

Isabel Ruiz de Francisco

Nueva Didáctica de la Ortografía

Director: Dr. D. José Andrés de Molina Redondo

Departamento de Lingüística General y T. Literaria

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Granada

1988

# UNIVERSIDAD DE GRANADA

ACTA DEL GRADO DE DOCTOR EN FILOLOGÍA HISPÁNICA

Curso de 19 87 a 19 88

Folio.....

Número 446

Reunido en el día de la fecha el Tribunal nombrado para el Grado de Doctor de D. Isabel Ruiz de Francisco, el aspirante leyó un discurso sobre el siguiente tema, que libremente había elegido: "Nueva Didáctica de la Ortografía"

Terminada la lectura y contestadas las objeciones formuladas por los Jueces del Tribunal, éste le calificó de APTO 'CUM LAUDE' por unanimidad.

Granada 5 de marzo de 1988

El Secretario del Tribunal,

EL PRESIDENTE,

M. Alvar

El Vocal,

Juan Manuel Pedraza

El Vocal,

El Vocal,

U. del Puerto Escobas

Firma del Graduado

Isabel Ruiz

INVESTIDURA . . .

En el día de la fecha se ha conferido a D. \_\_\_\_\_ el Grado de Doctor en la Facultad de \_\_\_\_\_ conforme a lo prevenido en las disposiciones vigentes.

Granada de \_\_\_\_\_ de 19 \_\_\_\_\_

EL DECANO,

CERTIFICO: Que el Acta que antecede concuerda con la del expediente del interesado remitida a la Secretaría de la Universidad

Granada de \_\_\_\_\_ de 19 \_\_\_\_\_

El Catedrático Secretario,

V.º B.º  
EL DECANO,

Nueva Didáctica de la Ortografía

Tesis doctoral presentada por doña  
Isabel Ruiz de Francisco, bajo la dirección del  
Dr.D. José Andrés de Molina Redondo, Catedrático del  
Departamento de Lingüística General y Teoría L. de  
la Facultad de Filosofía y Letras.

Granada, 1988

- Al Dr.D. José Andrés de Molina Redondo.
- A Salvador,mi compañero,y a nuestro hijo Iván.

## AGRADECIMIENTO

- \* Al Dr. D. JOSÉ ANDRÉS DE MOLINA REDONDO, del Departamento de Lingüística General y Teoría literaria de la Universidad de Granada, director de esta tesis, que con su paciente y docta orientación resolvió el grave problema de la lejanía geográfica sin lo cual no hubiera sido posible este trabajo.
- \* Al Dr. D. JOSÉ PÉREZ AGUIAR, del Departamento de Informática de la Universidad Politécnica de Las Palmas. Gracias a él fue posible la informatización.
- \* Al Profesor D. SALVADOR ALEMÁN MÉNDEZ, de la E.U. de Enfermería de Las Palmas que me acompañó con su crítica experimentada y me orientó en la confección de las gráficas.
- \* A la FUNDACIÓN ECCA que me dio la oportunidad de realizar, publicar e impartir el curso de ortografía.
- \* AL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES de la Universidad de La Laguna por su apoyo económico.
- \* A D.<sup>ña</sup> SANDRA BELLOCH REMEDIOS que colaboró en la engorrosa tarea de informatización.
- \* A D. JULIÁN GONZÁLEZ GARCÍA, que, con su arte, ha realizado la ardua tarea de mecanografiar.

PRÓLOGO

PRÓLOGO

Nuestra tesis intenta ser un estudio científico-empírico del aprendizaje de la ortografía partiendo de un curso práctico-teórico según el sistema ECCA confeccionado por quien ha realizado esta investigación.

Éramos conscientes, desde el principio de esta investigación, de la grave dificultad que encierra realizar un trabajo que parte, por un lado, de una metodología que incluye el estudio de unidades con las que se pueden realizar operaciones (grafemas que pueden ser valorados cuantitativamente), y, por otro, que es interdisciplinar (lengua, didáctica, sociología, estadística y cibernética).

## II

Realizar un diseño experimental con todo lo que ello conlleva en el área de la lingüística es un reto en España donde nos parece que no existe mucha historia en este sentido.

No nos hubiéramos atrevido a emprender este estudio si voces más sabias no nos hubieran trazado el camino.

