

¿Cómo podemos enseñar la ortografía española?

Una comparación entre un método explícito y un método implícito de enseñanza



Namn Petter Weimer

Program Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSP2A
Nivå: Avancerad
Termin/år: VT/2020
Handledare: Eduardo Jiménez Tornatore
Examinator: Oscar García
Kod: VT20-1160-006-LGSP2A

Nyckelord: Stavning; undervisningsmetoder; spanska som främmande språk

Palabras claves: Ortografía; métodos de enseñanza; ELE; español como lengua extranjera

Abstract

Stavningsundervisning inom ramarna för spanska som främmande språk tenderar i många situationer att vara implicit. Att variera metoder för undervisning och anpassa dem efter olika elever och elevgrupper är dock en central del av vårt arbete som lärare, vilket har lett till att jag valt att fokusera på explicit stavningsundervisning i denna undersökning. Inte för att syfta på att den alltid är bättre än en implicit, utan istället för att visa på att den är ett verkligt alternativ. Detta har jag gjort genom att låta två klasser som båda läser spanska 4 på ett svenskt gymnasium få implicit respektive explicit stavningsundervisning under en period inramad av två prov, en förmätning och ett sluttest. Den explicita undervisningen baseras på forskning, rättare sagt på artiklarna av Kiguel (1989) och Beaudrie (2017) medan den implicita undervisningen följer elevernas lärobok, *Vistas 4*, skriven av Rönnmark och Quintana (2013). Resultaten från förmätningen och sluttestet har jag sedan jämfört inom och mellan grupperna för att besvara frågeställningen: Hur påverkar en explicit metod elevernas stavningsinläring? Det visar sig att en minoritet av eleverna påverkas i båda grupperna och att det därvidlag inte verkar finnas en tydlig skillnad mellan metoderna.

Índice

1.	Introducción	4
1.1	Problema, objetivo y pregunta de investigación	6
1.2	Motivación	7
1.3	El objeto del estudio	8
1.4	Estado de la cuestión	9
2.	Método y teoría.....	13
2.1	Una revisión histórico-teórica.....	13
2.2	El método cuasi experimental	14
2.3	Las pruebas y el procedimiento de la investigación	15
2.4	El periodo de enseñanza	18
3.	Análisis.....	20
3.1	La prueba de diagnóstico	20
3.2	La prueba final	24
3.3	La influencia del método explícito	29
3.4	Una comparación con los estudios previos	32
4.	Conclusiones y palabras finales	34
5.	Bibliografía	37
6.	Anexo.....	38
6.1	La prueba	38
6.2	Los resultados	39

1. Introducción

Al estudiar el primer curso de gramática española en la Universidad de Gotemburgo, uno de los estudiantes dijo con puro alivio que finalmente alguien le ha descrito el uso de tildes. Una parte de la gramática española que nunca ha entendido antes. Es decir, durante todos los cursos anteriores del nivel de primaria y secundaria, ningún profesor le había explicado esta área de la gramática normativa a este estudiante, por lo menos, no lo había hecho explícitamente. Vamos a tratar de saber más sobre por qué los profesores del estudiante no lo habían hecho, investigando la enseñanza ortográfica en el aula de español como lengua extranjera (ELE) en Suecia. Es posible dividir la ortografía en tres áreas: literal, acentual y puntual. Sin embargo, para acortar nuestro trabajo solamente investigamos la ortografía acentual y parte de la ortografía literal. Por eso, al referirnos a ‘la ortografía’ durante este trabajo, primeramente, nos referimos a la ortografía literal y acentual.

Empecemos con una breve revisión de la historia de la enseñanza gramatical en general. Según Tornberg (2012:41-49), es posible observar que varias tradiciones didácticas han sido más o menos populares durante la historia de la didáctica. Este desarrollo empezó con la tradición de traducción y gramática, la cual era una manera de enseñar que se basa más o menos exclusivamente en ejercicios gramaticales y las traducciones de textos suecos a la lengua meta y al revés. Por otro lado, la enseñanza de la lengua hablada no está presente en esta tradición. Las tradiciones que vinieron después intentaban rebelarse contra este método de enseñanza, por ejemplo, enfocándose solamente en las destrezas comunicativas.

Primero, tenemos el método directo que fue desarrollado durante el siglo XIX. Este método prioriza la expresión oral cotidiana y el aprendizaje de la pronunciación correcta de la lengua meta, mientras que la gramática no se prioriza antes de los cursos avanzados. Segundo, tenemos el desarrollo de la tradición audiolingual, durante los años de 1940 en los Estados Unidos. Las tradiciones previas primeramente fueron desarrolladas en Europa. La tradición audiolingual se enfoca en escuchar y hablar también, pero utiliza otro método: Los alumnos copian palabras y frases leídas en voz alta. Es la estructura de la lengua la cual se enfoca en esta tradición. Los alumnos repiten las frases que les presentan los profesores con la meta de aprenderlas de memoria. Es decir, aprenden que se utiliza la primera persona en respuestas y la segunda persona en preguntas en vez de sus roles gramaticales. Para regresar a la ortografía, ya que ambos métodos se enfocan en la comunicación oral, podemos concluir que

la ortografía probablemente no tiene parte en la enseñanza del método directo ni en la tradición audiolingual.

Hoy en día las fronteras fijas entre dichas tradiciones han empezado a desaparecer en las teorías didácticas. Primero, lo podemos observar en la literatura más utilizada en los cursos de didáctica para las lenguas en la Universidad de Gotemburgo, *Språkdidaktik* de Tornberg. Esta investigadora (2012:49) describe que es imposible encontrar un método que sea mejor que otro. Segundo, lo podemos observar otra vez en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002:114–115) que describe la ortografía como propia competencia en la enseñanza de ELE. Es decir, lo hacen explícito, algo que se enfoca en la tradición de gramática y traducción. Es más, presenta las destrezas comunicativas orales también, algo que se enfoca en el método directo y la tradición audiolingual. Con este desarrollo, ¿todavía hay profesores que solamente siguen las ideas de una tradición? Para regresar al inicio de esta tesina, es posible que el estudiante aliviado hubiera estudiado en una escuela donde una sola tradición regía a la enseñanza de español. Aun así, también podemos encontrar otras razones de por qué este estudiante nunca aprendió los usos de las tildes.

Tal vez, no se trate de ideología ni ideas pedagógicas, sino solamente de aspectos más prácticos, por ejemplo, de prioridad. En los manuales de ELE, como *Vistas 4* (Rönmark & Quintana 2013), *Caminando 3* (Waldenström, Westerman, Wik-Bretz & Gustafsson 2016) y *De acuerdo 1* (Barnés, Ramírez de Castro & Rindar 2004), hay tantas tareas comunicativas como gramaticales, pero la mayoría de los ejercicios de gramática se tratan de las conjugaciones de los verbos. Es evidente que los verbos pueden ser un área bastante complicada para los aprendices de español. Por ejemplo, para alguien que solamente sabe el sueco y el inglés, la nueva lengua está llena de nuevos usos de conjugación: conjugaciones de personas y de modo, junto a más formas temporales. Es entendible que los profesores eligen priorizar las partes que se suponen las más difíciles para los alumnos. Por esta razón, el olvido de otras competencias es simplemente una consecuencia de esta prioridad. Es decir, no se evitan las competencias gramaticales como propone el método directo, simplemente se priorizan algunos aspectos gramaticales en la enseñanza y otros no.

Resumiendo, el uso de diferentes métodos para enseñar aparece en diferentes tiempos y en diferentes partes del mundo. Es más, a veces todos los aspectos de una asignatura no son priorizados. Esto ya lo hemos establecido. Sin embargo, la actitud del Programa de formación de profesores en la Universidad de Gotemburgo parece ser más o menos neutral con relación al uso de diferentes métodos de enseñanza. La mayoría de los profesores presentan varios

métodos con el mensaje de que hay mejores y peores partes de cada uno y afectan de manera diferente a los alumnos. En resumen, los profesores de los estudios sobre la didáctica nos presentan una sola verdad: no hay ningún método que funcione en todos los contextos educativos posibles. En su lugar, necesitamos tomar una decisión activa con cada nueva situación que nos enfrentemos. El hecho de que hay ventajas y desventajas con todos los métodos de enseñanza parece ser lo que enseña la Universidad de Gotemburgo, sin embargo, es posible que éste no es el caso en todas las universidades. Además, es posible que todavía haya profesores que consecuentemente utilizan un solo método con relación a la enseñanza de gramática, por ejemplo, presentándola implícitamente. También puede ser que los profesores simplemente priorizan las otras destrezas gramaticales y que olvidan la competencia ortográfica.

1.1 Problema, objetivo y pregunta de investigación

Como sabemos, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) describe la ortografía como una propia competencia. Opuestamente, los planes de estudios suecos para las lenguas modernas, ni siquiera mencionan la ortografía. Por lo menos, no la mencionan explícitamente, pero presentan producción e interacción escrita, en que la ortografía tiene lugar, como parte central de la enseñanza (Skolverket 2011). Al leer los manuales suecos de ELE, es posible observar lo mismo. La ortografía muchas veces no es mencionada junto a los textos. No hay ejercicios ortográficos en *Vistas 4* (Rönmark & Quintana 2013), *Caminando 3* (Waldenström et al. 2016) y *De acuerdo 1* (Barnéus et al. 2004), pero podemos encontrar ejercicios de conjugación y comprensión textual. Sin embargo, los manuales no evitan del todo la ortografía, y es posible encontrar una página que la discute en las llamadas ‘Minigramáticas’. Por todo eso, parece que la enseñanza de ortografía que proponen los planes de estudio, y parcialmente los manuales también, está primeramente implícita. Es decir, no debemos presentar reglas o ejercicios ortográficos, puesto que es un proceso de aprendizaje que ocurre automáticamente leyendo y escribiendo textos.

Aun así, como establecemos en la Introducción, solamente utilizar un solo método de enseñanza no es lo que propone el Programa de formación de profesores en la Universidad de Gotemburgo. Es más, en nuestra experiencia, enseñar con la ayuda de un solo método, utilizando un solo modelo para presentarles algo nuevo a los alumnos, nunca podrá ser suficiente para llegar a todos ellos. No existe una única manera de aprender y, por eso, no debería existir una sola manera de enseñar. Por todo esto, el objetivo de este estudio es probar que la enseñanza ortográfica puede ser un poco más flexible, ya que hay otros métodos útiles,

aparte del implícito. Investigamos un método opuesto, el cual utiliza las reglas de manera explícita en la enseñanza de ELE para compararlo con el método más implícito que utilizan los manuales de hoy. Es decir, vamos a poner a prueba un método explícito y comparar los resultados a los de un método implícito para saber más sobre cómo podemos enseñar esta parte de la lengua para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Elegimos enfocarnos en un método explícito ya que, en nuestra experiencia, un método implícito ya es bastante aceptado en relación con la competencia ortográfica. Por ejemplo, parece ser lo que proponen los planes de estudio suecos. Además, no creemos que todos los alumnos aprenden mejor con la ayuda de este método, por ejemplo, tenemos al estudiante aliviado de la Introducción como un ejemplo concreto.

Resumiendo, de nuestro objetivo, se deriva la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cómo influencia un método de enseñanza explícito al aprendizaje ortográfico de los alumnos?

No es nuestra intención sugerir o demostrar que el método explícito de la enseñanza de la ortografía es superior al implícito. Solo queremos mostrar que el uso de un método explícito también puede influenciar al aprendizaje de los alumnos. Es decir, para enseñar que el método implícito no es el único método que podemos utilizar para enseñar la ortografía, aunque parece ser el más popular.

1.2 Motivación

Después de la presentación de la pregunta de investigación y el objetivo de esta tesina, debemos dejar muy clara la razón de su existencia. Primeramente, ¿por qué debemos investigar algo que ni siquiera mencionan los planes de estudio? Como profesores, ¿no se tiene la responsabilidad de seguir los patrones de dichos planes? En nuestra opinión, este estudio no propone otro currículo, ni propone que debemos sacar ciertas partes del currículo que ya tenemos. La ortografía tiene parte de varios enfoques en los planes de estudio que son mencionados explícitamente. Ya hemos señalado la destreza escrita, y ahora señalamos la frase muy central de ‘ämnets syfte’, la parte que explica el objetivo principal de los estudios de las lenguas modernas: “Eleverna ska ges möjlighet att [...] utveckla en allsidig kommunikativ förmåga” (Skolverket 2011). Es decir, hay que dar la oportunidad de desarrollar una competencia comunicativa multifacética y completa. Este estudio se enfoca en el trabajo didáctico para realizar una parte de este objetivo, apoyando a los alumnos en su comunicación escrita.

