

LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA Y LA PERSONA

Flor Alejandra Gómez Contreras

*Doctora en educación. Profesora-investigadora del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. florale67@yahoo.com.mx

Recibido: 31 de diciembre 2020.

Aceptado: 15 de febrero 2021.

Resumen

“Si tienes errores ortográficos te regreso la tarea”; “La mala ortografía es como el mal aliento de la escritura”. Así las cosas, vivimos una cultura pedagógica y social que reduce la complejidad de la redacción al uso reglamentario del alfabeto. El presente trabajo revisa esta realidad para desentrañar un prejuicio lingüístico: la ortografía está sobrevalorada y se sanciona por encima de otras destrezas encomiables que los alumnos manifiestan. Lo anterior es resultado de una añeja institucionalización de la corrección escrita como una divisa moral, en donde desde un dualismo descalificador se evalúa lo incorrecto, pero nunca como una experiencia creativa que singulariza al estudiante. Incluso, los ambientes didácticos llegan a descalificar la totalidad de la persona si tiene dificultades ortográficas. Para revertir o resistir este paradigma y prevenir la inmovilidad emocional que se genera en los estudiantes que viven una literacidad restringida, es preciso poner en primera línea pedagógica: los derechos lingüísticos, la intención del mensaje que ahí se manifiesta más allá de las erratas y en su momento, reorientar las conductas lingüísticas de la expresión escrita para colocar al estudiante en el manejo adecuado de la lengua estándar en permanente atención y sensibilidad de la desigualdad alfabética que forme parte de su historia, pues cada hablante

cuenta con un trayecto particular del que no es absolutamente responsable como persona, ante un complejo sistema de políticas lingüísticas educativas del que es objeto.

Palabras clave: Ortografía, vicios del lenguaje, derechos lingüísticos, literacidad restringida y desigualdad alfabética.

Abstract

“If you have misspellings, I’ll give you your homework back”; “Misspelling can be compared to the bad breath of writing.” As things stand, we live in a pedagogical and social culture that reduces the complexity of drafting to the proper use of the alphabet. This paper reviews this reality to unravel a linguistic prejudice: spelling is overrated and sanctioned above other commendable skills that students demonstrate. This is the result of an age-old institutionalization of written correction as a moral slogan, in which the incorrect is evaluated from a disqualifying dualism, but never as a creative experience that singles out the student. Even, didactic environments disqualify the whole person if he or she has spelling difficulties. To reverse or resist this paradigm and prevent the emotional immobility that is generated in students experiencing a limited literacy, it is necessary to put on the first pedagogical line: linguistic rights, the intention of the message expressed beyond the errors and, in due course, to reorient the linguistic behaviors of written expression to place the student in the appropriate handling of the standard language with constant attention and sensitivity to the alphabetical inequality that is part of their history, since each speaker has a particular pathway for which he or she is not responsible as a person, in the face of a complex system of linguistic educational policies to which he or she is the object.

Keywords: Spelling, language quirks, linguistic rights, restricted literacy, and alphabetical inequality.

...el cristal deformador de las religiones establecidas

Palabras iniciales

Escribir correctamente expresa una ambiciosa e histórica meta de la educación, misma que coincide con una empresa mayor: “El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito” (Lerner, 2001, p. 25), en donde *hoy* significa tanto ese 2001 de la cita, como sus sucedáneos; donde decir *cultura de lo escrito* conlleva criterios de legiti-

midad sobre cómo se *debe o no debe* escribir. La institución que materializa este *deber ser* de la escritura es la Real Academia de la Lengua Española, un pilar desde el que se legitima o descalifica la lengua; tengamos presente que la mayoría de los hablantes experimenta adherencia a sus dictados.

La enseñanza de la escritura es también un territorio en que se manifiesta el poder: “los reclamos por alfabetización frecuentemente son formas tácitas de privilegiar la forma hacer las cosas de un grupo social como si éstas fueran naturales y universales” (Gee, 2004, p. 37) puesto que “Los sentidos de la alfabetización son un campo de disputa. Un intento de balance entre los rudimentos vehiculares de la comunicación escrita frente a la vida de los colectivos ‘en su continuidad histórica’” (Mejía, 2019, p. 7).