Ya el primer Congreso internacional de lingüística de La Haya de 1928 consagra la necesidad de que, a partir de unos principios metodológicos y empíricos, la ciencia lingüística no difiera de las demás ciencias. En esa misma línea se moverán las escuelas fonológica de Praga (1929), Glosemática de Copenhague (1943) y la Generativa de Chomsky (desde 1957).

En cuanto a la interdisciplinariedad, debemos reconocer que desde nuestra integración en la Asociación E. de Lingüística Aplicada y la asistencia a sus sucesivos Congresos, al encontrarnos en ese lugar común lin-

güistas, psicólogos, pedagogos, sociólogos, etc., nos hemos animado a trabajar los diferentes aspectos del lenguaje saliendo del laboratorio, y buscando, junto a otras ciencias, formas válidas para que la lengua hermosa de Cervantes, que es la de todo un mundo hispanohablante, sirva para eso: para hablarla con precisión y expresarse con ella igualmente por escrito.

En nuestra tarea docente aparecía siempre el planteamiento: enseñar ortografía, pero ¿cómo?, ¿es posible por radio? conocíamos como método de enseñanza a distancia el curso de ortografía de la Academia CCC de San Sebastián (1).

Nos planteamos la tarea de diseñar y programar un curso para poder emitirlo por radio, cuya enseñanza pueda ser "actualizada" usando los medios de difusión de masas.

---

(1) El curso se denomina: Cultura, lingüística y ortografía española; consta de 21 lecciones todas estructuradas de la misma forma: a) parte teórica que se desarrolla en 8 ó 9 páginas, y b) parte práctica o ejercicios que se desarrolla en 3 ó 4 páginas. Pensamos que es un curso por correspondencia que, más que crear conciencia, aburre.

Realizamos los pasos siguientes:

- 1º. Consultar la bibliografía existente sobre el tema.
- 2º. Diseño y preparación del material para la realización del curso, desde septiembre de 1982 hasta abril de 1983.
- 3º. Primera emisión en el verano de 1983. Efectuamos un seguimiento de los alumnos de Tenerife y Fuerteventura y, ante los resultados que ya nos parecieron interesantes, concebimos la idea de realizar una investigación más seria, cuyos resultados presentamos aquí.
- 4º. El curso es presentado en la IV Convención Internacional de Radio y T.V. en Sonimag (octubre 1983), en Barcelona<sup>(1)</sup>. Despierta un gran interés entre los docentes que participaban en dicha convención; éste es el espaldarazo definitivo para nuestra investigación.

---

(1) Véanse archivos de ECCA en Las Palmas de G.C.

- 5º. La segunda emisión se realiza de febrero a mayo de 1984: es la que nos proporciona todo el material (se matricularon 3.011 alumnos); nosotros corregimos personalmente los 2.206 de Gran Canaria, y aquellos que mantuvieron un seguimiento constante son los que forman la población de nuestra investigación, como explicaremos en su momento.
- 6º. Recogida del material y corrección del mismo, de febrero a junio de 1984.
- 7º. En el verano de 1984 realizamos una doble tarea:
  - a) Selección de la población, y
  - b) Computabilización de los errores cometidos por la población seleccionada.
- 8º. Diseño de nuestra investigación y codificación de los datos (curso 1984 - 85).
- 9º. Estudio de los datos y primera redacción (curso 1985-86).

10º. Resultados y redacción definitiva (curso 1986-87).

Actualmente se sigue emitiendo el curso (ya en su 9ª emisión) de la misma forma que lo presentamos en nuestra investigación<sup>(1)</sup>, y esperamos que, con los resultados obtenidos, se puedan realizar las mejoras pertinentes.

Así, en nuestra investigación, y motivados por los éxitos y fracasos de nuestra experiencia docente, hemos optado por un diseño científico-experimental, arriesgándonos a realizar una investigación empírica que supone poder realizar operaciones al mínimo con los grafemas, tratamientos estadísticos muy precisos, y, en el siglo XX, dada la complejidad de lo que se pretende, la inclusión del ordenador.

