

DIAGNOSIS ORTOGRÁFICA EN CONTEXTO ANDALUZ

José Antonio González Montero



SUMMARY: *Las peculiares características de las hablas andaluzas hacen que el trabajo ortográfico sea complejo en nuestras escuelas.*

Con este estudio intentamos desarrollar un instrumento de medida individualizado para facilitar la enseñanza y, fundamentalmente, la recuperación de los errores grafemáticos y suprasegmentales (tanto los sometidos a las reglas clásicas, como los derivados de palabras con dificultad ortográfica de uso). Igualmente, analizamos los resultados de aplicación de las pruebas ideadas y exponemos materiales y bibliografía actualizada para facilitar dicha labor.

The peculiar characteristics of Andalusian speech make spelling complicated in our schools. With this study we try to develop an instrument for individual measurement to make teaching easier and, basically, recover graphomatic and suprasegmental mistakes (both those submitted to classical rules and the ones derived from words with spelling difficulty from use). At the same time we analyse the results of the application of the prepared tests and we set out material and up to date bibliography to simplify our work.

I. Introducci3n-justificaci3n

A punto de terminar la redacci3n del presente trabajo, Gabriel García Márquez, autor que no hace muchos años ha obtenido el Premio Nobel de Literatura, nos sorprende en el I Congreso de la Lengua Espaola¹ con las afirmaciones realizadas en tierras hispanoamericanas tendentes a la jubilaci3n de ciertas normas ortográficas. Concreta sus propuestas en la línea de sacar del campo de juego ortográfico la letra hache e igualar los dos grafemas que representan el fonema fricativo velar sordo. El resto de asistentes, en su mayoría lingüistas de reconocido prestigio, ha reaccionado en bloque. Coinciden en afirmar que ser un escritor de valía universal no está necesariamente unido al conocimiento exhaustivo de los sistemas lingüísticos ni a los mecanismos de desintegraci3n o unificaci3n de las lenguas.

No es la primera voz que se manifiesta en este sentido. Otros autores han intentado revolucionar el campo de la expresi3n escrita. Como ejemplos significativos tenemos en el mundo de la Literatura a J.R. Jiménez o a J. Goytisolo entre otros. En el mundo de las publicaciones de divulgaci3n e investigaci3n tenemos voces no muy lejanas en el tiempo como por ejemplo J. Mosterín que propone un solo signo gráfico para cada uno de los fonemas.²

Es evidente que nuestra ortografía es una de las más evolucionadas entre todas las que representan las restantes lenguas del mundo. Durante los siglos XVIII y XIX se llevaron a cabo numerosas reformas que nos hacen estar a la cabeza con respecto al francés y al inglés en cuanto al criterio de armonía entre lo fonético y su representaci3n gráfica.

Si además de estos presupuestos, introducimos en el análisis de la cuesti3n los datos que nos aportan los investigadores del campo de la Pedagogía y de la Didáctica, y la experiencia docente de los maestros y profesores de todos los niveles educativos, llegamos a una conclusi3n comúnmente aceptada por todos: un bajo nivel ortográfico lleva como corolario un bajo nivel de formaci3n y cultura. La presencia en alumnos de los tres últimos cursos de Educaci3n Secundaria de cacografías es un índice evidente del fracaso en la consecuci3n de los objetivos básicos del sistema de enseñanza.

Desde este punto de vista, no enjuiciamos en estas páginas lo acertado o rechazable del mantenimiento de una normas ortográficas, por

otra parte reducidas³, en nuestra lengua. De forma más modesta, intentamos evidenciar, de forma científica, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo cuáles son las desviaciones de los alumnos con respecto a los actuales planteamientos de representación gráfica de nuestro sistema de comunicación oral.

En consecuencia, nuestro actual trabajo es la exposición de un instrumento de localización de los errores ortográficos de los alumnos, en el que incluimos una propuesta de pruebas individualizadas, un análisis de los errores más frecuentemente aparecidos y materiales para la posible recuperación de tales dificultades. Presupuestamos que del doble campo de acción existente en la ortografía: el que pertenece a la palabra -letras y signos suprasegmentales: tildes y utilización de mayúsculas-, y el que pertenece a la frase -signos de puntuación-, son fundamentales. No obstante, nos dedicamos exclusivamente al primero, pues es un área más fácilmente objetivable y suelen ser objeto de atención por parte de los propios alumnos cuando observan textos de los compañeros sin que necesiten la dirección del maestro-profesor.

La justificación de tal labor viene marcada por la necesidad de adecuar qué, cómo y cuándo enseñar a las necesidades de cada alumno: *"Es absurdo dedicar semanas a aspectos ortográficos que ya se dominan"*⁴. Los más fundamentales principios didácticos y la simple lógica aplicable a la vida en general aconsejan seguir este principio.

Éste es, pues, un trabajo que discurre en una doble vertiente:

1. Una clasificación de las posibles cacografías relativas a letras y tildes que contempla las dificultades añadidas que tienen los alumnos andaluces en el aprendizaje de la ortografía.
2. Un método general de evaluación y su concreción en un sistema de diagnóstico que sobrevuela los tipos de textos (ya que no controla los signos de puntuación) para centrarse en una técnica concreta, el dictado de palabras o, como máximo, de expresiones que contextualizan el uso de vocablos homófonos.

Hemos atomizado y hecho salir de la unidad de mensaje los elementos que dictamos. Comprendemos que es más global la medición de la ortografía en composiciones, pero necesitábamos computar todos los errores ortográficos del español. Para ello, no podíamos dejar a la libertad del alumno la elección de palabras y el desecho de

otras que plantean problemas especiales de los que los alumnos se alejan en los momentos en los que se saben observados y dudan de la representaci3n escrita de algún término que pertenece a su vocabulario de uso.

S3lo con una evaluaci3n de tipo cuantitativo podemos llegar a aquella que es más valiosa en los procesos de aprendizaje: la evaluaci3n cualitativa. Si partimos de la estructuraci3n de los errores, podremos posteriormente controlar la evoluci3n en la velocidad y la calidad de la recuperaci3n, así como preparar materiales para dicha labor.

No van dirigidas estas páginas a aquellos alumnos que estn en el inicio del proceso de aprendizaje ortográfico. No es, por tanto, este trabajo un sistema de enseñanza para alumnos medios de un determinado nivel. Tampoco es un método para atender a alumnos con problemas muy especiales de ortografía, punta de un iceberg constituido por problemas especiales de aprendizaje que tienen su causa en el mismo sistema educativo o en la psique o la afectividad de dicho escolar. Es un sistema que sirve para determinar cuáles son y en qué grado están los problemas individualizados de los alumnos en relaci3n a la representaci3n gráfica de los fonemas del español y de la traducci3n de cuestiones f3nicas de cariz suprasegmental representadas mediante los signos gráficos del español.

Cuesti3n importante en estos terrenos es el uso de los signos de puntuaci3n. No incluyen las presentes páginas un sistema de investigaci3n de esta problemática. S3lo atendemos a uno de ellos que denota la correcta asimilaci3n de la llamada ortografía natural: el concepto y el gui3n.

Insistimos en que tal misi3n es menos objetivable en términos absolutos y relativos que el terreno de letras y tilde, y que necesita un tratamiento muy distinto a la hora de elaborar las pruebas que midan tales dificultades. Constituyen el tema de otro trabajo que estamos elaborando desde hace algún tiempo.

Tampoco es este el lugar en el que se analicen los factores que generan la comisi3n de cacografías. Ni siquiera las enumeramos. Sabemos que las distintas casuísticas llevan como ac3lito un distinto tratamiento en la recuperaci3n. Repetimos que este trabajo es, con exclusividad, una propuesta de instrumento de localizaci3n individuali-

zado -de la suma de individualidades podremos extraer las características del grupo- de los errores ortográficos más objetivables.

Creemos que está admitido por todos los autores que han publicado trabajos relativos al empleo de los grafemas del español, en el terreno teórico o didáctico, que los alumnos adoptan un sentimiento de impotencia ante la recuperación de sus problemas en la expresión escrita. Nosotros creemos que tal convicción parte del hecho de contemplar el uso ortográfico como un todo no segmentable.

Esta imposibilidad de recuperación sentida por el alumno puede ser superada si el profesor detecta con precisión las dificultades en el uso de unidades grafemáticas. El discente conocerá con exactitud cuáles son los problemas que él, y sólo él, posee.

La recuperación, partiendo de esta base, tendrá un camino completamente individualizado. Existirán, por tanto, tantos sistemas de mejora y tantas velocidades de trabajo como alumnos sigan este método.

La experiencia de aplicación durante once años⁵ por parte de quien suscribe estas páginas reside en la posibilidad de ser aplicado a alumnos de todas las edades. Concretamente, se ha utilizado en los siguientes cursos escolares, con los siguientes tipos de alumnos:

- Cursos 1986/97 al 1992/93: alumnos de la primera y la segunda etapa de E.G.B.
- Curso 1993/94: alumnos de EEMM (Formación Profesional).
- Cursos 1994/95 al 1995/96: alumnos de EEMM (B.U.P.) y alumnos universitarios.
- Curso 1996/97: alumnos de E.S.O. y alumnos universitarios.

La gradación de las dificultades en escalas de progresiva complicación faculta el uso de aquellas que recogen los fenómenos indicados para la madurez de cada tipo de alumno.

La generalidad de los autores consultados coinciden al afirmar que el orden de las variables que condicionan el aprendizaje ortográfico es el siguiente: exactitud lectora (más que la comprensión lectora), atención a las reglas de ortografía y pronunciación. Según Jesús Pérez González, *"si se quiere promocionar el aprendizaje de la ortografía, es*

*preciso: fomentar la exactitud lectora, neutralizar la discordancia fonogrfemtica de los hábitos lingüísticos regionales, ensenar reglas de ortografía, ensenar sistemáticamente el vocabulario, favorecer la comprensión lectora*⁶ⁱⁱ.

En nuestra región se unen pronunciación y exactitud lectora de forma exponencial y provocan mayor incidencia de errores ortográficos, lo cual nos lleva a la necesidad de constituir un sistema específico de recuperación para nuestros alumnos, a diferencia del que se disene para escolares de otras regiones espanolas con diferentes hábitos articulatorios.

2. Estructuración de los errores grafemáticos

La Real Academia Espanola en 1974⁷ realiza una clasificación total en numerosos epígrafes de las faltas de ortografía. Ésta ha servido como base para numerosos estudios posteriores. También para estas páginas será considerada como fundamental. De ella nos interesan fundamentalmente dos epígrafes; a su alrededor giran las pruebas que más abajo desarrollaremos. Son los referidos a las cuestiones normativas de letras y de tildes⁸.

En el sector dedicado a las letras se pueden observar tres grandes apartados que podrían estar configurados por la denominada ortografía natural, el uso de mayúsculas y la acomodación de cada una de las palabras a determinadas secuencias que, de forma sistemática -sus excepciones están cuantificadas y, por lo tanto, son todas conocidas-, se producen en la formación de palabras del espaol⁹.

A. Mendoza¹⁰ propone una clasificación muy clara que a nosotros nos parece aconsejable parafrasear. Distingue cuatro tipos de dificultades del alfabeto. Comienza por las grafías que no corresponden a ningún fonema, entre las cuales se encuentran h y u (en las sílabas gue, gui, que, qui); en segundo lugar se refiere a las parejas o tríos de grafías que representan a un solo fonema (i/y, c/k/qu, ga, o,u/gue, i, j/ge-i, b/v/w, r/-rr-); en tercer lugar, alude al grafema x que representa a dos fonemas consonánticos (oclusivo, velar, sordo y fricativo, alveolar, sonoro) asociados indisolublemente; concluye con las parejas de letras

que constituyen la representación gráfica de un solo fonema (ch, ll, rr, que, gu). El problema principal que observamos en esta clasificación es la mezcla de fenómenos que aparecen reflejados en varios de los subsectores.

Más exhaustiva nos parece la clasificación de Codina y Fargas¹¹ que extraen y amplían de A. Galí¹² (1926) expuesta por Cassany¹³. Segmenta las tradicionalmente llamadas faltas de ortografía en dos grandes sectores: las pertenecientes a la ortografía natural y las que denomina de ortografía arbitraria.

“Errores de ortografía natural.

Omisión o repetición de palabras:

- *lota* por *pelota*; *pintaré de rojo la la silla*.

Orientación y orden:

- *pue* por *que*; *mánica* por *máquina*.

Errores de pronunciación infantil:

- *for* por *flor*; *fubar* por *jugar*.

Separación de palabras:

- *selodio* por *se lo dio*; *par ticipio*.

Errores de ortografía arbitraria.

Errores en normas de base fonética:

- *enrrollar*, *acer*, *zero*, *livreta*, *güapa*, *buei*.

No relación primitivo-derivado:

- *paraguero*, *capacidad*, *deshacer*.

Errores en la ortografía de morfemas gramaticales:

- *este aula*, *correis*, *habían niños*, *dijistes*, *la arma blanca*.

Confusión de homófonos:

- *va ha comprar*, *ahí mucha gente*, *haber si vienes*., *¿acaba oh no?*, *le hecharé sal*.

Casos excepcionales:

- *teger*, *llate*, *álbun*, *inportante*, *cig-zag*.¹⁴⁰

A nosotros nos parece que esta clasificación sólo en dos grandes grupos de muy diferenciada extensión tiene una sólida base :

En primer lugar encontraríamos la capacidad de separar palabras de forma correcta, cuesti3n que en los primeros años de escolarizaci3n suele quedar resuelta en la gran mayoría de los casos. Aun así, en años posteriores suelen encontrarse casos de alumnos que escriben palabras con pronombres enclíticos en secuencia aislada. Otros, por el contrario, consideran palabras independientes las sílabas de un único vocablo, ya que las escriben entre blancos.

En segundo lugar, hallamos un gran grupo formado por fen3menos que se atienen a reglas. Este grupo está constituido por dos grandes sectores de utilizaci3n. Por una parte, el uso de mayúsculas en sus variados casos y, por otra, las reglas de uso de un gran número de grafemas unido a la utilizaci3n de tildes.

Martínez de Sousa¹⁵ concreta esta estructuraci3n realizando subclasificaciones de la teoría expuesta por el más importante organismo normativo de la lengua española. Alude -y, desde nuestro punto de vista, de una forma muy acertada- a estos hechos con el apelativo de *mecanismos de la falta de ortografía*.

Aporta ocho vías de causa cacogrfica, las cuales nos interesan en su plenitud, salvo la referencia a los signos de puntuaci3n que introduce en dos de ellas.

Nosotros proponemos dos vías de agrupaci3n:

I. Consideramos que una posible clasificaci3n podría simplificarse al estructurar s3lo tres grandes grupos:

- I.1. El primero estaría conformado por los errores que tienen su origen en cuestiones de tipo fon3tico traducidas de forma natural a su expresi3n gráfica.
- I.2. El segundo se nutriría de cuestiones morfol3gicas.
- I.3. El tercero estaría motivado por cuestiones de tipo misceláneo, menos sistemáticas, que englobarían cuestiones de prestigio en el uso de la lengua y la acci3n de un fen3meno asistemático como es la analogía (la cual nos transportaría, de nuevo al terreno de la morfología, pues este fen3meno gira en torno al uso de morfemas como mecanismo de formaci3n de palabras derivadas).