La presencia curricular de la lengua materna enfoca sus empeños en el desarrollo de competencias lingüísticas (Coseriu, 1992) divididas tradicionalmente en lo oral y lo escrito. Es una tarea dinámica que en su trayecto ha experimentado luces y sombras.

De todos los claroscuros por analizar, interesa a este trabajo dialogar sobre el valor otorgado a la ortografía, particularmente, cuando dominarla a *la perfección* se asocia con la inteligencia, la virtud y la “calidad” tanto del texto en que se manifiesta, como del individuo que la ejecuta. Desde estos afanes, la impecabilidad de los acentos sobre las grafías, así como mostrar “buenos usos” léxicos y gramaticales se perciben como criterios sobresalientes para evaluar, —tanto para la escuela, como para la vida— con lo que se reduce la complejidad del texto y la comunicación humana a uno de sus aspectos más fragmentados: la correspondencia de un fonema con un grafema (Contreras, 1994), hecho que invisibiliza los complejos procesos que ha puesto en marcha el alumno para redactar (Cassany D., 1996). En otras palabras, escribir, como tal, —aún con faltas— pone en juego capacidades del lenguaje de mayor demanda psicobiológica y cognitiva que la ortografía.

En este escenario, es común que los usuarios del lenguaje conciban la experiencia de escribir en la escuela exclusivamente desde las reglas establecidas por las academias, lo que los lleva a pensar que escribir fuera de la norma, no tiene el mismo valor, como si se tratara de usos del lenguaje que se excluyen. El pensamiento dicotómico desde el “dualismo descalificador” (Mejía, 2001) invitaría a pensar que una escritura es *buen*a y la otra, *mal*a. Nada de eso, la escritura, es escritura y todos los escribientes son dignos de ser leídos.

Usar la escritura, tal cual en el día a día es una práctica viva donde confirmamos nuestra identidad y nos reconocemos con otros miembros en distintas comunidades lingüísticas (Lastra, 1992); es el lenguaje real. Esta mirada coincide con una “[...] literacidad [que] constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no solo en los programas escolares sino en cualquier

contexto sociocultural” (Zavala, Niño-Muercoa & Ames, 2004, p. 10) es la desterritorialización de la escuela (Mejía, 2001) para ir más allá de un verbo, pues “el uso del término *alfabetización* ha resultado insuficiente” (Zavala, Niño-Muercoa & Ames, 2004, p. 11).

Si un estudiante comete alguna *falta*, suele ser sancionado a la medida de particulares advertencias: *no más de tres errores o te regreso la tarea... le restaré 20 puntos al que tenga faltas ortográficas*. Así, están más preocupados por las reglas que por el mensaje a transmitir; al mismo tiempo, los profesores, van a la caza de las inadecuaciones bajo el argumento de que “les hacen ruido” e impide una lectura fluida.

Las *formaciones imaginarias* (Pecheux, 1978) son útiles para explicar cómo cualquier usuario del lenguaje, en este caso los docentes, se han construido una imagen de sí mismos como receptores (B>B) en una suerte de *no admito que me escribas así*; frase que equivale a *no admito que me hables así* con lo que la ausencia de errores se impone como requisito para la interlocución.

Una explicación que ofrece Daniel Cassany sobre el particular, se lee así: “la educación centrada en la lengua escrita que todos hemos recibido nos predispone inevitablemente a encontrar errores ortográficos” (Cassany & Luna, 2007, p. 398), se refiere a una valorización automática de la materia lingüística y legitimada por el grado de alfabetización del receptor. Es decir, se da por hecho que quien se asume como embajador de la escritura correcta, antepone ese talento como exigencia a los otros.

