

LA ORTOGRAFÍA DEL INGLÉS EN EL 2º CICLO DE PRIMARIA

Daniel Madrid (Universidad de Granada)
Eloísa Velázquez (Colegio “El Carmelo”, Granada)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, con el predominio de enfoque comunicativo y de los métodos integrales de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, los elementos discretos de la lengua (fonología/fonética, vocabulario, ortografía, etc.) reciben poca atención. Pues se piensa que todos esos componentes lingüísticos se aprenden de forma global e integrada en actos de comunicación oral y escrita. Es decir, conforme los aprendices van desarrollando su competencia y habilidad comunicativa, van interiorizando también las subcompetencias que la integran (véase Canale, 1983): la subcompetencia lingüística, sociolingüística, cultural, discursiva y estratégica. Este estudio, sobre la *ortografía*, refleja en parte el nivel de *competencia lingüística* del alumnado, que además incluye otros componentes tales como la *fonología*, el *léxico* y la *morfo-sintaxis*.

La *ortografía* abarca el conjunto de normas que rigen la representación escrita. Tradicionalmente, se ha definido como el arte de escribir correctamente las palabras de una lengua. La ortografía se ocupa de la representación gráfica de los sonidos de la lengua oral, cuando ésta adopta la forma escrita y empleamos grafías o letras. Por eso la ortografía se relaciona básicamente con la lectura y la escritura, que son la destrezas fundamentales de la comunicación escrita.

Desde el punto de vista social, la ortografía es un indicador más del nivel cultural y académico de los sujetos. Una buena ortografía va asociada, generalmente, a un buen nivel de lectura y escritura. Aunque, desde el punto de vista psicológico, depende también de una buena memoria de imágenes, es decir, de una buena memoria visual.

Esta relación entre los sonidos de las lenguas y su representación gráfica es muy dispar. Como sabemos, la ortografía del español es muy fonética, es decir, las palabras se suelen escribir como se pronuncian. Esto se debe, en parte, a que los primeros autores de la ortografía española, Nebrija y Gonzalo de Correas, optaron por la escritura fonética, aunque otros contemporáneos, como Juan de Robles, defendían la escritura etimológica, es decir: escribir cada palabra conforme a la ortografía de la lengua de que procede.

Pero otras ortografías, como la alemana, francesa o inglesa, se alejan mucho más de la lengua hablada y resultan muy complejas tanto para los españoles como para los propios nativos, que tienen que dedicar mucho tiempo y esfuerzo hasta dominarla. En el caso de los anglohablantes, después de estudiar su lengua materna durante la escuela primaria y secundaria, siguen cometiendo errores ortográficos de cierta consideración, incluso en su etapa universitaria. Recientemente, hemos tenido acceso a escritos de

nativos de lengua inglesa, de nivel universitario, y encontramos las siguientes faltas de ortografía:

Pág. 6

- The practices of fonetics became like a game.
- A very smart intellectual professor/proffesor.
- He was very knowlegdable/knowledgable.
- I recomend this class.
- He followed a class syllabus.
- He was very accomodating/accommodating.
- The spanish students.
- ... and i found myself reading novels.
- An overview of hispanic-american literature.
- I was dissappointed by this class.
- The class was a nice introduction to america.
- The class is in english.

Todos los errores anteriores se cometieron varias veces y los lapsus siguientes una sola vez:

- Breifly toching on each of her topics.
- We whatched lots of videos.
- You are garunted a good grade.
- He was willing to give foreinors extra help.

Puede observarse, entonces, que la ortografía del inglés no es difícil solamente para el alumnado español, sino también para los nativos. Como sabemos, se trata de una habilidad cuyo desarrollo requiere tiempo, paciencia y un diccionario a mano para resolver cuantas dudas se presenten.

En esta ocasión, hemos decidido adentrarnos en el tema de la ortografía -aspecto raramente estudiado- con el propósito de recuperar un tema que no por tradicional es menos importante y analizar el proceso de aprendizaje del alumnado de inglés en el 2º Ciclo de Primaria. De esta forma, podremos conocer la evolución de la “interlengua” de estos niños respecto al aprendizaje progresivo del sistema ortográfico de la lengua inglesa y adoptar las medidas que se consideren necesarias para mejorar su enseñanza en el aula.

Comenzaremos resumiendo brevemente las teorías sobre la ortografía y pasaremos después a presentar las características de nuestro estudio: la taxonomía de dificultades ortográficas y las pruebas de ortografía utilizadas, los resultados obtenidos y las conclusiones que se pueden extraer del estudio.