2. Debido a que pueden darse confluencias de uno en otro entre los anteriores, creemos necesario hacer una segunda propuesta que englobaría cuatro grandes grupos de clasificación subdivididos a su vez en diversos sectores. Éstos son:

2.1. Cacografías producidas por supresión de expresiones gráficas de fonemas existentes en el vocablo normativo:

2.1.1. Letras:

2.1.1.1. En las que se dan fenómenos de aféresis, síncope y apócope.

2.1.1.1.1. El sistema general del español:

Los fenómenos fonéticos de aféresis (*estornillador* por *destornillador*), síncope (*ojetto* por *objeto*) y apócope (*pa* por *para*). En algunos casos de transcripción de un lenguaje muy coloquial se pueden producir varios de estos fenómenos al unísono por confluencia de vocales homólogas en la línea de la fonética sintáctica. Es el caso de *pacá* por *para acá*.

Éste es el apartado donde nuestros alumnos tienen más dificultades si los comparamos con los escolares procedentes de otras comunidades autónomas. Nos referimos a los condicionantes que les imponen nuestras características diatópicas, en el terreno de la fonética y la morfosintaxis, a las realizaciones orales y cómo éstas se traducen literalmente en alumnos de edades tempranas procedentes de todas las clases sociales. Dichos errores suelen corregirse en gran manera si coinciden las circunstancias de pertenencia a clase social media o alta, sin embargo, si la adscripción del escolar se circunscribe a los estratos más desfavorecidos, dichas cacografías persisten largamente y en muchas circunstancias son resistentes al cambio en el resto de sus vidas.

El contexto en el que nos movemos se reduce a las características del andaluz tildado de culto¹⁶. No es éste el lugar apropiado para debatir el concepto de hablas andaluzas y la multiplicidad de variedades que existen de ellas. Tampoco nos parece conveniente debatir cuáles son tales características del nivel

culto de dichas hablas y cuáles pertenecen a la variedad occidental de raíz urbana. Nos limitaremos a seguir los rasgos comúnmente adoptados por la generalidad de los autores que versan sobre tal cuestión.

En este aspecto, nos encontramos principalmente con la supresión por apócope de las marcas de plural, eses, des (segundas personas del plural de los imperativos) y enes.

2.1.1.1.2. De las peculiaridades de las hablas andaluzas.

El fonémico de apócope de la consonante final absoluta¹⁷ -en la mayoría de los casos precedido de aspiración en las consonantes finales: [doh ermána] por Dos Hermanas o dos hermanas- con alargamiento y abertura o, simplemente, alargamiento de la vocal precedente, es un fenómeno muy estudiado por todos los dialectólogos.

2.1.1.2. Que no representan a ningún fonema. Letra hache.

2.1.1.3. Que convierten a una determinada grafía en la representación de un fonema independiente.

Sin tal marca, dejaría de constituir un fonema para convertirse en la mera expresión con dos letras de un mismo fonema. Es el caso de:

2.1.1.3.1. La presencia de la letra *u* para expresar el fonema oclusivo velar sordo en su versión gráfica *qu*, y el oclusivo velar sonoro en los casos de subsecuencia con las letras *i* y *e* (*gue*, *gui*).

2.1.1.3.2. La diéresis en los casos de la presencia de este último fonema oclusivo velar sonoro seguido de dos fonemas vocálicos (*güe*, *güi*).

2.1.1.4. Simplificación de consonantes o sílabas geminadas. Fenómeno conocido como haplografía, con la subvariante de la haplología, consistente en la simplificación de sílabas cuyo índice consonántico es idéntico.

2.1.1.4.1 Del sistema español general: *inato*, *hipótamo*, por *innato*, *hipopótamo*.

2.1.1.4.2 De las peculiaridades específicas de las hablas andaluzas: *ación* por *acción*.

2.1.2. Signos suprasegmentales:

2.1.2.1. Tildes.

2.1.2.2. Signos de puntuación.

2.2. Cacografías producidas por aparición de signos que ponen de manifiesto fonemas o suprasegmentos no existentes en el vocablo normativo:

2.2.1. Prótesis, epéntesis y paragoge:

En correspondencia con los fenómenos enumerados en el epígrafe número uno, los conocidos fenómenos realizados por hablantes pertenecientes a la clase sociocultural inferior encuentran su correspondencia gráfica en los fenómenos de prótesis (afoto por foto), epéntesis (abotargado por botargado, desagerado por exagerado) y paragoge (asín por así).

No los consideramos, por tanto, fenómenos puramente ortográficos, sino la traducción literal de fenómenos de raíz sociolingüística de índole fonética. Más allá de ellos, producirán propias cacografías en los casos en los que hagan coincidir circunstancias de utilización que generen problemas. Es el caso de *arradio* por *radio*, en el que observamos la utilización del grafema *rr* en lugar de *r* por la posición intervocálica en la que queda.

2.2.2. Tildes y diéresis:

Producidas por el hecho de confundir la función de tales unidades suprasegmentales. En estos casos se hace aparecer tildes y diéresis por desconocimiento de las normas que regulan su utilización

2.2.3. Ultracorrecciones.

Hallamos en este subapartado cacografías producidas por fenómenos de ultracorrección que intentan regularizar, desde un falso criterio de forma prestigiada, las realizaciones que, aparentemente, suponen la comisión de un vulgarismo. La gran mayoría de estos fenómenos supone la ejecución del fenómeno de epéntesis. Se dan traducciones gráficas de hechos fonéticos que se mencionan en otros puntos de esta clasificación. La única diferencia estriba en las causas que lo provocan. Los resultados son idénticos.

2.2.3.1. En palabras con hiato homogéneo que intentan normativizarse con participios regulares: *bacalado* por *bacalao*.

2.2.3.2. En palabras con grafías de consonantes geminadas (*inflación* por *inflación*).

2.2.4. El extremo opuesto a la simplificación de consonantes

o sílabas geminadas: tenemos la repetición de una de las sílabas de la palabra, fenómeno denominado como ditografía (hipopótatamo, por hipopótamo), que en algunos casos revela la traducción al campo de la escritura de un fenómeno oral: la ditología.

2.3. Cacografías producidas por metátesis de letras o sílabas.

Son los errores clásicos que se observan con mayor abundancia en palabras donde existe presencia de fonemas laterales o vibrantes. A pesar de ello, todo tipo de fonemas puede experimentar este proceso fonético, así: probe por pobre, estógamo por estómago

2.4. Cacografías producidas por confusión de signos

Nos hallamos en el resto del gran grupo de fenómenos que consuetudinariamente ha sido catalogado como falta de ortografía.

2.4.1. Grafemas pertenecientes al mismo fonema.

Tenemos aquí

2.4.1.1. Del sistema español general.

2.4.1.1.1 B / v (/w) .

2.4.1.1.2 n + consonante / m + p (ya sabemos que esta pareja de letras representan dos realizaciones alofónicas de un mismo fonema en los casos en los que cierran sílabas que anteceden a consonante; en el segundo caso, representa al alófono bilabial del fonema alveolar, oclusivo-nasal)

2.4.1.1.3. C / k / qu.

2.4.1.1.4. i / y.

2.4.1.1.5. En este punto encontramos confusión de grafías de términos tomados de otras lenguas; es el caso del galicismo bocoy, escrito *bocoi en multitud de textos.

2.4.1.2. De las peculiaridades específicas de las hablas andaluzas.

2.4.1.2.1 s / c, z.

Ya sabemos que el extendido fenómeno del seseo o ceceo hace dudar a los alumnos de los territorios en los que firmamos este trabajo con mucha más frecuencia que a escolares distinguidores de estos

dos fonemas, puesto que -como apuntaremos en páginas posteriores- el primer criterio para la consecución de una buena ortografía es poseer una buena pronunciación.

2.4.1.2.2 j, g(e.i) / aspiración.

2.4.2. Grafemas pertenecientes a distinto fonema.

2.4.2.1. Del sistema español general.

2.4.2.1.1. ll / y.

La extensión de este fenómeno unificador es tal que, aunque consideramos que el enclave generador estuvo situado en nuestras áreas meridionales, en los momentos actuales es ínfima minoría el grupo de los hablantes distinguidores.

2.4.2.1.2. r / rr

2.4.2.2. De las peculiaridades específicas de las hablas andaluzas.

2.4.2.2.1. s / x.

Consideramos que las realizaciones meridionales agravan las confusiones que por falta de cultura se dan en el resto de España.

Podremos comprobar que las primeras se corresponden con fenómenos relacionados con la puesta en práctica de los niveles sociolingüísticos relativos al orden diacrítico y diafásico, mientras que algunos de los siguientes se relaciona en gran medida con fenómenos que dimanar del nivel diatópico correspondiente a nuestra modalidad de hablas andaluzas.

En algunos de ellos pueden observarse traducciones gráficas de problemas de lenguaje que mencionamos en este trabajo.

La metodología de la técnica que proponemos entronca con los fundamentos metodológicos de la programación general de los niveles de enseñanza a los que atendemos. Ésta, a su vez, se enmarca en la concepción constructivista del aprendizaje y de la intervención didáctica.

Según este modelo, es imprescindible motivar a los alumnos para lograr que se interesen por lo que están aprendiendo. Para conseguirlo, nuestra programación:

3. Descripción del método

- A.- Intenta adaptarse al ritmo de los alumnos y alumnas.
- B.- Parte del nivel de conocimientos que se le supone al alumnado, para construir, a partir de ahí, otros aprendizajes que mejoren dicho nivel.
- C.- Se da prioridad a la comprensi3n de los contenidos que se trabajan frente a su aprendizaje mecánico.
- D.- Propicia oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, de modo que se pueda comprobar el interés y la utilidad de lo aprendido.
- E.- Se fomenta la reflexi3n personal sobre lo realizado y la elaboraci3n de conclusiones con respecto a lo que se ha aprendido de manera que los alumnos y alumnas puedan analizar su progreso respecto a sus conocimientos.

Todos estos principios tienen como finalidad que los alumnos sean capaces de aprender a aprender.

El sistema de trabajo pasa fundamentalmente por la correcta utilizaci3n de los materiales que se han diseñado para su puesta en prctica¹⁹. Estos son:

- A.- Relaci3n de las dificultades ortográficas graduadas del español.
 - a.- Adaptaci3n curricular de las dificultades ortográficas
 - b.- Corpus utilizado.
- B.- Plantilla entregada a los alumnos para la realizaci3n de las pruebas que facilita su ejecuci3n y correcci3n.
- C.- Listados de las palabras que empleamos:
 - a.- Cuatro listados de las palabras más usadas con las dificultades ortográficas graduadas del español.
 - b.- Dos listados de las palabras más usadas en español que presentan:
 - a.- Dificultad ortográfica de uso.
 - b.- Dificultad ortográfica por su condici3n de hom3fonas o par3nimas.
- D.- Cuatro escalas de correcci3n.

3.1. Valoración de los errores grafemáticos

Desde un planteamiento estrictamente pedagógico, el trabajo con la ortografía debe cubrir dos facetas fundamentales: por una parte, la capacidad de manejar palabras que tienen dificultades específicas entre su emisión sonora y su representación gráfica; por otra parte, la generalización de usos mediante la estructuración de las palabras del español en grupos que se acomodan a determinadas semejanzas en cuanto a su expresión escrita.

Este segundo trabajo escolar gira en torno al descubrimiento, confección y aplicación de reglas ortográficas. El camino de aproximación a ellas puede ser doble: en una primera edad -no antes de los ocho años- la selección de reglas debe ser lo más exigua posible y el camino de llegada debe ser inductivo; por el contrario, a partir de los once años, la vía de acceso será la más acorde con la esencia misma de la regla existente en el mundo de la ciencia en general: deductivo, en el cual, desde la generalización de la norma, pasamos a su actuación en palabras específicas.

Es cierto que las normas ortográficas se acomodan más a una visión sistemática y de coherencia lingüística; no obstante, también encontramos certero el hecho de que las palabras más usadas por los alumnos no suelen ser las que se acomodan a reglas. Más aún, *"hay un 40% del vocabulario infantil que no coincide con el del adulto"*²⁰¹¹. Esto implica que la selección de palabras que trabajemos con los alumnos debe cumplir un doble objetivo: en primer lugar, que pertenezcan al mundo del alumno en cuanto a intereses de edad y circunstancias geográficas y culturales en las que se encuentre; en segundo lugar, que sean palabras que en el correr de los años (juventud, madurez,...), se sigan utilizando.

En este último punto, es donde entra con decisión el recurso a los inventarios de uso en español y las relaciones de palabras con dificultades ortográficas que se han publicado. Sabido es que existen dos tipos fundamentales: los que hacen aparecer las palabras más usadas que se atienen a reglas, y los que relacionan los mencionados términos con dificultad ortográfica de uso. En ambos casos, dichos corpus suelen estar ordenados por frecuencias de utilización. Algunos de ellos

presentan las palabras que ocasionan mayor número de faltas de ortografía ordenadas de forma descendente, mientras que otros secuencian por reglas ortográficas y por orden de dificultad creciente²¹.

Es indudable que el autor que con más pujanza ha influido en esta serie de investigaciones ha sido Víctor García Hoz, el cual se ha convertido en un pilar fundamental para la posterior elaboración de los distintos autores en relación a las palabras de uso, principalmente sus trabajos (1955 y 1971) dirigidos al vocabulario común y fundamental de mayor frecuencia de aparición en las emisiones lingsticas. En ellos se recogieron 12.655 palabras de uso frecuente en contexto familiar, profesional y cultural. Este corpus es denominado por el autor como *vocabulario usual*. Su *vocabulario común* estaba constituido por 1.971 vocablos divididos en cuatro sectores de uso. Por último, el *vocabulario fundamental*, está compuesto por 208 términos.

Existe un número importante de inventarios de las palabras que presentan mayor dificultad ortográfica. La mayoría de ellos están ordenados por índice de frecuencia²². Los autores que han trabajado sobre este punto han seleccionado, de entre las aproximadamente 2.200 palabras que suelen constituirlos, un número que ronda entre las ocho y las diez centenas. Se guían por dos criterios fundamentales: el índice de su uso en la lengua de los alumnos, y la frecuencia con la que dichos alumnos suelen cometer errores ortográficos en su uso. Entre ellos pueden contemplarse los de Jesús Mesanza²³ (cacografías en letras, en tildes en letras y tildes y en signos de puntuación); los de E. Villarejo retoman el inventario cacográfico del mencionado autor Mesanza López (1988) y lo clasifican según la dificultad de grafemas²⁴.

3.1.1. Criterios de evaluación utilizados

Clave que consideramos importante en la realización de nuestro diagnóstico ha sido el hecho de que el dictado se efectuara respetando las peculiaridades de pronunciación del llamado ‘andaluz culto’. Esto suele sorprender a los alumnos y también a un gran número de maestros y profesores. No obstante, tras la explicación por parte del

profesor de las causas prácticas que motivan tal elección (en escasas ocasiones en su contexto familiar y de amistad van a oír la realización fonética castellana de ciertos fonemas y fenómenos que se dan por los territorios en que nos movemos), los discentes encuentran razonable y conveniente tal decisión.