Segundo, ya existen varios estudios que prueban el uso de diferentes métodos. Es más, hay una investigación previa que compara los resultados entre un método explícito y un método implícito para enseñar la ortografía. Los vamos a presentar y discutir en el Estado de la cuestión que sigue. Sin embargo, no parece que dichos métodos hayan sido investigados en nuestro contexto. Hay varias investigaciones que estudian la enseñanza ortográfica para los alumnos que hablan español como su lengua materna. Los estudios que tratan de la enseñanza de una lengua extranjera, investigan la enseñanza de inglés para hispanohablantes. No hemos encontrado ninguna investigación de alumnos que aprenden español como lengua extranjera. Entonces, nuestra investigación puede presentar información nueva y llenar un hueco existente.

1.3 El objeto del estudio

El objeto del estudio viene de los resultados de dos pruebas. Primeramente, la prueba de diagnóstico, antes del periodo de enseñanza, y luego la prueba final, después del periodo de enseñanza. Sin embargo, debemos empezar con algunos factores fuera de la enseñanza que podrían afectar los resultados.

Svartdal (2001:178-179) discute varios factores que pueden herir a la validez interna de la investigación. Primero, menciona la madurez de los participantes: pueden cambiar, permanente o temporalmente, algo que puede influir su prestación o su presencia en el estudio. En esta circunstancia es posible que las consecuencias de Covid19 junto a la decisión de cerrar los institutos afectaban a los participantes, mentalmente o emocionalmente, y empeoraba su interés en las tareas y los ejercicios escolares.

Segundo, es posible que la prueba en sí puede cambiar a sus participantes. Después de la primera prueba, los alumnos saben que son investigados y por esta experiencia, pueden comportarse diferentemente, por ejemplo, dependiendo de su experiencia de investigaciones en general. Las herramientas del estudio pueden ser poco fiables y no miden lo que deben medir, por ejemplo, este estudio solamente utiliza dos pruebas, en vez de tres o cuatro, para controlar los conocimientos de los participantes.

Finalmente, es posible que el investigador denomina la diferencia entre un caso anormal y la regresión al normal, manipulación, ya que la información que recogimos de la prueba no puede mostrarnos la diferencia. Por ejemplo, un participante puede tener un día malo durante la prueba de diagnóstico, pero se siente mejor durante la prueba final. Es necesario tener los factores mencionados en mente durante la presentación de los resultados, ya que no podemos saber con certeza plena si algo afectó al estudio.

Entonces, empezamos con los grupos. Ambos grupos estudian español en el paso cuatro en un instituto sueco. Se diferencian entre las dos pruebas, ya que todos los participantes no estaban en clase cada día durante el experimento. Además, los resultados de los alumnos que no terminaban sus pruebas tampoco son parte de la fuente primaria. Lo decidimos por la causa de que utilizamos porcentaje, y es más fácil comparar las palabras de cada prueba si tienen la misma cantidad de respuestas. Es decir, la cantidad de participantes se diferencia entre las pruebas, pero no dentro de las pruebas.

Primero, el grupo explícito estaba compuesto por 11 participantes durante la prueba de diagnóstico. Cada participante ha escrito 18 palabras, nueve palabras de frecuencia alta y nueve palabras de frecuencia baja. El resultado fue de 198 palabras escritas por el grupo explícito durante la prueba de diagnóstico. El grupo implícito estaba compuesto por 17 participantes durante la prueba de diagnóstico, por la razón simple de que era una clase más grande. Este resultado fue de 306 palabras escritas que son parte del corpus.

Segundo, el grupo explícito estaba compuesto por 12 participantes durante la prueba final. Otra vez, cada participante ha escrito 18 palabras, nueve palabras de frecuencia alta y nueve palabras de frecuencia baja. Resultaron 216 palabras escritas. El grupo implícito estaba compuesto por 16 participantes durante la prueba y, por eso, el resultado fue 288 palabras escritas para el corpus. En resumen, las dos pruebas de los dos grupos de participantes recogieron 1008 palabras escritas que vamos a presentar, analizar e interpretar en el Análisis.

1.4 Estado de la cuestión

Los siguientes estudios tienen lugar en diferentes contextos con participantes de diferentes edades y nacionalidades. Además, los estudios se tratan de métodos distintos para enseñar la ortografía y, en el caso de Kemper, Verhoeven y Bosman (2012), hasta controlar la eficacia de métodos implícitos y explícitos. Aun así, no hemos encontrado ningún estudio que investigue el desarrollo ortográfico entre participantes que aprenden español como lengua extranjera. A la mayoría de los estudios les interesa el aprendizaje ortográfico de niños que estudian su lengua materna.

Por ejemplo, el estudio de Carrillo, Alegría y Marín (2013) utiliza un método experimental, comparando 74 niños francoparlantes de Bélgica y 561 niños hispanoparlantes de España. El objetivo del estudio era una comparación sobre cómo los niños desarrollan su competencia ortográfica en diferentes sistemas de escritura, el sistema profundo del francés y el sistema menos profundo del español. Los investigadores utilizaban dos pruebas, la primera para

probar la lectura de los participantes y la segunda para probar la escritura. Finalmente, pudieron concluir que ambos grupos utilizan métodos similares, creando diccionarios mentales donde se conectan grafemas y fonemas junto a las combinaciones posibles en cada lengua respectivamente. Es más, el estudio muestra que los hispanoparlantes desarrollan su competencia ortográfica de forma más rápida que los francoparlantes. Sin embargo, es posible criticar el equilibrio de participantes de cada grupo, con más francoparlantes quizá los investigadores hubieran obtenido otros resultados. Aun así, hemos utilizado la teoría de este test para formar nuestro propio método y teoría, y lo presentaremos más profundamente en esa área de la tesina.

Otro estudio que se enfoca especialmente en la enseñanza implícita y explícita, es el estudio de Kemper et al. (2012). Han comparado la enseñanza implícita y explícita de dos fenómenos ortográficos en neerlandés para saber qué manera de enseñar es la más eficaz. Asimismo, los participantes del estudio, niños con holandés como lengua materna, son de dos grupos: niños con y sin 'spelling disabilities'¹, discapacidades ortográficas. Por eso, el estudio tiene un subobjetivo también, saber si hay alguna diferencia entre los dos grupos. Finalmente, las diferencias entre los diferentes métodos son mínimos. Seguir las instrucciones explícitas parece ser más fácil para los niños sin discapacidad ortográfica, mientras las primeras instrucciones implícitas solamente funcionan con el grupo con discapacidad ortográfica. En general, los investigadores explican que ambos métodos, explícito e implícito, desarrollan la competencia ortográfica con relación a la fonología, por ejemplo, qué tipos de combinaciones de sonidos existen en la lengua. Por otro lado, la competencia con relación a la morfología se desarrolla, en general, más eficazmente con enseñanza explícita. Por ejemplo, el hecho de que la palabra del holandés *hond* se pronuncia /hont/. Es escrita con una *d* ya que *honden*, la misma palabra en plural, es pronunciada con un /d/, una razón morfológica que es más fácil aprender explícitamente, según el estudio (Kemper et al. 2012:641, 647).

Para regresar a la lengua española podemos discutir el estudio de Llombart-Huesca (2017) que investiga la conexión entre el entendimiento morfológico y la competencia ortográfica de los participantes, con la hipótesis de que existe una correlación. Los participantes son estudiantes estadounidenses y bilingües de español e inglés, el investigador utiliza el término 'heritage speakers', hablantes de herencia. El estudio contiene dos pruebas para investigar los conocimientos morfológicos junto a los conocimientos escritos. Por ejemplo el cambio entre *z*

¹ Los autores utilizan el término 'spelling disabilities' para referir a dislexia y dificultades de aprendizaje similares.

y *c* en *hacer-hizo*, dependiendo del contexto fonológico de la conjugación. Finalmente, pueden observar que la competencia morfológica afecta la ortografía cuando los grafemas se cambian entre diferentes conjugaciones, es decir, en el caso del ejemplo previo. Por otro lado, los conocimientos morfológicos no afectan la escritura de las palabras cuando los grafemas no se cambian. Por ejemplo, no se escribe *traducir-traduse*, aunque *z*, *c* y *s* son pronunciados en la misma manera en las variedades españolas de los participantes.

Beaudrie (2017) también investiga los conocimientos ortográficos de estudiantes universitarios en los Estados Unidos, utilizando el mismo término: hablantes de herencia. Se trata de un grupo de 132 estudiantes que estudian español y utilizan la lengua en sus relaciones familiares también. Sin embargo, Beaudrie (2017) tiene otro enfoque que Llombart-Huesca (2017), la ortografía acentual. Quiere investigar si la enseñanza de acentuación también puede apoyar al aprendizaje ortográfico de los participantes. Lo presentamos de manera más detallada en la parte teórica de la tesina, ya que hemos utilizado el método de enseñanza de Beaudrie (2017) en nuestro propio estudio.

Para mudarnos a un contexto más cercano al nuestro, vamos a continuar con el estudio de Pérez Cañado (2006). Ha investigado las consecuencias de enseñanza ortográfica de manera explícita entre alumnos españoles de Granada que aprenden inglés como su segunda lengua. Los alumnos tienen entre 10-12 años y el experimento duró un año entero. Los participantes fueron organizados en dos grupos, de investigación y de control. Pérez Cañado utiliza una prueba de diagnóstico y una prueba final de tres partes; un dictado, un ejercicio de propia escritura y otro de lectura crítica de textos erróneos, para recoger los resultados de cada grupo. Finalmente, es posible observar que los alumnos pueden utilizar la instrucción explícita y transformarla en conocimiento práctico para utilizarla en su propia producción.

Otro estudio que investiga diferentes métodos de enseñar ortografía es el de Gaintza y Goikoetxea (2016). Han utilizado dos clases del tercero y quinto grado en el País Vasco, con niños bilingües de español y euskera. Los niños fueron puestos en cinco grupos para recibir enseñanzas diferentes: ejercicios ortográficos que se corrigen automáticamente, ejercicios cenestésicos e imaginativos para recordar la ortografía correcta y palabras para copiar. Además, el estudio contuvo dos grupos de control que trabajaron con lectura y dictados. Los conocimientos de los participantes fueron recogidos por cuatro pruebas: una prueba de diagnóstico, una prueba el día después del experimento, otra un mes después del experimento, y, finalmente, la prueba final cinco meses después del experimento. Aunque sí los resultados nos muestran que todos los métodos influenciaban a los participantes, el corregimiento

automático era el método con los resultados más altos durante la primera y la última prueba final.

También hay estudios literarios que han propuesto diferentes métodos para enseñar la ortografía española. Kiguel (1989) presenta una idea para enseñar la ortografía española, otra vez como lengua materna. El método enfoca la diferencia entre la lengua hablada y escrita y cómo podemos utilizar la lengua escrita para expresarnos, por ejemplo, comparando las formas normativas a las variantes más informales. Este artículo también lo presentamos de manera más detallada en la parte teórica de la tesina, ya que las ideas de Kiguel (1989) también son parte de nuestro método y teoría.

Otra revisión literaria, pero con otro enfoque, es la de Helman (2004). En vez de utilizar reglas ortográficas para guiar la enseñanza explícita, utiliza la fonología de la lengua materna de los alumnos: el español. El estudio presenta los sistemas fonológicos de cada lengua y un método de enseñar la ortografía inglesa, comparándolos. Empieza con la ortografía fonológica, los alumnos pueden escribir las palabras como quieren. Es decir, los profesores no deben criticar ortografía errónea en este primer paso, si es que la ortografía de las palabras todavía está en línea con la pronunciación española. En el segundo paso, los alumnos necesitan empezar a saber las diferencias de los dos sistemas ortográficos y los profesores los explican explícitamente. Después, el desarrollo ortográfico de los alumnos continúa con discusiones abiertas y el aprendizaje de una lengua meta para discutir fenómenos ortográficos, por ejemplo, diferencias y similitudes entre español y la lengua meta.

Al final, regresemos a la ortografía acentual con el artículo de Pérez (2014). Otra vez, se trata de la enseñanza ortográfica para alumnos que hablan español como lengua materna, pero en Costa Rica. El escritor directamente confirma su opinión de que no hay ningún solo método de enseñar la ortografía. Pueden existir diferentes dificultades para diferentes alumnos y grupos. Por eso, son los profesores quienes necesitan tomar la decisión y responder a la pregunta: ¿Qué método funciona con qué alumno o grupo? El artículo concluye con las recomendaciones siguientes: empezar con un análisis fonológico, formar patrones de los usos irregulares de acentuación, trabajar con las reglas del uso de tildes y formar patrones del uso de tilde. Como los demás métodos presentados en el estado de la cuestión, los de Pérez varían en diferentes maneras: algunos métodos son más implícitos o explícitos y más fonológicos u ortográficos. Existen para ejemplificar las diferentes maneras que hay para entrar en el mundo de la ortografía acentual junto al hecho de que diferentes alumnos aprenden de manera diferente.