PROCESOS MENTALES QUE INTERVIENEN EN LA ORTOGRAFÍA

Las habilidades ortográficas del alumnado en su lengua materna dependen de varios procesos mentales que nos ayudan a comprender su naturaleza y a dar respuesta a algunos de los interrogantes que con cierta frecuencia nos formulamos respecto a la L1 o a cualquier LE:

- ¿Disponemos de varias rutas que entran en funcionamiento en la producción ortográfica?
- En caso afirmativo, ¿qué especialización tiene cada vía?
- ¿Difieren los sujetos a la hora de poner en funcionamiento sus vías neuronales en los procesos ortográficos?
- ¿Se interrelacionan los componentes de la habilidad ortográfica de los sujetos?
- ¿Dependen los procesos mentales que empleamos en la ortografía del estado de desarrollo individual de cada sujeto?

Las teorías y los modelos que se han desarrollado para intentar esclarecer el campo que nos ocupa nos pueden ayudar a responder algunos de los interrogantes anteriores. Siguiendo a Moats (1995), presentamos las teorías más relevantes y damos a conocer los aspectos claves que caracterizan la competencia ortográfica de los sujetos.

ANÁLISIS COGNITIVO DE LOS PROCESOS ORTOGRÁFICOS

Creemos que los estudios realizados para conocer los mecanismos mentales que operan en los procesos ortográficos de los adultos también pueden ser útiles para explicar la competencia ortográfica de los niños. Estos estudios se han basado, mayormente, en el comportamiento ortográfico de individuos normales y con lesiones cerebrales, centrándose sobre todo en el análisis de errores. Estos estudios han dado lugar a dos grandes teorías que compiten a la hora de explicar la competencia y actuación ortográfica de los sujetos: la teoría de la *competencia dual* y la *conexionista*.

La teoría de la competencia dual

Varios neurofisiólogos británicos (Ellis, 1993; Stuart and Coltheart, 1988), basándose en estudios de laboratorio y en sujetos con lesiones cerebrales, han demostrado la teoría de la doble vía o de la competencia dual de la lectura y la escritura. Estos modelos demuestran que los diferentes aspectos del conocimiento de la palabra que poseemos se almacenan en lugares diferentes del cerebro. Estas áreas o módulos cerebrales se interrelacionan, pero pueden operar por separado, como si fueran circuitos independientes de una placa base. La estructura acústica de la palabra se almacena en el módulo *fonológico*, mientras que la información sobre las letras impresas se almacena en el módulo *visual-ortográfico*. De esta forma, el cerebro establece dos rutas de funcionamiento que son independientes, siguiendo el esquema de la fig. 1.

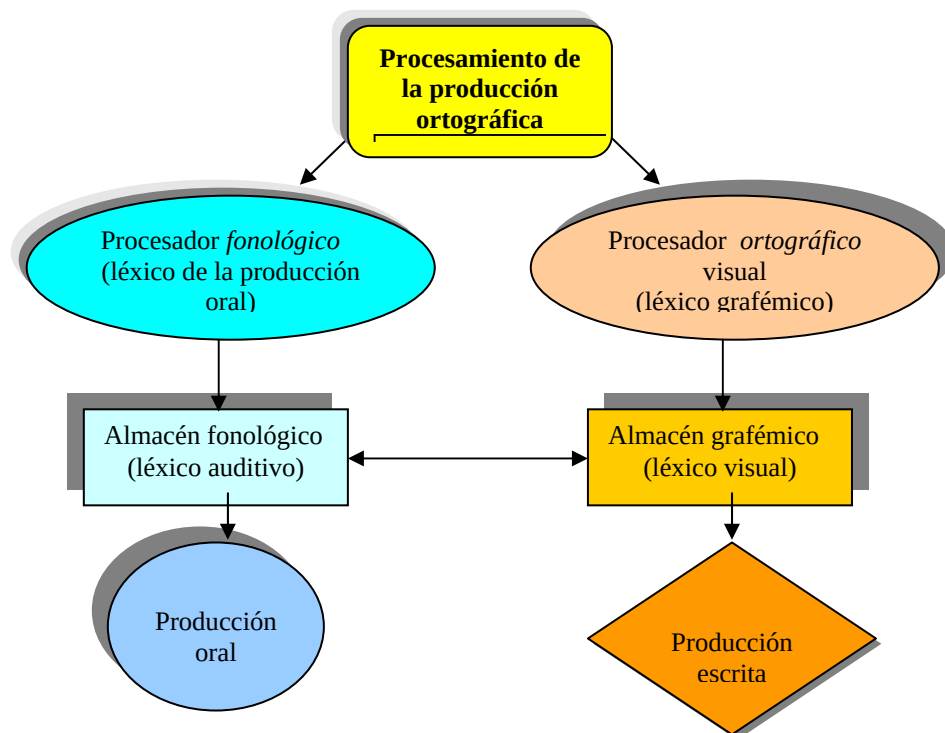


Fig. 1: Componentes del modelo del procesamiento de la producción ortográfica de acuerdo con la teoría de la doble vía o competencia dual (Ellis, 1993).