Partimos en este punto, igualmente, de las bases generales expresadas para toda la etapa y el curso contemplados en el planteamiento general antes aludido.

Desde este punto de vista, la evaluación debe permitir al alumnado reflexionar sobre los problemas encontrados en el aprendizaje; tiene, por tanto, una función reguladora del proceso educativo. Función que no sería posible desarrollar si, previamente, no se tuviese información del nivel de conocimientos de los alumnos, a partir de una evaluación inicial.

Con tal planteamiento, este momento del proceso educativo valora el progreso de los alumnos y alumnas porque indica sus dificultades y logros, así como informa al profesorado de la validez de sus propuestas en el aula. Es por ello por lo que, siguiendo las orientaciones de la normativa existente, en los textos escritos se resaltarán las incorrecciones sin anular un estilo propio en la expresión. En esta labor, es necesario comentar y realzar positivamente los aciertos de los alumnos.

Los procedimientos están situados en el sector de la observación de su comportamiento individual. Por ello, nos valdremos de dos instrumentos evaluadores fundamentales: por una parte, pruebas escritas en relación a los objetivos programados, y por otra, recogida de trabajos personales. Con ellos se nos permitirá situar al alumno en la secuencia de aprendizaje apropiada, determinar su nivel de rendimiento, fijar el grado de dominio de los objetivos propuestos y diagnosticar las causas subyacentes en las dificultades de aprendizaje. Estas últimas nos aportarán las variables individuales que habrá que manejar para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sector ortográfico.

Los instrumentos de evaluación anteriormente mencionados se completarán con fichas de observación de las actividades diarias en el sector ortográfico, así como fichas de valoración de los trabajos ortográficos realizados por los alumnos.

De esta forma, el criterio fundamental de evaluaci3n en el terreno sobre el que versamos será *"aplicar los conocimientos lingüísticos (tanto en el funcionamiento del sistema, como sobre las normas de uso de la lengua) a la elaboraci3n de textos propios y a la interpretaci3n de textos ajenos"*²⁵.

Desde un punto de vista práctico, podemos aludir al criterio de error utilizado: suponemos que un sujeto necesita recuperar un fen3meno en los casos en que presenta un índice de fallos entre el 20 y el 10%. Dado que esta cifra representa uno o dos errores por fen3meno segün el nümero de palabras que componen dicho ítem (en la mayoría de ellos, como puede comprobarse es diez), la decisi3n de recuperaci3n del aludido fen3meno cacográfico será tomada por el profesor en funci3n de las características del alumno.

Una vez cumplido el proceso de recuperaci3n²⁶, consideraremos que se supera cada una de las variables en los casos en los que el sujeto comete un s3lo error en alguna variable y de forma muy esporádica en edades inferiores. La recuperaci3n en edades superiores se considera cumplida cuando se llega al cero absoluto en cada uno de los tems.

3.2. Materiales utilizados

3.2.1. Dificultades ortográficas graduadas del espaol

A continuaci3n relaciono la elaboraci3n²⁷ que he efectuado de los fen3menos ortográficos que presentan dificultad en nuestra lengua relacionados con letras y tildes, que se atienen a reglas de uso, y que presentan escasas excepciones.

En este punto, preferimos adoptar una de las más clásicas y abundantemente utilizadas divisiones expuestas en las publicaciones sobre la ortografía espaol. Nos referimos, por una parte, al sector de las palabras que se atienen a cualquiera de las reglas existentes en este sector, y por otra, al de las que están afectadas por una dificultad ortográfica de uso.

Hemos considerado oportuno seguir el criterio de J.L. Luceño para seleccionar las reglas que expondremos:

"-que el enunciado sea fácil de entender y memorizar,
-que el número de excepciones sea lo más reducido posible,
-que abarque en su aplicación un gran número de vocablos,
-que no interfiera el aprendizaje de otras reglas, teniendo en cuenta su peso ponderativo en el total de las reglas a aprender,
-que sea fácilmente inducible por el alumno.²⁸¹¹

Al haber aplicado las dos series de presupuestos iniciales, nos resultan:

1. Sílabas directas dobles: Consonante + consonante + vocal.
2. Sílabas mixtas: Consonante + vocal + consonante.
3. ca, co, cu / que, qui.
4. za, zo, zu / ce, ci.
5. ga, go, gu / gue, gui.
6. güe, güi.
7. r / -rr-.
8. Uso de mayúscula.
9. -m- antes de b y p.
10. Separar sílabas en palabras sin hiatos ni triptongos. (A modo de ejemplo: pariente, recuerdo, Dios...)
11. Tilde en palabras esdrújulas.
12. -b- en el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.
13. h- en palabras que comienzan por hie-, hue- y hum-.
14. -b- seguida de consonante.: br o bl.
15. -b- en verbos acabados en -bir, -buir y excepciones: recibir,... / hervir, servir, vivir.
16. Tilde en palabras agudas.
17. -r- después de l, n, s: alrededor, enriquecer, israelita...
18. Tilde en palabras llanas.
19. Separar sílabas en palabras con todo tipo de dificultad.: aéreo, estudiáis, cuerda, cacería, siéntate, miércoles, diecinueve, sonreía, creemos,...
20. --v- en el pretérito perfecto simple de ciertos verbos: estar, tener, andar y sus derivados.
21. -b después de al- y excepciones.: albañil, albaricoque, albergue, alborotar, albufera, alba, albino, alberca, Álvaro, alvéolo,...

22. Verbo haber más participio de verbo.
23. -v- después de ad- y en-: advertir, envidia, enviar, envase, envuelto, envainar, adviento, envenenar,...
24. -z al final de palabra.: capaz, cicatriz,...
25. Palabras homófonas y parónimas de mínima dificultad.: echo (v. echar), asta (toro, bandera), aya (criada), hay (haber), tubo (de hierro), vienes (v. venir), vello (pelo), baca (de coche), cabo (ejército), savia (de vegetal), errar, basto (áspero), as (de la baraja), hojear (un libro), hora (del reloj), vota (elecciones), bacilo (microbio), balido (oveja), honda (profunda),...
26. a (preposición) más infinitivo.
27. -v-, palabras acabadas en -ava, -ave, -avo, -eva, -eve, -iva, -ive -ivo y excepciones: nabo, jarabe.
28. -d: Palabras acabadas en...
29. bu-, bur-, bus-: Palabras que empiezan por...
30. Tilde de las palabras compuestas.
31. -bilidad y -bundo,: Palabras acabadas en...
32. -h- intercalada.: almohada, ahumada, alhaja, ahora, ahorro, alcohol, ahorcado, malhechor, azahar, dehesa.
33. gen: Palabras con ... en posición inicial, interna o final de palabra. Palabras con geo-, -gio, -gía.
34. -illo/a: Palabras acabadas en...
35. Tilde en diptongos, triptongos e hiatos.
36. -c- / -cc-: Palabras con...: acero, relación... / satisfacción, accesible, occipital,...
37. -aje-, -eje-: Palabras con los sonidos...
38. y como representación del fonema vocálico anterior cerrado: conjunción copulativa; -y al final de palabra.
39. i- a principio de palabra: imán, itinerario,....
40. -ger -gir: Verbos acabados en... (y excepciones: tejer, crujir).
41. -y- / -ll- Verbos cuyo infinitivo no tiene...: construyo, distribuyeron, oyes, cayeron, huyen, leyeron, sustituyo, contribuyeron, creyesen, destruye.
42. -g al final de sílaba.
43. Tilde diacrítica.
44. Palabras homófonas y parónimas de dificultad media.

Por otra parte, se presenta una extensa relación de las palabras con dificultad ortográfica de uso de más utilización en español y un corpus de las palabras homófonas y parónimas del español en el que están comprendidos todos los grados de dificultad que a este respecto podemos encontrar en español.

3.2.1.1. Adaptación curricular de las dificultades ortográficas

Se observará en la relación anterior que la simplicidad de las primeras variables es extrema. La causa hay que buscarla en que esta serie ha sido gestada pensando en los problemas que se encuentra todo tipo de alumnos, desde nuestros pequeños escolares en el mismo momento en que deben enfrentarse con la representación escrita, hasta los alumnos universitarios que, a pesar de las actuales pruebas de selectividad, llegan a las aulas con presencia de cacografías.

Cada docente decidirá cuáles de estas dificultades grafemáticas son susceptibles de aparecer en la diagnosis ortográfica para los sujetos de los cursos elegidos.

Muchos han sido los autores que se han ocupado de sistematizar la labor docente en el campo en que nos movemos en este trabajo. A modo de ejemplo, proponemos los siguientes:

I. J. L. Luceño²⁹ propone:

I.1. Primer curso del primer ciclo de E. Primaria:

En educación preescolar no es aconsejable el trabajo metódico en este sector, pues *"una atención excesiva hacia la ortografía va en detrimento del aprendizaje lecto-escritor propiamente dicho. Algunos autores reservan el término de PRE-ORTOGRAFÍA -Pulpillo Ruiz entre otros-, a los primeros ejercicios preparatorios para una reflexión ortográfica tendente a delimitar con claridad las palabras como estructuras independientes, es decir, que no junten o enlacen unas con otras como si perteneciesen a un todo"*³⁰

Por tanto, en el primer curso de la actual E. Primaria se trabajará la ortografía fonética incluida en nuestros fenómenos del uno al siete

aderezada con escasez y sencillez de reglas ortográficas . También propone que la selección de palabras entre el vocabulario de uso de los escolares de esta edad para trabajar lo desde el punto de vista de su escritura sea corta.

1.2. Desde el segundo curso del primer ciclo, hasta el segundo tercer ciclo de E. Primaria:

Es el momento de la labor escolar en el que se debe lograr que los alumnos no cometan faltas de ortografía en el elenco de palabras que el grupo de profesores haya marcado como mínimo para Educación Primaria.

La atención prioritaria se dirigirá hacia el trabajo con las palabras con dificultad ortográfica de uso más usuales priorizando los vocablos de uso del alumno enclavadas en el vocabulario común; a continuación se trabajarán los términos que presenten errores gráficos pertenecientes al círculo geográfico del alumno o que sean de su uso. Por último, las palabras que pertenezcan al vocabulario de uso común extraído de las numerosas publicaciones que existen al respecto de las cuales seleccionaremos las que ocupen los lugares de cabeza en dichas listas. El trabajo con reglas será inductivo partiendo de las palabras de uso más frecuente en las que las están presentes.

A este respecto, el autor sobre el que giramos cree oportuno atrasar el aprendizaje de reglas hasta la edad en la que el alumno accede al pensamiento lógico-deductivo. Hasta los once anos el trabajo ortográfico debe girar en torno a la globalidad formada por la lectura y la escritura.

1.3. Primer ciclo de E.S.O.:

El trabajo con las reglas será sistemático -en este caso el método se convertirá en deductivo-. El vocabulario trabajado será el de uso y un número reducido de términos pertenecientes al campo de las ciencias.

2. R. Zgaro³¹.

2.1. Ortografía fonética: correspondencia fonemas-grafemas.

2.2. Ortografía de uso.

2.3. Ortografía de las reglas.

3. J. Prez³².

3.1. Primer ciclo de E. Primaria: Ortografía natural, reglas ortográficas y palabras de uso fundamentales.

- 3.2. Segundo ciclo de E. Primaria: Continuación de lo anterior y comienzo de las reglas de uso de la tilde.
- 3.3. Primer curso de tercer ciclo de E. Primaria: profundización en las variables anteriores y aparición del contexto como factor que dirige la utilización de ciertas formas homónimas y parónimas.
- 3.4. Segundo curso de tercer ciclo de E. Primaria: Conclusión de todos y cada uno de los problemas ortográficos del español.

Creemos que el nivel de exigencias que circunscribe es muy alto, dada la edad a la que supone que deben dominarse todos las dificultades en este campo. Desde nuestra perspectiva, pueden ampliarse, al menos, hasta el primer ciclo de E.S.O.

4. Nuestra propuesta es la siguiente:

- 4.1. Primer nivel de dificultad: preescolar y primer ciclo de E. Primaria.
- 4.2. Segundo nivel de dificultad: segundo ciclo de E. Primaria.
- 4.3. Tercer nivel de dificultad: tercer ciclo de E. Primaria.
- 4.4. Cuarto nivel de dificultad: primer ciclo de E.S.O.

El contenido de cada una de estas etapas estaría representado por la siguiente segmentación de las dificultades ortográficas del español³³. Partimos del presupuesto consistente en que la ortografía natural está asimilada por el alumno, aunque en cursos superiores nos encontremos determinados alumnos que presentan problemas especiales de lenguaje en general, más que de ortografía en particular al no tener superados estos estadios. En esta etapa estaría también la atención a los signos gráficos que representan a dos fonemas (y, r, g, x), los fenómenos aludidos de suma, omisión o inversión de los sonidos en las sílabas o las palabras.

I. Primer nivel de dificultad:

Estarían contemplados todas las variables propuestas en la escala número uno.

- I.1. escritura de todo tipo de sílabas, incluyendo en ella la separación en líneas independientes;

- 1.2. correcta expresi3n escrita de las tres variantes del fonema oclusivo velar sordo;
- 1.3. inicio de las reglas que influyen en la grafía el fonema vibrante múltiple y simple alveolar sonoro en posici3n inicial o intervoclico;
- 1.4. el grafema del al3fono bilabializado del fonema oclusivo-nasal alveolar sonoro³⁴;
- 1.5. inicio de las reglas de uso que afectan a la expresi3n escrita del fonema oclusivo velar sonoro seguido de vocal o de diptongo propio o impropio, lo cual implica el uso de di3resis;
- 1.6. el uso de letras mayúsculas en los casos más representativos de los marcados por la R.A.E.;
- 1.7. uso de las dos letras que representan al fonema fricativo interdental sordo;³⁵
- 1.8. las palabras con dificultad ortográfica de uso marcadas con el signo (1) en el listado V de este trabajo deben ser las dominadas por los alumnos de estas edades .

2. Segundo nivel de dificultad.

Estarían contemplados todas las variables propuestas en la escala número dos:

- 2.1. inicio de las reglas que dirigen el uso de tildes. En este caso, el trabajo se reduce a las palabras agudas, llanas y esdrújulas;
- 2.2. ortografía del fonema bilabial oclusivo sonoro en los siguientes casos que se atienen a reglas:
 - 2.2.1. en el pret3rito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugaci3n;
 - 2.2.2. verbos cuyo infinitivo acaba en -bir.y -buir;
 - 2.2.3. b más consonante r o l;
- 2.3. la grafía el fonema vibrante múltiple alveolar sonoro tras consonante;
- 2.4. inicio de las reglas de uso de la letra hache en palabras que comienzan por diptongo ie o ue, o el trío de letras hum-;
- 2.5. las palabras con dificultad ortográfica de uso marcadas con el signo (2) en el listado V de este trabajo deben ser las dominadas por los alumnos de estas edades .