2. Método y teoría

En esta parte vamos a discutir el método de la investigación y las teorías que utilizamos para formar las pruebas junto al periodo de enseñanza. Es decir, la base de nuestro estudio.

Además, la historia y el desarrollo de la escritura española junto al desarrollo de los sistemas ortográficos en general funcionan como una base para esta área de la gramática. Por eso, vamos a empezar con una breve revisión teórica e histórica para formar una base común y establecer algunos términos para discutir la ortografía.

2.1 Una revisión histórico-teórica

La ortografía española muchas veces es descrita como más fácil de entender o que está más cerca de la lengua hablada que las otras lenguas europeas (Bravo-Valdivieso & Escobar 2014:443). Para explicarlo podemos utilizar los criterios que presentan Izcoa y Gallego (2014:50): la consistencia y la profundidad. La consistencia de la ortografía se trata de la relación entre los grafemas y fonemas y se mide en una escala entre transparente y opaca. Por ejemplo, en la ortografía más transparente del mundo cada fonema sería representado por solamente un grafema, mientras en la ortografía más opaca del mundo, los fonemas serían representados por varios grafemas o los grafemas podrían representar varios fonemas. Por ejemplo, las vocales españolas son bastante consecuentes. Solamente la vocal /i/ puede ser representada por dos grafemas, *i* e *y*, mientras las otras consecuentemente tienen correlato con un solo grafema.

Por otro lado, la profundidad se trata de la representación de la morfología en la ortografía. Muchas veces es una decisión indirecta de la lengua, si se prioriza la fonología es posible perder partes morfológicas al construir la lengua escrita (Izcoa & Gallego 2014:51). Por ejemplo, tenemos la palabra *elegir* que se escribe con el grafema *g* mientras la conjugación *elijo* se escribe con *j*. En esta circunstancia la ortografía española elige mantener su representación fonológica ante mantener la regularidad ortográfica de las conjugaciones de este verbo. Hay casos donde la influencia morfológica afecta a la ortografía también, pero no aparecen con la misma frecuencia. Para ejemplificar, la *h* antes de cada palabra que se deriva de *hacer*. La razón de que el español muchas veces es descrito como una lengua escrita cerca de su versión hablada, probablemente viene de esta decisión. La lengua ha priorizado la fonología ante otras influencias durante la construcción del idioma escrito.

Es más, podemos encontrar un ejemplo de este proceso en una discusión ortográfica que tenía lugar durante el siglo XVII. Por un lado, había tradicionalistas que querían mantener una lengua escrita más cerca de la base latina. Por otro lado, existían las ideas pedagógicas de Mateo

Alemán que quería hacer cambios fonológicos para transformar la lengua escrita en una versión más cercana de la lengua hablada y una versión más fácil de enseñar. El lado de Mateo Alemán podía establecer cambios fonológicos y éstos resultaron en la lengua escrita que utilizamos hoy (Gómez-Camacho 2015:128-130). Sin embargo, todavía hay raíces del latín en el idioma escrito que no son representadas en el español hablado.

Por esta razón, Bravo-Valdivieso y Escobar (2014:443) presentan otra perspectiva para analizar el español escrito: lo etimológico. Es decir, es posible escribir una palabra para imitar la pronunciación, pero también para referirse a su historia. Por ejemplo, no hay diferencia fonológica entre las palabras *bello* y *vello*, puesto que ambos grafemas iniciales se pronuncian /b/. La razón de que todavía hay una diferencia escrita es pura etimología. La palabra *bello* viene de la palabra latina *bellus* mientras que la palabra *vello* viene de *villus* y la distinción latina ha continuado existiendo hasta el español moderno (Real Academia Española 2020). Es decir, el español escrito tiene dos influencias principales, la etimología y la fonología.

2.2 El método cuasi experimental

En este estudio investigamos la enseñanza ortográfica de español, y lo hacemos utilizando un método cuasi experimental. Es decir, probamos dos métodos diferentes para enseñar partes de la ortografía española. Utilizamos dos grupos: un grupo recibe enseñanza explícita y otro recibe enseñanza implícita², para saber si la enseñanza de cada grupo afecta al aprendizaje ortográfico de los alumnos. Para medir el aprendizaje y saber los conocimientos previos de los participantes utilizamos el diseño de cuasi experimentación que describe Svartdal (2001:213):

Clase 1: prueba de diagnóstico – modelo X – prueba final

Clase 2: prueba de diagnóstico – modelo Y – prueba final

Es decir, un diseño que utiliza dos pruebas, la prueba de diagnóstico y la prueba final. El rol de la prueba de diagnóstico es medir los conocimientos previos de los participantes, y, por eso, saber si es posible comparar los dos grupos. El rol de la prueba final es medir los conocimientos después del periodo de enseñanza para saber si las diferentes maneras de enseñar, los modelos, han afectado a los participantes. Según Svartdal (2001:213), el método cuasi experimental es óptimo para contextos escolares ya que utiliza las clases ya existentes como grupos de investigación.

Svartdal (2001:213) también discute los dos criterios que describen cualquier método experimental: el criterio de aleatoriedad y el criterio de manipulación. En este trabajo no

² Los denominamos “el grupo explícito” y “el grupo implícito” durante este trabajo.

llegaremos a cumplir el criterio de aleatoriedad, ya que utilizamos dos clases ya existentes cuyos alumnos no son miembros aleatorios del grupo de investigación, es decir: *alumnos que estudian español como lengua extranjera*. Sin embargo, la manipulación es una parte crucial de esta investigación. La experimentación se trata de la construcción de un medioambiente donde podemos investigar algún factor, aislándolo, para saber cómo afecta a otro factor. En nuestro caso, los factores son el aprendizaje de los alumnos y los métodos de enseñanza que sigue el profesor.

Utilizamos el diseño cuasi experimental para investigar los efectos de cada método de enseñanza, es decir para responder a nuestra pregunta de investigación. No hay otro diseño que nos permite manipular a dos grupos con diferentes métodos de enseñanza y no sería suficiente observar cualquier clase de español, ya que la enseñanza explícita de ortografía parece ser rara. Elegimos el diseño de Svartdal por la razón de que está diseñado para nuestras circunstancias. Es decir, es posible aplicarlo en un contexto escolar. Además, con este diseño de dos pruebas queda suficiente tiempo para realizar el periodo de enseñanza, en que pudimos enfocarnos. Por ejemplo, tenemos suficiente tiempo para investigar más que un área ortográfica.

Sin embargo, es posible criticar nuestro diseño también. Medir el aprendizaje de los participantes con la ayuda de una sola prueba puede parecer una simplificación, pero no tuvimos el tiempo para utilizar más herramientas. El periodo para recoger material para este trabajo fue limitado, y aunque hay otros diseños: tener una tercera prueba para saber lo que recuerdan los participantes después del periodo de enseñanza o mezclar este método con entrevistas para saber más sobre los pensamientos y las estrategias de aprender de los participantes, no teníamos demasiado tiempo, ni recursos, para realizarlos. El diseño que utilizamos puede parecer más simple, pero es suficiente para darnos una muestra de lo que aprenden los participantes durante el periodo de enseñanza, comparando sus conocimientos antes y después de cada método. Lo que no puede mostrar este diseño son las consecuencias a largo plazo. Es decir, un mes después del periodo de enseñanza, ¿qué recuerdan los alumnos? Desafortunadamente, con el tiempo restringido de este trabajo, no podremos centrarnos en ese aspecto.

2.3 Las pruebas y el procedimiento de la investigación

El experimento empezó con la primera prueba, la prueba de diagnóstico, para aprender más sobre los conocimientos previos de los alumnos. Según Svartdal (2001:179), las diferencias de conocimiento entre los grupos pueden herir la validez interna del experimento. Por eso, lo

controlamos antes del periodo de enseñanza. Después de la prueba de diagnóstico sigue un periodo de tres semanas cuando los dos grupos reciben enseñanza explícita e implícita respectivamente. Echamos a suertes qué grupo recibe cuál método de enseñanza. El método implícito es construido por textos y ejercicios de escritura que encontramos en la unidad 3b en el manual *Vistas 4* (Rönmark & Quintana 2013). Por otro lado, el método explícito es construido por las ideas didácticas de Sonia Kiguel (1989) y Sara Beaudrie (2017). Terminamos el experimento con la prueba final que contiene las mismas partes como la prueba de diagnóstico para facilitar la comparación.

Para construir la prueba necesitamos palabras que siguen diferentes reglas ortográficas que se pueden enseñar, y las encontramos con la ayuda de las teorías de Beaudrie (2017) y Carrillo, Alegría y Marín (2013). La teoría de Carrillo et al. (2013) definen la ortografía a un nivel más detallado que Izcoa y Gallego (2014), pero es posible conectar los términos de ambos estudios. Carrillo y et al. (2013:69) utilizan los términos CCD, ‘Consistent-Context-Dependent’, e IND, ‘Inconsistent-Non-Dominant’, para describir las relaciones entre los grafemas y los fonemas de la lengua. CCD significa que hay consistencia alta entre un fonema y su representación por un grafema o unos grafemas. Por ejemplo, en español *gu* siempre representa el sonido /g/ antes de las vocales /i/ y /e/. IND significa que un fonema es representado por varios grafemas ilógicamente. Por ejemplo, el fonema /b/ se puede escribir con el grafema *b* o *v*, dependiendo de sus raíces latinas, o sea, no hay razones en el español moderno. Los ejemplos de IND en la lengua española, muchas veces dependen del aspecto etimológico y, en general, IND muchas veces aparece en lenguas con ortografías más profundas. Al construir las pruebas para el experimento necesitamos encontrar palabras que contienen una consistencia del uso de grafemas para representar fonemas. Es decir, palabras que contienen CCD en lugar de IND. Utilizamos las categorías de este estudio porque explican en más detalle las diferencias ortográficas entre diferentes palabras y las categorías que presentan nos apoyan en nuestra interpretación.

Además, el procedimiento de la prueba que utiliza Carrillo et al. (2013:807-806) lo hemos utilizado también. Primeramente, se basa en la lectura en voz alta de palabras que los alumnos necesitan escribir, un procedimiento muy práctico para controlar los conocimientos previos de los alumnos y recoger los resultados. Además, fue fácil de realizar con los recursos que teníamos. Los investigadores decidieron medir solamente los fenómenos ortográficos que eligieron investigar, es decir otros ejemplos de ortografía errónea no les importa y no afectan los resultados. Otra vez tomamos la misma decisión, para enfocarnos en los resultados y

reducir el riesgo de validez interna. Por ejemplo, había participantes que escribieron *fémor* en vez de *fémur*. Estos participantes han mostrado que saben el uso correcto de la tilde con palabras llanas, el enfoque de esta parte de la prueba, y, por eso, el uso incorrecto de la vocal no es importante para el estudio.

Finalmente, vamos a presentar cómo Beaudrie (2017) ha influido en nuestras pruebas. Hay diferentes casos para utilizar tildes en el español, pero esta estudiosa investiga el uso para marcar el acento. Este uso es regular y existen reglas claras que se pueden enseñar y, por eso, nos parece parecido a los casos de CCD de Carrillo et al. (2013). Por esta razón, elegimos utilizar el modelo de Beaudrie para completar nuestra prueba final y de diagnóstico.

De las teorías anteriores, se derivan los siguientes criterios para elegir palabras para las pruebas:

Las palabras:

- Contienen fonemas que consecuentemente son representados por el mismo grafema o los mismos grafemas en cierto contexto (es decir, ejemplos de CCD).
- Contienen el uso de tildes para marcar el acento cuando no se siguen las reglas básicas de acentuación.

Basándonos en los criterios mencionados anteriormente, hemos categorizado las palabras de las pruebas en seis categorías³:

Palabras donde:

- /g/ es representado por *gu* antes de /i/ y /e/
- /k/ es representado por *qu* antes de /i/ y /e/
- /x/ es representado por *g* antes de /i/ y /e/

O palabras:

- agudas con tilde
- llanas con tilde
- esdrújulas

Para ejemplificar, inicialmente pensamos en añadir los grafemas *c* y *z* que representan el fonema /θ/ consecuentemente en diferentes contextos en la variedad europea. Sin embargo, en las otras variedades el uso de *s*, *c*, y *z* para representar el fonema /s/ es completamente

³ La prueba completa se puede encontrar en el anexo.

aleatorio, y, por eso, no es parte de las pruebas. Otro ejemplo es la tilde diacrítica, es decir, el uso para marcar la diferencia de sentido entre palabras que comparten la misma pronunciación, como *tu* y *tú*. Este uso es imposible generalizarlo, y no podemos formar reglas explícitas para todos los casos.