En lo social, tener faltas de ortografía genera estigmatización, al grado que el individuo es cuestionado en su totalidad, como si la falta de un acento, el traslape de una <s> por una <c> o la ausencia de una <h> pintaran de cuerpo completo al ser humano; esta *ideología de la escritura* vive en las redes sociales y es el resorte de descalificaciones bajo las más aberrantes analogías: *no eres tú, es tu ortografía; la mala ortografía es como el mal aliento* o bien, a modo de condición para el diálogo, *ya que aprendas a escribir bien contesto tu publicación del Face*.

Podría decirse que el uso impecable del alfabeto se ha colocado como un criterio de primera línea para la aceptabilidad de los productos escritos en los ambientes escolares y sociales, hecho que se cuestiona en este trabajo bajo dos miradas: *la fusión de la escritura con la moral y la institucionalización de su forma dominante en el proceso civilizatorio que ha desplazado la comunicación oral por la escritural*.

Tengamos presente que cada uno de nosotros experimenta particulares grados de alfabetización acorde a: las propias destrezas, el contacto con la escuela y los estilos con que se fue incorporado a la cultura escrita, por lo que los errores no son estrictamente responsabilidad de los individuos, sino en buena parte, de las estructuras curriculares instituidas.

Es preciso dar valor a toda comunicación escrita desde el primer contacto; no sobrevalorar los aspectos ortográficos y reservar su corrección para otro momento. En el caso contrario, se generan barreras para el necesario diálogo de diferencias y las diversidades, con lo que se estaría cada vez más lejos de una pedagogía que negocie el error como un diagnóstico para la promoción de ejercicios que conduzcan al alumno al uso de la variante estándar de escritura. ¡Sí a la ortografía! Pero no desde la descalificación de la persona por sus grados de pericia de los que no es totalmente responsable.

La escritura como acto ético

Al inicio de este artículo se enunció lo que hay detrás de *escribir correctamente*, palabras que entrañan conceptos pedagógicos por discutir. El más emblemático es ése de los *vicios del lenguaje* que forma parte de programas de estudio y se desparrama en una semántica del *actuar bien*. Encuentra sentido en su antónimo: *virtud*, es decir, los grados de alfabetización del individuo son colocados en el campo de lo moral y hasta de la higiene: “De como escribes puede deducirse si eres atento, responsable, culto, cuidadoso, limpio, metódico o por el contrario, si eres desordenado, inculto, falto de interés y poco metódico. ¿Qué imagen quieres ofrecer a los demás?” (Aranda, 2010, p. 11). En estas coordenadas se sitúa una didáctica que aquí se cuestiona, pues alumnos y profesores asumen como algo natural que los desajustes lingüísticos de la escritura son parte de la conciencia o empeño del alumno y no el resultado de la variación del lenguaje, cuyo sistema, entraña dificultades en su *dominio lingüístico* (Maturana & Varela, 1984).

La rigidez de la forma y el culto a la regla invisibilizan la intención comunicativa, diluyen el mensaje y desoyen un hecho primordial: quien está atrás de esa “literacidad restringida” (Goody & Watt, 1963) es una persona con derechos lingüísticos (Hamel, 1995). A su vez, para el alumno que escribe, concebir la perfección alfabética como condición para ser aceptado, cohibe su desempeño e inmoviliza su proceso creativo. Asumir lo correcto/incorrecto como único criterio para la actividad escrita tiene como tanque el pudor, cuyo núcleo de acción es la culpa por el error¹, el reconocimiento por el acierto, así como la consecuente sanción y enmienda (bajar puntos en la evaluación/corregir la plana).

Si se mira la escritura como un acto de habla desde la pragmática comunicativa (Escandell, 2013) (Searle, 1994) en ella tienen lugar tensiones y negociaciones entre el emisor/receptor que son parte constitutiva del mensaje mismo; cuando reina la lógica de la hipercorrección, es común que se asuman los *errores ortográficos* de cualquiera de los celebrantes como pretexto para la anulación de sus argumentos; así, se condiciona el intercambio y se rompe

la posible *negociación cultural* (Mejía, 2001), basada ésta en el *diálogo de saberes* cuando prevalecen diferencias, posturas antagónicas e identidades lingüísticas diversas. Cada alumno proviene de una comunidad lingüística distinta en la que tiene un arraigo y que entra en juego con las otras identidades de sus compañeros de clase, todas igualmente válidas, benéficas y funcionales.