3. Tercer nivel de dificultad:

Estarían contemplados todas las variables propuestas en la escala número tres:

- 3.1. conclusión de la ortografía del fonema bilabial oclusivo sonoro en el resto de casos que se atienen a reglas:
 - 3.1.1. palabras que comienzan por al-, seguida de dicho fonema. Excepciones;
 - 3.1.2. palabras que comienzan por el fonema al que atendemos más u, ur o us;
 - 3.1.3. sustantivos abstractos que terminan en la secuencia -bilidad;
 - 3.1.4. palabras que contienen el sufijo -bundo;
- 3.2. reglas que orientan el uso de la ortografía del fonema bilabial oclusivo sonoro en su forma v :
 - 3.2.1. en las secuencias iniciales de palabras adv- y env-;
 - 3.2.2. en las secuencias -ava, -ave, -avo, -eva. -evo, -iva, -ive, -ivo y sus excepciones.;
 - 3.2.3. las formas de los verbos cuyo infinitivo no contiene este fonema sonoro en ninguna de las dos letras derivadas del latín: estar, andar, tener;
- 3.3. conclusión de las reglas de uso de la letra hache en el verbo haber y sus diferencias con el uso de preposición a;
 - 3.3.1. tiempos compuestos de las formas verbales ;
 - 3.3.2. diferencias de uso de la forma de tercera persona singular del presente de indicativo de dicho verbo en relación con la preposición homófona más infinitivo;
- 3.4. palabras con final consonántico d o z;
- 3.5. continuación de las reglas que dirigen el uso de tildes: palabras compuestas;
- 3.6. las palabras con dificultad ortográfica de uso marcadas con el signo (3) en el listado V de este trabajo deben ser las dominadas por los alumnos de estas edades.

4. Cuarto nivel de dificultad.

Estarían contemplados todas las variables propuestas en la última escala:

- 4.1. reglas de utilizaci3n de la letra g:
 - 4.1.1. como representaci3n del fonema fricativo velar sordo:
 - 4.1.1.1. en las palabras que contienen la sílaba gen;
 - 4.1.1.2. en los verbos acabados en -ger, -gir y sus excepciones;
 - 4.1.1.3. en las palabras que comienzan por gen-, gem-, o geo-;
 - 4.1.1.4. en las palabras que terminan en -gio o -gía;
 - 4.1.2. como representaci3n del fonema oclusivo velar sonoro: sílabas acabadas en dicho fonema;
- 4.2. reglas de utilizaci3n de la letra j:
 - 4.2.1. en las palabras que comienzan a acaban con la secuencia -aje, -eje-, aja;
 - 4.2.2. en la conjugaci3n de los verbos cuyo infinitivo no tiene ni g, ni j;
- 4.3. reglas de utilizaci3n de la letra y:
 - 4.3.1. como representaci3n del fonema vocálico anterior cerrado:
 - 4.3.1.1. conjunci3n copulativa;
 - 4.3.1.2. sonido vocálico final de palabra;
 - 4.3.2. como representaci3n del fonema consonántico /y/: en la conjugaci3n de los verbos que no portan ni y ni ll en su infinitivo;
- 4.4. reglas de utilizaci3n del grafema ll: palabras acabadas en -illo, -illa.;
- 4.5. reglas de utilizaci3n de cc;
- 4.6. conclusi3n de las reglas de uso de la tilde:
 - 4.6.1. en diptongos, triptongos e hiatos;
 - 4.6.2. en su uso diacrítico;
- 4.7. palabras hom3fonas y par3nimas;
- 4.8. las palabras con dificultad ortográfica de uso marcadas con el signo (4) en el listado V de este trabajo deben ser las dominadas por los alumnos de estas edades .

3.2.1.2. Corpus utilizado

El total de palabras que exponemos es 841. Algunas de ellas se muestran repetidas. La causa que motiva esta doble aparición estriba en el hecho de que incluyen múltiples problemas grafemáticos en su interior aunque sólo midamos un fenómeno ortográfico en cada ocasión. Su frecuencia de uso según los inventarios consultados nos ha aconsejado que sean éstas y no otras las que se propongan.

La selección que hemos hecho de palabras con dificultad ortográfica de uso está extraída del vocabulario denominado *común* por García Hoz teniendo en cuenta su frecuencia de aparición. Las que se acomodan a regla han sido extraídas de la misma fuente y con el mismo criterio, pero con el condicionante añadido de afectar como mínimo a una decena de palabras inmersas en dicha variedad común. Esta restricción nos asegura que el aprendizaje y utilización de reglas se muestra rentable.

Hemos seccionado las palabras que trabajamos en seis listados divididos, a su vez, en dos grupos: El primero de ellos está compuesto por 430 palabras que se corresponden con la gradación de dificultades ortográficas del español repartidas en cuatro niveles de dificultad adaptados a los distintos cursos del sistema educativo actual.

El resto de las palabras, 311, no se atienen a reglas ortográficas. Por el contrario, pertenecen a dificultades ortográficas de uso o están inmersas en parejas o tríos homófonos o parónimos.

Con respecto a las palabras con dificultad ortográfica de uso, avanzamos que a la derecha de cada palabra seleccionada aparecen números entre paréntesis que representan el nivel en el que los hemos incluido de los expuestos en nuestra gradación de dificultades por cursos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

3.2.2. Plantillas entregadas a los alumnos para la realizaci3n de pruebas ortográficas

La plantilla que sigue a estas líneas es entregada a cada alumno para la realizaci3n de cada una de las seis pruebas que engloban todas las dificultades que en este terreno se pueden encontrar en nuestro sistema lingüístico.

El encabezamiento de esta plantilla puede recoger diferentes datos dependiendo de las variables que se quieran contemplar en el estudio.

APELLIDOS: _____

NOMBRE: _____ CURSO: _____

SEXO: hombre mujer.

EDAD: _____ RESIDENCIA: _____

Número asignado:

Número asignado:

A continuaci3n aparecen tres columnas en las que se relacionan 125 espacios puntuados para que cada alumno escriba la palabra, sintagma u oraci3n que corresponde a cada número.

El número de palabras de cada una de las pruebas es :

Prueba I: 95.

Prueba II: 90.

Prueba III: 125.

Prueba IV: 120.

Prueba V: 300.

Prueba VI: 54 (parejas y tríos).

Las cuatro primeras escalas recogen las dificultades ortográficas acomodadas a reglas; la quinta, palabras con dificultad intrínseca sin atenci3n a regla específica, y la sexta parejas y tríos de palabras hom3fonas y par3nimas. Para la quinta prueba se utilizan tres plantillas sucesivas.

3.2.3. Palabras con las que trabajamos

3.2.3.1. Listado I

1.padrino	35.Juan	69.estampa
2.carta	36.compro	70.grande
3.caro	37.claro	71.carne
4.cigüeña	38.calma	72.sacar
5.cereza	39.cura	73.pizarra
6.gafas	40.cima	74.aguilucho
7.faro	41.guiso	75.moro
8.Toledo	42.puerro	76.Ebro
9.timbre	43.Cataluña	77.alambre
10.postre	44.campo	78.sangre
11.sal	45.pluma	79.golpe
12.quiero	46.fragüero	80.esquina
13.pingüino	47.nardo	81.racimo
14.zapato	48.paquete	82.ceguera
15.golpe	49.zumo	83.correa
16.carro	50.pago	84.Duero
17.Lugo	51.puro	85.sombra
18.templo	52.Murcia	86.esquina
19.plata	53.nombre	87.aguilucho
20.parte	54.prado	88.carne
21.corro	55.caldo	89.alambre
22.Sigüenza	56.macuto	90.bicicleta
23.aceite	57.azote	91.sueña
24.gusano	58.alguno	92.siempre
25.rata	59.pera	93.pariete
26.Manuel	60.Alemania	94.recuerdo
27.cambio	61.tiempo	95.Dios
28.cuadro	62.tripa	
29.flores	63.marca	
30.queso	64.socorro	
31.pozo	65.azufre	
32.guerra	66.liga	
33.rico	67.parra	
34.agüero	68.Rusia	

3.2.3.2. Listado II

- | | | |
|----------------|---------------|---------------|
| 1.túnel | 28.pobre | 55.melón |
| 2.cantaba | 29.lámpara | 56.enrojecido |
| 3.hueso | 30.hervir | 57.mástil |
| 4.problema | 31.después | 58.nadaban |
| 5.médico | 32.enrabiarse | 59.hiena |
| 6.recibes | 33.azúcar | 60.labrar |
| 7.turrón | 34.compraban | 61.sótano |
| 8.enriquecer | 35.puerta | 62.inscribir |
| 9.fémur | 36.brazo | 63.amaneció |
| 10.estudiabas | 37.látigo | 64.sonrisa |
| 11.hierro | 38.percibe | 65.útil |
| 12.libro | 39.sofá | 66.cazaban |
| 13.cántaro | 40.enredo | 67.hierba |
| 14.sirven | 41.portátil | 68.brotar |
| 15.ciprés | 42.ladraba | 69.líquido |
| 16.israelita | 43.huelga | 70.describen |
| 17.fácil | 44.pueblo | 71.andén |
| 18.preguntaban | 45.pájaro | 72.enrejar |
| 19.hueco | 46.vivimos | 73.fértil |
| 20.doble | 47.colchón | 74.tocaban |
| 21.película | 48.honra | 75.hiel |
| 22.escriben | 49.árbol | 76.abrigo |
| 23.jamás | 50.andaban | 77.máquina |
| 24.alrededor | 51.huevo | 78.suben |
| 25.lápiz | 52.blusa | 79.café |
| 26.pensaba | 53.plátano | 80.enristrar |
| 27.hielo | 54.subimos | |

Separar las sílabas de estas palabras

- | | | |
|--------------|---------------|-------------|
| 81.aéreo | 85.síentate | 89.sonreía |
| 82.estudiáis | 86.camináis | 90.creemos. |
| 83.cuerda | 87.miércoles | |
| 84.cacería | 88.diecinueve | |

3.2.3.3. Listado III

1.tuve	35.suciedad	69.envuelto
2.albañil	36.busto	70.codorniz
3.ha estudiado	37.cívico-social	71.vienes(venir)
4.advertir	38.contabilidad	72.a sacar
5.pez	39.alhaja	73.clavo
6.echo (echar)	40.anduve	74.ciudad
7.a estudiar	41.alvéolo	75.buscar
8.ave	42.ha puesto	76.habilidad
9.salud	43. adversario	77.alcohol
10.butaca	44.feliz	78.sostuve
11.decimoséptimo	45.hay	79.alba
12.debilidad	46.a enseñar	80.ha sacado
13.almohada	47.cueva	81.envainar
14.sostuvimos	48.amistad	82.tapiz
15.albaricoque	49.bureo	83.vello(pelo)
16.ha dicho	50.rápidamente	84.a remar
17.envidia	51.posibilidad	85.decline
18.perdiz	52.ahora	86.facilidad
19.asta (toro)	53.mantuvieron	87.burla
20.a tomar	54.alborotar	88.civilidad
21.esclava	55.ha tomado	89.ahorcado
22.pared	56.envase	90.tuvimos
23.burbuja	57.cicatriz	91.Álvaro
24.fácilmente	58.tubo (de hierro)	92.ha dormido
25.amabilidad	59.a comer	93.ensasar
26.ahumado	60.cautiva	94.capataz
27.estuvo	61.tempestad	95.baca(coche)
28.albergue	62.bufanda	96.a presenciar
29.ha comido	63.histórico-artístico	97.nieve
30.enviar	64.respetabilidad	98.usted
31.capaz	65.ahorro	99.bulo
32.aya (criada)	66.detuvo	100.aplicabilidad
33.a decir	67.albufera	101.malhechor
34.pavo	68.ha salido	102.anduvieron

103.albino	111.bufón	119.savia (vegetal)
104.ha mirado	112.infalibilidad	120.a tirar
105.adviento	113.azahar	121.jarabe
106.eficaz	114.detuvieron	122.bondad
107.cabo(ejérc.)	115.alberca	123.buzo
108.a señalar	116.ha pensado	124.movilidad
109.nabo	117.envenenar	125.dehesa
110.pulcritud	118.juez	

3.2.3.4. Listado IV

1.gente	25.agencia	49.diligencia
2.colmillo	26.chiquillo	50.pastilla
3.vacío	27.grúa	51.sitiáis
4.colección	28.satisfacción	52.accesible
5.garaje	29.viaje	53.hereje
6.rey	30.doy	54.convoy
7.idioma	31.igual	55.imán
8.protegido	32.dirigimos	56.corregiremos
9.construyo	33.oyes	57.huye
10.enigma	34.estigma	58.ignorante
11.¿Cuándo comes?	35.lo dice él	59.Digo que sí
12.errar (equiv.)	36.basto (áspero)	60.hohear (un libro)
13.gentil	37.agenda	61.urgente
14.anilla	38.mantequilla	62.tornillo
15.síentate	39.cambiáis	63.estudiáis
16.natación	40.canción	64.solución
17.ajeno	41.ajedrez	65.ejército
18.buey	42.estoy	66.muy
19.idea	43.iluminar	67.ilegal
20.coge	44.elige	68.tejen
21.distribuyeron	45.cayeron	69.leyeron
22.magnate	46.magnetismo	70.Ignacio
23.¿Qué pides?	47.¿Cómo lo haces?	71.Dile que dé algo
24.gira (da vueltas)	48.as (de baraja)	72.hora (reloj)

73.margen	90.hoy	106.pigmento
74.molinillo	91.idiota	107.es para mí
75.miércoles	92.surgieron	108.balido (ovej)
76.lección	93.contribuyeron	109.inteligencia
77.pasaje	94.asignatura	110.silla
78.ley	95.¿Con cuál te quedas?	111.síentate
79.ilusionista	96.bacilo (microbio)	112.relación
80.cruje	97.sargento	113.ejemplo
81.sustituyo	98.cartilla	114.Alcoy
82.diafragma	99.tráigalo	115.itinerario
83.tú comes	100.occipital	116.erigirse
84.vote (elecc.)	101.eje	117.destruye
85.virgen	102.Eloy	118.segmento
86.grillo	103.ideal	119.¿Cuánto vale?
87.comía	104.transigimos	120.honda (profunda)
88.estación	105.creyese	
89.ejecutor		

3.2.3.5. Listado de las palabras con dificultades ortográficas de uso.

1. abajo	(1)	15. ángel	(2)	29. ayer	(1)
2. abandonar	(2)	16. apoyar	(3)	30. ayudar	(1)
3. abarcar	(4)	17. aprobar	(2)	31. ayuntamiento	(3)
4. abierto	(1)	18. aprovechar	(1)	32. baile	(1)
5. acabar	(1)	19. aproximar	(3)	33. bajar	(1)
6. acceder	(4)	20. árbol	(2)	34. banco	(3)
7. acción	(4)	21. arriba	(1)	35. bandera	(1)
8. aceptar	(4)	22. artillería	(4)	36. banquete	(3)
9. adherir	(4)	23. atravesar	(1)	37. barco	(1)
10. administrar	(4)	24. atreverse	(4)	38. barrio	(2)
11. agilidad	(3)	25. auxiliar	(3)	39. base	(3)
12. ahí	(1)	26. avanzar	(1)	40. bastante	(2)
13. ahora	(1)	27. avión	(2)	41. bastar	(4)
14. allí (allá)	(2)	28. avisar	(1)	42. batalla	(1)