En cada categoría del test hay una palabra de frecuencia alta y otra de frecuencia baja. Elegimos tener esta diferencia para comparar los grupos internamente. Es decir, si el método implícito ayuda al aprendizaje de los alumnos debe ser posible observarlo con las palabras de frecuencia alta, mientras que las palabras de frecuencia baja son utilizadas para controlar el aprendizaje del grupo explícito. La frecuencia de las palabras ha sido tomada de Alameda y Cuetos (1995).

Durante la prueba de diagnóstico los participantes de ambos grupos obtuvieron papeles en blanco para escribir. Después, las palabras del test fueron leídas en voz alta y los alumnos las escribieron. La segunda prueba fue organizada en la misma manera como el test de diagnóstico, pero para el grupo implícito no fue posible organizarlo en el aula ya que la escuela se vio obligada a impartir su enseñanza a distancia. En su lugar, tuvimos que hacerlo por una plataforma digital, Google Meet, y los alumnos escribieron y nos enviaron las palabras por correo electrónico. No es tan fiable como una prueba en el aula, pero era la única manera de que los alumnos pudieran hacer la segunda prueba del estudio⁴.

2.4 El periodo de enseñanza

Ahora presentamos la base del periodo de enseñanza. Para enseñar las reglas explícitas ortográficas fuimos inspirados por las ideas pedagógicas de Kiguel (1989). Primero, porque presenta un plan de estudios completo para enseñar la ortografía y la escritura a través de tres pasos que incluye introducción del área, ejercicios y evaluación. Segundo, porque el plan de Kiguel utiliza textos en la lengua meta, un recurso que ya tuvimos ya que lo necesitamos para enseñar al grupo implícito.

El primer paso del plan era la importancia de clarificar a los estudiantes las diferencias entre el idioma escrito y hablado. En nuestra enseñanza empezamos con un ejemplo de ‘español chateado’: con emoticones y ortografía alternativa para mostrar diferentes maneras de utilizar la escritura. Es decir, para mostrarles a los alumnos que no existe una sola conexión entre la lengua hablada y escrita, ni en sueco ni en español. En el segundo paso los alumnos aprenden a escribir críticamente, leyendo y volviendo a escribir sus textos, enfocando la forma. Es más,

⁴ Esto se produjo a causa del Covid-19.

los alumnos trabajan en parejas también, comentándose los textos del uno al otro. Lo hicimos con la ayuda de las reglas explícitas, textos de modelo y discusiones sobre las formas textuales. El tercer paso trata de escribir y evaluar los propios textos. En nuestra enseñanza terminamos el proyecto con textos que están escritos con la ayuda de textos modelos y, después, los alumnos los analizan en grupos con alumnos que han elegido el mismo texto de modelo. Por ejemplo, los alumnos que escribieron un correo electrónico, con la ayuda de ese texto de modelo, trabajaron con otros alumnos que escribieron correos electrónicos.

El modelo de Beaudrie (2017:601), también ha influido en nuestro periodo de enseñanza, el cual se presenta en dos pasos. Primero, los alumnos necesitan aprender a oír y marcar el acento. Lo practican en clase con ejercicios de comprensión auditiva. Después continúan con el uso de tildes: presentando las reglas de la ortografía acentual para saber cuándo la sílaba acentuada exige una tilde. Lo practican los alumnos en la misma manera, oyendo palabras, marcando el acento y poniendo las tildes cuando son necesarias. Según el artículo de Beaudrie (2017:608), este método resulta eficaz, y los investigadores explican que aprender a encontrar la sílaba acentuada es tan importante como aprender las reglas del uso de las tildes. Quisimos que los alumnos pudieran utilizar este conocimiento al escribir los propios textos, y, por eso, ponemos esta parte entre el segundo y el tercer paso de Kiguel (1989).

También vamos a presentar la base del periodo de enseñanza para los participantes del grupo implícito. Hemos utilizado el manual *Vistas 4* (Rönmark & Quintana 2013) y los textos y ejercicios de *Unidad 3b*. Lo elegimos por razones prácticas, por la causa de que el grupo ya ha terminado la unidad previa. Sin embargo, hay varios tipos de textos en la unidad y son de diferentes géneros con vocabulario diferente: un blog, un diálogo y un correo electrónico. Es decir, los alumnos pudieron encontrar la ortografía de varias palabras diferentes. Por otro lado, solamente había un ejercicio de escritura, y por esta razón lo desarrollamos con ejercicios antes de escribirlo, para practicar. Es decir, los alumnos planearon el argumento y presentaron las características de los personajes, antes de que hicieran el ejercicio en sí, escribiendo un propio texto.

O sea, ambos grupos trabajaron con diferentes tipos de textos, el grupo explícito trabajó con sus textos de modelo mientras que el grupo implícito trabajó con ejercicios de comprensión. Del mismo modo, ambos grupos trabajaron con ejercicios de escritura, pero otra vez con enfoques diferentes. Parcialmente fue posible utilizar los mismos ejercicios y textos para los dos grupos, pero el grupo explícito observó la forma haciendo la comprensión textual el enfoque secundario del ejercicio mientras que el grupo implícito hizo lo opuesto. Sin

embargo, otra diferencia entre los grupos era el procedimiento. El grupo implícito siguió el procedimiento del manual mientras el trabajo en el grupo explícito siguió los pasos de Kiguel (1989).

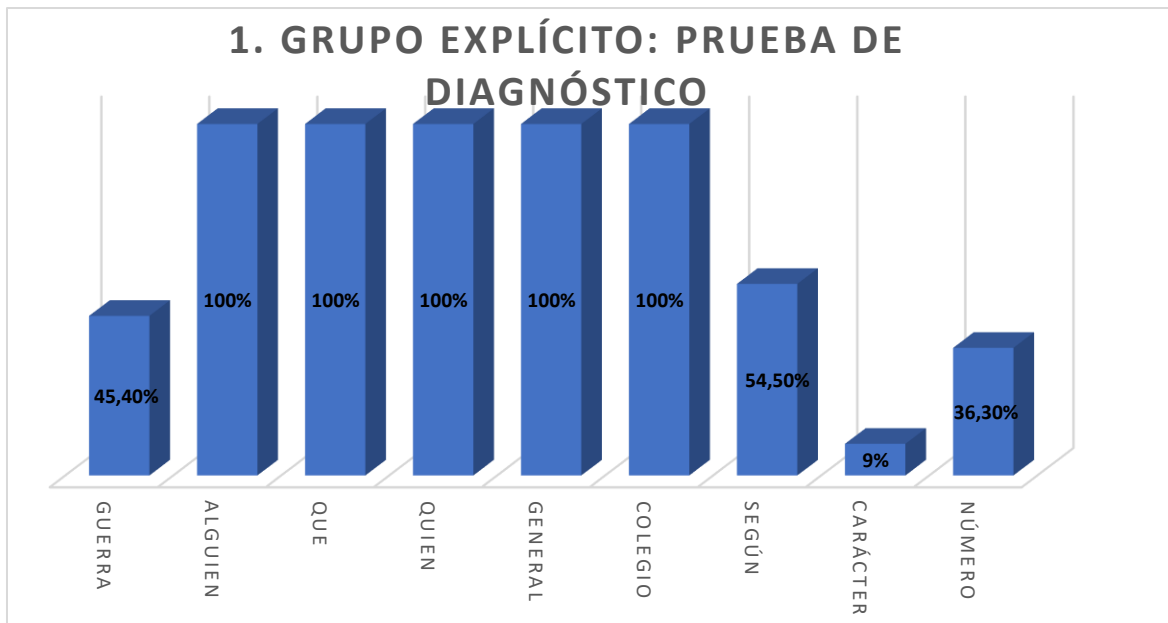
3. Análisis

En esta parte empezamos con la presentación de los resultados de este estudio. Primero, presentamos los resultados de la prueba de diagnóstico y después de la prueba final. Terminamos con un análisis donde regresamos a nuestra pregunta de investigación y comparamos nuestro estudio con las investigaciones previas que presentamos en el Estado de la Cuestión y en Método y Teoría.

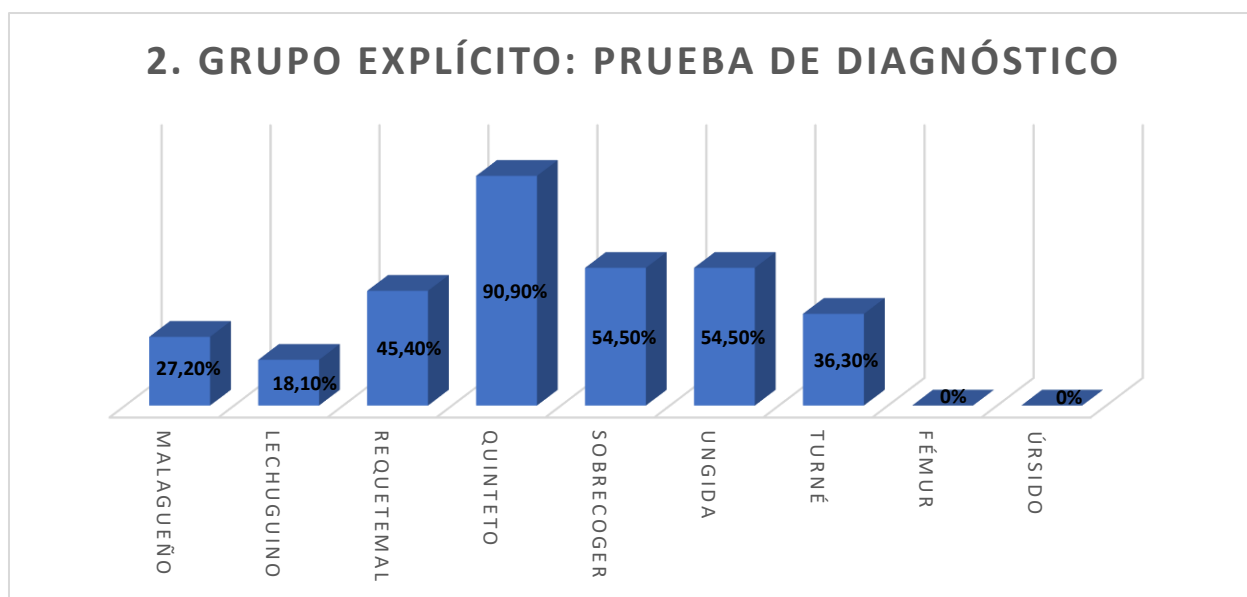
3.1 La prueba de diagnóstico

Presentaremos los resultados de este estudio con la ayuda de diagramas. Discutimos los grupos, las pruebas y las palabras de frecuencia baja y alta respectivamente con la ayuda de diagramas diferentes para facilitar el trabajo inicial de interpretación y análisis. Por esta razón, presentamos los resultados en porcentaje, los resultados completos se pueden encontrar en el anexo del estudio. En general, podemos concluir que no hay ninguna gran diferencia entre los dos grupos, pero es posible encontrar algunas partes de las pruebas donde los grupos se diferencian.

Empezamos con el grupo explícito y la prueba de diagnóstico. La mayoría de estos participantes podían escribir la mayor parte de las palabras de frecuencia alta correctamente. Especialmente los casos de fonema-grafema, solamente *guerra* con *gu* no obtuvo un 100%. Es decir, no tenemos la posibilidad de saber si el método afectó al aprendizaje de manera positiva por estas palabras, dado que no pueden crecer en la prueba final. Por otro lado, las palabras llanas y esdrújulas con tilde fueron más difíciles para los participantes, *carácter* y *número*, obtuvieron resultados bastante bajos. La palabra aguda con tilde, *según*, parece ser más fácil para los alumnos, por lo menos la mitad del grupo la podía escribir correctamente. Es decir, todas las palabras con tilde junto a la palabra *guerra* tienen la posibilidad de crecer en la prueba final, y, por eso, señalar a un aprendizaje afectado por el método o no.