Hemos planteado primero un marco teórico, incluidas unas constantes históricas, que constituyen los conocimientos de un cuerpo de doctrina tanto lingüístico como didáctico, que son necesarios para poder analizar bien los temas que se planteen una vez que se haya efectuado la investigación.

---

(1) Anejo I y Anejo II.

## VII

Para la investigación propiamente dicha, seleccionamos la población por muestreo aleatorio estratificado de entre los sujetos que teníamos la garantía de que habían seguido el curso en su totalidad.

Corregimos los ejercicios, seleccionamos las palabras en las que cometían error más de un 10% de la población. Clasificamos minuciosamente los grafemas seleccionados de las palabras arriba dichas. Codificamos los datos de los alumnos (variables de sujeto) y cada uno de los grafemas (variables de respuesta).

Solicitamos del ordenador: totales, porcentajes, interrelaciones, etc., de cada una de las variables de respuesta, y con las variables de sujeto. Organizamos en tablas y gráficas todos los resultados e intentamos encontrarle coherencia teórica.

Pero ¿qué finalidad perseguíamos con esta investigación? Cuando nos decidimos a comenzarla teníamos planteada una serie de interrogantes:

## VIII

- ¿Se puede enseñar la ortografía sirviéndose de los medios de difusión?
- ¿Es preferible enseñarla o reformarla?
- ¿Es demasiado costoso el aprender la ortografía? ¿Compensa hacerlo?
- ¿Hay características personales o sociales que facilitan el aprendizaje de la ortografía?
- ¿Qué grafemas se aprenden más fácilmente o son más fáciles de corregir?

Éstas y mil preguntas más nos hemos hecho a lo largo de nuestra carrera docente y con esta investigación hemos pretendido buscar la mejor respuesta para cada una de ellas.

Queremos afirmar, desde el principio, que nuestra hipótesis iba en el siguiente sentido: la ortografía no es difícil mejorarla, sólo es cuestión de encontrar la vía didáctica más adecuada.

PRIMERA PARTE

BASES TEÓRICAS

Nuestra investigación incluye básicamente dos vertientes: el aspecto ortográfico y el aspecto didáctico, de ahí que antes de entrar en la investigación propiamente dicha consideremos necesario fundamentarla desarrollando una base teórica suficiente que sustente dicha investigación y las conclusiones que de ella podamos obtener.

En un primer capítulo desarrollamos los aspectos ortográficos y en el segundo los didácticos, ya que con nuestra investigación buscamos, en último término, nuevas luces para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la ortografía.

- I -

BASES LINGÜÍSTICAS

## 1.- DEFINICIÓN.

Son muchos los autores que, al ocuparse del tema, han definido qué es Ortografía. Nosotros nos vamos a limitar a exponer algunas de las definiciones que se han dado en la historia de la Ortografía.

Ya en 1492, Antonio de Nebrija, en su Gramática de la lengua castellana, da la siguiente definición:

"Orthographía es sciencia de bien y derecha mente, escribir" (1).

Pocos años después explicita y concreta algo más Alejo Venegas en su tratado de ortografía:

"La orthographía es una sciencia: que enseña con q̄ letras se

---

(1) Antonio de Nebrija, Gramática de la lengua castellana (1492), edición preparada por Antonio Quilis, Madrid, Editora Nacional, 1980, 105.

ha de escreuir cada parte". (2)

En 1609, es Mateo Alemán en su Ortografía castellana quien la define así:

"La ortografía castellana (la cual en razón de ortografía compete a todas las naciones en común) es una ciencia de bien escrevir". (3)

Un siglo después, en un momento crucial para la formación y fijación del castellano, son los componentes de la Real Academia Española, recién fundada, los que definen la ortografía como "una Facultad, ó Arte de escribir rectamente las voces conforme á su origen, significación y sentido de las palabras, y de las syllabas" (4); y por esta misma época (cuatro años después) es Antonio Bordázar quien dice:

- 
- (2) Alejo Venegas, Tratado de orthographia y accentos en las tres lenguas principales, (1531), estudio y edición de Lidio Nieto, Madrid, Arco libros, 1986, 79 (15 del facsímil).
- (3) Mateo Alemán, Ortografía Castellana (1609), edición de José Rojas Garcidueñas, con estudio preliminar de Tomás Navarro, México, 1950, 31.
- (4) R.A.E., "Discurso proemial de la orthographia de la lengua castellana", en Diccionario de Autoridades, I, Madrid, 1726, LXI.