44. batería	(4)	80. cuyo	(4)	116. expresar	(2)
45. beber	(1)	81. deber	(1)	117. extender	(3)
46. beca	(1)	82. débil	(4)	118. exterior	(3)
47. bello	(2)	83. definitiva	(4)	119. extranjero	(3)
48. bendecir	(3)	84. desarrollar	(4)	120. extraño	(3)
49. beneficio	(3)	85. desarrollar	(4)	121. extraordinario	(3)
50. beso	(1)	86. detalle	(4)	122. extraviar	(4)
51. bien	(1)	87. devoto	(4)	123. extremo	(2)
52. bienestar	(3)	88. dibujo	(1)	124. fallecer	(2)
53. boletín	(2)	89. dirección	(3)	125. favor	(2)
54. bolso	(1)	90. divertirse	(2)	126. fútbol	(3)
55. bonito	(1)	91. dividir	(1)	127. gestionar	(4)
56. bordar	(2)	92. divino	(3)	128. girar	(4)
57. borrar	(1)	93. división	(2)	129. globo	(1)
58. caballero	(2)	94. elección	(3)	130. gobernador	(2)
59. caballo	(1)	95. elevar	(3)	131. gobierno	(2)
60. caber	(3)	96. elogiar	(4)	132. grave	(2)
61. cabeza	(1)	97. ello	(4)	133. hábil	(3)
62. cabo	(3)	98. embajador	(4)	134. habitación	(2)
63. calle	(1)	99. energía	(4)	135. habitar	(3)
64. carbón	(1)	100. entrevista	(4)	136. hábito	(4)
65. castellano	(3)	101. etcétera	(3)	137. hablar	(1)
66. circunstancia	(4)	102. evitar	(4)	138. hacer	(1)
67. civil	(4)	103. exacto	(3)	139. hacia	(3)
68. club	(4)	104. examen	(2)	140. hambre	(1)
69. colaborar	(4)	105. excelencia	(4)	141. harina	(1)
70. colección	(2)	106. excepción	(4)	142. héroe	(3)
71. colegio	(1)	107. exceso	(4)	143. hijo	(1)
72. comprobar	(4)	108. excursión	(3)	144. hispano	(4)
73. conjunción	(4)	109. excusar	(4)	145. historia	(3)
74. conjunto	(1)	110. exigir	(4)	146. hogar	(3)
75. conservar	(3)	111. existir	(4)	147. hoja	(1)
76. convencer	(3)	112. xito	(2)	148. hombre	(1)
77. convenir	(4)	113. expediente	(4)	149. hombro	(1)
78. convertir	(4)	114. explicar	(2)	150. hondo	(2)
79. cooperar	(4)	115. exponer	(4)	151. honor	(3)

152. hora	(2)	187. lluvia	(2)	223. región	(3)
153. horror	(3)	188. maravilla	(2)	224. religión	(3)
154. hospital	(3)	189. máximo	(4)	225. reservar	(3)
155. hotel	(3)	190. mayo	(2)	226. resolver	(3)
156. hoy	(1)	191. mayor	(1)	227. reverendo	(4)
157. hoyo	(3)	192. medalla	(2)	228. revisar	(4)
158. humano	(4)	193. mellar	(2)	229. revivir	(4)
159. humilde	(3)	194. millón	(2)	230. revolución	(4)
160. hundir	(3)	195. motivar	(4)	231. sábado	(2)
161. huracán	(3)	196. mover	(3)	232. satisfacción	(4)
162. imaginar	(4)	197. muelle	(4)	233. sección	(4)
163. improvisar	(4)	198. mujer	(1)	234. servicio	(2)
164. individuo	(4)	199. Navidad	(2)	235. soberano	(4)
165. inevitable	(4)	200. nervio	(2)	236. suyo	(2)
166. inspección	(4)	201. noviembre	(2)	237. tabaco	(2)
167. instrucción	(4)	202. observar	(4)	238. taller	(2)
168. intervenir	(4)	203. olvido	(2)	239. texto	(3)
169. inventar	(3)	204. orgullo	(4)	240. todavía	(4)
170. invierno	(1)	205. original	(4)	241. trabajar	(1)
171. invitar	(3)	206. página	(2)	242. tragedia	(4)
172. inyección	(3)	207. perfección	(4)	243. trágico	(4)
173. jefe	(3)	208. playa	(2)	244. traje	(2)
174. jerarquía	(4)	209. privar	(4)	245. transcribir	(4)
175. joven	(1)	210. probar	(4)	246. tuyo	(2)
176. jueves	(2)	211. producción	(4)	247. universal	(4)
177. labio	(1)	212. providencia	(4)	248. universidad	(4)
178. labor	(4)	213. provincia	(3)	249. urgente	(2)
179. lección	(2)	214. provisión	(4)	250. vacaciones	(2)
180. levantar	(2)	215. próximo	(3)	251. valer	(3)
181. ligero	(3)	216. prueba	(3)	252. valiente	(2)
181. lógico	(4)	217. rayo	(3)	253. valor	(1)
182. llamar	(1)	218. reaccionar	(4)	254. valle	(2)
183. llegar	(1)	219. rebelde	(3)	255. vapor	(2)
184. llenar	(1)	220. redacción	(4)	256. variar	(4)
185. llevar	(2)	221. régimen	(4)	257. vecino	(1)
186. llorar	(2)	222. regimiento	(4)	258. veinte	(1)

259. velar	(4)	273. verde	(1)	287. víspera	(3)
260. vena	(3)	274. verso	(3)	288. vista	(2)
261. vencer	(2)	275. vestido	(1)	289. viudo	(3)
262. vendar	(3)	276. viajar	(1)	290. vivienda	(2)
263. vender	(1)	277. victoria	(2)	291. vocación	(4)
264. venir	(1)	278. vida	(2)	292. volar	(1)
265. venta	(2)	279. vidrio	(2)	293. volver	(2)
266. ventaja	(3)	280. viejo	(1)	294. vosotros	(2)
267. ventana	(1)	281. viento	(1)	295. votar	(3)
268. ventura	(3)	282. vigente	(4)	296. voz	(2)
269. ver	(1)	283. vigilar	(2)	297. vuelta	(1)
270. verano	(1)	284. vino	(2)	298. vuestro	(2)
271. verbo	(3)	285. virgen	(2)	299. ya	(2)
272. verdad	(4)	286. visitar	(2)	300. yo	(1)

3.2.3.6. Listado de palabras homófonas y parónimas

1. a	iah!	ha	17. bacía	vacía
2. abeja		oveja	18. bacilo	vacilo
3. absceso		acceso	19. balido	valido
4. absorber		absolver	20. barón	varón
5. acerbo		acervo	21. basto	vasto
6. actitud		aptitud	22. bate	vate
7. acto		apto	23. bello	vello
8. ala		ihala!	24. bienes	vienes
9. aprehender		aprender	25. bobina	bovina
10. aprehensión		aprensión	26. botar	votar
11. as		has	27. cabo	cavo
12. asta		hasta	28. carabela	calavera
13. atajo		hatajo	29. desecho	deshecho
14. azar		azahar	30. echo	hecho
15. iayi	hay	ahí	31. enebro	enhero
16. baca		vaca	32. errar	herrar

33. expiar	espiar	45. honda	onda
34. expirar	espirar	46. hora	ora
35. extirpe	estirpe	47. huso	uso
36. ira	jira	48. huya	hulla
37. grabar	gravar	49. óbolo	óvalo
38. haber	a ver	50. prever	proveer
39. haya	halla	51. rebelar	revelar
40. hierba	hierva	52. sabia	savia
41. hierro	yerro	53. seso	sexo
42. hizo	izo	54. silba	silva
43. hojear	ojeear	55. tubo	tuvo
44. iholai	ola	56. Vitoria	victoria

3.2.4. Escalas de corrección.

En ellas aparecen los números que preceden a cada una de las palabras que se dictan. No siguen un orden continuativo, puesto que de esta forma el alumno podría hallar el fenómeno ortográfico que estamos intentando medir. Por contra, el orden elegido es semialeatorio.

Las escala quinta está constituida por 298 palabras con dificultad ortográfica de uso; al no acomodarse a ninguna de las reglas ortográficas, el profesor debe comprobar que dichos términos son los más utilizados en español y están extraídos de las relaciones publicadas por varios autores de vocabularios de uso con su frecuencia de utilización. No es éste el lugar de hacer una clasificación de cacografías³⁶, se trata sólo de enumerarlas y comprobar su grado de asimilación por parte de los alumnos.

Las escalas cinco y seis por su misma esencia no poseen sistematización alguna.

3.2.4.1. Escala I.

1. Sílabas directas dobles: Consonante + consonante + vocal.
1 10 19 28 37 45 54 62 70 78
2. Sílabas mixtas: Consonante + vocal + consonante.
2 11 20 29 38 47 55 63 71 79
3. ca, co, cu / que, qui.
3 12 21 30 39 48 56 64 72 80
4. za, zo, zu / ce , ci.
5 14 23 31 40 49 57 65 73 81
5. ga, go, gu / gue, gui.
6 15 24 32 41 50 58 66 74 82
6. güe, güi.
4 13 22 34 46
7. r / -rr-.
7 16 25 33 42 51 59 67 75 83
8. Uso de mayúscula.
8 17 26 35 43 52 60 68 76 84
9. -m- antes de b y p.
9 18 27 36 44 53 61 69 77 85
10. Separar sílabas en palabras sin hiatos ni triptongos. A modo de ejemplo: pariente, recuerdo, Dios...
86 87 88 89 90 91 92 93 94 95

3.2.4.2. Escala II.

11. Tilde en palabras llanas.
1 9 17 25 33 41 49 57 65 73
12. -b- en el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.
2 10 18 26 34 42 50 58 66 74
13. h- en palabras que comienzan por hie-, hue- y hum-.
3 11 19 27 35 43 51 59 67 75
14. -b- seguida de consonante: br o bl.
4 12 20 28 36 44 52 60 68 76

15. Tilde en palabras esdrújulas.

5 13 21 29 37 45 53 61 69 77

16. -b- en verbos acabados en -bir, -buir y excepciones (recibir,... / hervir, servir, vivir).

6 14 22 30 38 46 54 62 70 78

17. Tilde en palabras agudas.

7 15 23 31 39 47 55 63 71 79

18. -r- después de l, n, s (alrededor, enriquecer, israelita...).

8 16 24 32 40 48 56 64 72 80

19. Separar sílabas en palabras con todo tipo de dificultad: (aéreo, estudiáis, cuerda, cacería, siéntate, miércoles, diecinueve, sonreía, creemos).

81 82 83 84 85 86 87 88 98 90

3.2.4.3. Escala III.

20. -v- en el pretérito perfecto simple de ciertos verbos: estar, tener, andar y sus derivados.

1 14 27 40 53 66 78 90 102 114

21. -b después de al- y excepciones (albañil, albaricoque, albergue, alborotar, albufera, alba, albino, alberca, Álvaro, alvéolo,...).

2 15 28 41 54 67 79 91 103 115

22. Verbo haber más participio de verbo.

3 16 29 42 55 68 80 92 104 116

23. -v- después de ad- y en- (advertir, envidia, enviar, envase, envuelto, envainar, adviento, envenenar,...).

4 17 30 43 56 69 81 93 105 117

24. -z al final de palabra (capaz, cicatriz,...).

5 18 31 44 57 70 82 94 106 118

25. Palabras homófonas y parónimas de mínima dificultad [echo (v. echar), asta (toro, bandera), aya (criada), hay (haber), tubo (de hierro), vienes (v. venir), vello (pelo), baca (de coche), cabo (ejército), savia (de vegetal), errar, basto (áspero), as (de la baraja), hojear (un libro), hora (del reloj), vota (elecciones), bacilo (microbio), balido (oveja), honda (profunda),...]

6 19 32 45 58 71 83 95 107 119

26.a (preposici3n) más infinitivo.

7 20 33 46 59 72 84 96 108 120

27.-v-, palabras acabadas en -ava, -ave, -avo, -eva, -eve, -iva, -ive -ivo y excepciones: (nabo, jarabe,...).

8 21 34 47 60 73 85 97 109 121

28.-d: Palabras acabadas en...

9 22 35 48 61 74 86 98 110 122

29.bu-, bur-, bus-: Palabras que empiezan por...

10 23 36 49 62 75 87 99 111 124

30.Tilde de las palabras compuestas.

11 24 37 50 63

31.-bundo, -bilidad: Palabras acabadas en...

12 25 38 51 64 76 88 100 112 124

32.-h- intercalada (almohada, ahumada, alhaja, ahora, ahorro, alcohol, ahorcado, malhechor, azahar, dehesa).

13 26 39 52 65 77 89 101 113 125

3.2.4.4. Escala IV.

33.gen: Palabras con ... en posici3n inicial, interna o final de palabra. Palabras con geo-, -gio, -gía.

1 13 25 37 49 61 73 85 97 109

34.-illo/a: Palabras acabadas en...

2 14 26 38 50 62 74 86 98 110

35.Tilde en diptongos, triptongos e hiatos.

3 15 27 39 51 63 75 87 99 111

36.c / cc: Palabras con...: (acero, relaci3n... / satisfacci3n, accesible, occipital,...).

4 16 28 40 52 64 76 88 100 112

37 -aje-, -eje-: Palabras con los sonidos...

5 17 29 41 53 65 77 89 101 113

38.-y como representación del fonema vocálico anterior cerrado: conjunción copulativa; final de palabra,;

6 18 30 42 54 66 78 90 102 114

39.i- a principio de palabra (imán, itinerario,...).

7 19 31 43 55 67 79 91 103 115

40.-ger -gir: Verbos acabados en... (y excepciones: tejer, crujir).

8 20 32 44 56 68 80 92 104 116

41.-y / -ll-: Verbos cuyo infinitivo no tiene... (construyo, distribuyeron, oyes, cayeron, huyen, leyeron, sustituyo, contribuyeron, creyesen, destruye).

9 21 33 45 57 69 81 93 105 117

42.-g al final de sílaba.

10 22 34 46 58 70 82 94 106 118

43.Tilde diacrítica.

11 23 35 47 59 71 83 95 107 119

44.Palabras homófonas y parónimas de dificultad media.

12 24 36 48 60 72 84 96 108 120

Para las escalas V y VI se entregan los listados utilizados en los dictados.

A continuación exponemos los resultados tabulados por fenómenos ortográficos y por alumnos en cifras absolutas y relativas.

4. Resultados

4.1. Tablas de resultados

La siguiente tabla recoge los resultados obtenidos por 28 alumnos de 3º de E.S.O. de la Sección de Guillena del I.E.S. 'Gerena' elegidos de todos los estratos sociales de la localidad y con rendimientos académicos que oscilan entre muy bajos, grupo estándar y altas calificaciones en las diversas materias del currículum.

