ortografía.

Para concluir, se considera de gran importancia para la enseñanza y para las intervenciones psicopedagógicas con los/as niños/as, la necesidad de prestar una cuidadosa atención al establecimiento de los patrones ortográficos, principalmente de aquellas palabras que implican RCFG (reglas de conversión fonema/grafema) inconsistentes, multiplicando las actividades a este respecto. El buen desempeño en la habilidades ortográficas puede optimizarse con el incremento de la práctica lectora, así como mediante actividades que lleven a los niños/as a tomar conciencia de la ortografía de las palabras inconsistentes que vayan encontrando y elaboren las representaciones ortográficas necesarias mediante una práctica guiada.

Repensando la ortografía desde nuestra mirada clínica...

"El tiempo de aprender es subjetivo y no puede estar situado en años, meses, días o percentiles o cocientes sino en la posibilidad de simbolizar y de conceptualizar de cada niño" (Clemencia Baraldi, 2002)

Como mencionamos al comienzo del ateneo, continuaremos desarrollando la mirada clínica de la sede en relación al sujeto en situación de aprendizaje, para tal fin, tomaremos aportes del psicoanálisis.

Al pensar la ortografía desde el psicoanálisis, nos preguntamos cuál es la mirada del mismo en cuanto el tema... *¿Cuál es la posición que se tiene sobre la ortografía?¿Lo considera un aspecto para corregir?¿Cómo se piensa la intervención?¿Se interviene con todos los buenosujetos de la misma manera?¿Cómo se piensa el problema de aprendizaje?¿Cómo se piensa la escritura?¿Qué relación podemos encontrar entre la legalidad y la escritura?¿Qué procesos se deben dar para adquirir la escritura?*

Desde esta perspectiva, los problemas de ortografía deben ser leídos, escuchados en cada situación singular. Al pensar el aprendizaje, pensamos en un sujeto que aprende. Como señala Baraldi (2002), aprendizaje y subjetivación van de la mano, ya que el sujeto aprende en tanto se constituye y se constituye, en tanto aprende. El aprendizaje y la subjetivación estarán siempre ligados a un Otro, representados por los padres, cultura y la historia. Para que el niño/a pueda constituirse como sujeto deseante son necesarias unas series de operaciones lógicas que corresponden a la constitución subjetiva. A fines de este escrito solo las mencionaremos sin profundizar en cada una de ellas.

Hay un primer momento de la constitución subjetiva donde el niño/a es tomado como objeto del Otro, momento que se denomina *alienación*. Momento necesario para que el sujeto pueda constituirse, y momento que se desarrollará a su vez a lo largo de la vida del sujeto. Luego es importante que pueda darse otro momento fundamental que constituye la *separación*, en el cual el niño deja de ser objeto para poder ser sujeto.

Freud (1920) y Lacan (1963) establecen que el acceso a lo simbólico está marcado por ciertas operaciones: la *primera experiencia de satisfacción*, la posibilidad de que se instale el juego del *Fort-Da* y la entrada del *Nombre del Padre* en la estructura.

El Lic. Lago (2015) señala que es importante en la clínica poder ubicar qué posición toma el sujeto frente a lo simbólico. Respecto a esto, la Lic. Álvarez (ver 2012) expresa que los problemas de aprendizaje responden a condiciones subjetivas del sujeto, las cuales responden a su historia y que dan cuenta de las formas en la cual un niño/a fue construyendo su modalidad propia de simbolización. Es así que consideramos que ciertas condiciones históricas-subjetivas, deben darse para que un niño pueda ingresar al mundo del aprendizaje.

Sostenemos que para poder aprender, se requiere de la presencia de un Otro, que signifique y que posibilite el surgimiento de un sujeto de deseo. Al decir que un sujeto se constituye a partir de la mirada y el deseo del Otro, nos referimos a que esto producirá marcas en el sujeto y no será sin efectos. La Lic. Kaplan y la Lic. Tobar (2012) refieren que para adquirir el saber no basta con responder la demanda sino que hace falta el deseo de saber.