"Esta voz Ortografía, de origen griego, vale lo mismo, que modo recto de escribir" (5); para volver la R.A.E., aún en el siglo XVIII, a definir la Ortografía como "el arte de escribir rectamente y con propiedad" (6), definición que mantiene invariable en las diferentes ediciones y reimpressiones de su Ortografía de la Lengua castellana hasta 1815, fecha en que, como veremos, queda prácticamente fijada la ortografía española (7). Por último, superada esta primera etapa de variedad ortográfica, pero en la que se define dicho aspecto del lenguaje con expresiones muy similares, damos las definiciones más recientes que de esta materia ha dado la R.A.E.: "Ortografía es el conjunto de normas que regulan la representación escrita de una lengua" (8) dice en 1959; y

- 
- (5) Antonio Bordázar de Artazú, Ortografía española fijamente ajustada a la naturaleza invariable de cada una de las letras, Valencia, Imprenta del autor, 1730, A.
- (6) R.A.E., Ortografía de la lengua castellana, Madrid, Imprenta de Antonio Pérez de Soto, Impresor de la Academia, 1763, 1.
- (7) Cfr. Rafael Lapesa, Historia de la lengua española, 9ª ed. Madrid, Gredos, 1981, 423-424.
- (8) R.A.E., Ortografía (1959), 2ª edición corregida y aumentada, Madrid, Imprenta Aguirre, 1974, 5.

en 1969: "La Ortografía enseña a escribir correctamente las palabras" (9).

Distintas definiciones más o menos específicas, más o menos normativas; formas diferentes de expresar una misma realidad en épocas determinadas y reflejo de diferentes concepciones de la materia que nos ocupa. Son definiciones distintas, pero que vienen todas a expresar lo que es el sentido etimológico de la palabra ortografía: del griego *ὀρθὸς* 'recto o derecho', y *γραφήν* 'escribir'. Definición etimológica que también especifican en su obra algunos autores: "Dizese orthographía de dos palabras griegas orthos y grapho: que quierẽ dezir recta escriptura. De donde se saca: que no esta la recta escriptura en gentileza y apariencia de letras. más en el cūplimiento de letras dispuestas en sus lugares: sin sobra de las que no se requieren" (10).

Y de forma más sucinta lo expresa Mateo Alemán: "La ortografía castellana es una ciencia de bien escrevir. Esta dición, ortografía, tenemos de los griegos, era suya, que la compuso destas dos, orthos graphos, que quieren dezir lo dicho" (11).

---

(9) R.A.E., Apéndice, en Actuales normas ortográficas prosódicas de la Academia Española, de Ángel Rosenblat, Barcelona, Ediciones de Promoción Cultural, 1974, 91.

(10) Alejo Venegas, Op. cit., 15 facsímil.

(11) Mateo Alemán, Op. cit., 31.

Clara, pues, la definición, cabe la pregunta: ¿dónde radica la importancia de la ortografía?

## 2.- IMPORTANCIA DE LA ORTOGRAFÍA

Son muchas y variadas las opiniones que existen al respecto, sobre todo entre aquellos que se mueven en el campo de la enseñanza; algunos, llevados por la comodidad o la negligencia, han restado importancia a este aspecto del lenguaje, actitud que ya fue criticada desde antiguo (12); otros, movidos por afanes renovadores, o considerando que hay otros aspectos más importantes del lenguaje, lo han relegado con frecuencia; pero en los últimos años ha vuelto a aparecer esa conciencia del valor del "recto escribir", sobre todo, entre aquellos profesores dedicados a la enseñanza de la lengua materna especialmente en los primeros estudios (EGB), viniendo a ser reforzada esta conciencia por unos programas oficiales que la respaldan y obligan (13).

---

(12) Cfr. Mateo Alemán, Op. cit., 8-9.

(13) M.E.C., Programas renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial, Madrid, Escuela Española, 1981, 38-39; Programas renovados de la E.G.B. Ciclo Medio, Madrid, Escuela Española, 1984, 20-22, 28-30, 38-41; Programas renovados de la E.G.B. Ciclo Superior, Madrid, Escuela Española, 1984, 12-17.