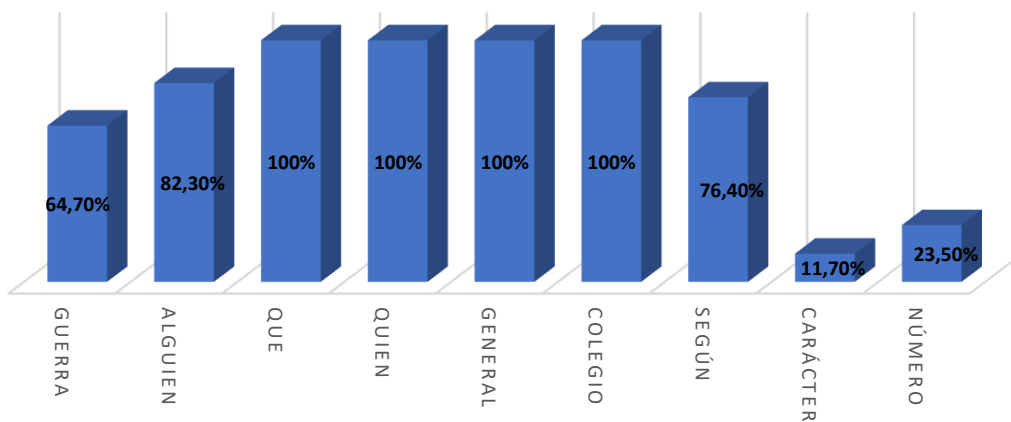


La mayoría de los participantes del grupo explícito no podían escribir las palabras de frecuencia baja, como creímos al construir la prueba. Por eso, es posible comparar todos los resultados de esta parte con la prueba final, para saber si los participantes pudieron utilizar las reglas ortográficas que presentó la enseñanza explícita. Sin embargo, hay algunas excepciones de los porcentajes bajos: *Quinteto* de casi un 100% y *requetamal*, *sobrecoger* y *ungida* de más o menos el 50%. Por eso, podemos ver una diferencia entre las palabras que prueban la correlación entre fonemas y grafemas y las palabras que prueban el uso de tildes. Primero, las palabras llanas y esdrújulas recibieron el 0%, lo que nos enseña que ningún participante sabía estas palabras o las reglas ortográficas de acentuación antes del periodo de enseñanza. Segundo, otra vez la palabra aguda, *turné*, no recibió el 0%. Esto nos enseña que hay una diferencia entre las palabras agudas y las demás con tilde. Es decir, parece que hay algunos participantes que saben, implícitamente o explícitamente, el uso de tildes cuando una palabra española termina con la sílaba acentuada.



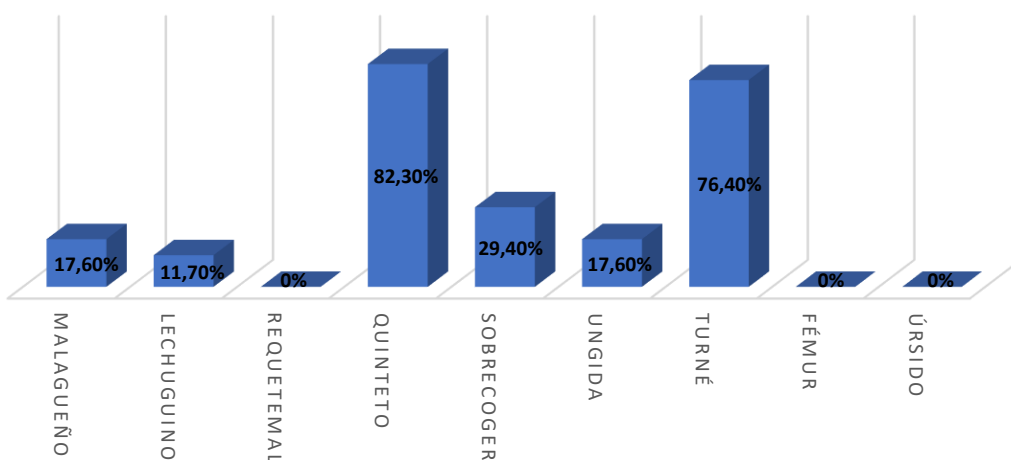
Continuemos con el grupo implícito y sus resultados durante la prueba de diagnóstico. La mayoría de los participantes podían escribir las palabras de frecuencia alta. Por lo menos las que prueban la correlación entre fonemas y grafemas: solamente *guerra* y *alguien* no obtuvieron un 100%. Es decir, no hay muchas diferencias entre los dos grupos y nos pone en la misma situación, no es tan fácil comparar los resultados de este grupo internamente. Por un lado, ya que las palabras del 100% no pueden crecer, solamente bajar, en la prueba final, y, por eso, no pueden señalarnos un efecto positivo del método. Por otro lado, en este grupo las palabras de frecuencia alta son las mejores para medir dicho efecto, ya que son palabras utilizadas en varios textos que estudian los participantes. No tienen la misma posibilidad de aprender las palabras de frecuencia baja implícitamente. Los resultados de las palabras con tilde también son bastante similares a los resultados del otro grupo. Las palabras llanas y esdrújulas son bastante bajas mientras que la palabra aguda es bastante alta. Aunque sí el resultado es más alto que el grupo explícito, nos muestra el mismo patrón. Las agudas son más fáciles para los alumnos que las llanas y esdrújulas.

3. GRUPO IMPLÍCITO: PRUEBA DE DIAGNÓSTICO



La mayoría de los participantes del grupo implícito no podían escribir las palabras de frecuencia baja, excepto *quinteto* y *turné* que obtuvieron resultados bastante altos. Es decir, la mayoría del grupo implícito podía escribir las palabras agudas con tilde, mientras el grupo explícito obtuvo resultados más bajos con estas palabras. Ambos grupos obtuvieron resultados bajos con relación a las palabras llanas y esdrújulas del 0%. Sin embargo, no podemos probar la diferencia entre las palabras que prueba la correlación entre fonemas y grafemas y las palabras con tilde, ya que en este grupo *requetemal* también recibió el 0%. Por otro lado, *quinteto* recibió un resultado bastante alto en ambos grupos y no tiene la misma posibilidad de crecer como las otras palabras de su categoría.

4. GRUPO IMPLÍCITO: PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

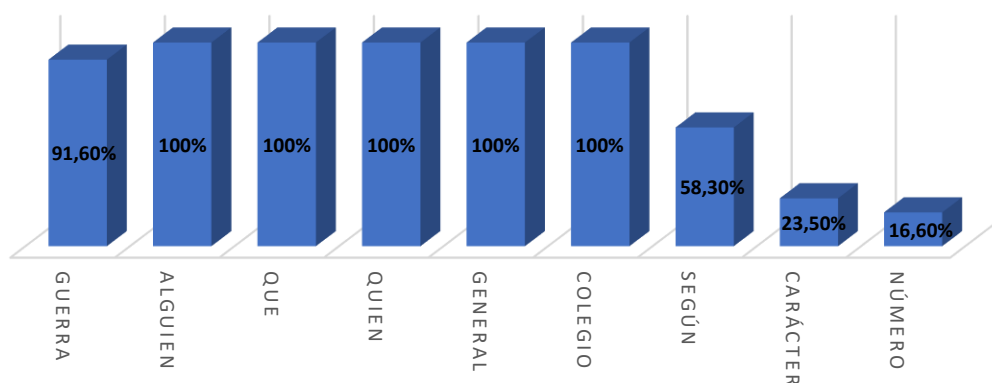


Para concluir, podemos resumir los resultados de la prueba de diagnóstico de ambos grupos. Hay algunas diferencias que vamos a observar antes de que continuemos. Primero, hay una diferencia entre las palabras agudas con tilde y las demás. Ambas palabras, *según* y *fémur*, obtuvieron el 76,4% en el grupo implícito mientras que los resultados del grupo explícito eran más bajos. En este caso decidimos que es mejor solamente comparar los grupos internamente. Otro ejemplo bastante llamativo era *requetemal* que obtuvo casi un 50% en el grupo explícito mientras que no había nadie en el grupo implícito que utilizara la combinación *que*. Otra vez, no es posible comparar los resultados de la prueba final de esta palabra. Sin embargo, para las demás palabras, vamos a continuar comparando los resultados de los grupos internamente y externamente. Por ejemplo, ambos grupos obtuvieron resultados bajos de las palabras llanas y esdrújulas. Además, las palabras que prueban la correlación entre fonemas y grafemas obtuvieron resultados similares en ambos grupos. *Requetemal* del grupo implícito es la única excepción.

3.2 La prueba final

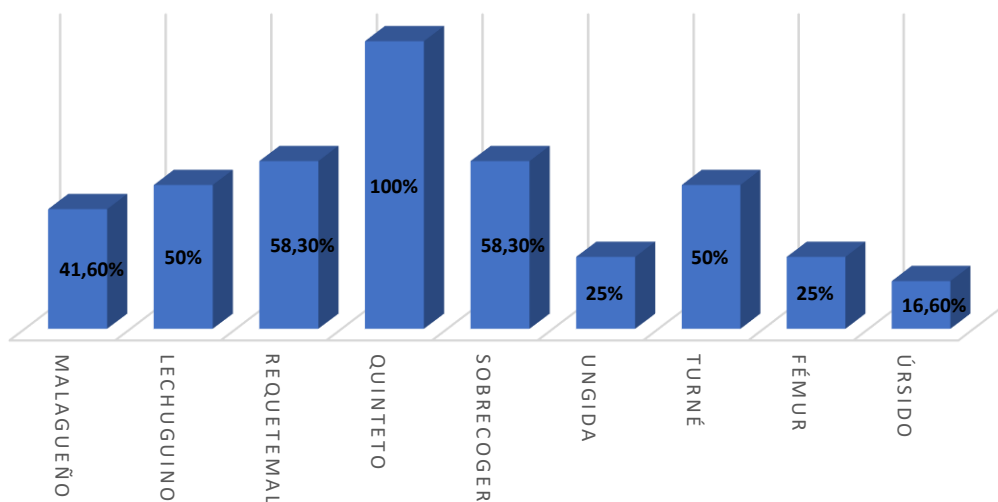
Continuemos con los resultados de la prueba final. Primero, el grupo explícito podía escribir la mayoría de las palabras de frecuencia alta. Es decir, las palabras de frecuencia alta que prueban la conexión entre fonemas y grafemas mantuvieron sus resultados altos del 100% y, por eso, los resultados de la mayoría de las palabras son los mismos. La primera excepción que observamos es *guerra* que obtuvo casi el 100%. Por otro lado, las palabras que prueban el uso de tilde obtuvieron resultados bastante mezclados. Primero, la palabra llana *carácter* que obtuvo un resultado bajo en la prueba de diagnóstico no subió mucho, aunque todavía hay cambio positivo en este caso. Segundo, la palabra esdrújula *número* bajó y, por todo eso, la mayoría de los participantes todavía no pueden escribir estas palabras correctamente. Tercero, *según*, la palabra *aguda* que recibió un resultado más alto todavía está en el medio y no representa cambio positivo ni negativo. La diferencia entre las palabras que prueban la correlación entre fonemas y grafemas y las palabras con tilde todavía es muy clara.

5. GRUPO EXPLÍCITO: PRUEBA FINAL

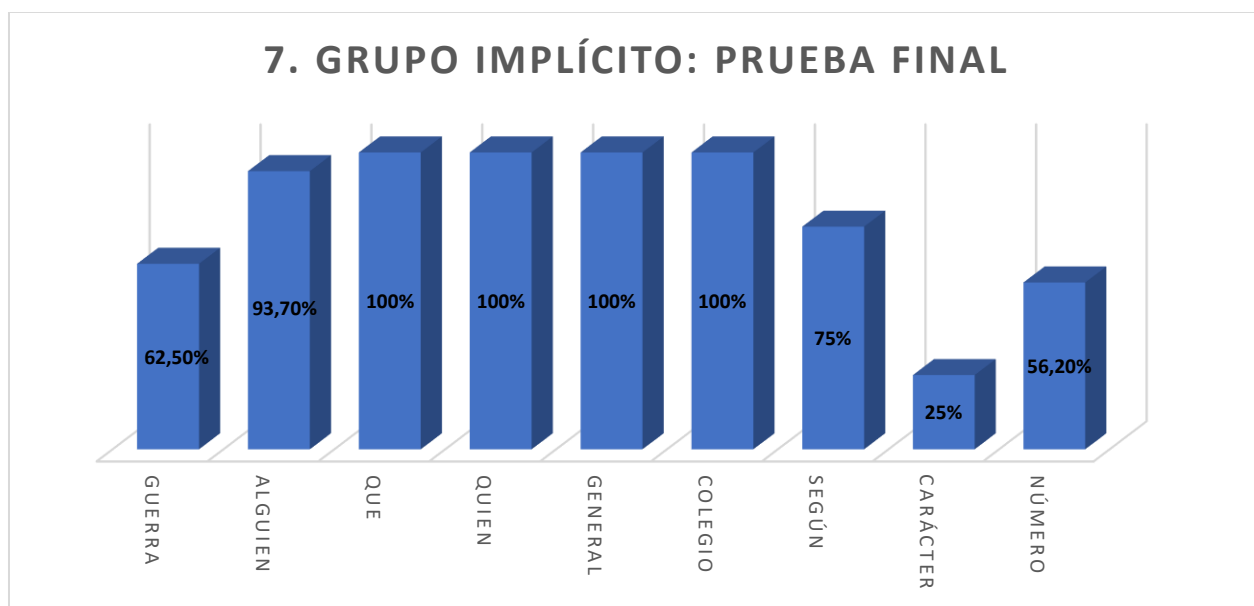


Para las palabras de frecuencia baja, los resultados también son mezclados. Podemos empezar con las palabras que prueban la correlación entre fonemas y grafemas. La mayoría de estas palabras subieron, por ejemplo, *malagueño* y *lechuguino*. Todavía no es la mayoría de los participantes, pero es un ejemplo de cambio positivo. *Ungida*, por otro lado, otra palabra que prueba la correlación entre fonemas y grafemas, bajó. No es una caída total, pero un ejemplo de cambio negativo. Las demás de las palabras de esta categoría más o menos mantuvieron sus resultados de la prueba de diagnóstico. Para las palabras con tilde tenemos dos categorías claras: agudas y las demás. Esta diferencia es más parecida a la del grupo implícito en la prueba de diagnóstico, La palabra aguda *turné* subió mientras las palabras llanas y esdrújulas recibieron resultados más bajos. Sin embargo, no mantuvieron el 0%, y, por eso podemos observar una subida pequeña.