Desde el psicoanálisis se piensa el problema de aprendizaje como síntoma, como inhibición o como angustia. La Lic. Kaplan (2012) señala:

"El psicoanálisis no ubica la problemática desde la perspectiva del déficit, sino que le da un valor de fenómenos subjetivos, a situar en relación a la estructura y a su tiempo de efectuación. Entonces no se tratará del trabajo del fracaso del niño con el conocimiento, sino de su posición subjetiva, como sujeto en relación a Otro en los tiempos de constitución subjetiva" (ver p.9)

Con respecto al aprendizaje, La Lic. Álvarez (2012) señala:

"Es la forma singular y propia en que se las fue viendo el niño/a con los recursos psíquicos con lo que pudo disponer, a través de la oferta que pudo recibir y de la manera singular en que lo pudo tramitar, a nosotros nos compete, no leer sus dificultades de aprendizaje desde el punto de vista del déficit. Nosotros partimos de ese diagnóstico y nuestra pregunta es cómo simboliza; cómo hace lo que hace, cómo es su modalidad privilegiada de construcción de representaciones." (p.9)

La Lic. Donzis (2017) expresa que dentro de la práctica cotidiana del analista, se propone escuchar al niño/a y al púber y, dar lugar a la dimensión singular de su palabra. Liliana Donzis (2017) en su pregunta ¿Para qué sirve el psicoanálisis? responde que el terapeuta desde su práctica clínica va a producir algo, va a permitir un movimiento en relación con un sufrimiento.

"La escena analitica es el soporte del niño, quien al jugar, dibujar y escribir, teje y desteje lo traumático, situando así lo íntimo de cada niño y de cada historia, enhebrandolo en el encaje instituido entre el lenguaje y las pulsiones"(Liliana Donzis, 2017, pp. 72)

La autora propone que desde la práctica del psicoanálisis se propone que cada vez y con cada niño/a, la posición del terapeuta es la de escuchar la historia del paciente, su singularidad, su deseo y su entramado familiar.

Retomando lo que expresa la Lic. Szyber en un curso dictado en el Hospital Carlos D. Durand (2015), coincidimos con la autora al pensar en la clínica psicopedagógica como una clínica abierta que da lugar al concepto de la oportunidad. Así, cada nuevo encuentro abre la oportunidad de una nueva reflexión o pregunta que como psicopedagogas nos hace pensar de otra manera. La autora agrega además que el sentido en la clínica psicopedagógica va a acontecer con el otro y en ese encuentro.

Pensamos que en ese encuentro con el otro, la clínica aparece como un espacio alojador en donde se favorezca lo intersubjetivo. Dicho esto, coincidimos con Szyber al no pensar la clínica como una práctica cerrada que enmienda un problema, si no como un espacio traductor de aquello no comprendido que hace al sufrimiento y al síntoma del paciente.

A partir de lo desarrollado anteriormente, nos preguntamos *¿Cómo se piensa la escritura?*. Pensamos a la escritura como una de las formas de simbolización que dispone el sujeto, y que a su vez le permite el acceso a la cultura. La Lic. Micone (2014) expresa:

"A diferencia del dibujo, la imagen que se utiliza para la escritura no hace referencia directa al objeto. En la utilización de este sistema, la ausencia del objeto se hace evidente, en tanto que algo de la imagen deberá "caer" para dar lugar a lo simbólico que implica la escritura. No hay escritura sin ausencia, sin metáfora. Entonces, la imagen debe "caer", debe perder su valor en sí misma, para que aparezca algo de la veta del sentido. Como la

misma no hace referencia directamente al objeto, es que se requiere de un sistema de signos convencionales compartidos socialmente. La construcción de estos signos implica adquirir el sistema de reglas particular de la escritura, que le permitirá ingresar a la cultura. Es decir, una cierta legalidad propia de la escritura que requerirá de una apropiación de la misma por parte del sujeto." (pag. 3)

Las operaciones lógicas anteriormente nombradas posibilitan la constitución de un sujeto. Para que pueda darse lugar al deseo del sujeto como sujeto aprendiente, es necesario que este, esté atravesado por una falta, que resulta necesaria para que el sujeto pueda desear, pueda buscar, pueda aprender.