El conocimiento en la era del capitalismo cognitivo (Blondeau y otros, 2004) se asume desde el pensamiento único globalizante que intenta anular las diferencias y ha encontrado en la exigencia de la ortografía un instrumento más para mover su maquinaria de exclusión:

Frente a la tendencia mecánica de la globalización económica, la cual produce homogenización a todos los otros niveles, se hace necesario ir a la búsqueda de lo diferente como único camino para hallar los conflictos y producir en nosotros una descentración, en cuanto a centrarse la fuerza en reconocer nuestras particularidades. (Mejía, 2001, p. 27)

Las particularidades escriturales de cada cual son necesarias, enriquecedoras y un motor para esa necesaria negociación cultural en donde la persona esté colocada por encima de sus grados de alfabetización.

Otro de los principios didácticos a discutir en la enseñanza de la escritura es la herencia del currículo, irremediamente atado al *libro sagrado*. En la edificación de la escuela europea del Renacimiento está presente una relación con los libros de culto (*La Biblia*), esto hace referencia a un lugar común en la sociedad alfabética para la cual la pulcritud en la escritura es resultado de “ser buen lector”, sobre todo cuando se asume que: “Lo *necesario* es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver” (Lerner, p. 26). Si tomamos a pie juntillas la anterior cita, tendríamos que el libro —como un ente abstracto— es el “depósito” de la verdad y al consultarlo, es posible complementar o incluso, “purificar” las desventajas escriturales para revertir lo inacabado e imperfecto de la capacidad comunicativa del individuo, sustento que explica frases como: *para escribir bien, debes leer mucho*.

La escritura cuidadosa es expresión de “ser culto” y se asocia equívoca e irremediamente a las horas de lectura. Además, la afición a la literatura clásica y los géneros narrativos es timbre de orgullo por sus atributos de erudición y refinamiento, lo que lleva a una confusión entre promover la lectura y alfabetizar académicamente. Tal vez, la literatura (entendida como producto occidental) represente una de las prácticas de lectura dotadas de prestigio y ligada a una visión del mundo hegemónica que tiene como condición una forma de lectura sensible a la retórica reproducida históricamente en el poema y la narrativa.

En otras palabras, el estudiante “aguarda” el momento de llegar a la escuela para reorganizarse como usuario de su lengua según la oferta del currículo.

Nada más peligroso que laborar desde el implícito de que la escuela “doma” al hablante mientras lo alfabetiza —igual que al *buen salvaje*—, idea que hunde sus raíces en la consideración de las culturas prealfabéticas como “atrasadas” (Goody J., 1977).

La omnipresente esfera de la economía también permite explicar la presencia del mundo del mercado y su influencia en el lenguaje, que también es reducido a una mercancía (Kerbrat-Orecchioni, 1986) u objeto de posesión que algunos “tienen” desde la “virtud”, y otros *están en falta* de por sus “vicios”. Las economías occidentales coloniales extendieron la cultura escrita como parte de su sistema por lo que es imposible dejar de margen la construcción social y política.

Este escenario de pulcritud lingüística y dominio de los tópicos retórico/literarios se convierte en un estatus que encuentra en la ortografía una de sus prácticas emblemáticas. Así, quien domina con soltura las correspondencias entre sonido y letra ostenta una suerte de bien inmaterial cargado de prestigio.