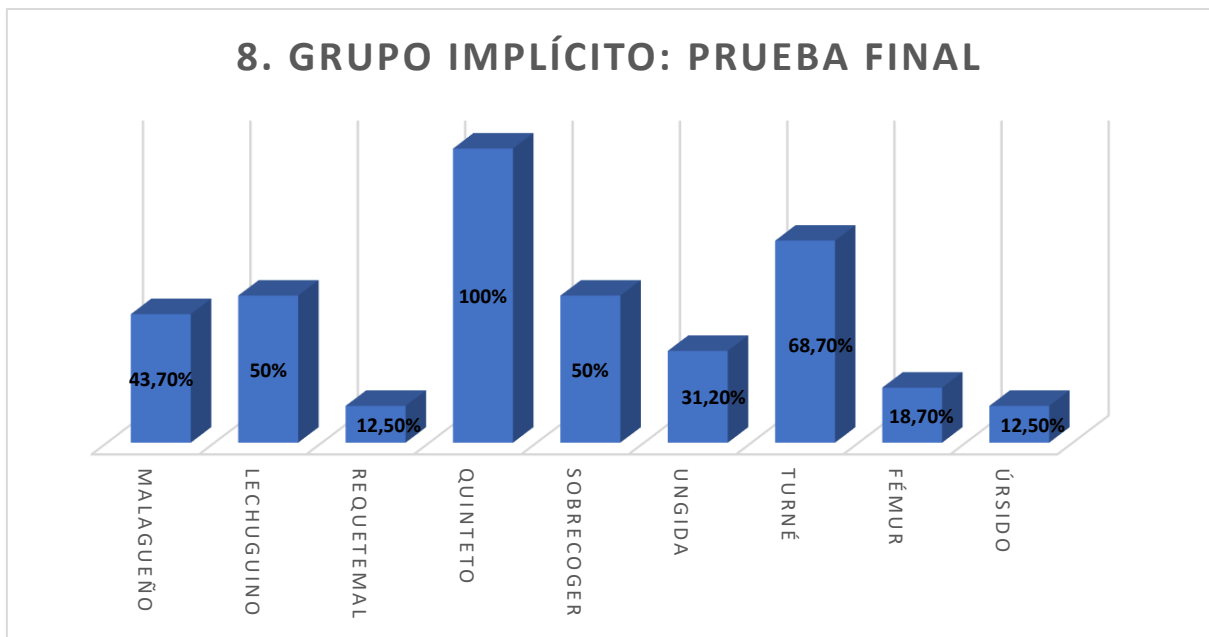
6. GRUPO EXPLÍCITO: PRUEBA FINAL



El grupo implícito podía escribir la mayoría de las palabras de frecuencia alta. No hay mucha subida en general. Podemos empezar con las palabras que prueban la correlación entre fonemas y grafemas. La mayoría de las palabras simplemente mantuvieron sus resultados altos de la prueba de diagnóstico, con algunas diferencias pequeñas, como la subida de *alguien*. Por otro lado, las palabras con tilde recibieron tres resultados bastante diferentes. Primero, tenemos *según* que más o menos mantuvo su posición alta. Segundo, *carácter* subió un poco, otro ejemplo de cambio positivo, pero todavía un resultado bastante bajo. Finalmente, tenemos *número* que nos muestra otro ejemplo de cambio positivo, el más llamativo del grupo implícito.

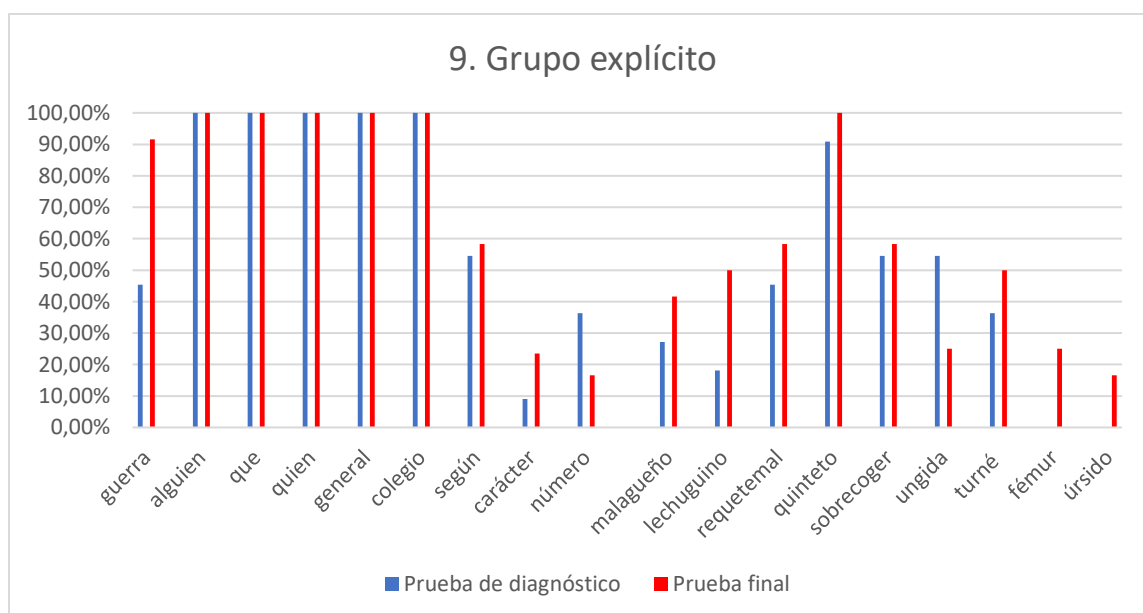


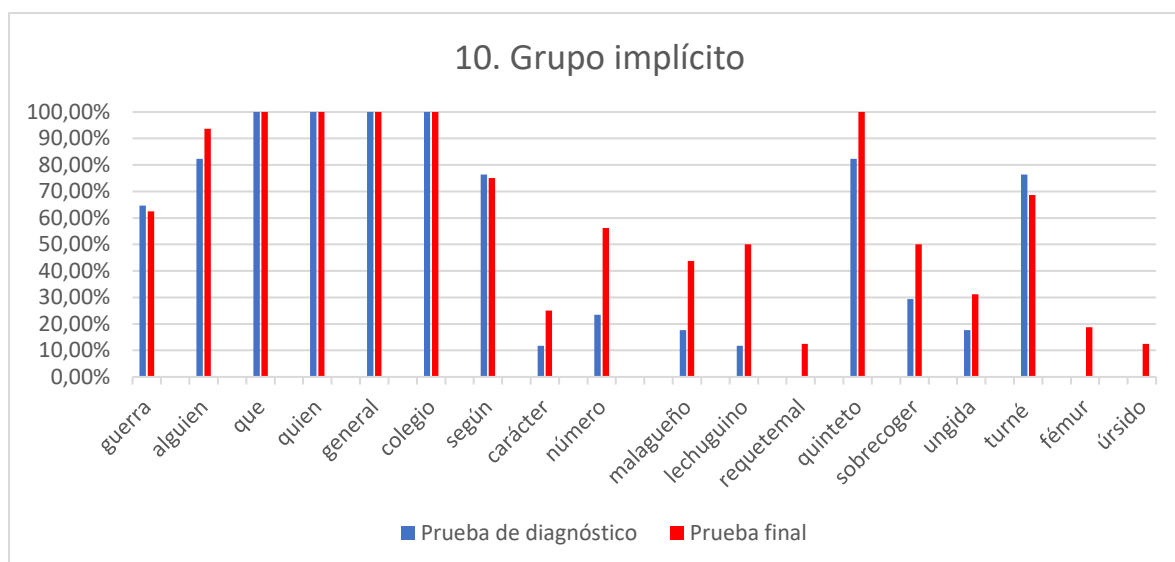
Al leer las palabras de frecuencia baja, podemos ver un cambio más grande. Es posible observar que la mayoría de las palabras subieron. Empecemos con las palabras que muestran la conexión entre fonemas y grafemas. *Quinteto* subió al 100% en este grupo también, mientras *lechuguino* y *sobrecoger* son ejemplos de cambio positivo. Es lo mismo con *malagueño* y *ungida*, aunque no subieron tanto. *Requetemal*, junto a las otras palabras que recibieron el 0% en la prueba de diagnóstico no recibieron el 0% en esta prueba, si bien no se trata de porcentajes altos. Es decir, dos de las palabras con tilde, *fémur* y *úrsido* también subieron, pero la tercera palabra, *turné*, bajó. Sin embargo, todavía hay una diferencia entre *turné* y las otras palabras con tilde.



Podemos resumir que las diferencias entre las palabras con frecuencia baja y alta se mantuvieron en la prueba final, aunque había algunas excepciones como *quinteto* en ambos grupos junto a *requetemal* y *sobrecoger* en el grupo explícito. En general, los resultados del grupo explícito subieron con dos excepciones, *ungida* y *número*. Varias palabras de frecuencia alta simplemente mantuvieron sus resultados altos también, como *alguien*, *que*, *quien*, *general* y *colegio*. Es más, algunas subidas no se tratan de subidas reales, simplemente se deben a la diferencia de participantes entre las dos pruebas. Por ejemplo, la subida de *según* en el grupo explícito del 54,5% al 58,3% solamente se trata de la proporción: 6 de 11 participantes en la prueba de diagnóstico comparada a 7 de 12 en la prueba final. Es el caso de *sobrecoger* también, y, por eso, los podemos llamar un mantenimiento en vez de una subida. Por esta razón, las subidas claras son *guerra*, *carácter*, *malagueño*, *lechuguino*, *requetemal*,

quinteto, turné, fémur y úrsido mientras que las caídas claras son de: *ungida* y número. Las vamos a analizar en la parte que sigue, pero vamos a enfocarnos en los cambios más grandes. Para el grupo implícito también hay algunos casos de mantenimiento: *que, quien, general y colegio* mantuvieron el 100%. Es más, *según* y *guerra*, si bien parece que bajaran, han mantenido su posición por la misma razón de *según* y *sobrecoger* del grupo explícito, un cambio de la cantidad de participantes. Sin embargo, hay un ejemplo de reducción real: *turné*. Por eso, las subidas de este grupo son: *alguien, carácter, número, malagueño, lechuguino, requetemal, quinteto, sobrecoger, ungida, fémur y úrsido*. Las vamos a analizar también, aunque la mayoría de estas subidas son bastante pequeñas. Sin embargo, antes del estudio creímos que solamente podríamos encontrar subida con relación a las palabras de frecuencia baja en el grupo explícito, pero éste no es el caso ya que los patrones de aumento son bastante parecidos en ambos grupos. Las subidas más grandes del grupo explícito son: *guerra* (el 45,4% al 91,6%) y *lechuguino* (el 18,1% al 50%) y del grupo implícito: *número* (el 23,5 al 56,2%) y *lechuguino* (el 11,7% al 50%). Es decir, *guerra* del grupo explícito es la subida más clara del estudio, mientras *lechuguino* del grupo implícito es la subida más clara de las palabras de frecuencia baja. Para concluir esta parte de la tesina, presentamos una comparación visual también entre las dos pruebas de cada grupo y discutimos los cambios en general antes de que continuemos con el análisis.