"Para que surja el deseo tiene que existir una ausencia, una falta. Esto también es necesario para aprender. Situar la falta en el Otro posibilita al niño poder hacer circular su deseo de saber, porque si no el Otro sería depositario de un saber absoluto que estancaría el deseo."(Bernardi, Emmerich 2015)

Pensamos que para que el sujeto pueda comprender aquello que escribe, no es sin pensar su historia subjetiva y las operaciones que allí sucedieron. La Lic. Kaplan (2012) establece:

"Para que se produzca el arte de comprender, es necesaria la posibilidad de establecer lazos, que es lo que hace que un niño pequeño desde el primer día de vida, poder asociar, establecer lazos entre eso que ve, eso que escucha, eso que huele en relación a otras situaciones, a otras experiencias. Ir estableciendo lazos, sacando conclusiones, esto es a lo que llamamos comprender" (pág. 1)

Al pensar el aprendizaje coincidimos con Lerner (1985) quien afirma que el mismo depende del desarrollo y que el desarrollo es singular de cada sujeto; en esta línea pensamos que la escritura y lectura son prácticas sociales que van más allá del descifrado del sistema de escritura. Asimismo, Arzeno (1988) sostiene que la enseñanza por sí sola no puede enseñar la legalidad de los objetos de conocimiento, sino que dicha legalidad es reconstruida a través de la actividad que ejerce el sujeto sobre el objeto. Para esto es necesario que el niño interactúe con los objetos de conocimiento, mediatizados por otros significativos para él. Vinculado a esto, la Lic. Kaplan (2012) expresa:

“Justamente para poder salir de las redes del otro, redes necesarias para su constitución y supervivencia, el niño debe comprender que quiere decir esto, encontrar él el propio orden del mundo y cuál es el camino de su propio deseo. Este movimiento se corresponde con la función de su condición de sujeto, cuando decimos “dejar de ser objeto para ser sujeto” tiene que ver con esto, porque para tener un deseo propio deberá desembarazarse del otro.” (pág. 6)

Aprender a leer y a escribir es uno de los grandes descubrimientos que nos acontece a los humanos, es un saber que se construye desde muy temprano, aprendizaje que remite a toda una trama de anteriores aprendizajes.

Pensando el lugar que ocupa el aprendizaje escolar y, en aquello que nos convoca en este escrito, la ortografía, en cada sujeto podría vincularse con la obediencia a normas. Vinculado a esto, Baraldi señala:

"El niño construye personalmente las normas, las leyes y demás características de este sistema simbólico, esto le demanda un serio trabajo, ya que esta representación es particularmente arbitraria y normativa, es un sistema que permite decir sólo bajo ciertas condiciones que le son propias. Escribir es pensar y hablar por otros medios, es una representación que posibilita la expresión trascendiendo lo temporal" Baraldi (2002).

Acordamos con Beatriz Janin (2017), quien reflexiona que en tanto el niño/a tiene que aprender, en la escuela, algunas cuestiones que no le interesan, que no convocan en él/ella ninguna curiosidad, las aprende más por búsqueda de amor y por temor al castigo que por un genuino interés en el tema, lo que conlleva el riesgo de que ese “aprendizaje” no sea tal en tanto el niño/a no se apropia de lo transmitido.

La autora menciona que el aprendizaje supone deseos (deseo de saber), armado del yo, adquisición de normas, y puesta en juego de ideales. Todo esto se construye. Y nos preguntamos, ¿qué sucede cuando ese deseo está "puesto" en otro lado? Anteriormente se mencionaba que aprender es efecto de múltiples historias, funcionamientos y actores, es un acto complejo, que supone atención, comprensión y apropiación del conocimiento. Por su parte es condición necesaria que la mirada caiga para que el niño pueda mirar, para darse lugar, para que produzca. Para que un niño desee saber tiene que haber podido ubicarse como alguien que mira el mundo y como alguien que puede apropiarse, "dominar", en términos de Janin, ese mundo. Esta tarea va a ser responsabilidad de los adultos, ese adulto se debe presentar como un Otro barrado, es decir, “que no pueda hacerlo todo”, que pueda

mostrarse en falta. Para ello sea posible, quien ejerza la función materna, debe poder desear algo más allá del hijo/a, y para que esto sea posible esta función se debe dejar atravesar por una ley que permita el momento de separación, y aquí se presenta el concepto teorizado por Lacan (1958) de Metáfora Paterna, una operación lógica necesaria para que el niño pueda pasar de ser objeto a ser sujeto.