## 2.1. Escribir es usar la lengua.

Lógicamente, siempre que se habla de la importancia del lenguaje, se está afirmando implícitamente la importancia de la ortografía, aspecto relevante del lenguaje escrito.

Cuando Antonio de Nebrija habla de la lengua como "compañera del Imperio" <sup>(14)</sup> está resaltando la importancia de la lengua en su totalidad. Y desde este gran gramático hasta nuestros días son muchos los estudiosos que, con sus tratados de gramática, filología y lingüística han resaltado la importancia del lenguaje, de su aprendizaje y de su recto uso; pero es un historiador de Indias, Gonzalo Fernández de Oviedo el que, consciente del proceso de adaptación lingüística y comprendiendo el papel de la lengua en este momento histórico, escribe, en el Prólogo de su Historia General y Natural de las Indias, las siguientes palabras: "Las historias escritas en los pasados siglos no deben solo considerarse como monumentos de civilización respecto de la política, la toga o la milicia, sino también respecto de las letras, cuyo más importante instrumento es la lengua de cada pueblo" <sup>(15)</sup>. Se pone de relieve, en esta cita, la importancia de la lengua escrita. Pero dejemos ese pasado y centrémonos

---

(14) A. de Nebrija, Op. cit., 97.

(15) Citado por María T. Vaquero de Ramírez en Fray Pedro de Aguado: Lengua y etnografía, pag. 54. El subrayado es nuestro.

en las orientaciones actuales que da el Ministerio para la enseñanza de la lengua y en las que destaca la importancia que tiene: "La opinión unánime de los responsables de la educación en todos los países atribuyen al aprendizaje del idioma, en los primeros niveles escolares, la máxima importancia"<sup>(16)</sup>.

Y también la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias en la adaptación que realiza de dichos programas, resalta igualmente, la importancia del lenguaje diciendo cómo "el lenguaje es un indicador de valoración y de éxito social"<sup>(17)</sup>; cómo "dominar el lenguaje es facilitar el acceso del alumno a las distintas áreas del conocimiento..."<sup>(18)</sup>, porque, además "el lenguaje es el factor más directamente relacionado con el éxito y el fracaso escolar"<sup>(19)</sup>.

---

(16) M.E.C., Programas renovados de la E.G.B. Ciclo Superior, Madrid, Escuela Española, 1984, 5.

(17) Consejería de Educación, Programas y orientaciones del Ciclo Inicial de la E.G.B. en Canarias, 2ª ed., Sta. Cruz de Tenerife, Publicaciones de la Consejería de Educación, 1986, 93.

(18) Ibidem, 94.

(19) Ibidem.

## 2.2. Importancia explícita.

Desde la más remota antigüedad se ha dado importancia a la escritura según una norma, y era un aspecto del lenguaje que se estudiaba en uno de los tratados o partes de la gramática (20). De un tema al que se ha dedicado tantos estudiosos del lenguaje (gramáticos, filólogos, lingüistas), podemos afirmar explícitamente que es importante. Así lo expresó la R.A.E. desde sus orígenes:

"Una de las principales calidades, que no solo adornan, sino componen qualquier Idioma, es la Orthographia..." (21), y algunos años después: "Desde su establecimiento ha empleado la Academia una gran parte de sus tareas en arreglar la Ortografía de la Lengua Castellana, por haber considerado este asunto, como uno de los más principales de su instituto" (22). y

---

(20) Cfr. J. Roca-Pons, "Las partes de la gramática", en *Introducción a la gramática*, 5ª edición, Barcelona, Teide, 1980, 9-18.

(21) R.A.E. "Discurso proemial de la Orthografía de la lengua castellana", en Op.cit. LXI.

(22) R.A.E., Ortografía de la Lengua Castellana, Madrid, Imprenta de Antonio Pérez de Soto, 1763, s.p.

es la misma Academia la que expresa la preocupación de muchos e importantes estudiosos por encontrar el método más adecuado "para arreglar la escritura de nuestra lengua" dada la importancia que conceden al tema (23).

La importancia de la ortografía no nace solamente de la importancia del lenguaje en general, y como aspecto fundamental del lenguaje escrito, sino que creemos que existen razones válidas para justificar explícitamente la importancia de la ortografía en sí misma.