En ambos grupos hay varios ejemplos de subida, pero también de mantenimiento y de caída. Ya sabemos los ejemplos de subida, caída y mantenimiento, pero ahora nos enfocaremos en las subidas más llamativas del estudio. Empecemos con el grupo explícito, las palabras que recibieron el 0% en la prueba de diagnóstico de ambos grupos no recibieron el 0% en la prueba final, si bien recibieron porcentaje bajo. Entre las palabras que recibieron resultados bajos en la prueba de diagnóstico, *malagueño* y *lechuguino*, recibieron porcentaje medio en la prueba final mientras entre las palabras que recibieron porcentaje medio en la prueba de diagnóstico, *guerra* subió a casi un 100%. Estos son los únicos ejemplos de cambio llamativo del grupo explícito, las demás palabras bajaron o más o menos mantuvieron su porcentaje.

Para el grupo implícito podemos observar un patrón similar donde las palabras con porcentaje alto no cambian entre las dos pruebas. En vez de eso, las tres palabras del 0% en la prueba de diagnóstico recibieron porcentaje bajo en la prueba final mientras que varias palabras de porcentaje bajo en la prueba de diagnóstico, por ejemplo, *malagueño* y *lechuguino*, recibieron porcentaje medio en la prueba final. Las demás palabras, otra vez, más o menos mantuvieron su posición o, en el caso de *turné*, bajó. Es decir, las palabras que saben la mayoría de los alumnos, las palabras con resultados altos, las aprendían antes de las pruebas y del periodo de enseñanza. Lo que necesitamos analizar ahora es qué significan los cambios que han ocurrido y por qué ninguno afectó a la mayoría de los participantes.

3.3 La influencia del método explícito

Durante el análisis de los resultados ya presentados vamos a regresar a la pregunta de investigación y al objetivo original de este estudio: ¿Cómo influencia un método de enseñanza explícito al aprendizaje ortográfico de los alumnos? Es decir, para utilizar el término correcto:

¿se trata de manipulación el cambio que ha ocurrido en los grupos? Para facilitar este trabajo, lo dividimos en dos partes: las palabras con tilde y las palabras que prueban la conexión entre fonemas y grafemas.

Empecemos con el primer punto: la ortografía acentual, ¿la entienden mejor los alumnos del grupo explícito? Las palabras que utilizamos para probarlo eran agudas (*según* y *turné*), llanas (*carácter* y *fémur*) y esdrújulas (*número* y *úrsido*). Los resultados nos muestran que las palabras agudas parecen ser las más fáciles para los alumnos ya que más o menos la mitad de la clase las podían escribir después del periodo de enseñanza. Para *según*, no se trata de una subida, pero para *turné*, la palabra de frecuencia baja, hay una diferencia clara entre las dos pruebas. Podría significar que los alumnos que escribieron *según* correctamente en la prueba final ya la han aprendido implícitamente en la enseñanza anterior y la otra mitad, los alumnos que no la escribieron correctamente antes del periodo de enseñanza, ni la podían escribir después. Es decir, no aprendieron nada sobre la ortografía acentual durante el periodo de enseñanza. Sin embargo, tenemos la subida de la palabra *turné* también, una palabra del 36,3% en la prueba de diagnóstico. Es posible que nos muestre que hay una minoría que ha aprendido las reglas ortográficas de acentuación y las saben utilizar.

Continuemos con las palabras llanas, ya que quizás podamos observar la misma minoría de participantes. Las palabras llanas recibieron porcentajes bajos en la prueba de diagnóstico, el 9% y el 0% respectivamente, y ninguna recibió un resultado alto en la prueba final. Aun así, podemos ver una subida pequeña: *carácter* subió al 23,5% mientras *fémur* subió al 25%. Nos muestra un aumento consecuente entre las dos palabras y lo podemos observar con la palabra esdrújula *úrsido* también que subió del 0% al 16,6%. Puede ser posible que las instrucciones explícitas han afectado al aprendizaje de algunos estudiantes, esta minoría. Sin embargo, es posible señalar el mismo patrón en el grupo implícito, algo que nos dice que las instrucciones explícitas en sí no son el factor responsable del aumento.

Finalmente, tenemos otra palabra esdrújula, *número*, que bajó al 16,6%, el mismo porcentaje como *úrsido*, durante la prueba final. Hay algunas explicaciones posibles. Primero, varios participantes simplemente adivinaron correctamente durante la prueba de diagnóstico, pero incorrectamente durante la prueba final. Es decir, se trata de aleatoriedad. Segundo, algunos estudiantes han aprendido la ortografía correcta implícitamente, pero las instrucciones explícitas los confunden, mientras los participantes que pudieron escribir la palabra correctamente son los alumnos que también pudieron escribir las otras palabras con tilde, utilizando las reglas explícitas, ya que la misma caída no podemos observarla en el grupo

implícito. Sin embargo, los resultados son bastante bajos en ambos grupos, pero la subida que hay nos muestra un patrón bastante consecuente. Los participantes que pueden escribir una palabra esdrújula o llana con tilde correctamente, también pueden escribir otra. En el grupo explícito hay tres grupos: alumnos que solamente pueden escribir agudas, alumnos que no pueden escribir ninguna palabra con tilde y alumnos que pueden escribirlas todas. En el grupo implícito los resultados son un poco más mezclados. Por ejemplo, hay participantes que pueden escribir las llanas y las agudas pero las esdrújulas no. Esto apoya nuestra teoría de que la enseñanza de la ortografía ha afectado a una minoría de los participantes.

Ahora discutiremos las palabras que prueban la conexión entre fonemas y grafemas: /g/-/e/ /i/ => *gu* (*guerra, malagueño, alguien y lechuguino*), /k/-/e/ /i/ => *qu* (*que, quien, requetamal, quinteto*) y /x/-/e/ /i/ => *g* (*general, colegio, sobrecoger y ungida*). ¿Las han aprendido los participantes? Podemos empezar con el primer punto, todas las palabras subieron en la prueba final, salvo *alguien* que ya tenía un 100% en la prueba de diagnóstico y mantuvo su porcentaje alto. El aumento de *guerra* era el aumento más grande del estudio del 45,4% al 91,6%. Solamente una persona escribió *gerra* en la prueba final. Por otro lado, *malagueño* y *lechuguino* recibieron porcentajes más bajos, pero recibieron el 41,6% y el 50% respectivamente en la prueba final. El aumento de estas palabras podemos observarlo en el grupo implícito también, mientras *guerra* no recibió ningún aumento en la prueba final del grupo implícito. En el caso de /k/-/e/ /i/ => *qu* podemos ver algo semejante. *Que* y *quien* recibieron un 100% en la prueba de diagnóstico mientras *requetamal* y *quinteto* también recibieron porcentajes altos, el 45,4% y el 90,9% respectivamente. En la prueba final *que* y *quien* mantuvieron estos resultados mientras *requetamal* y *quinteto* subieron al 58,30% y el 100% respectivamente. No es tan fácil comparar esta parte con el grupo implícito ya que ningún participante podía escribir *requetamal* en la prueba de diagnóstico y la subida en la prueba final era mínima. Sin embargo, no parece que la diferencia depende del tipo de CCD que probamos, ya que las palabras de porcentaje alto y bajo varían entre las dos categorías: palabras de frecuencia alta y baja.

El hecho de que no hay diferencias entre los diferentes tipos de CCD podemos observarlo con relación a los resultados de /x/-/e/ /i/ => *g* también, ya que están bastante mezclados. Primero, tenemos *general* y *colegio* que recibieron un 100% en ambas pruebas y en ambos grupos. Después, más o menos la mitad del grupo explícito podía escribir *sobrecoger* correctamente en ambas pruebas. Es decir, son ejemplos de mantenimiento en vez de subida. Sin embargo, *ungida* bajó significativamente del 54,5% al 25%, comparado al grupo implícito donde

ungida y *sobrecoger* subieron. Otra vez, tenemos algunas sugerencias diferentes para explicar estos resultados. Es posible que las instrucciones explícitas hayan confundido a los alumnos, lo que resultó en la reducción de *ungida*, ya que el grupo implícito no tenía la misma caída. Sin embargo, otra vez, también puede ser una reducción completamente aleatoria. La palabra de frecuencia alta *colegio* mantuvo su resultado de un 100% y la subida de *guerra* en el grupo explícito podría significar que las reglas explícitas apoyan a los alumnos en estos casos. A pesar de todo esto, el aumento de *guerra* a casi un 100% en el grupo explícito podría significar que la mayoría de los estudiantes aprenden mejor con una mezcla de reglas explícitas y ejemplos concretos, el hecho de que es más fácil encontrar a *guerra* en un texto inicial que *malagueño* y *lechuguino*.

Otra influencia posible podría ser la posición. Por ejemplo, la diferencia entre *requetamal* y *que/quien/quinteto* podría depender de dónde está el caso de CCD, ya que podemos encontrar el mismo patrón en el otro grupo. Entender la similitud entre *quien* y *quinteto* parece más fácil en la situación que presenta la prueba que *que* y *requetamal* que no sigue este patrón. Por esta razón, *general* y *sobrecoger* también deben ser más difíciles para los alumnos. Es decir, es posible que la investigación en sí, o por lo menos como producimos y utilizamos la prueba, afecta a los resultados de los alumnos. Las palabras de frecuencia baja que son parecidas a sus iguales entre las palabras de frecuencia alta, son más fáciles escribir correctamente que las demás. Sin embargo, *ungida* no sigue este patrón ya que la palabra de frecuencia alta *colegio* es escrita de manera similar.

3.4 Una comparación con los estudios previos

En relación con el estudio, y para terminar nuestro análisis, debemos comparar nuestros resultados a los de las investigaciones previas que presentamos en el Estado de la cuestión. Podemos empezar con el estudio de Verhoeven y Bosman (2012) que compara un método explícito e implícito para aprender neerlandés como lengua materna. En esta investigación es posible observar resultados mezclados también. Hay situaciones donde los investigadores no observan diferencias entre los dos métodos, pero una situación donde el método explícito parece ser mejor, con relación a la morfología. Es posible observar una diferencia entre nuestros dos enfoques también, pero ya que la diferencia entre las palabras que prueba la correlación entre fonemas y grafemas y las palabras con tilde mantuvieron su diferencia en ambos grupos, no podemos concluir lo que concluye el estudio de Verhoeven y Bosman (2012), solamente el hecho de que no hay diferencias grandes en general.

La razón de que elegimos nuestro método para enseñar el uso de tildes es porque el estudio de Beaudrie (2017) nos muestra que puede afectar a los alumnos. Es claro que el método no tenía el mismo efecto en nuestro contexto, ¿por qué? Tal vez podamos encontrar las respuestas en las diferencias entre los dos estudios. Primero, el estudio de Beaudrie (2017) utiliza estudiantes universitarios como participantes, es posible que estos estudiantes están más motivados y tienen más y mejores hábitos de estudio, algo en que el método puede confiar. Segundo, hablan español con más frecuencia y en muchos casos como lengua materna. Aunque creíamos que podríamos utilizar los ejercicios del método sin problemas, es posible que el método no sea suficiente para los estudiantes de ELE. Sin embargo, es posible problematizar estos puntos también, por ejemplo, no podemos encontrar ningún punto específico del método de enseñanza que parece ser especialmente difícil para estudiantes de ELE. Al contrario, es un método bastante claro que empieza con ejemplos concretos de acentuación y paso a paso introduce las reglas más abstractas de ortografía. Segundo, con relación a la motivación, el grupo explícito está lleno de estudiantes más jóvenes, pero han elegido añadir los estudios de español a su horario, algo que debe indicar, por lo menos, algún tipo de motivación. Aun así, no podemos ignorar el hecho de que este método no funcionaba tan eficazmente con nuestros estudiantes como en el estudio original.

Además, en este estudio solamente nos enfocamos en dos métodos, mientras que Gaintza y Goikoetxea (2016) investigaron varios métodos implícitos y explícitos para desarrollar la competencia ortográfica de los alumnos. El estudio lleva a dos conclusiones. Primero, el hecho de que hay varios métodos que afectaban a los alumnos en varios grados. Es decir, es posible observar el mismo patrón entre los diferentes grupos de Gaintza y Goikoetxea (2016) que observamos entre nuestros grupos: el hecho de que la enseñanza de ortografía en sí afecta a los alumnos. Segundo, aunque sí varios métodos tienen efectos, uno de los métodos parece ser más eficaz que los otros: la corrección automática. Los grupos que trabajan con ejercicios ortográficos que se corrigen automáticamente afectaban a los alumnos a la larga, un método que enfoca la ortografía, pero sin utilizar reglas explícitas. En su lugar, los alumnos tenían la posibilidad de encontrarlos por sí mismos.