Tomamos como referente a Baraldi (2002), quien plantea que la lengua escrita es un objeto simbólico, es la representación del lenguaje hablado, no su transcripción; es un sustituto, un significante que representa algo. Define a la lengua escrita como un momento de gran actividad intelectual y psíquica en el que no están ausentes cuestiones lógicas, psicogenéticas, lingüísticas y afectivas; momento en el que se evidencia cuánto de búsqueda, de deseo y de renuncia hay en todo aprendizaje genuino. Cada niño/a despliega, crea y produce su propio proceso de producción, con lógica propia, pero en íntima relación con circunstancias lingüísticas y psicosociales.

Para finalizar, consideramos el aprendizaje de la lengua escrita, no agotada en su función, sino en considerarlo como una posibilidad de crear inteligencia, imaginación, una construcción subjetiva. La Lic. Baraldi (2002) señala:

"Si bien los procesos de adquisición y apropiación de este saber social que nos ocupa pueden describirse en una serie de momentos o etapas sucesivas, cobrarán características particulares en cada sujeto puesto a aprender. Este tránsito es una de las etapas de mayor trabajo y producción de la historia escolar de cada niño. Por ello enfrentar a un niño al aprendizaje sistemático de la lengua escrita cuando aún no es su momento adecuado o en condiciones pedagógicas inapropiadas, suele generar dificultades tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo y transforma un acto esencialmente constructivo y creador en un nuevo acto reproductor, estéril, plegado de conductas adaptativas" (pág. 138)

Contextualizando la ortografía

"Sólo cuando nos volvemos con el pensar hacia lo ya pensado, estamos al servicio de lo por pensar"

M. Heidegger (1957)

Al pensar sobre la ortografía, nos parece relevante poder pensarla en los tiempos actuales. Ante eso, nos preguntamos: *¿Qué lugar tiene la ortografía en este contexto?*

Si consideramos los tiempos actuales atravesados por la inmediatez, la comunicación a través de aparatos tecnológicos, *¿Tiene la ortografía el mismo lugar que tiempos anteriores?*. Pensamos que, si bien la tecnología puede obturar la comunicación, también puede posibilitar otros modos de interactuar con otros. Pensamos los cambios en relación al lenguaje, la inclusión de la x y la e, entre otros y nos preguntamos, *¿Se escucha en las escuelas la pregunta acerca del uso del lenguaje inclusivo?¿Se considera o no un error ortográfico?*. Ante los cambios que nos atraviesan, *¿responde la ortografía a los nuevos cambios sociales?*. Vemos que van surgiendo nuevas palabras, nuevos modos de decir, de hablar, de comunicarse, y la ortografía.. *¿Va ocupando un nuevo lugar?¿Se diferencian los usos de las palabras con la palabra? ¿el medio en el cual se escribe permite la ortografía?* o *¿La dificulta?*.

Trataremos, entonces, de introducir dos puntos que consideramos que atraviesan nuestra sociedad actual: los nuevos modos de habitar el lenguaje, por un lado, y por otro, la aparición de las nuevas tecnologías.

Si bien la ortografía se vincula con una legalidad, con un modo aceptado de escribir, la misma no permanece igual a lo largo del tiempo. Algunos cambios sociales han suscitado modificaciones en los modos de expresarnos y hasta se han creado nuevas palabras que años atrás no hubiesen tenido ningún tipo de sentido ni utilidad. Tal es el caso, por ejemplo, de la palabra "tuitear" que actualmente es aceptada por la Real Academia Española y que hace referencia a una red social actualmente utilizada a nivel mundial (Twitter). Otro ejemplo claro es la palabra "imprimido": anteriormente solo se aceptaba la palabra "impreso"como conjugación del verbo "imprimir". Sin embargo, la conjugación "imprimido" era sumamente común en el uso cotidiano, al punto que terminó siendo aceptada por la RAE. Aún nosotras al abordar este Ateneo tuvimos dudas acerca de cómo escribir ciertas palabras:

¿Cómo escribimos? ¿Chico, chica, chico/a, chique, chicx, chic@? Si bien sería sencillo recurrir a las normas de nuestro sistema español y observar qué es lo que aparece como aceptado, los cambios sociales acontecidos en esta época en particular nos obligan a repensar nuestra escritura y a poner en entredicho esta legalidad.