Constatamos desde la educación básica hasta el doctorado que se asume la alfabetización como una acción previa al crisol de la inteligencia; esta lógica de antecedente/consecuente se funda en afirmaciones cuestionables: “Una de las limitaciones es la fragilidad de la evidencia para hacer generalizaciones sobre si ciertas habilidades cognitivas dependen de la escritura, y la otra es el modelo restrictivo del proceso de escritura a partir del cual se tienden a generar las hipótesis sobre las consecuencias cognitivas” (Scribner & Cole, 2004, p. 58). Dicho de otro modo, no ha sido posible comprobar que la escritura nos *haga más inteligentes* conclusión resultante de estudios antropológicos en culturas orales.

Didáctica y currículo

Existe consenso en que es *inaplazable redoblar esfuerzos didáctico-pedagógicos para mejorar la escritura de los alumnos*. Proyecto que incluye un sinfín de rutas cognitivas y psicogenéticas que obsequian técnicas, estrategias o modelos para *enseñar la lengua*. En algo se parecen estas publicaciones de revistas científicas y es que se centran en la adquisición/apropiación desde fases, desarrollo de habilidades, estrategias y métodos; es de una pedagogía instrumental y vehicular.

Desde los congresos multinacionales sobre educación, hasta la última escuela del camino, existe un consenso sobre la importancia de la asignatura de lengua materna; *Español*. Los espacios escolarizados destinados a la reflexión sobre la lengua se extienden hasta la vida adulta de los estudiantes; sea que se les llame *redacción, expresión escrita o comunicación* para

el nivel medio y superior o incluso, en posgrados, hacen acto de presencia estas asignaturas fincadas en las cuatro destrezas del lenguaje: comprensión y producción oral-escrita.

Es abrumante la cantidad de publicaciones didácticas de la escritura que asocian *pensar con escribir* y como única vía para comunicar. Incluso, se toma como verdad que los procesos psicogenéticos de la alfabetización coinciden con el desarrollo del pensamiento y de la inteligencia humana. Esto tiene un origen en la transición de la cultura oral prealfabética a la escrita que ha sido denominada *tecnología de la palabra* por Ong (1987) pero no siempre ha reinado la escritura en la formación de las futuras generaciones; el recitar los 5 millones de versos del Bhagavad Gita junto a todos los sutras transmitía las enseñanzas para la vida en retórica poética; son relatos plenos de metáforas y simbologías que los sabios verbalizaban.

Otra forma de *hacer escuela* desde lo oral fueron el calmecac y el tel-pochcalli con los relatos de los códices como métodos ancestrales anclados en la memoria cultural rimada e hipnótica (Lévi-Strauss, 1997). El significado de la escritura en las sociedades no es homogéneo; en el caso de Latinoamérica, es insoslayable la estirpe cultural de herencia prehispánica con un sistema más bien simbólico de sígnico (Gómez, 2011).

Generalmente se asocia el desarrollo civilizatorio con los grados de alfabetización. La literatura como objeto cultural occidental materializa significativamente este principio, sobre todo cuando asume la transmisión oral como un estadio premoderno.

Invisibilizar las escrituras *en y desde* la experiencia (Gadamer, 1993) en el currículum confirma la arrogancia de la escuela cuando se asume como aquella que “desarrolla las competencias comunicativas”; son innegables los progresos logrados en el aula, pero se mira una desconexión entre el espacio curricular y el resto del día del alumno en que ejerce como hablante. Esa *vida misma* está afuera de las paredes del aula; son sus prácticas discursivas en la redes sociales, su comunicación vía WhatsApp a la par de su habilidad para construir sintagmas que entrelazan lo visual con lo alfabético en una combinatoria de memes, *gifts*, *stickers* y todas aquellas formas emergentes, transitorias y generacionales de ciberdialecto (Yehya, 2008); todo eso está por incluirse en el espectro didáctico.

Es preciso concebir la alfabetización en el currículo desde los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Zavala, Niño-Muercoa & Ames, 2004, p. 9) lo que conlleva una mirada intercultural y una desesemantización del concepto *escritura* no como divisa de prestigio culto, sino como un punto de encuentro que admite e integra las tradiciones orales y los logogramas de la escritura sobre soportes digitales.