Entre otras queremos destacar tres que de una u otra forma están presentes, en la sociedad actual, en la vida de cualquier persona:

- es fundamental para el progreso académico,
- es sello de identidad socio-cultural, y
- es instrumento básico en la comunicación escrita.

---

(23) Ibidem, X - XV.

### 2.2.1. Fundamental para el progreso académico.

Resulta del todo evidente, y algo de lo que todos tenemos experiencia, si no propia, sí ajena, el hecho de que una buena ortografía facilita el progreso en la escuela ya que "no hay enseñanza que no pase por la palabra" (24).

Ya en el siglo XVIII escribía el Padre Isla: "La ortografía era la verdadera clavis scientiarum, el fundamento de todo el buen saber, la puerta principal del templo de Minerva" (25). Pero es en nuestros días cuando más se ha insistido en esta idea, y así se expresa Adolfo Maíllo: "Hay que reconocer una situación de hecho: la ortografía anda mal en nuestros centros de enseñanza. Al revisar los cuadernos de los alumnos de enseñanza primaria, es cosa corriente encontrar numerosas faltas de ortografía (...); a nivel de la enseñanza media las cosas no marchan mejor (...); a nivel universitario, son cono-

---

(24) Manuel Lorenzo Delgado, El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980, 9.

(25) José Francisco de Isla, Fray Gerundio de Campazas, Madrid, Espasa Calpe, 1960, 97.

cidas las quejas que formulan catedráticos y profesores " (26). Otros pedagogos se expresan así: "Los alumnos con retraso superior a un año con respecto al nivel medio de su grado, son ordinariamente considerados posibles casos de ineptitud ortográfica, previa la oportuna comprobación de su coeficiente intelectual" (27). "Los lingüistas tras la constatación del deterioro ortográfico en todos los niveles de la educación institucionalizada (E.G.B., B.U.P., Universidad), piensan que habrá que recuperar las mejores tradiciones de la escuela primaria, entre las cuales se halla la cabal enseñanza de la ortografía" (28). Pero es el profesor José Polo quien ha expresado con mayor nitidez toda la envergadura de este problema que alcanza hasta los estratos o niveles culturalmente superiores como son las enseñanzas universitarias (29), siendo un problema que "necesariamente se retrotrae a los cursos de la primera etapa y, posiblemente,

---

(26) Adolfo Maíllo, "La ortografía", en Didáctica de la lengua en la E.G.B., Madrid, Magisterio Español, 1971, 181.

(27) L.J. Brueckner y G.L. Bond, "Diagnóstico y tratamiento de las dificultades ortográficas", en Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, Madrid, Rialp, 1974, 430. El subrayado en nuestro.

(28) Jesús Pérez González, Ortografía. Libro del profesor, Valladolid, Miñón, 1978, 3.

(29) Cfr. José Polo, Ortografía y ciencia del lenguaje, Madrid, Paraninfo, 1974.

más en concreto, al ciclo inicial"(30).

Entre los avatares sufridos por la ortografía del español a lo largo de su historia, parece que ha llegado el momento en que, cada vez más, resulta un eslabón necesario en la larga cadena del progreso académico.

#### 2.2.2. Sello de identidad socio-cultural.

No se puede negar que una ortografía óptima es la mejor carta de presentación en una sociedad culta; aunque algunos lingüistas reconocen la existencia de esta razón socio-cultural con cierta reticencia escribe el profesor Alarcos: "... el principio fonológico se mantiene vivo entre los usuarios de la escritura. Esto es lo que explica el fenómeno de las "faltas de ortografía", frecuentemente cometidas por personas poco "cultas" (31).

---

(30) Dulce M<sup>a</sup>. González Arias y José A. Martínez Fernández, "La ortografía en primero de E.G.B.", Magister, número 3, Oviedo, E.U. de Magisterio, mayo, 1985, 229.

(31) Emilio Alarcos Llorach, "Las representaciones gráficas del lenguaje", en Tratado del lenguaje, número 3, tle, dirigido por André Martinet, Buenos Aires, Nueva Visión, 1976, 221.