La ruta visual-ortográfica

Esta vía de procesamiento léxico fue denominada por Ellis (1993) *graphemic output lexicon* y conduce al almacén de las palabras cuya ortografía ha sido previamente memorizada. Esta zona se comunica con el almacén del módulo fonológico y con el semántico. De esta manera, podemos recuperar la imagen ortográfico-visual de una palabra en respuesta a un estímulo semántico o fonológico. Si el estímulo semántico activa por sí solo la recuperación de la palabra, sin la intervención del fonológico, se podría producir error, ya que podríamos recuperar una palabra de significado similar pero con una secuencia sonora incorrecta, como ocurriría si recuperamos *little* en lugar de *small*. Si ocurre lo contrario, es decir, activamos el módulo fonológico sin conexión con el semántico, podríamos recuperar un homófono, también de forma errónea, como ocurriría si escribimos *to* en lugar de *two*. Por tanto, para que la producción ortográfica sea correcta, han de activarse de manera simultánea e interrelacionada los dos módulos o almacenes, el visual-ortográfico y el fonológico.

Pero la teoría de la doble vía también sostiene que la producción ortográfica puede realizarse sin que se establezca esa conexión entre el módulo fonológico y el visual. Este hecho se ha demostrado con adultos que, teniendo lesiones cerebrales, fueron capaces de activar el almacén visual y escribir correctamente palabras previamente aprendidas, pero no fueron capaces de activar el módulo fonológico.

Los modelos conexionistas parten de que activamos todo el conocimiento lingüístico que poseemos en nuestra memoria cuando escribimos una palabra y en ese proceso interactúan y se interrelacionan constantemente varios factores. También aceptan la separación entre los procesos de almacenamiento y recuperación de la información fonológica, ortográfica y semántica cuando leemos y escribimos. Pero enfatizan sobre todo las conexiones neuronales que se establecen y se refuerzan a través de la recepción y producción lingüística. Cuanto más fuertes y sólidas son estas conexiones más fácil y rápidas serán las asociaciones que facilitan la recuperación del material almacenado. Por eso, las palabras que se usan con más frecuencia en la comunicación oral y escrita, son las más fáciles de recuperar, ya que las redes asociativas que se han establecido entre los sonidos y las letras están más consolidadas.

Línea Ehri (1989, 1992) también defiende la interconexión entre los factores que determinan el conocimiento lingüístico en la competencia ortográfica y lectora de los sujetos. Su teoría de la “amalgamación” parte de que el conocimiento que tenemos de las palabras incluye la integración total de varios componentes: fonológico, morfológico, ortográfico, semántico y sintáctico. Estos componentes están tan integrados y fundidos entre sí que, una vez que se han interiorizado, los sujetos basan el conocimiento que tienen de las palabras en el componente ortográfico en lugar de recurrir al conocimiento fonético. De acuerdo con Ehri, los niños adquieren la estructura del lenguaje a través de la letra impresa. No son conscientes de que las palabras van separadas hasta que se percatan de ello en la lectura de oraciones y textos escritos: *“Print provides children with a schema for conceptualizing and analyzing the structure of speech”* (Ehri, 1984: 145). En opinión de Ehri, tanto las teorías conexionistas como las de la doble vía deben ser criticadas al admitir la separación de códigos lingüísticos ya que ella defiende su interdependencia total.

Relación entre escritura y ortografía

Nuestra habilidad ortográfica también depende de nuestra capacidad para recordar los movimientos motrices asociados a la escritura de las palabras. A veces, cuando escribimos, los movimientos motores y kinestésicos se suceden de forma automática. Por tanto, también habría que estudiar la relación entre escritura y ortografía.

Moats (1995) describe la relación entre la motricidad de la escritura, la producción ortográfica y la función de la memoria a corto y largo plazo de la forma siguiente: *“In the time necessary to produce a written word, hand movements are programmed at a later processing stage than the mental retrieval of the spelling image from long-term memory. After a word is retrieved from memory, the letter string is held temporarily in a short-term memory store (the graphemic buffer). The mode of expression is selected and output is organized and executed”* (1995: 30).

Aunque los modelos del procesamiento ortográfico de los adultos debe ser tomado con cautela para explicar el comportamiento ortográfico de los niños, sin embargo, como reconoce Moats (1995: 31), la arquitectura general de los procesadores lingüísticos pueden ser útiles para construir el mapa conceptual de la adquisición ortográfica.

ETAPAS EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE ORTOGRÁFICO

Hasta el momento, disponemos de pocos estudios sobre el aprendizaje ortográfico del inglés como LE o L2 que nos permitan establecer la secuencia de desarrollo desde los comienzos hasta la etapa universitaria. No obstante, sí que hay interesantes estudios sobre el desarrollo ortográfico de los niños en su lengua materna. Varios investigadores han dado a conocer las similitudes que ofrecen los niños en el proceso de adquisición de la ortografía, con diferente procedencia social y cultural y las etapas que siguen en su desarrollo. En este campo podríamos citar los trabajos de Read (1971), Chomsky (1979), Moats (1983), Henderson (1990), Templeton y Bear (1992) y Treiman (1993), entre otros. En nuestro país, merece la pena destacar la investigación de Pérez Cañado (2001).