También, vamos a regresar al artículo de Pérez Cañado (2006) que investiga un método explícito y que nos asegura que los alumnos pueden cambiar conocimiento explícito a conocimiento práctico en su propia escritura. Por lo menos, es el caso para los niños que estudian inglés como lengua extranjera en el estudio de Pérez Cañado (2006). Si bien la originalidad de este estudio es una gran ventaja, el hecho de que no hay investigaciones

ortográficas en nuestro contexto también ha sido un problema, ya que era más difícil encontrar modelos concretos para utilizar.

Quizás era mejor utilizar otro enfoque en nuestro estudio completamente. Llombart-Huesca (2017) prueba el uso de morfología para aprender los cambios ortográficos. El estudio señala que es útil en los casos de cambio entre varias conjugaciones de la misma palabra, como *toco* y *toque*. En nuestro estudio utilizamos reglas bastante amplias para enseñar ortografía, ¿pero quizás fuera mejor utilizar ejemplos concretos? Utilizando conjugaciones, un área en la que se enfocan mucho los manuales de ELE, es posible mostrar ejemplos de varios fenómenos ortográficos como *qu* y *gu* para referir a /k/ y /g/ respectivamente. Sin embargo, no sabemos si los alumnos podrían generalizar este uso y escribir palabras sin conjugaciones correctamente también.

4. Conclusiones y palabras finales

En general, los casos de CCD parecen ser lo más fácil para los alumnos. Ya hemos analizado la subida de *guerra* en el grupo explícito, ya que era la subida más grande en general. Sin embargo, ¿cuáles son las subidas más grandes del grupo implícito? Son las subidas de *lechuguino* y una palabra con tilde, *número*. Sin embargo, aunque sí fuera interesante hacer una generalización con la ayuda de estos resultados, los demás resultados no apoyan una diferencia de eficacia entre métodos diferentes para enseñar partes distintas de la ortografía. Al contrario, nos enseña que hay participantes de ambos grupos que han aprendido más gracias al periodo de enseñanza y participantes de ambos grupos que no. Entonces, para regresar a nuestra pregunta de investigación por última vez, ¿cómo influye un método de enseñanza explícito al aprendizaje ortográfico de los alumnos? Parece que hay influencia, pero esta influencia es limitada. Solamente una minoría de los participantes son influidos en los casos que probamos en este estudio. Por ejemplo, 4 de 12 participantes podían escribir todas las palabras con *gu*, 7 de 12 podían escribir todas las palabras con *qu* y, finalmente 3 de 12 podían escribir todas las palabras con *g* antes de /i/ y /e/. Ningún participante podía escribirlas todas.

Hablemos del rol de la ortografía acentual también, un fenómeno que cubre dos áreas gramaticales. Por un lado, tenemos la pronunciación: el profesor presenta las reglas de acentuación y les explica a los alumnos que las palabras que no siguen este patrón llevan tilde en la sílaba acentuada. Por otro lado, tenemos la ortografía: el profesor presenta las reglas de acentuación al revés y les explica a los alumnos en qué situaciones las palabras llevan tilde.

En el manual *Vistas 4*, que utilizan las clases de este estudio, se explica el uso de tilde en el apartado de ‘Minigramática’ para que los alumnos puedan pronunciar las palabras correctamente, mientras que durante el periodo de enseñanza utilizamos las reglas ortográficas para escribir las tildes. Es posible que los alumnos estaban aprendiendo las reglas de pronunciación y las nuevas reglas de ortografía los confunden. Quizá fuera mejor cambiar el enfoque principal y continuar con las reglas de pronunciación y desde este punto de vista continuar más tarde con el enfoque ortográfico.

Es más, podemos formular algunas conclusiones sobre el procedimiento de nuestra investigación también. Hemos creado un método y teoría propios, mezclando partes de diferentes estudios y artículos. Por ejemplo, en nuestro estudio parece que hay una diferencia entre las palabras con tilde y las palabras que prueban la correlación entre fonemas y grafemas. Sin embargo, esta diferencia no existe en los estudios que nos han influido. Por ejemplo, podemos regresar al estudio de Pérez Cañado (2006) que describe la competencia de transformar el conocimiento explícito en el conocimiento práctico. En este estudio se investiga el aprendizaje de inglés, otro idioma que no utiliza las tildes. Entonces, ¿podemos generalizarlo y decir que los alumnos probablemente pueden cambiar el conocimiento explícito a conocimiento práctico en el caso del uso de tildes también? Es posible que este proceso exige más tiempo o más posibilidades de practicar que el que ofrecemos a nuestros participantes. Sin embargo, podemos hacer la misma conclusión en general ya que el periodo de enseñanza duró tres semanas.

Además, simplemente probar dos métodos opuestos podría ser el problema principal. En el estudio de Gaintza y Goikoetxea (2016) el método mejor es la corrección automática. Este método se ubica entre nuestro método implícito que no utilizaba las reglas ni se enfocaba en la competencia ortográfica en sí y nuestro método explícito que se enfocaba mucho en la ortografía, utilizando las reglas ortográficas de manera explícita. Concluimos que en el caso de Gaintza y Goikoetxea (2016), el mejor método era una mezcla entre nuestros dos métodos opuestos.

Para terminar esta tesina tenemos algunas sugerencias de cómo podemos interpretar los resultados del estudio en general. Sin embargo, podemos empezar con el hecho de que cada grupo parece ser influido de alguna manera, mostrándonos que ambos métodos pueden apoyar a los alumnos. Puesto que los resultados de algunas palabras han bajado en la prueba final, es posible decir que los resultados no pueden mostrar manipulación, sino que son completamente aleatorios. Sin embargo, creemos que hay suficientes ejemplos de aumento consecuente para

observar un patrón. Primero, podemos observar que hay diferencias entre los resultados de cada prueba, pero diferencias mínimas entre los dos grupos. Por eso, observamos el siguiente patrón de aprendizaje: si bien la enseñanza ha afectado al aprendizaje de algunos alumnos, parece que depende de la enseñanza ortográfica en sí, en vez del tipo de enseñanza. Hemos presentado otras interpretaciones también, pero creemos que ésta está más basada en los resultados. Hay un efecto, pero este efecto no depende del método.

Segundo, hay algunas excepciones, pero, en general, los efectos de la enseñanza parecen ser bastante mínimos. Es decir, aunque algunos participantes han sido afectados por la enseñanza, no es la mayoría. Solamente podemos ver una excepción, el aumento de *guerra* en la prueba final, donde casi todos los participantes del grupo explícito la escribieron correctamente. La ausencia de aumentos más grandes con relación a las otras palabras, puede depender del periodo de enseñanza. Si hubiéramos tenido los recursos y el tiempo necesario habríamos hecho el periodo de enseñanza más largo para dar más tiempo para ejercicios de cada momento. Creímos que había tiempo para investigar más que un fenómeno ortográfico, pero quizás hubiera sido mejor enfocarnos en simplemente un área. En vez de eso, solamente teníamos un poco más de una semana para enseñar la ortografía acentual, y no era suficiente para todos los alumnos. Utilizando el mismo modelo que Pérez Cañado (2006), podríamos enseñar a dos grupos durante un año entero que recibirían diferentes métodos de enseñanza con relación a la ortografía y observar los efectos más profundamente. Además, copiando el modelo de Gaintza y Goikoetxea (2016) podríamos probar los efectos de varios métodos de enseñanza, en vez de simplemente dos modelos opuestos, para saber más sobre las consecuencias del uso de varios métodos distintos. Sin embargo, es algo que se puede investigar en otro estudio.

5. Bibliografía

- Alameda, J. R. & Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicación
- Barnéus, B., Ramírez de Castro, N. & Rindar, K. (2004). *De acuerdo 1*. Bonniers: Stockholm
- Beaudrie, S. (2017). The Teaching and Learning of Spelling in the Spanish Heritage Language Classroom: Mastering Written Accent Marks. *Hispania* 100(4), 596-611.
- Bravo-Valdivieso, L. & Escobar, J. (2014). ¿Cuán transparente es nuestra ortografía castellana? *Estudios De Psicología: Número Monográfico. Lectura: Transparencia Ortográfica Del Español*, 35(3), 442-449.
- Carrillo, M., Alegría, S., & Marín, J. (2013). On the acquisition of some basic word spelling mechanisms in a deep (French) and a shallow (Spanish) system. *Reading and Writing* 26(6), 799-819.
- Gaintza, Z., & Goikoetxea, E. (2016). Spelling instruction in Spanish: A comparison of self-correction, visual imagery and copying. *Journal of Research in Reading*, 39(4), 428-447.
- Gómez-Camacho, A. (2015). Pedagogical Ideas in Spanish Golden Age Orthography. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178(C), 128-131.
- Helman, L. A. (2004). Building on the sound system of spanish: Insights from the alphabetic spellings of english-language learners. *The Reading Teacher*, 57(5), 452-460.
- Izcoa, J. & Gallego, M. (2014). Mecanismos implicados en la escritura de palabras del castellano. *Aula*, 20, 45-64, 257-258.
- Kemper, M., Verhoeven, L., & Bosman, A. (2012). Implicit and Explicit Instruction of Spelling Rules. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 639-649.
- Kiguel, S. M. (1989). La enseñanza de la ortografía. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 10(2).
- Llombart-Huesca, A. (2017). Morphological awareness and spelling in Spanish heritage language learners. *Linguistics and Education*, 37, 11-21.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Descargado 30:03:2020 por: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Pérez Cañado, M. L. (2006). The effects of explicit spelling instruction in the spanish EFL classroom: Diagnosis, development and durability. *Language Awareness*, 15(1), 20-37
- Pérez Z., F. (2014). ¿Es posible enseñar la ortografía acentual? *Revista Educación*, 15(2), 67-74.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*. Descargado 04:06:2020 por: <http://www.dle.rae.es>
- Rönmark, I. & Quintana, E. (2013). *Vistas 4*. Sanoma utbildning: Stockholm
- Skolverket. (2011). *Ämne - moderna språk*. Descargado 08:04:2020 por: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>
- Svartdal, F. (2001). *Psykologins forskningsmetoder: En introduktion*. Liber: Solna
- Tornberg, U. (2012). *Språkdidaktik*. Gleerups: Malmö
- Waldenström, E., Westerman, N., Wik-Bretz M. & Gustafsson, Å. (2016). *Caminando 3*. Natur & Kultur: Stockholm

6. Anexo

6.1 La prueba

	Palabras de frecuencia alta	Frecuencia	Palabras de frecuencia baja	Frecuencia
<i>/g/-/e/ /i/ => gu</i>	guerra	573	malagueño	1
	alguien	572	lechuguino	1
<i>/k/-/e/ /i/ => qu</i>	que	67636	requetemal	1
	quien	1080	quinteto	1
<i>/x/-/e/ /i/ => g</i>	general	632	sobrecoger	1
	colegio	168	ungida	1
Agudas	según	840	turné	1
Llanas	carácter	285	fémur	1
Esdrújulas	número	402	úrsido	1

6.2 Los resultados

	Grupo explícito	
	Prueba de diagnóstico	Prueba final
guerra	5 av 11	11 av 12
alguien	11 av 11	12 av 12
que	11 av 11	12 av 12
quien	11 av 11	12 av 12
general	11 av 11	12 av 12
colegio	11 av 11	12 av 12
según	6 av 11	7 av 12
carácter	1 av 11	4 av 12
número	4 av 11	2 av 12
malagueño	3 av 11	5 av 12
lechuguino	2 av 11	6 av 12
requetemal	5 av 11	7 av 12
quinteto	10 av 11	12 av 12
sobrecoger	6 av 11	7 av 12
ungida	6 av 11	3 av 12
turné	4 av 11	6 av 12
fémur	0 av 11	3 av 12
úrsido	0 av 11	2 av 12
	Grupo implícito	
	Prueba de diagnóstico	Prueba final
guerra	11 av 17	10 av 16
alguien	14 av 17	15 av 16

que	17 av 17	16 av 16
quien	17 av 17	16 av 16
general	17 av 17	16 av 16
colegio	17 av 17	16 av 16
según	13 av 17	12 av 16
carácter	2 av 17	4 av 16
número	4 av 17	9 av 16
malagueño	3 av 17	7 av 16
lechuguino	2 av 17	8 av 16
requetamal	0 av 17	2 av 16
quinteto	14 av 17	16 av 16
sobrecoger	5 av 17	8 av 16
ungida	3 av 17	5 av 16
turné	13 av 17	11 av 16
fémur	0 av 17	3 av 16
úrsido	0 av 17	2 av 16