Y en el Homenaje a Andrés Bello podemos leer: "La escritura tradicional ha generado diversas capas sociales entre las personas alfabetizadas, a saber: los que conocen y usan el laberinto de reglas en que se basa la ortografía; los que algo conocen y usan de esas reglas, y los que escriben los sonidos que escuchan. Es decir, se ha hecho de la ortografía un elemento más de discriminación social sin justificación alguna" (32). Y el mismo autor insiste en esta idea: "En la segunda mitad del siglo XIX, Salvá acepta íntegramente la reforma académica y se limita a simplificar las reglas. De ahí en adelante hay que usar la ortografía oficial como signo de cultura y buena educación" (33). Critica la actitud de algunos lingüistas para los que "la ortografía es una marca de clase no un útil para llegar a la cultura" (34).

---

(32) Antonio Alcalá Alba, "La reforma ortográfica de Andrés Bello", en Homenaje a Andrés Bello, México, U.N.A.M., Editor Juan M. Lope Blanch, 1983, 106.

(33) Ibidem, 102.

(34) Ibidem, 85.

Así escribía también D. Miguel de Unamuno en 1896, no sin una cierta dosis de ironía: "Si se adoptase una ortografía fonética sencilla, que, aprendida por todos pronto, hiciera imposibles, o poco menos, las faltas ortográficas, ¿no desaparecería uno de los modos de que nos distingamos las personas de "buena educación" de aquellas otras que no han podido recibirla tan "esmerada"? (35). No cabe duda de que existe ironía ante una rigidez ortográfica que se venía imponiendo, pero también ante una realidad que es la razón que presentamos en este apartado de nuestra investigación, y que ya "en 1634, el licenciado Francisco Cascales nos da a entender que los pecados ortográficos podrían desvalorizar socialmente" (36) pues como dice: "no es cosa tan tenue y humilde la que es bastante a desacreditar a un médico, a un teólogo y a un jurisconsulto, padre de la autoridad. Que un romancista, un idiota, un sin letras peque contra la ortografía, vaya; no me espanto, no me encolerizo por ello; mas que los hombres que han frecuentado universidades, han arrastrado

---

(35) Miguel de Unamuno, "Acerca de la reforma de la ortografía castellana", en Obras completas III, Ensayos, Madrid, A. Aguado, 1950, 194.

(36) Ángel Rosenblat, "Prólogo sobre las ideas ortográficas de Bello", en Estudios gramaticales, V, Caracas, Ministerio de Educación, 1951, XLII.

manteos. han recibido grados y láureas con general aclaramiento y aplauso, tropiecen a menudo en estas niñerías, reputación corre aquí; contagio tan común, antes que se extienda más, remedio presentáneo pide. A los impresores, a los maestros de escuela, dirán que toca la noticia de este arte" (37).

Y lo que sí está claro es que la buena ortografía sigue siendo en nuestros días ese sello de identidad socio-cultural, y como tal lo expresan algunos autores:

"La Ortografía puede considerarse como la piedra de toque que pone de manifiesto el grado de instrucción de una persona. Quienes en sus escritos descuidan los preceptos ortográficos, no esperen prosperar en ninguna parte, ni aspiren a merecer el dictado de personas cultas. El conocimiento de la Ortografía satisface una conveniencia de la vida práctica, a la vez que constituye un elemento indispensable en el orden cultural. De ahí que insistamos en recomendar el estudio de la Ortografía a toda persona que desee salir de la vulgaridad, esto

---

(37) Francisco Cascales, Cartas philológicas, (1634), Madrid, Clásicos Castellanos, 1940, 73-74.

es, a quien pretenda abrirse paso entre sus semejantes y se proponga escalar en la sociedad moderna un puesto preferente y de pingües rendimientos" (38). Y más recientemente dice Ángel Sabugo:

"Una perfección ortográfica sólo es alcanzada por personas de gran cultura y profundos conocimientos filológicos" (39).

### 2.2.3. Instrumento básico en la comunicación escrita.

Tan evidente como lo dicho anteriormente es la necesidad de una ortografía común si queremos comunicarnos por escrito. Este es quizá el aspecto fundamental, y que más debemos resaltar; para ello oigamos, ante todo, la voz autorizada de Antonio de Nebrija: ... "la invención de las letras fue para nuestra memoria, y después, para que por ellas pudiesemos hablar con los ausentes y los que

---

(38) Luis Girau Iglesias, "Prefacio," en Ortografía española, Barcelona, Magister, 1940, 5.