Pág. 9

Como han puesto de manifiesto varios autores (Ehri, 1986; Gill, 1992 y Henderson, 1990), ni la lectura ni la ortografía se desarrollan de forma uniforme y lineal. Las conexiones que hacen los niños entre los sonidos y los símbolos que los representan están influenciadas por conceptos implícitos y explícitos que tienen sobre las palabras, que a su vez van cambiando conforme van asimilando nueva información. El recuerdo de las palabras se ve influenciado por las percepciones que tienen de sus componentes sonoros (los sonidos) y sus conocimientos sobre la ortografía de esas palabras (las letras). Diferentes investigaciones han demostrado que estos aprendizajes se producen en secuencias que se pueden pronosticar a lo largo de la escolaridad. En cada etapa o fase se aprenden determinadas convenciones ortográficas que operan de forma más o menos automáticas y se estabilizan poco a poco mientras van asimilando otras nuevas. Este largo proceso cognitivo guarda relaciones con otros aprendizajes lingüísticos más generales y requiere el desarrollo armónico de varias estrategias y capacidades de los sujetos: *“Like other domains of cognitive and language development, spelling depends upon pattern extraction, differentiation of elements, and generalization of patterns through successive approximation of “correct” responses”* (Moats, 1995:34). A grandes rasgos, esas etapas son las siguientes:

1) *Fase prefonética.*

Tiene lugar en los primeros días del aprendizaje, cuando los niños tratan de escribir el vocabulario que oyen en clase aplicando las reglas generales que operan en la escritura de su lengua materna. En esa fase tienden a escribir las palabras más o menos como suenan. Por ejemplo: *mun (moon), des (desk), ain/aim (I’m)*, etc.

2) *Fase de la ortografía fonética.*

Es una continuación de la etapa anterior. Tras unos meses de aprendizaje se desarrolla mejor la percepción vocálica y consonántica, pero los niños, cuando dudan sobre la ortografía de una palabra que oyen, tienden a reproducir las palabras tal y como suenan, aplicando los mecanismos que emplean en la escritura de la lengua materna. Esta etapa se extiende a lo largo del Segundo Ciclo de Primaria (cursos 3º y 4º, 8 y 9 años) y, en alumnos de bajo rendimiento, se prolonga hasta el Tercer Ciclo (cursos 5º y 6º, 10 y 11 años). Se manifiesta con grafías de este tipo: *isy, isi, hisi (easy), sin (sing), japi (happy), pleu, (play), mami, mamy, (Mummy), guindo, windou (window), ileven (eleven), fut (foot), tach (touch), jaus, jau (house), scul (school), espikin, spikin, spiquin (speaking), nou (know), blakbor (blackboard), anser, hanser (answer), quichen*

(kitchen), *gwot*, *guot*, *wot*, *huot* (what), *mach* (match), *helou*, *jelou* (hello), *lito* (little), *grei* (grey), *circlo* (circle), *luk* (look), *iar* (ear), *biskit*, *bisquit* (biscuit), *sani* (sunny), *san*, *zan*, *zamb* (thumb), *nanba* (number), *hiar* (hear), *chear* (chair), etc.

3) Ortografía premorfofonémica.

En esta fase, los niños han aprendido más correspondencias entre la imagen acústica de las palabras (sonidos) y sus realizaciones ortográficas (letras), incluyendo letra mudas, consonantes dobles y otras agrupaciones consonánticas que presentan dificultad. En esta etapa de desarrollo ortográfico, se detecta una variedad considerable de errores por sustitución, omisión, adición y trasposición de letras y a veces palabras:

- *Sustituciones*: por ejemplo, se sustituye “th” por “z” como en *zumb* (thumb), la “m” final por “n” como en *I’n* (I’m), “y” por “i” como en *sun*i (sunny), etc.). A veces, sustituyen una palabra por otra homófona o de ortografía similar (e.g. “tree” por “three”, *hair/hear*, *old/out*, *know/no*, *write/right* etc.).
- *Omisiones*: principalmente de letras mudas, de sílabas inacentuadas y de consonantes finales. Por ejemplo, de la “s” del plural y de otras consonantes finales como “g” en *ridin* (reading).
- *Adiciones* de letras: por ejemplo de una “e” en sílabas consonánticas que comienzan por “s”, como en *espikin* (speaking). A veces escriben “th” en lugar de “t” como en *biscuith*, etc. Otras veces se confunden y añaden palabras que no han sido dictadas.
- *Trasposiciones* de letras: ejemplo, *freind* por *friend*, etc.