La socióloga Sol Milondo y el escritor Juan Cruz Balian (2018), señalan que el castellano se encuentra en un permanente movimiento. Los mismos ubican que el problema de género que ese uso de la lengua busca denunciar, es la huella de una pelea, la marca de una puesta en cuestión. A su vez mencionan que generaciones anteriores pueden considerar a su lengua como pura y la de generaciones presentes como degenerada de aquella, pero que para ello se debe tener en cuenta los cambios que atravesaron a nuestro sistema castellano. Expresan:

"Antes de hablar castellano rioplatense hablábamos otra variante del castellano moderno, y antes de eso, hablábamos el castellano de Cervantes, y antes de eso las lenguas romances que fermentaron con la disolución del Imperio Romano, y antes de eso latín vulgar y antes del latín vulgar pululaban las lenguas indoeuropeas y antes de eso vaya uno a saber qué. Lo único que podemos saber a ciencia cierta es que la versión más pura, prístina y primigenia de cualquier lengua son unos gruñidos apenas articulados en el fondo de una caverna".

(Milondo y Balian, 2018).

Esta reflexión nos permite interrogarnos, *¿El proponer nuevas categorías de percepción y apreciación para nombrar y clasificar la realidad, es considerado un error ortográfico?*

Ahora nos referiremos al segundo punto mencionado vinculado a la aparición de las tecnologías de la información y de la comunicación, como Internet, el celular, las redes sociales, y los usos de las mismas, a través del chat y los mensajes de texto, los cuales provocaron un cambio en el lenguaje escrito que utilizamos para comunicarnos. Particularmente, las redes sociales representan hoy en día el medio de comunicación más potente que existe en la sociedad, debido a la facilidad y rapidez que les proporciona a los usuarios para interactuar con personas rompiendo los límites geográficos y de tiempo.

Estas características, junto con la espontaneidad y la libertad que privilegian estas redes, han contribuido a que los jóvenes creen sus propias formas de expresarse y de comunicar de forma escrita, permitiendo que los mismos puedan diferenciarse de otros, formando esto parte de la identidad. Este tipo de escritura digital ha generado una serie de modificaciones gramaticales debido a su carácter informal y a la inmediatez, que conlleva a la producción de discursos escritos "menos elaborados" y por lo tanto alejados de las normas formales. Las nuevas prácticas escritoras de los jóvenes en las redes sociales rompen los esquemas tradicionales de la escritura estandarizada, creando otro tipo de escritura propia. Éste implica que los jóvenes realicen una serie de modificaciones en el léxico para emitir mensajes rápidos y cortos, dando lugar a la aparición de nuevos signos y códigos. Es por ello que en ocasiones nos encontramos con abreviaturas, modos "diferentes" de escribir que no dan cuenta de un desconocimiento de la legalidad sino de un uso de la escritura adaptado al contexto actual, y esto permite un nuevo modo de expresión habilitando otro modo de habitar la lengua.

Pensamos que el habilitar nuevos modos de escribir permite una revisión de la lengua y nuevos modos de transmisión. Si pensamos, por ejemplo, en el programa word el mismo nos permite revisar los errores ortográficos realizados. Esto pone en cuestión lo siguiente: ¿se puede dar lugar a otros modos que nos permitan pensar la escritura más allá de la inmediatez, del consumo, de lo efímero? ¿Se le puede dar un uso a las nuevas tecnologías dentro de la escuela y del espacio clínico, como favorecedor del aprendizaje y de la escritura?. Nos parece que podríamos pensar los nuevos modos de escritura como un nuevo código comunicativo y no necesariamente como una transgresión.

Aun así nos parece importante que, si pensamos el poder dar lugar a nuevas posibilidades para que nuevos modos de habitar el lenguaje sean posibles, es necesario dar cuenta de los modos en el cual niños, niñas, adolescentes y sus familias circulan en este mundo virtual que nos rodea. El Lic. Hazaki (2019) desarrolla el concepto de *placenta mediática*, a partir del cual señala que los usuarios están metidos en un juego de ida y vuelta, en el cual ambas partes alimentan el sin fin comunicativo en el que nos hallamos sin que haya un descanso. El autor sostiene que nos encontramos comunicados con esa placenta mediática, la cual no se ve pero es la que contiene y envía imágenes y sonidos como una cascada incontenible. Y esto nos permite reflexionar sobre cómo actualmente prima el registro imaginario, aquel teorizado por Lacan (1936), donde nos encontramos atravesados por la imagen que en ocasiones nos dificulta una posible simbolización. Aquí se pone en