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	TOTAL ERRORES POR FEN .	% ERRORES POR FEN .
2																													
4	2	9	2	9			8	10	1		9	3	5	3	3		1			6			2	1	5	8		92	32,9%
																					1				3		4	1,4%	
				1	1							1								1							6	2,1%	
																											0	0,0%	
3	10	4	7			3	9				8		1	1	4			1		8			3	3	1		67	23,6%	
1				3		2	1	2	1	1	1	1	1	1	1					1			2		1		19	6,8%	
3	1			3	3		2	9	1	3	6	1	1	1	4	1	1	1		6					3	1	57	20,4%	
7		1	3				7	10	2	3			1	5	7		4		1	3		1	2	2	5	1	70	25,0%	
3		3	5	3	3	4			2	1	2	7	2	2	4	1	3	4	1	4	1	5	3	1	4	3	76	27,1%	
21	3	23	21	23	5	25	40	7	7	26	13	11	13	23	2	9	6	2	30	1	6	12	1	17	20	6	391	15,5%	

Resultados absolutos y relativos. Prueba I

AL FEN.																					TOTAL	%								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	ERRORES POR FEN .	ERRORES POR FEN .
11	1	4	2	9	2	9	8	0	1	1	9	3	5	3	3	3	1	1			6		2	1	5	8		92	32,9%	
12																					1				3			4	1,4%	
13	1				1	1						1									1							6	2,1%	
14																												0	0,0%	
15	1	3		10	4	7	3	9			8	1	1	4		4		1		8			3	3	1		67	23,9%		
16		1			3		2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1			1		2			1		19	6,8%		
17	5	3	1		3	3	2	9	1	3	6	1	1	1	4	1	1	1	6		6			3	1	1	57	20,4%		
18	5	7		1	3		7	0	2	3		1	5	7		7	4	4	1	3		1	2	2	5	1	70	25,0%		
19	5	3		3	5	3	3	4		2	1	2	7	2	2	4	1	3	4	1	4	1	5	3	1	4	3	27,1%		
TOTAL ERRORES REG.2	18	21	3	23	21	23	5	25	40	7	7	26	13	11	13	23	2	9	6	2	30	1	6	12	1	17	20	6	391	155%

Resultados absolutos y relativos. Prueba 2

AL. FEN.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	TOTAL ERRORES POR FEN. .	% ERRORES POR FEN. .
33									1						1					1	5						7	15	5,4%	
34																			1	1								2	0,7%	
35	2	8	3	8	3	6	1	10	3	6	8	10	9	5	2	1	5	1		1		1	1	4	4	3	2	1	117	4,18%
36	3	4	1	4	1	5	3	1	5	4	2	1	1	3	4	2	4	4	3	5	2	1	3	4	2	5	2	80	28,6%	
37	2	3		1	9	2	2	3	1	1	1	2	1	3	1	3	1	3	1	2	7		2	2	1	1	1	4	56	20,0%
38	2	1	1	2			3	3	2	2	1	1	1	3	1	1		2	1	1	2		1		2	3	3	39	13,9%	
39				2							1					1		1										3	8	2,9%
40	2	1	1	2			3	1	3		1	1	2	1	2	10		10	3	7		1	1	1	4	7	3	56	20,0%	
41	1	1			2	2			1		9	2	3	8		8			1	6				4		3	2	45	16,1%	
42			1	3	3	1			2				1	5	1	1			1	6							2	26	9,3%	
43	3	5	2	9	8		2	3	8		2	2	2	2	5	3	2		1	1	3			3	1	1	1	69	24,6%	
44	4	4	4	4	2	1		3	5	1	3	3	3	2	4	1		4	3	3	4		3	3	2	2	1	2	71	25,4%
TOT. ERR. PR. 4	19	28	12	35	28	17	14	24	35	14	16	27	20	24	27	24	6	29	11	18	45	3	9	19	13	15	29	23	584	17,4%

Resultados absolutos y relativos. Prueba 4

AL	FEN.																				TOTAL ERRORES POR FEN.	% ERRORES POR FEN.								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			21	22	23	24	25	26	27	28
TOT. ERR. REG.	63	71	22	105	97	73	51	81	114	31	44	99	48	58	59	83	17	59	36	47	120	10	33	67	33	47	70	42	1480	14,0%
TOT. ERR. P.d.uso	51	37	5	70	55	31	5	23	70	10	17	38	16	12	28	27	9	18	29	22	59	12	12	31	13	24	46	16	780	9,2%
TOT. ERR. Hom6n	56	12	8	19	25	26	24	12	28	6	6	16	19	15	22	12	15	30	12	11	28	6	13	12	21	13	11	10	488	3,1%
TOT. ERR. N.REG	107	49	13	89	80	57	29	35	98	16	23	49	35	27	50	39	24	48	41	33	87	18	25	43	34	37	56	26	1268	
TOT. ABS. ERR	170	120	35	194	177	130	80	116	212	47	67	148	83	85	109	122	41	107	77	80	207	28	58	110	67	84	126	68	2948	
% TOT. REG.	14,7%	16,5%	5,1%	24,4%	22,6%	17,0%	11,9%	18,8%	26,5%	7,2%	10,2%	23,0%	11,2%	13,5%	13,7%	19,3%	4,0%	13,7%	8,4%	10,0%	27,9%	2,3%	7,7%	15,6%	7,7%	10,9%	16,3%	9,8%	14,0%	
% TOT. N.REG	30,2%	13,8%	3,7%	25,1%	22,6%	16,1%	8,2%	9,9%	27,7%	4,5%	6,5%	13,8%	9,9%	7,6%	14,1%	11,0%	6,8%	13,6%	11,6%	9,3%	24,6%	5,1%	7,1%	12,1%	9,6%	10,5%	15,8%	7,3%	12,8%	
%TOT. ABS.	2,17%	15,3%	4,5%	24,7%	22,6%	16,6%	10,2%	14,8%	27,0%	6,6%	8,5%	18,9%	10,6%	10,8%	13,9%	15,6%	5,2%	13,6%	9,8%	10,2%	26,4%	3,6%	7,4%	14,0%	8,5%	10,7%	16,1%	8,7%	13,4%	

Resultados absolutos y relativos: Palabras con dificultad ortográfica de uso. Palabras hom6fonas y par6nimas.

4.2. Análisis de resultados.

4.2.1. Resultados absolutos

4.2.1.1. Total de errores

Se observará que los resultados reflejan la diversidad de la propia variedad humana. Las cifras oscilan entre 28 errores del sujeto número 22, hasta 212 del sujeto marcado con el dígito 9. La media está en torno a los 107 errores por individuo.

Si porcentuamos dicha cifra en relación a las 785 posibilidades de error que constituyen el plan presentado a los alumnos, obtenemos un dígito de 13.43 % de media en los errores. Sus extremos son 3.57% y 27.04 % en los sujetos aludidos.

Si partimos del presupuesto mencionado anteriormente consistente en iniciar una urgente recuperación en aquellos ítemes en que se haya encontrado un índice de error superior al 10 % (lo cual implica que en algunos de los que se han presentado sólo cinco muestras se exige la ausencia total de errores para considerar superada dicha dificultad ortográfica), concluiremos que este grupo, considerado desde el punto de vista colectivo, necesita de atención especial desde el mismo momento de concluir el diagnóstico.

Desde una perspectiva individual, sólo nueve alumnos están por debajo de la cifra-bisagra, aunque cinco se encuentran muy próximos a ella. Nos restan, por tanto, 19 sujetos que superan la cifra que marca el límite. De ellos, cinco superan el 20% de error (duplican -o están próximos al duplo- la cifra porcentual media del total absoluto de errores); quedan 14 alumnos que, aun estando por encima del 10% de error, pueden seccionarse en dos subgrupos: el de aquellos que se mantienen por debajo del 11% (cinco alumnos), y el de los que se aproxima o supera al 15% (nueve alumnos). Con esto tenemos que, realmente la media de los alumnos de la clase está compuesta por nueve escolares -el tercio del total- que se mueven entre el 6 y el 11%. Los tres grupos resultantes serían

A: Cuatro alumnos por debajo del 6%.

B: Nueve alumnos entre 6% y 11%.

C: Quince alumnos que superan el 11% de error.

Si unimos los dos primeros grupos, comprobaremos que aproximadamente la mitad de la clase se encuentra en situaci3n de extrema gravedad en su devenir ortográfico.

Es explícito el hecho de la amplia heterogeneidad de los alumnos controlados.

Por último, queremos destacar que el índice general de errores de las variables sujetas a reglas ortográficas, y el de las exentas de este condicionante es sorprendentemente similar al que expresa el porcentaje total absoluto; s3lo un punto los diferencia.

4.2.2.2. Resultados de errores de variantes sujetas a regla ortográfica.

Las cifras obtenidas en estos terrenos han sido semejantes a las resultantes en los totales absolutos. El ndice de error medio en estos terrenos es del 13.95%, lo cual nos indica que nuestros sujetos necesitan pronta recuperaci3n considerados como grupo.

Existe una clara diferencia entre el total de errores de la primera serie en relaci3n con las tres restantes. Entre ellas sobresale especialmente la prueba número tres (18.46%); desde este punto desciende progresivamente desde la cuarta escala (17.38%, lo cual significa un 1.06% de disminuci3n) hasta la prueba cuarta (15.52%, con un 1.86% en relaci3n a la cuarta escala y un 2.94% en relaci3n a la tercera).

Estos resultados nos ponen de manifiesto que la gradaci3n de las dificultades no ha sido el adecuado para nuestros alumnos a lo largo de sus cursos escolares, puesto que, desde esta perspectiva, tendríamos que haber obtenido cifras en orden inverso a como ha sucedido: números progresivamente mayores hasta llegar a la última de las escalas.

4.2.1.3. Resultados de variables no sujetas a regla ortográfica

Este sector es el que ha supuesto más distorsión de las líneas marcadas por el total y el otro grupo de fenómenos que tiene resultados equiparables al global. El punto de partida lo constituye una cifra porcentual muy similar a la de los otros dos. Esto es así porque existen grandes extremos muy diferenciados con respecto a las anteriores. Podríamos estructurar varios grupos:

1. Aquellos sujetos que mantienen cifras muy similares de error en los dos epígrafes: diez individuos (4, 5, 6, 9, 15, 18, 20, 21, 23, 26 y 27).
2. Quienes doblan el número de errores que no atienden a regla con respecto a los que sí se acomodan a ellas: (1, 17, 22). En la misma tónica de más presencia de elementos irregulares pero sin marcar cifras dobles se encuentran los sujetos (19 y 24).
3. Los que representan el caso opuesto al anterior.(3, 8, 14, 16). En esta línea de superioridad, pero sin llegar a duplicar los resultados se encuentran (2, 7, 10, 11, 13, 24, 28). El número de sujetos y los dígitos que obtienen hacen que los resultados totales se inclinen más hacia este extremo.

De la observación de los grupos anteriores deducimos que el grupo que marca la tónica es el primero de ellos. Concluimos de estas cifras que el trabajo escolar en este campo ha sido asistemático, pues sólo el 39.3% de los alumnos armonizan las causas de sus errores en palabras que se atienden a reglas y las que no.

El trabajo con las reglas y el de palabras asistemáticas o no ha sido paralelo, o los alumnos proceden de un entorno social donde la lectura, y por tanto, el autoaprendizaje en el que la fijación de la imagen visual es fundamental, no ha actuado.

4.2.2. Resultados relativos

4.2.2.1. Resultado en cada una de las escalas.

El ndice obtenido está en relación con el número de componentes presentados a los alumnos. Esta afirmación necesita comentarios diferenciados:

1. La primera escala recoge fenómenos ortográficos trabajados en cursos muy tempranos y fácilmente asimilables por los alumnos. Esta es la causa de que el número total de errores haya sido muy bajo en comparación con el resto de escalas.

2. El grupo formado por las escalas segunda, tercera y cuarta ha sido proporcional al número de ítems, aun siendo la dificultad presentada progresivamente superior. El ndice de error medio en estas tres escalas que presentan los fenómenos más difíciles para los alumnos ronda el 17%

3. La prueba constituida por palabras con dificultad ortográfica de uso presenta un índice de error muy inferior (aproximadamente un tercio) de las mencionadas en el punto anterior, a pesar de que los ítems no se atienen a regla ortográfica. Esto nos induce a pensar que el uso frecuente de los vocablos fija su uso de manera aceptable en la mente de los alumnos.

4. La última escala representa un grado distinto de dificultad, pues interviene el contexto en la asignación de nexo significante-significado. Las cifras obtenidas duplican el porcentaje de error en relación a las cuatro anteriores y nos pone de manifiesto que este terreno necesita de una labor diferenciada en el terreno escolar.

Con la información precedente podemos concluir que nuestros alumnos obtienen idénticos resultados en el mismo de tipo de dificultades que otros de diferentes regiones a la luz de los estudios que pueden tener concomitancias con el presente.

De las dificultades ortográficas que pueden trabajarse en cursos inferiores y que, por lo tanto, podían suponerse superadas, sólo hemos encontrado especiales dificultades esporádicas en ciertos alumnos en los siguientes fenmenos³⁷. Ninguna de ellas supera el índice del

diez por ciento que marcaría la necesidad urgente de recuperación para el grupo de alumnos controlados:

6. güe, güi.	6.97
10. Separar sílabas en palabras sin hiatos ni triptongos	3.57
5. ga, go, gu / gue, gui.	2.86
8. Uso de mayúscula.	2.50
4. za, zo, zu / ce, ci.	2.14
7. r / -rr-.	2.14

Sin embargo, otros no parecen tener especial dificultad:

3. ca, co, cu / que, qui.	1.43
2. Sílabas mixtas	1.07
1. Sílabas directas dobles	0.71
9. -m- antes de b y p.	0.00

Entre los errores que se pretenden corregir en los cursos medios de la actual Educación Primaria tenemos:

11. Tilde en palabras llanas.	32.86
19. Separar sílabas en palabras con hiatos	27.14
15. Tilde en palabras esdrújulas.	23.93
17. Tilde en palabras agudas.	20.36
18. -r- después de l, n, s.	25.00

Sin embargo, otros fenómenos no plantean trabas específicas:

16. -b- en verbos acabados en -bir, -buir y excepciones	6.79
13. h- en palabras que comienzan por hie-, hue-, hum-.	2.14
12. -b- en el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.	1.43
14. -b- seguida de consonante: br o bl.	0.00

En ellas, la que aparece en último lugar iguala las apariciones del fenómeno con más errores de la prueba uno.

En la prueba tres obtenemos:

26.a (preposición) más infinitivo.	31.43
21.-b después de al- y excepciones.	23.57
30.Tilde de las palabras compuestas.	23.57
31.-bundo, -bilidad: Palabras acabadas en...	23.57
25.Palabras homófonas y parónimas de mínima dificultad	22.50
23.-v- después de ad- y en	18.57
32.-h- intercalada	18.46
22.Verbo haber más participio de verbo..	13.57
27.-v-, palabras acabadas en -ava, -ave, -avo, -eva, -eve, -iva, -ive -ivo y excepciones:	11.07
20.-v- en el pretérito perfecto simple de ciertos verbos: estar, tener, andar y sus derivados.	11.43
Por debajo de la cifra de que marca la frontera, encontramos:	
28.-d: Palabras acabadas en...	8.93
29.bu-, bur-, bus-: Palabras que empiezan por...	8.57
24.-z al final de palabra	4.64
En la última prueba:	
35.Tilde en diptongos, triptongos e hiatos.	41,79
36.c / cc: Palabras con..	28,57
44.Palabras homófonas y parónimas de dificultad media.	25.36
43.Tilde diacrítica.	24.64
37 -aje-, -eje-: Palabras con los sonidos...	20.00
40.-ger -gir: Verbos acabados en...	20.00
41.-y / -ll-: Verbos cuyo infinitivo no tiene...	16,07
38.y como representación del fonema vocálico anterior cerrado: conjunción copulativa;	
-y al final de palabra.	13.93
Por debajo de la cifra que representa la frontera de recuperación grupal urgente encontramos los siguientes fenómenos:	
42.-g al final de sílaba.	9,29
33.gen: Palabras con ... en posición inicial, interna o final de palabra. Palabras con	
geo-, -gio, -gía.	5.36

39.i- a principio de palabra: imán, itinerario,...	2.86
34.-illo/a: Palabras acabadas en...	0.71

4.2.2.2. Resultados por fenómenos

Exponemos los resultados de todos y cada uno de los fenómenos que constituyen el presente diagnóstico. Las cantidades se refieren, de nuevo, a cifras porcentuales y se reflejan en orden descendente.