La enseñanza escolarizada de lengua materna y las prácticas instruccionales del metalenguaje (Jakobson, 1988) constituyen una de tantas vía

para desarrollar la comunicación humana; sucede en un ambiente controlado y dirigido por un currículo; esto es, lo mueve un ánimo de universalidad de procesos didácticos y metas (eficientismo). Aquí reside la médula de la discusión: el grado de alfabetización de los alumnos es diverso según la *desigualdad alfabética* en que se sitúen.

El logro en el uso del código tiene como paradigma la redacción de un texto académico —digamos, para obtener un doctorado— en el interior de una estructura insoslayable: la regulación curricular de la enseñanza de las lenguas tiene que ver con las: “diferentes maneras en las sociedades, siguiendo los requerimientos de los modos de producción, la estructura de clases, la relación con grupos externos (enfrentamiento, sometimiento, intercambio), [y] las configuraciones políticas en las que se inscribían” (Narvaja de Arnoux & Bein, 2015, p. 13). Digamos que la alfabetización está atravesada por políticas del lenguaje, es decir, una dialéctica entre la homogenización global y la emergencia de las minorías en resistencia pedagógica. Como ejemplo nacional, pensemos en el proyecto de escuela del Municipio de Cherán; autónomo y glocal, desde un movimiento pedagógico y popular (Cisneros, 2017).

La conciencia del hablante respecto a sus dotes escriturales es un acumulado de vivencias desde el preescolar y desde ahí, se reproduce el vínculo entre éxito económico y social con los grados de alfabetización.

Saber o no saber escribir estratifica la sociedad; al estar basada en una cultura alfabética, las relaciones comerciales y los hechos económicos exigen un grado de alfabetización para el desempeño laboral. Sin embargo, la condición ortográfica de cada usuario no habrá de constituir un referente para la descalificación de la persona.

Palabras finales

La escritura pulcra y consecuente a la norma está rodeada de un prestigio que se confunde con la calidad de la persona.

Esto se explica en tanto ha tenido lugar un desplazamiento gradual e histórico de la interacción verbal por la expresión escrita (Gee, 2004; Zavala, Niño-Muercoa & Ames, 2004). La escritura aumenta la potencialidad del lenguaje por su capacidad para almacenar la información y recuperarla en cualquier momento (Gaur, 1990).

Cuando los alumnos hablan y escriben copiosamente en sus redes sociales experimentan una escritura que desafía la norma, por lo que es vista como antiacadémica.

Es posible hacer a un lado esta histórica “prioridad” de incorporar a los individuos a la cultura escrita únicamente desde la escuela cuando las coordenadas para medir las competencias lingüísticas (Coseriu, 1992) están más

en *la vida misma* de los sujetos lejos de un catálogo de actividades instruccionales que los “motivan” a hablar y escribir. El prestigio de la escritura sobre la expresión oral se ha erigido como “un instrumento de dominación y margina la propia cultura” Ortiz 1971 en (Zavala, Niño-Muercoa & Ames, 2004, p. 11).

La ortografía impecable y la deseable cohesión de una tarea solicitada, con frecuencia se sobredimensionan y asocian con una suerte de inteligencia lingüística, donde un puñado de erratas invalidan la totalidad de un texto y ponen en tela de juicio el derecho de la persona a ejercer la comunicación en su lengua materna.

Este artículo sugiere que la escuela representa un segmento minúsculo frente a las abigarradas prácticas sociales de escritura que no son consideradas “formales” ni académicas, con lo que el valor otorgado a la ortografía —tanto al interior de la escuela como en las interacciones sociales— desencadena respuestas entre los usuarios de la escritura que divide, estigmatiza y confunde respecto al sentido de la comunicación. Al poner la lupa sobre el uso de la variante del código escrito dotada de prestigio (Hudson, 1981), se cuestiona la escritura “pura”, lo que a la luz de los derechos lingüísticos (Hamel, 1995) conlleva segregación entre los individuos.