juego la escritura y particularmente, para el presente escrito, podríamos pensar en la ortografía. Nos gustaría retomar la frase planteada en el comienzo del escrito: *"Las palabras vuelan, pero lo escrito queda" de* Dehaene (2007), la cual nos hizo pensar los siguiente *"¿pero lo escrito queda?".* Al estar atravesados de forma permanente por información que nos ingresa en forma de imágenes, el encuentro con el otro y lo que allí surja puede quedar relegado, y se podrían obstaculizar los modos de simbolización. Marc Augé (2019) sostiene que las categorías de la sensación, de la percepción y de la imaginación han sido trastocadas por las innovaciones tecnológicas y el poderío del aparato industrial que las difunde. Plantea que nos encontramos así con una subjetividad de época que presenta cambios importantísimos en las coordenadas temporo-espaciales que vive, ya que se vive en un tiempo real global, instantáneo y medido en nanosegundos que impone un paso apurado y lleno de amenazas como aquellas que repetía a cada paso el conejo blanco de Alicia en el país de las maravillas. Y aquí nos detenemos a pensar en la ortografía como un modo posible de encuentro con otro, como aquello que podría hacer lazo. Es importante el poder preservar la simbolización en estos tiempos donde la imagen se pondera.

Reflexiones finales

A lo largo de la elaboración de este Ateneo pudimos conocer diferentes modos de pensar y acercarse al aprendizaje ortográfico, los cuales nos permitieron reflexionar acerca de nuestra propia práctica y mirada clínica frente a este tema. Nos encontramos con conceptualizaciones diversas elaboradas desde distintos marcos teóricos las cuales produjeron grandes debates al interior del equipo. *¿Cómo concebimos el aprendizaje ortográfico? ¿Se debe intervenir desde el espacio de Psicopedagogía? ¿De qué forma?*

Si bien existen múltiples diferencias, encontramos algunos puntos en común entre los diferentes enfoques que nos parece relevante mencionar:

- un aprendizaje que se produce con otro.
- la ortografía como una construcción social y cultural.
- la legalidad ortográfica concebida en permanente cambio.
- la necesariedad de la intervención psicopedagógica.

Consideramos que el presente escrito fue un gran aporte para el equipo, posibilitando el pensar a la ortografía como objeto de conocimiento, como un contenido específico, con sus características y particularidades. Resulta imprescindible conocer el contenido ortográfico para pensar cómo intervenimos. Sostenemos que resulta pertinente el conocer cómo se vuelca la ortografía en el Diseño Curricular, y cómo eso se implementa en la escuela a la que asiste cada paciente.

También consideramos que los contextos son constitutivos de todas las prácticas, por lo que, si bien la ortografía establece ciertas legalidades compartidas en la escritura, esto no quiere decir que dicha legalidad permanezca siempre igual o que no pueda ser cuestionada. Los cambios actuales nos obligan a reflexionar acerca de la misma, a repensar los trasfondos de las reglas ortográficas y los supuestos en los que se basan.

En relación a esto, creemos que la existencia de nuevos modos de escritura no deberían necesariamente concebirse como una oposición o una negación a las normas existentes. Aunque no se respeten las reglas ortográficas en todo momento (por ejemplo, al utilizar las redes sociales) no quiere decir que no se conozcan las legalidades del sistema o que no se puedan respetar en otro contexto literario.

Los modos de escribir se vinculan directamente con el contexto de escritura y no pueden entenderse de forma aislada al mismo. Creemos que toda intervención en la actualidad debe partir de ese entendimiento de lo que significa la escritura para esa persona en ese contexto determinado y de la función que la misma cumple. Quizás así podamos empezar a discriminar entre la ortografía de un texto científico y la de un mensaje de WhatsApp, sin dar por sentado que el modo de escribir en uno se traducirá indefectiblemente en el otro.