Estos fenómenos nos dan como resultado una ortografía insegura y poco consolidada. Esta fase arranca en el 2º ciclo de E. Primaria, donde la ha superado ya casi un tercio del alumnado, y se extiende a lo largo de los cursos 5º y 6º, donde aparece ya superada por el 60-70% del alumnado, aproximadamente, en las 300-500 palabras que se usan con más frecuencia. Algunos errores propios de esta fase suelen ser: *bickict*, *biskend*, *biskuit*, *biskuith* (biscuit), *squear* (square), *wath* (watch), *stam* (stand), *dream* (green), *isy*, *isit* (easy), *mami*, *mamy*, *mumy*, *Mamyn* (Mummy), *guindo*, *windor*, *windwo* (window), *tach*, *thack*, *thouch*, *tuch* (touch), *ansua*, *andsard*, *ansal*, *anser*, *ancer* (answer), *scoohl*, *scool*, *sckool*, *skool*, *scholl* (school), *hait* (high), *littel*, *litto*, *lite*, *lithe*, *likte* (little), *hed*, *hair* (head), *chear*, *teach* (chair), *maths*, *mach* (match), *kihtchen*, *kichen* (kitchen), *rabba*, *rubba*, *rubber* (rubber), *sany*, *sani*, *suny*, *sanny*, *seny* (sunny), *zam*, *zamb*, *zumb*, *zhamb* (thumb), *blackbor*, *blackboad*, *blakboard* (blackboard), *theer*, *thee*, *tree* (three), *right*, *rayt*, *rite* (write), *woth*, *word*, *wath*, *whot* (what), *outh*, *out*, *hout*, *olde* (olde), *friend*, *frend* (friend), *mous*, *mauth*, *mouse*, *mauz* (mouth), *higt*, *hay*, *hear* (high), *new*, *nou* (know), etc.

3) La fase ortográfica morfofonémica.

Es la etapa final. En esta fase, el alumnado conoce ya la ortografía de determinadas *inflexiones* y terminaciones de palabras que van asociadas a sus correspondientes equivalencias ortográficas. Tal es el caso de las terminaciones del pasado /t/, /d/ y /id/ asociadas a la terminación *-ed*, las formas en *-ing* y la de los plurales /z/, /s/ /iz/ asociadas a sus correspondientes realizaciones gráficas. Además, se distingue por el dominio de los signos de puntuación y el conocimiento ortográfico de los aspectos más complejos del inglés: formas débiles, ortografía de sílabas inacentuadas, alteraciones fonéticas especiales (asimilaciones, elipsis, uniones de palabras), etc. En general, esta fase se suele alcanzar, con niveles de éxito entre el 60-

70%, aproximadamente, en el primer ciclo de la E.S.O. (13 y 14 años). De acuerdo con nuestros estudios (Madrid y Muros, 1985:110), en los dictados aplicados en esta etapa, se siguen produciendo bastantes omisiones de palabras (porque que no las reconocen al dictado), omisiones de letras y sílabas, y sustituciones de vocales y consonantes, siguiendo todavía una escritura grafémica y buscando la equivalencia entre los sonidos que oyen y las letras que escriben.

DIAGNÓSTICO DE ERRORES ORTOGRÁFICOS EN EL 2º CICLO DE PRIMARIA

Para diagnosticar los errores ortográficos más frecuentes del 2º Ciclo de Primaria hemos elaborado dos tests basados en la siguiente taxonomía de dificultades ortográficas:

AGRUPACIÓN DE CONSONANTES iniciales y finales:	/e/	/o:/ + compuesto + “ck”
1. Black	25. Head	41. Blackboard
2. Stand	26. Friend	/ô:/
3. Square	/ʌ/ + “ch”	42. Circle
4. Short	27. Touch	/ô:/ + “ss”
5. Three	/o/	43. Crossword
6. School	28. What	/ei/ + “y” final
7. Speaking	/u/	44. Play
8. Match	29. Look	/ai/
9. Sing	/ð/	45. Write
10. Old	30. Colour	/au/
11. High	31. Number	46. House
12. Answer	32. Picture	47. Mouth
13. Kitchen	/i:/	/ou/
OBLE CONSONANTE	33. Green	48. Home
14. Rubber	/i/	49. Window
15. Happy	34. Orange	/iô/
16. Hello	35. Easy	50. Ear
17. Mummy	/ei/	/εô/
18. Sunny	36. Grey	51. Chair
19. Classroom	/u/	
20. Little	37. Foot	
LETRAS MUDAS:	/u:/	
21. Thumb	38. Two	
22. Know	39. Blue	
23. Eleven	/a:/	
24. Biscuit	40. Arm	

Obsérvese que, aunque se han utilizado los criterios que se indican en la tabla como dificultades ortográficas, a veces, las palabras contienen otras letras que tienen igual o mayor dificultad. Por ejemplo: la “y” final de *grey* y *Mummy*; la agrupación “wo” para /u:/ y “ow” para /ou/; la agrupación “ck” de *blackboard*, etc.