La supremacía simbólica de la escritura como forma idónea de comunicación sucede en el tránsito de la dicotomía de *primitivos/civilizados* a *iletrados/letrados*. La pericia para aplicar sus cánones y reglas es una práctica simbólica que tiende a dividir a los hablantes; en otras palabras, asistimos a una generalización sobre la naturaleza humana y la escritura/lectura (Scribner & Cole, 2004).

No demos por hecho que el ser incorporados a la cultura escrita es un paso hacia el progreso; no podemos concebir la alfabetización desde un aspecto meramente técnico e instrumental de manera esencialista; es preciso preguntarse desde dónde se alfabetiza y hacia dónde se dirigen esos saberes, pero siempre desde la confianza que el hablante ya es un usuario de su lengua materna.

La escritura es una forma de colonizaje del habla; una sujeción codificada de la totalidad de la expresión humana. Bajo este principio mayor, se ha desarrollado esta revisión en torno al papel de la ortografía en las prácticas de escritura ante su necesaria revisión y reflexión.

Bibliografía

- Aranda, C. (2010). *Manual de ortografía y redacción*. España: Berenice.
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. Ciudad de México: Porrúa.
- Blondeau, O., Dyer Whiteford, M., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E. y otros. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Cassany, D. (1996). La cultura de la escritura planteamientos didácticos. Líneas para una didáctica de los procesos de composición. En D. Cassany, E. Martos, E. Sánchez, T. Colomer, A. Cros, & M. Vlla, *Aspectos didácticos de lengua y literatura* (pp. 11-46). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- & Luna, M. S. (2007). *Enseñar lengua*. México: Graó.
- Cisneros, L. M. (2017). *Pedagogías emancipadoras: experiencias pedagógicas del Valle Esmeralda y la Meseta p'urhépecha*. México: De autor.
- Contreras, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Madrid: Visor.
- Coseriu, E. (1992). *La competencia lingüística*. Madrid: Gredos.
- Escandell, V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.
- Ferreiro, E. (1997). *Cultura escrita y educación*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1993). *Fundamentos de una hermenéutica. Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gaur, A. (1990). *Historia de la escritura*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: del El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño-Muercoa, & P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú/Univesidad del Pacífico.
- Gómez, F. (2011). La relevancia del error. Hacia una didáctica de la auto-corrección en escritos académicos. (http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/19/019_Flor.pdf, Ed.) *Revista educación y desarrollo*, 13-20.
- (2013). El deslizamiento alfabético y la tecnoescritura. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5-11.
- Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savege Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. & Watt, I. (1963). *The Consequences of Literacy. Comparative Studies in History and Society*, 304-345.
- Hamel, R. E. (1995). *Derechos lingüísticos como derechos humanos*. Alteridades, 11-23.
- Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP.
- Lévi-Strauss, C. (1997). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lyons, J. (1984). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Bracelona: Teide.
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.

- Mejía, M. R. (2001). *Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural*. (file:///F:/MEJÍA%20-%20CONSTRUIR%20EDUCATIVAMENTE%20EL%20CONFLICTO.pdf, Ed.) Nómadas, 24-39.
- (2019). *Paulo Freire. 50 años de la pedagogía del oprimido*. México: Colección scripta crítica.
- Narvaja de Arnoux, E. & Bein, R. (2015). Política lingüística y enseñanza de lenguas. En E. Narvaja de Arnoux & R. Bein, *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas* (pp. 13-50). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Pecheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Barcelona: Gredos.
- Scribner, S. & Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Muercoa, & P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 54-79). Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú/Univesidad del Pacífico.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- (1998). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Yehya, N. (2008). *Tecnocultura: el espacio íntimotransformado en tiempos de paz y guerra*. México: Tusquets.
- Zavala, V., Niño-Muercoa, M. & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú/Univesidad del Pacífico.

Nota

¹ Claro está que el error es bienvenido si de él se genera tanto un diagnóstico, como la guía para un acompañamiento didáctico; método conocido como análisis de errores (Gómez, 2011).