Por lo tanto, tomando los aportes de Szyber (En Janin, Vasen y Fusca (comps.), 2017) consideramos que escribir es un trabajo complejo por el que los sujetos hacen el esfuerzo de simbolizar, adecuándose a las leyes formales de la lengua escrita. Es un esfuerzo subjetivo y cognitivo que realiza el niño en un proceso de apropiación individual y colectiva. Este proceso se dará en un intercambio cotidiano dentro de una práctica que se irá construyendo poco a poco, "en un tejido sutil de relaciones, comprensiones y conceptualizaciones que llamamos aprendizaje" (Szyber (En Janin, Vasen y Fusca (comps.), 2017, p.162)

Referencias Bibliográficas

- Ardila, A & Puentes, A. & Jimenez, V (2008). Anomalías cerebrales en sujetos disléxicos. Revista Latinoamericana de Psicología. Volumen 41. Nº 1
- Arzeno, María Elena. COntenidos:"El gran olvido de la clínica psicopedagógica". Primeras Jornadas de Psicopedagogía. Segundo Encuentro Interinstitucional "El quehacer psicopedagógico", 1988.
- Baraldi, C. (2002). Aprender: La aventura de soportar el equívoco. Edit. Noveduc.
- Bernardi,A. y Emmerich, A (2015). Publicado en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55086
- Defior, S., Martos, F., & Herrera, L. (2000). Influencia de las características del sistema ortográfico español en el aprendizaje de la escritura de palabras. *Estudios de Psicología*, *67*, 55-64.
- Defior, S., Fonseca L., Gottheil, B., (2006) *LEE: Test de Lectura y Escritura en Español*. Buenos Aires. Paidos. Cap. 2.
- Dehaene, S. (2014).El cerebro lector. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. Cap 1.
- Dehaene, S. (2015). Aprender a leer. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. Cap 1.
- Diuk, B., Borzone, A. M., Sánchez Abchi, V. & Ferroni, M. (2009).La adquisición de conocimiento ortográfico en niños de 1o a 3o año de Educación Básica. Psyché, 18(1), 61-71.
- Diuk, B (2014). Propuesta Derecho Aprender a Leer y Escribir. Buenos Aires.Fundación Perez Companc.
- Diuk, B. G., Ferroni, M. V., & Mena, M. (2014). ¿ Cómo se aprende la ortografía de las palabras?: un estudio de comparación de distintas estrategias.
- Donzis, L. (2017). Letras, Sonidos y Dibujos. Edit.Lugar.
- Ferroni, M. (2013). La adquisición de conocimiento ortográfico en español [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.912/te.912.pdf
- Figueroa, J. E. I., & de Abadia, M. E. V. (2010). Un método cognitivo para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en adultos. *Publicaciones Icesi*, (40).
- Freud, S. (1920). Más allá del Principio de Placer. Tomo XVIII. Edit. Amorrortu.

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2012). Diseño curricular primer ciclo.
- Janin, B., Vasen, J., Fusca, C., (comps.) (2017). Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación. Buenos Aires: Noveduc.
- Jiménez, D. S. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9*), 1-22.
- Kaplan, D. y Daniela Tobar (2012). "Operaciones lógicas necesarias para aprender". Clase dictada en el Htal. Durand.
- Lacan, J. (1963). Seminario 11. Edit.Paidos
- Lacan, J.(1958). Seminario 5. Edit. Paidos
- Lago, D. (2015). Operaciones lógicas necesarias para el aprendizaje. Clase Dictada en el Htal. Durand.
- Llop, M. P. (2000). Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística. *Tabanque: Revista pedagógica*, (15), 223-248.
- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM 5). (2014). Buenos Aires. Editorial Médica Panamericana.
- Maluf M, Sargiani, R. (2013) Lo que la neurociencia tiene que decir sobre el aprendizaje de la lectura.
- Micone, F. (2014). *Una lectura acerca de la simbolización desde la clínica psicopedagógica*. Publicado en: http://www.fort-da.org/educacion11.html
- Reventos, G. (2005). De lo imprevisible a la duda razonable en ortografía.XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ríos González, G. (2012) La ortografía en el aula. Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica XXXVI. Revista de Psicología Arequipa.
- Sánchez Abchi, V. S., Diuk, B. G., Borzone, A. M., & Ferroni, M. V. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico.
- Signorini, A., García Jurado, M. & Borzone, A. (2000) La cuestión ortográfica: una mirada desde la psicología cognitiva. Fonoaudiológica, 46, 67-80.
- Signorini, A., Borzone, A. M. & 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, 7-28.
- Szyber, G. (2015). Curso Dictado en el Htal. Durand: Lo que llevamos a la escuela.