Test de reconocimiento visual de palabras

Se propone medir la memoria visual del alumnado a la hora de reconocer las grafías correctas de las 51 palabras anteriores en series de 5 palabras, 4 de las cuales estaban mal escritas. Todas las palabras fueron estudiadas previamente a lo largo de las

unidades didácticas, aunque algunas se usaron en clase con más frecuencia que otras. A continuación incluimos, como ejemplo, los 3 primeros items:

Subraya únicamente la palabra correcta:

- | | | | | |
|------------|--------|-------|--------|-------|
| 1. blak | black | blac | blag | bla |
| 2. tsand | sdand | stand | stan | tand |
| 3. qsquare | square | skuea | square | skuea |

Test de percepción auditiva

Este test mide la capacidad del alumnado para a) reconocer las palabras que oye al dictado y b) relacionar las secuencias fónicas con sus representaciones gráficas correspondientes. Este test incluye las mismas palabras que el de reconocimiento visual, de esa forma podemos comparar la memoria para el reconocimiento visual de palabras con la capacidad para el reconocimiento auditivo y para relacionar los sonidos que se oyen con sus gráficas correspondientes. Los 3 ítems anteriores se redactaron en este test de la forma siguiente:

Escribe las palabras siguientes:

(El profesor dice: 1. black, 2. stand, 3. square, etc.)

(El alumno escribe cada palabra en el hueco correspondiente)

1. 2. 3.

No hemos incluido las dificultades propias de la fase morfofonémica por considerarlas demasiado complejas para el 2º Ciclo de Primaria.

Test de puntuación

Este test mide la capacidad del alumnado para usar los signos de puntuación en textos simples que ha estudiado previamente. El texto empleado para este test fue el siguiente:

Ahora escribe los signos de puntuación (comas, apóstrofes, puntos, admiraciones, interrogaciones, guiones) y las letras mayúsculas que corresponda:

hello morgan
what s this
a pencil case
eleven twelve thirteen fourteen
oh no the bed
thank you
i m an english monster i ve got a purple body two yellow heads four black
legs and six green hands
it s a boy he s got long black hair a red nose green glasses and a school
bag

MUESTRA

Los tests se aplicaron en mayo del año 2000 en dos grupos de alumnos del 2º Ciclo de Educación Primaria de un colegio concertado: 32 alumnos del curso 3º (8 años) y 33 alumnos del curso 4º (9 años). De los 32 alumnos de 3º, 5 seguían clases particulares de ampliación y refuerzo, durante 2 horas semanales, además de las horas de clase que recibían en el colegio. En el curso 4º, de los 33 alumnos del grupo, 4 recibían clases de ampliación fuera del aula.

RESULTADOS

Una vez aplicados y corregidos los tests, obtuvimos los resultados que se reflejan en la tabla siguiente. Obsérvese que I. D. = índices de dificultad (0 = dificultad máxima; 1 = dificultad mínima) y D.T. = desviaciones típicas. En la última fila de la tabla se indica la dificultad media de cada test.