1º. Nº. 35. Tilde en diptongos, triptongos e hiatos.	41.79
2º. Nº. 11. Tilde en palabras llanas.	32.86
3º. Nº. 26. a (preposición) más infinitivo.	31.43
4º. Nº. 36. c / cc: Palabras con...	28.57
5º. Nº. 19. Separar sílabas en palabras con hiatos	27.14
6º. Nº. 44. Palabras homófonas y parónimas de dificultad media.	25.36
7º. Nº. 18. -r- después de l, n, s.	25.00
8º. Nº. 43. Tilde diacrítica.	24.64
9º. Nº. 15. Tilde en palabras esdrújulas.	23.93
10º. Nº. 21. -b después de al- y excepciones.	23.57
11º. Nº. 30. Tilde de las palabras compuestas.	23.57
12º. Nº. 31. -bundo, -bilidad: Palabras acabadas en...	23.57
13º. Nº. 25. Palabras homófonas y parónimas de mínima dificultad.	22.50
14º. Nº. 17. Tilde en palabras agudas.	20.36
15º. Nº. 37. -aje-, -eje-: Palabras con los sonidos...	20.00
16º. Nº. 40. -ger -gir: Verbos acabados en...	20.00
17º. Nº. 23. -v- después de ad- y en	18.57
18º. Nº. 32. -h- intercalada	18.46
19º. Nº. 41. -y / -ll-: Verbos cuyo infinitivo no tiene...	16.07
20º. Nº. 38. y como representación del fonema vocálico anterior cerrado: conjunción copulativa; -y al final de palabra.	13.93

21º. Nº. 22. Verbo haber más participio de verbo.	13.57
22º. Nº. 20.-v- en el pretérito perfecto simple de ciertos verbos: estar, tener, andar y sus derivados.	11.43
23º. Nº. 27.-v-, palabras acabadas en -ava, -ave, -avo, -eva, -eve, -iva, -ive -ivo y excepciones	11.07
24º. Nº. 42. -g al final de sílaba.	9.29
25º. Nº. 28. -d: Palabras acabadas en...	8.93
26º. Nº. 29. bu-, bur-, bus-: Palabras que empiezan por...	8.57
27º. Nº. 6. güe, güi.	6.97
28º. Nº. 16. -b- en verbos acabados en -bir, buir y excepciones	6.79
29º. Nº. 33.gen: Palabras con ... en posición inicial, interna o final de palabra. Palabras con geo-, -gio, -gía.	5.36
30º. Nº. 24. -z al final de palabra	4.64
31º. Nº. 10. Separar sílabas en palabras sin hiatos ni triptongos.	3.57
32º. Nº. 5. ga, go, gu / gue, gui.	2.86
33º. Nº. 39. i- a principio de palabra.	2.86
34º. Nº. 8. Uso de mayúscula.	2.50
35º. Nº. 4. za, zo, zu / ce , ci.	2.14
36º. Nº. 7. r / -rr-.	2.14
37º. Nº. 13. h- en palabras que comienzan por hie- hue-, hum-.	2.14
38º. Nº. 3. ca, co, cu / que, qui.	1.43
39º. Nº. 12. -b- en el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.	1.43
40º. Nº. 2. Sílabas mixtas	1.07
41º. Nº. 1. Sílabas directas dobles	0.71
42º. Nº. 34. -illo/a: Palabras acabadas en...	0.71
43º. Nº. 9. -m- antes de b y p.	0.00
44º. Nº. 14. -b- seguida de consonante: br o bl.	0.00

Del orden que observamos en la anterior relación, podemos extraer las siguientes implicaciones:

En primer lugar, que el orden propuesto para los fenómenos trabajados en los distintos niveles que constituyen

no es el ideal, puesto que aparecen entre los primeros puestos de índice de error fenómenos que pertenecen a escalas no correlativas. En concreto nos referimos a variables pertenecientes a la escala número uno que aparecen en lo que debería ser la tercera escala (segundo curso de segundo ciclo de Educación Primaria):

6°. N°. 44. Palabras homófonas y parónimas de dificultad media.	25.36
y a variables pertenecientes a la escala número dos que aparecen en los puestos de cabeza:	
2°. N°. 11. Tilde en palabras llanas.	32.86
5°. N°. 19. Separar sílabas en palabras con todo tipo de dificultad.	27.14
7°. N°. 18. -r- después de l, n, s.	25,00
9°. N°. 15. Tilde en palabras esdrújulas.	23,93
14°. N°. 17. Tilde en palabras agudas.	20.36

Otra posibilidad de interpretación del orden obtenido puede estar constituida por la diferencia de cuidado del profesorado en el trabajo de tales fenómenos, o la existencia de una evaluación deficiente que hiciera volver a incidir sobre tales dificultades no superadas en el proceso de retroalimentación del aprendizaje.

Por el contrario, encontramos fenómenos con escaso índice de error entre los catalogados como más difíciles, pues pertenecen a las pruebas tercera y cuarta. Están en la media de error o en cifras inferiores:

20°. N°. 38. y como representación del fonema vocálico anterior cerrado: conjunción copulativa; -y al final de palabra	13.93,
21°. N°. 22. Verbo haber más participio de verbo.	13.57
22°. N°. 20.-v- en el pretérito perfecto simple de ciertos verbos: estar, tener, andar y sus derivados..,	11.43
23°. N°. 27.-v-, palabras acabadas en -ava, -ave, -avo, -eva, -eve, -iva, -ive -ivo y excepciones:.	11.07

24°. N°. 42. -g al final de sílaba.	9.29
25°. N°. 28. -d: Palabras acabadas en...	8.93
26°. N°. 29. bu-, bur-, bus-: Palabras que empiezan por...	8.57
29°. N°. 33. gen: Palabras con ... en posición inicial, interna o final de palabra. Palabras con geo-, -gio, -gía..	5.36
30°. N°. 24. -z al final de palabra	4.64
33°. N°. 39. i- a principio de palabra.	2.86
42°. N°. 34. -illo/a: Palabras acabadas en...	0.71

En segundo lugar, que es la labor diaria, con las rectificaciones que cada profesional de la enseñanza realiza, la encargada de marcar las dificultades y la velocidad de su presentación, estudio y recuperación. Por ello, el orden que proponemos debe estar bastante cercano al inverso obtenido en el número de errores.

Una tercera implicación está representada por los fenómenos inmersos en las particularidades fónicas de nuestra variedad de habla andaluza. No suponen, a la luz de los datos, problemas especiales de ortografía en los niveles educativos en que nos movemos, a pesar de que el dictado se realizó -como anunciábamos en páginas anteriores del presente trabajo- respetando las peculiaridades de pronunciación del llamado 'andaluz culto'. Así lo indica el hecho de que sólo en el puesto número cuatro encontremos un fenómeno de reducción de consonantes que, por otra parte, se encuentra en otros territorios de la geografía nacional enmarcados entre los fenómenos vulgares de la clasificación sociolingüística:

4°. N°. 36. c / cc: Palabras con...	28.57
mientras que fenómenos que se enmarcan en el mismo criterio aparecen muy por debajo:	
24°. N°. 42. -g al final de sílaba. ,	9.29
25°. N°. 28. -d: Palabras acabadas en...	8.93
30°. N°. 24. -z al final de palabra.	4.64

El último dato que utilizamos es el índice de variabilidad de errores entre centros: si la media se colocó en 8.27, el máximo de uno de los centros fue de 15.7 errores de media, mientras que el mínimo fue de 4.4. Las causas que motivan el hecho de triplicar la mayor a la menor pueden ser muy variadas. Nosotros nos inclinamos por considerar que se debe a la zona en las que están enclavadas los centros. Suponemos que los centros de las zonas altas o medio-altas se acercarán más a la cifra menor, y viceversa.

5. Valoración personal sobre la puesta en práctica

Presupuestamos que el terreno en el que se circunscribe este trabajo es, estrictamente, la diagnos is de los problemas ortográficos, y nos salimos de las soluciones, sólo enunciadas en titulares páginas más arriba; quien lo suscribe afirma que en los años en los que lo ha puesto en práctica le ha servido para detectar con certitud no sólo la extensión de los problemas ortográficos de los alumnos, sino también su profundidad. Nos referimos al hecho demostrado consistente en la dificultad de constatación sistemática y científica que haga desterrar la afirmación general en los corrillos profesoriales: Este alumno tiene muy mala ortografía.

Con este presupuesto nos encaminamos a dos finales:

Por una parte, martirizaremos al alumno obligándolo a recuperar todos los fenómenos ortográficos, lo cual lo llevará a desistir de su propia autorrecuperacin.

Por otra parte, y sobre todo, nosotros los profesionales optaremos por confiar en que la abundante lectura, y sólo esa abundante lectura, ayudará a que el alumno de enseñanza secundaria postobligatoria y universitarios supere sus problemas de expresión escrita, con lo cual nuestra labor de guía queda en suspenso.

Como vemos, las dos posturas que no parten de un conocimiento individualizado del alumno conducen, segn creemos, al mismo resultado: Dejar a los alumnos al amparo de sus propias fuerzas y hacer que el avance sea nulo o muy débil.

Si partimos de los objetivos que se pretenden con la enseñanza de la ortografía marcados por la legislación y los manuales de Didáctica de la Lengua al uso, observaremos que uno de ellos perteneciente al sector procedimental (dotar al alumno de técnicas para que puedan usar por escrito correctamente nuevos vocablos) y otro del segmento actitudinal (promover en el alumno el deseo de expresarse por escrito con corrección) se consideran fundamentales para un desarrollo eficaz de nuestra propuesta. J.L. Luceño⁴⁰, incluye, entre otros, un objetivo de la enseñanza de la ortografía que nos parece fundamental puesto que facilitar el aprendizaje de la escritura correcta de un grupo de palabras de uso frecuente e indudable utilidad social debe ser una de las metas más preclaras que dirijan la labor docente en estos terrenos.

Dicho autor, en la misma obra citada nos propone ordenados siete factores que determinan el uso de una ortografía correcta. Esta es la secuencia: pronunciación, conocimiento de las reglas, exactitud lectora, vocabulario, conocimiento sintáctico de la oración simple, comprensión lectora.

El orden propuesto nos facilita la exposición de nuestros criterios.

Con respecto al uso de las reglas ortográficas afirmamos que resulta mucho más eficaz para un buen uso de los signos grafemáticos la impronta que deja en la mente del alumno la imagen de la palabra. El campo visual, desde este punto de vista, juega un papel fundamental en las edades tempranas. Sólo a partir de los once años, momento en el cual los alumnos llegan al inicio del estadio lógico deductivo de Piaget, recomienda J. L. Luceño el trabajo con dichas reglas ortográficas para complementar la fundamental y prioritaria tarea con la lecto-escritura.

Así, los criterios para la selección de las reglas que trabajaremos cuando llegue el momento oportuno serán, según dicho autor, los siguientes: De forma prioritaria, deben tener enunciado fácilmente comprensible y memorizable. Su extensión será la máxima al poseer el menor número de excepciones posibles. Su campo de acción debe distanciarse del de otras reglas. Por último deben tener la capacidad de ser fáciles de inducir por parte de los alumnos.

La puesta en práctica en la clase del trabajo con reglas debe estar precedido por la guía del uso y su habituación. Una tarea escolar que

6. Sugerencias de recuperación

contemple la metodología reiterativa mediante dictados, copias, fichas y juegos se considera fundamental⁴¹.

Para la graduación de las dificultades ortográficas remitimos a nuestras páginas anteriores en las que justificábamos las propias propuestas⁴².

A pesar de todo ello, es necesario comentar afirmaciones compartidas a medias por quien suscribe: *"los hábitos defectuosos de pronunciación causan el error ortográfico. No quiere esto decir que todas las regiones del país hayan de renunciar a su pronunciación peculiar, sino que la didáctica de la ortografía en esas regiones debe crear las necesarias asociaciones fono-grafemáticas, del mismo modo que cuando estudiamos, por ejemplo, lengua inglesa pronunciamos de un modo y escribimos de otro"*⁴³.

En páginas anteriores hemos aludido a la realidad lingüística andaluza como una modalidad diferente -sin ningún tipo de consideraciones valorativas- de la modalidad septentrional del español. Desde este punto de vista, la alusión a hábitos defectuosos no es suscrita por nosotros si nos movemos en el nivel que marcábamos al principio de estas páginas, el andaluz culto. Caso distinto es todo el pensamiento recogido en la segunda mitad de la cita. No sólo asentimos en su contenido, sino que justifica la dedicación a la labor de búsqueda de estrategias docentes apropiadas para nuestras peculiaridades fónicas meridionales. Esta labor, que sepamos, está aún sin hacer.

Queremos terminar estas páginas con unas palabras que tienen una gran dosis de realismo y nos alejan de posibles obsesiones en relación al campo del que tratamos: *"El dominio completo de la ortografía, como sistema gráfico de la lengua, sólo se consigue con el hábito de la lectura asidua, la consulta del diccionario y la práctica de la expresión escrita. También conviene recordar que nadie llega a dominar la ortografía del número infinito de palabras de una lengua -el subrayado es nuestro-. Sólo con el uso real y práctico de la escritura se consolidan los conocimientos y se fijan las normas en la memoria, hasta el punto que se pueden olvidar"*⁴⁴.

Somos partidarios de tratar la ortografía desde una perspectiva de serenidad. Ésta, junto con la certitud de que la personalidad lingüística meridional dificultan la recuperación de las cacografías de nuestros alumnos harán posible la consecución de un progreso lento, pero constante, en la recuperación de los numerosos problemas ortográficos que encontramos los docentes andaluces.