Pág. 12

	Test de reconocimiento visual				Percepción auditiva			
	3º Primaria		4º Primaria		3º Primaria		4º Primaria	
	I. D.	D. T.	I. D.	D. T.	I.D.	D. T.	I.D.	D. T.
black	,75	,43	,93	,24	,50	,50	,84	,36
stand	,43	,50	,51	,50	,15	,36	,24	,43
square	,68	,47	,66	,47	,18	,39	,30	,46
short	,68	,47	,72	,45	,34	,48	,36	,48
three	,84	,36	,75	,43	,37	,49	,30	,46
school	,62	,49	,69	,46	,21	,42	,15	,36
speaking	,18	,39	,48	,50	,03	,17	,09	,29
match	,34	,48	,30	,46	,15	,36	,03	,17
sing	,37	,49	,72	,45	,53	,50	,33	,47
old	,46	,50	,54	,50	,28	,45	,21	,41
high	,18	,39	,36	,48	,00	,00	,03	,17
answer	,25	,43	,45	,50	,00	,00	,06	,24
kitchen	,18	,39	,66	,47	,15	,36	,30	,46
rubber	,28	,45	,36	,48	,25	,43	,18	,39
happy	,71	,45	,90	,29	,34	,48	,66	,47
hello	,78	,42	,69	,46	,75	,43	,63	,48
mummy	,06	,24	,21	,41	,06	,24	,12	,33
sunny	,09	,29	,33	,47	,15	,36	,09	,29
classroom	,25	,43	,87	,33	,06	,24	,33	,47
little	,46	,50	,54	,50	,09	,29	,03	,17
thumb	,65	,48	,39	,49	,18	,39	,06	,24
know	,06	,24	,12	,33	,03	,17	,03	,17
eleven	,50	,50	,75	,43	,43	,50	,57	,50
biscuit	,50	,50	,33	,47	,12	,33	,09	,29
head	,84	,36	,66	,47	,65	,48	,33	,47
friend	,53	1,7	,39	,49	,06	,24	,24	,43
touch	,15	,36	,48	,50	,03	,17	,06	,24
what	,40	,49	,69	,46	,03	,17	,12	,33
look	,84	,36	,96	,17	,28	,45	,63	,48
colour	,75	,43	,90	,29	,43	,50	,57	,50
number	,71	,45	,81	,39	,37	,49	,60	,49
picture	,43	,50	,60	,49	,15	,36	,33	,47
green	,90	,29	,87	,33	,78	,42	,57	,50
orange	,75	,43	,78	,41	,62	,49	,69	,46
easy	,59	,49	,57	,50	,09	,29	,15	,36
grey	,50	,50	,66	,47	,59	,49	,57	,50
foot	,84	,36	,66	,47	,81	,39	,66	,47
two	,84	,36	,84	,36	,81	,39	,75	,43
blue	,90	,29	,90	,29	,96	,17	,87	,33
arm	,90	,29	,69	,46	,87	,33	,42	,50
blackboard	,37	,29	,24	,43	,06	,24	,12	,33
circle	,84	,36	,75	,43	,46	,50	,60	,49
crossword	,18	,39	,51	,50	,00	,00	,03	,17

play	,56	,50	,72	,45	,59	,49	,72	,45
write	,53	,50	,33	,47	,12	,17	,06	,24
house	,75	,43	,93	,24	,34	,48	,63	,48
mouth	,90	,29	,42	,50	,53	,50	,12	,33
home	,62	,49	,75	,43	,12	,33	,45	,50
window	,71	,45	,66	,47	,43	,50	,42	,50
ear	,81	,39	,69	,46	,53	,50	,42	,50
chair	,68	,47	,63	,48	,37	,49	,27	,45
D. MEDIA	,55		,62		,32		,34	

En la tabla siguiente, presentamos los resultados del test de signos de puntuación. Junto a cada categoría de signo ortográfico evaluada en el test, figura entre paréntesis el número de veces que se repite ese signo en el texto. Es decir: hay 12 casos de letras mayúsculas, 3 exclamaciones, 1 interrogación, etc. En la tercera columna, indicamos el valor medio del grupo en la resolución de cada signo. Por ejemplo: en 4º, de 12 casos de letras mayúsculas, la media de aciertos del grupo ha sido 4,7. La columna D. T. indica la desviación típica de las puntuaciones. En la última fila, indicamos el número total de signos que incluye el test (37) y en las dos columnas finales expresamos la media de aciertos de cada grupo: 10,8 en 3º y 13,5 en 4º. Es decir: al final del 2º ciclo de Primaria, el alumnado es capaz de escribir la tercera parte de los signos de puntuación incluidos en el test.

Pág. 13

	Curso	Media	D.T.
MAYÚSCULAS (12)	3º	3,5	1,9
	4º	4,7	2,1
EXCLAMACIONES (3)	3º	,81	,6
	4º	,90	,8
INTERROGACIONES (1)	3º	,12	,3
	4º	,18	,3
GUIONES (2)	3º	,15	,4
	4º	,00	,00
COMAS (8)	3º	2,4	2,3
	4º	2,8	2,2
APOSTROFES (5)	3º	1,6	1,6
	4º	2,3	1,5
PUNTOS (6)	3º	2,1	1,0
	4º	2,4	1,2
TOTAL: (37) signos de puntuación	3º	10,8	
	4º	13,5	

CONCLUSIONES

Respecto al desarrollo del módulo visual o grafémico que ilustramos en la fig. 1, los resultados nos demuestran que el alumnado del 2º Ciclo de Primaria ha desarrollado ya una memoria visual que le permite reconocer visualmente la ortografía del 60% del vocabulario presentado en el test. En la medida que los ítems del test sean una muestra representativa del léxico estudiado en cualquier escuela, podremos concluir que, después de dos cursos académicos estudiando inglés en contextos formales de aula, a razón de 2 horas semanales, con unas 120 horas de clase, el alumnado ha desarrollado la

memoria visual del 60% del lenguaje escrito estudiado. A pesar de todo, las palabras con agrupaciones consonánticas resultan muy difíciles de reconocer entre distractores que presenten una ortografía muy parecida a la opción correcta. Como podrá observarse en los ejemplos de errores producidos por los nativos anglohablantes, que hemos mencionado en la introducción, la mayoría se deben también al uso erróneo de agrupaciones de consonantes o de doble consonante (e.g. professor, recommend, accommodation, disappointed, phonetics, knowledgeable). Las secuencias de letras (palabras) más difíciles de reconocer en nuestro estudio fueron las siguientes: *know, mummy, sunny, touch, speaking, crossword, classroom, kitchen, answer*.