I. MATERIALES QUE FACILITAN UNA POSIBLE RECUPERACIÓN. BIBLIOGRAFÍA.

- ARRIBAS, J., (1985) *Recuperación ortográfica para enseñar secundaria*. Bilbao. Fher.
- BAREBARA, V., (1992) *Ortografía para la reforma* (18 vols.). Barcelona. Miguel A. Salvatella S.A
- BER DEJO, L., (1981) *Vocabulario general de mayor frecuencia investigado por Víctor García Hoz*. Madrid. Ed. Nueva Athenas.
- BURGOS, V., (1992) *Nueva Didáctica de la Ortografía Española*. Madrid. Escuela Española.
- CAMPS, A.; MILIAN, M.; BIGAS, M.; CAMPS, M., (1989) *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona. Graó.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G., (1994) *Enseñar lengua*. Madrid. Graó.
- CODINA, F. y FARGAS, A., (1988) *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic. EUMO.
- ESCARPANTER, J., (1992-1994) *Colección ABC Ortografía Moderna*. Playor. Madrid.
- (1996) *Ortografía práctica*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- (1996) *Cómo puntuar correctamente*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- (1997) *Cómo acentuar correctamente*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- (1997) *Eso no se escribe así: los 1000 errores más frecuentes*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- (1997) *Cartas a la carta. Técnicas de correspondencia eficaz*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- (1997) *La letra con arte entra: Técnicas de redacción creativa*. Madrid. Colección Práctica. Ed. Playor.
- FERNÁNDEZ, D., (1995) *Ortografía castellana, método autocorrectivo*. Barcelona. Almadraba.
- (1995) *Orto-juego (imás de 1.000 ejercicios! 10 disquetes de ortografía castellana) (versión Mac. o P.C.)*. Barcelona. Almadraba.
- GALÍ, A. (1926; 1982), *L' ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona. Barcino.

- GARCÍA, A., (1986) "La lengua española en Andalucía: Problemas en la enseñanza de la Ortografía." en *Cauce* N. 9 (1986). pp. 209-223.
- GARCÍA, J., (1988) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Anaya.
- GARCÍA, V., (1955) "La composición escrita", en *Bordón*. N 51, 1995.
- (1971) *Vocabulario usual, común y fundamental*. Madrid. C.S.I.C.
- GARRIDO, L. y SEGURA, L., () *Cuadernos de Ortografía natural* (6 vols.). Madrid. Magisterio Español.
- GILJN, S., (1988) "El vocabulario común de Víctor García Hoz con dificultades ortográficas", en *Apuntes de Educación*. Madrid. Anaya.
- GILI, S., (1977) "Vocabulario ortográfico", en GILI, S., *Ortografía Práctica Española*. Barcelona. Bibliograf.
- GONZÁLEZ, J. A. (1996) *Procedimientos de adjetivación discursiva en hablantes andaluces y sus implicaciones didácticas*. Tesis doctoral. Sevilla.
- GONZALO, L., (1967) "Palabras del vocabulario común y fundamental que presentan dificultades en el número de su frecuencia de Víctor García Hoz", en *Enseñanza de la ortografía*. Madrid. Biblioteca Auxiliar de Educación.
- LAÍNEZ, M., (1995) *Ortografía y expresión escrita*, Bachillerato (cuadernos 1, 2 3.). Salamanca. Anaya.
- LODARES, J., (1987) "Consideraciones ortográficas" en *Cauce* N. 10 (1987) pp. 265-272.
- LORENZO, M., (1980) *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid. Cincel-Kapeluzs.
- LUCENO, J.L., (1988) *Didáctica de la lengua española*. Alcoy. Marfil.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J., (1985) *Diccionario de ortografía*. Madrid. Anaya.
- MENDOZA, A., (1988) "La enseñanza de la ortografía", en GARCÍA, J., *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Anaya.
- MESANZA, J., (1988) *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid. Santillana.
- (1990) *Inventario Cacogrfico del escolar madrileño al final de los estudios básicos*. Madrid. Univ. Complutense.
- (1990) *Palabras que peor escriben los alumnos*. Madrid. Escuela Española.

- (1990) *Vocabulario Básico Ortográfico*. Madrid. Escuela Española.
- (1992) *Taller de Ortografía. Enseñanzas Medias* (4 vols.: 1. Puntuación, 2. Acentuación, 3. Letras, 4. Repaso). Madrid. Casals.
- (1995) *Cómo escribir bien. Ortografía y temas afines*. Madrid. Escuela española.
- (1995) *Taller de Ortografía* (4 vols.). Madrid. Magisterio-Casals.
- MIRANDA, L., (1991) *Ortografía práctica de la lengua española*. Barcelona. Ed. Hernando.
- MIRECKI, G., (1997) *S.O.S., el libro de las abreviaturas y las siglas*. Colección Práctica. Ed. Playor.
- MOSTERÍN, J., (1981) *La ortografía fonética del español*. Madrid. Alianza.
- PÉREZ J., (1986) *Ortografía. (I I vols. y Libro del profesor.)* Valladolid. Ed. Miñón.
- (1984) *Niveles ortográficos en E.G.B.* Tesis doctoral.
- POLO, J., (1974) *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid. Paraninfo.
- QUINTANILLA, E. (1987) *Manual de ortografía de la lengua española*. León. Ed. Everest..
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (1974) "Nuevas normas de aplicación preceptiva desde el uno de enero de 1959.", en *Ortografía. Segunda edición corregida y aumentada*. Madrid. Imprenta Aguirre.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1969) *Ortografía*. Madrid. Imprenta Aguirre. 1969.
- (1985) *Esbozo de una gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe. 1985.
- RODRÍGUEZ, D., (1984) "Vocabulario ortográfico en tres niveles", en RODRÍGUEZ, D., *Disortografía. prevención y corrección*. Madrid. CEPE.
- RUIZ, C., (1990) *El duende de las palabras* (4 vols.). Madrid. Akal.
- TIÓ, J., (1993) *Parchís Ortográfico (Instrucciones y juego didáctico)*. Barcelona. Alinco-Aura Comunicación.
- VELASCO, S., (1996) *Cuentos ortográficos* (6 vols.). Boadilla del Monte (Madrid). Edilomas.
- VARIOS, (1995) *Borobil. Carpetas de Ortografía I y II. Juego didáctico*. (Juego didáctico autocorrectivo mediante la comparación de los colo-

res de las fichas de madera con los de las láminas -12 cada carpeta-, colocadas sobre una base circular de madera. Organización fonética y gráfica de la palabra. Ortografía natural de las palabras. Ortografía arbitraria de las palabras.) Irún (Guipuzcoa). Fabril-Narvil.

VARIOS, (1989) *Vocabulario Básico en la EGB*. (3 vols.) Madrid. Espasa Calpe/MEC.

VILLAREJO, E., (1950): "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño", en *Revista Española de Pedagogía*, año VII, enero-marzo, nº 29, pp. 31-78.

----- (1946) *Escala de ortografía española para la enseñanza primaria*. Madrid. C.S.I.C, SAN JOSÉ DE CALASANZ.

ZÚGARO, R., (1974) *El tratamiento de la ortografía en la escuela primaria*. B. Aires. Kapeluz.

Notas

1. Zacatecas (Méjico), del 7 al 11 de abril de 1997.
2. Vid: MOSTERÍN, J., (1981) *La ortografía fonética del español*. Madrid. Alianza.
3. Compárese la regularidad en la representación de fonemas en español mediante un único grafema en relación con la lengua inglesa o la presencia de un sólo tipo de acento-tilde en nuestra lengua con respecto al francés.
4. CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G., (1994) *Enseñar lengua*. Madrid. Graó. p. 415.
5. El sistema descrito en el presente trabajo fue elaborado en 1986 por el que suscribe con materiales extraídos de:
MARTÍNEZ DE SOUSA, (1985) J. *Diccionario de ortografía*. Madrid. Anaya. 1985.
PÉREZ J., (1986) *Ortografía*. Valladolid. Ed. Miñón.
----- (1984) *Niveles ortográficos en E.G.B.* Tesis doctoral.
POLO, J., (1974) *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid. Paraninfo. 1974.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1969) *Ortografía*. Madrid. Imprenta Aguirre. 1969.

----- (1974) *Ortografía. Segunda edición corregida y aumentada*. Madrid. Imprenta Aguirre.

----- (1985) *Esbozo de una gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.

VILLAREJO, E. "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño", en *Revista Española de Pedagogía*, año VII, nº 29. 1950. pp. 31-78.

Posteriormente, ha sido modificado con aportaciones extraídas de publicaciones aparecidas años más tarde, las cuales aparecen en notas al pie de páginas posteriores.

6. PÉREZ J., *Ortografía...*, p. 5.
7. Vid: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Ortografía...*
8. Preferimos esta nomenclatura a la más extendida acento para diferenciar con claridad cuestiones gráficas de fenómenos fónicos.
9. A estas alturas de la exposición, adelantamos ya que un buen conocimiento de los mecanismos de formación de palabras del español es vital para el éxito en el uso de la grafía.
10. Vid: MENDOZA, A., (1988) "La enseñanza de la ortografía", en GARCÍA, J., *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Anaya.
11. CODINA, F. y FARGAS, A., (1988) *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic. EUMO.
12. GALÍ, A. (1926), *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona. Barcino. 1982
13. Vid: CASSANY, D., op. Cit. pp. 413-414.
14. Ídem. p. 413.
15. Vid: MARTÍNEZ DE SOUSA, J. *Diccionario...* pp. 18-19.
16. A este respecto, nos parece fundamental diferenciar con claridad las características de nuestra modalidad de habla en su variante culta de todas aquellas características que pertenecen al español general en su modalidad diastrática inferior. Quien suscribe este artículo ha tratado sobre dicha cuestión en otro trabajo. Vid: GONZÁLEZ, J. A. (1996) *Procedimientos de adjetivación discursiva en hablantes andaluces y sus implicaciones didácticas*. Tesis doctoral. Sevilla.
17. En posición final no absoluta se convierte en interna por efectos de la fonética sintáctica.
El tratamiento que damos los andaluces a estas consonantes es más

- variado, puesto que está influenciado por el fenómeno de la aspiración y la posible geminación previa. Esta cuestiones están extensamente tratados en otro artículo que quien suscribe. Vid: GONZÁLEZ, J. A., (1993) "La aspiración: fenómeno expansivo en español. Su importancia en andaluz. Nuevos casos", en *Cauce* n 16, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1993. pp. 31-65.
18. En otros términos, haplolia o hapapexia.
19. La mayor parte del material ha sido extraído de:
MARTÍNEZ DE SOUSA, J. Op. cit.
MESANZA, J. (1990) *Inventario Cacogrfico del escolar madrileño al final de los estudios básicos*. Madrid. Univ. Complutense.
----- (1990) *Palabras que peor escriben los alumnos (Inventario cacográfico)*. Madrid. Ed. Escuela Española.
----- (1990) *Vocabulario Básico Ortográfico*. Madrid. Ed. Escuela Española.
----- (1992) *Taller de Ortografía. 1, 2, 3*. Madrid. Magisterio Casals.
PÉREZ, J. Op. cit.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Ortografía*. Madrid. ...
----- *Ortografía*. Segunda edición...
----- *Esbozo* ...
VARIOS. (1989) *Vocabulario básico en la EGB. I, II y III*. Madrid. Espasa Calpe/MEC.
VILLAREJO, E. Op. cit.
20. LUCENO, J.L. op. cit. p. 108.
21. Vid: GIJÓN, S., (1988) "El vocabulario común de Víctor García Hoz con dificultades ortográficas", en *Apuntes de Educación*. Madrid. Anaya.
22. Entre ellos se encuentran:
BERDEJO, L., (1981) *Vocabulario general de mayor frecuencia investigado por Víctor García Hoz*. Madrid. Ed. Nueva Athenas.
Incluye las 1.000 primeras palabras con dificultad ortográfica de dicho autor.
GARCÍA, V., (1955) "La composición escrita", en *Bordón*. N 51,
----- (1971) *Vocabulario usual, común y fundamental*. Madrid. C.S.I.C.

- GIJÓN, S., (1988) "El vocabulario común de Víctor García Hoz con dificultades ortográficas", en *Apuntes de Educación*. Madrid. Anaya.
- GILI, S., (1977) "Vocabulario ortográfico", en GILI, S., *Ortografía Práctica Española*. Barcelona. Bibliograf.
- GONZALO, L., (1967) " Palabras del vocabulario común y fundamental que presentan dificultades en el número de su frecuencia de Víctor García Hoz", en *Enseñanza de la ortografía*. Madrid. Biblioteca Auxiliar de Educación. Según este autor, el vocabulario común y fundamental está compuesto de 2.181 palabras, L. Gonzalo elige 852 que tienen dificultad ortográfica y las agrupa en 71 series.
- LORENZO, M., (1980) *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid. Cincel-Kapeluzs.
- Incluye el trabajo de E. Villarejo titulado: *Inventario cacográfico usual del escolar madrileño*. (Vid: VILLAREJO, E., "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño", en *Revista Española de Pedagogía*, año VII, enero-marzo, nº 29, pp. 31-78.)
- MESANZA, J., *Inventario...*
----- *Palabras...*
----- *Vocabulario...*
- RODRÍGUEZ, D., (1984) "Vocabulario ortográfico en tres niveles", en RODRÍGUEZ, D., *Disortografía. prevención y corrección*. Madrid. CEPE.
- VARIOS, *Vocabulario...*
- VILLAREJO, E., "Inventario... pp. 31-78.
----- (1946) *Escala de ortografía española para la enseñanza primaria*. Madrid C.S.I.C, SAN JOSÉ DE CALASANZ.
23. MESANZA, J., *Palabras ...* pp. 47-132.
----- (1988) *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid. Santillana.
24. MESANZA, J., *Didáctica actualizada...*, y LUCEÑO, J, L. *Didáctica...* pp. 185-187.
25. MESANZA, J., *Palabras ...* , p. 38.
26. Dicho cometido no compete al sujeto de estas páginas tituladas "Diagnóstico...". No obstante, queremos resumir que dicha recu-

peraci3n viene marcada por la utilizaci3n exhaustiva del 'dictado-copia' y de los métodos de recuperaci3n ortográfica que tienen publicadas numerosas editoriales.

27. La base de este apartado puede encontrarse en PÉREZ J., *Ortografía*. Vol. 0... pp. 20-23. Para la confecci3n y ordenaci3n de cada una de las variables, se han utilizado también el resto de los textos citados en el apartado bibliográfico de este trabajo.
28. LUCEÑO, J. L., op. cit. p. 107.
29. Vid: LUCEÑO, J. L., Op. Cit.
30. dem p. 110.
31. ZGARO, R., (1974) *El tratamiento de la ortografía en la escuela primaria*. B. Aires. Kapeluz, 1974.
32. PÉREZ, J., *Ortografía*... pp. 8-11.
33. Elaboramos las aportaciones de J. Pérez y J. L. Luceño. Vid: PÉREZ, J., *Ortografía*... (Vol. 0), pp. 8-17., y LUCEÑO, J. L., op. cit. pp. 112-113., respectivamente.
34. En este aspecto debemos tener especial atenci3n para diferenciarlo de su hom3fono *n* seguido de *v* (enviar).
35. Dado que los alumnos de la zona en la que nos movemos son seseantes, esta dificultad debe ser trabajada con especial ahínco.
36. Podemos encontrarla en:
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Ortografía*. Segunda edici3n... De forma más elaborada en: MARTÍNEZ DE SOUSA, J., Op. cit.
37. Las cifras están expresadas en términos porcentuales.
38. MESANZA, J., *Palabras que peor*... pp. 31-40
39. 1106 alumnos de Madrid capital y provincia.
40. Vid: LUCEÑO, J.L., *Op. Cit.*
41. Vid: LUCEÑO, J. L., *Op. Cit.* pp. 118-126.
42. Vid supra: pp. 144-152.
43. PÉREZ, J. *Ortografía*... p. 5.
44. CASSANY, D., *op. Cit.* P. 417.