La *percepción auditiva* de léxico estudiado mediante el dictado y su correspondiente representación gráfica, a través de la escritura, es mucho más difícil que el mero reconocimiento visual. El alumnado de esta etapa solo ha sido capaz de escribir correctamente la tercera parte del vocabulario dictado. Mientras que los índices de dificultad medios de la prueba de reconocimiento visual de palabras fueron de 0.55 en 3º y 0.62 en 4º, los de percepción auditiva y escritura de lo oído fueron de 0.32 y 0.34 respectivamente. Queda claro que el alumnado necesita el Tercer Ciclo para aprender a relacionar el material acústico de su almacén fonológico con el material visual de su módulo grafémico hasta conseguir la ortografía correcta del lenguaje estudiado. Ante palabras que se pronuncian de forma muy diferente a como se escriben, el alumno recurre, básicamente, a una escritura fonética siguiendo las normas que suele aplicar en español. Las palabras de mayor dificultad fueron las siguientes: *match, little, know, crossword, touch, answer, speaking, mouth, thumb, sunny, mummy, high*.

Respecto al uso de los *signos de puntuación*, podemos concluir que, en esta etapa, el alumnado solo resuelve, aproximadamente, la tercera parte de los problemas planteados. En realidad, todavía no han aprendido a usar los signos de puntuación en español y, por tanto, no pueden transferir las reglas que son también aplicables al inglés, como ocurre, por ejemplo, con el uso de las mayúsculas después de punto, el uso de la coma en las enumeraciones, etc. De 37 signos de puntuación, obtuvimos una media de 10.8 aciertos en el grupo de 3º de Primaria y 13.5 en 4º. Es prematuro aun exigir el uso sistemático de los signos de puntuación hasta que el alumno llegue al Tercer Ciclo (11-12 años).

Esperamos que este estudio ayude a comprender mejor la competencia ortográfica del alumnado del 2º Ciclo de Primaria. Como hemos visto en la introducción, el aprendizaje ortográfico del inglés no es tarea fácil ni siquiera para los propios nativos con nivel universitario. Por tanto, en los primeros años de la escolaridad, debemos considerar las faltas de ortografía como algo normal que forma parte del largo proceso del aprendizaje ortográfico. En realidad, el alumnado del 2º Ciclo de Primaria ha comenzado a dar sus primeros pasos con la LE y tiene aún por delante muchos años para ir consolidando la ortografía del lenguaje que va estudiando cada curso.

- Canale, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy" in Richards, J. C. y Schmidt, R. (eds): *Language and Communication*. Harlow, Essex: Longman.
- Chomsky, C. 1979. "Approaching reading through invented spelling", en Resnick, L. B. y Weaver, P. A. (eds.): *Theory and Practice of Early Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. C. 1984. "How orthography alters spoken language competence in children learning to read and spell", en Downing, J. y Valtin, R. (eds.): *Language Awareness and Learning to Read*. N.Y.: Springer Verlag.
- Ehri, L. C. 1989. "The development of spelling knowledge, and its role in reading acquisition and reading disability". *Journal of Learning Disabilities* 22: 349-64.
- Ehri, L. C. 1992. "Review and commentary: stages of spelling development", en Templeton, S. y Bear, D. R. (eds.): *Development of Orthographic Knowledge and the Foundations of Literacy*. N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, A. W. (1993): *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis*, 2nd ed. Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum.
- Henderson, E. 1990. *Teaching Spelling*. Boston: Houghton Mifflin.
- Madrid, D. y Muros, J. 1985. "La ortografía del inglés. Análisis y tratamiento de las deficiencias ortográficas en alumnos de E.G.B. y Magisterio", en *Actas del 2º congreso de Lingüística Aplicada*, pp. 107-120. AESLA.
- Moats, L. 1995. *Spelling: Development, Disability and Instruction*. Baltimore: York Press.
- Perez Cañado, M. L. 2001. *Diagnóstico de las dificultades en ortografía inglesa de alumnos españoles en educación primaria*. Tesis doctoral en fase de realización. Universidad de Granada.
- Read, C. 1971. "Preschool children knowledge of English phonology". *Harvard Educational Review* 41: 1-34.
- Stuart, M. y Coltheart, M. 1988. "Does reading develop in a sequence of stage?". *Cognition* 30: 139:181.
- Templeton, S. y Bear, D. R. (eds.) 1992. *Development of Orthographic knowledge and the Foundations of Literacy: A Memorial Festschrift for Edmund H. Henderson*. Hillsdale. N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R. 1993. *Beginning to Spell: A Study of First Grade Children*. N. Y.: Oxford.