(39) A. Sabugo Pintor, Didáctica de la ortografía, León, Everest, 1971, 6.

están por venir" (40), fórmula que "adquiere en labios de Alemán una modernizada redacción: "La letra tuvo principio y se inventó sólo para conseguir un fin, de dar noticia en presencia de las cosas en que interviene ausencia". En otra ocasión insiste en que "la letra es entre los ausentes noticia de la voz de los presentes" (41). Y D. Gregorio Mayáns i Siscár llega a expresarse así: "Ai tal prodigio como declarar con tanta facilidad los más ocultos pensamientos? hablar mudamente? llegar a pintar las palabras, i conversar con los ojos? constituirnos presentes a los que están distantes? ceñir a la combinación de tan pocas letras quantas cosas ai en la Naturaleza, ha avido, i avrá? i por ultimo establecer un vivo comercio con los mayores sabios ya muertos?" (42); y es Nebrija quien realiza una síntesis perfecta del papel que desempeñan las letras y su valor en la comunicación: "el primero Inventor de las Letras, quien quiera que fue, miró quantas diferencias de boces avía en su Lengua i tantas figuras de letras hizo, por las cuales puertas

---

(40) Antonio de Nebrija, Op.cit., 111.

(41) Tomás Navarro Tomás, "Estudio preliminar", en Ortografía castellana de Mateo Alemán, XX.

(42) Gregorio Mayáns i Siscár, "Reflexiones", en Regias de Ortografía en la lengua castellana, compuestas por el Maestro A. de Lebrija, reimpresión, Valencia, Benito Monfort, 1765, XXIII.

en cierta orden representó todas las palabras que quiso, assi para su memoria, como para hablar con los ausentes, i los que están por venir " (43). La R.A.E., hablando de la ortografía, dice: "sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe ni se puede percibir con la claridad conveniente lo que se quiere dar a entender" (44). Estas ideas expuestas en siglos pasados tienen hoy total vigencia, y hablando de la comunicación gráfica Emilio Alarcos dice así: "Cada vez que el destinatario del mensaje se ha encontrado fuera de las condiciones hic et nunc de la comunicación oral, el hombre se ha visto obligado a valerse de otros instrumentos de comunicación, más persistentes y de un alcance mayor, ha debido remplazar los signos vocales, que son instantáneos y efímeros, por otros signos más duraderos" (45); y hablando de los diferentes sistemas de escritura dice: "poseen en común la característica de llevar a cabo la comunica-

---

(43) Antonio de Nebrija, Reglas de Ortografía en la lengua castellana (1517) reimpresión de D. Gregorio Mayáns i Siscár, Valencia, Benito Monfort, 1765, 8.

(44) R.A.E., "Discurso proemial", en Op.cit., LXI. El subrayado es nuestro.

(45) Emilio Alarcos Llorach, Op.cit., 179.

ción por vía visual" (46); y termina escribiendo: "Las finalidades del procedimiento gráfico son dobles: sobrepasar los obstáculos del espacio y del tiempo, haciendo inmutable y fácil de transmitir la comunicación, y servir de conmemoración de las experiencias pasadas" (47).

Todo lo que hemos dicho y documentado, destacando la importancia explícita de la ortografía, lo resume el Ministerio de Educación y Ciencia en sus Programas renovados para la E.G.B. cuando afirma que "enseñar lengua española consiste en enseñar a utilizar la lengua española, y así, no se sirven los intereses de la docencia idiomática cuando el objetivo de la clase se pone en que los alumnos aprendan cosas acerca del idioma, y no el idioma mismo (...) la información no constituye un objetivo en sí misma, sino sólo una enseñanza complementaria y auxiliar de lo fundamental, que es saber hablar, leer y escribir con fluidez y soltura"(48).

---

(46) Ibidem.

(47) Ibidem., 180. El subrayado es nuestro.

(48) M.E.C., Programas renovados, Ciclo Superior, 5. El subrayado es nuestro.

Lógicamente, al afirmar que es un instrumento básico en la comunicación humana escrita; estamos insistiendo en la necesidad de la existencia de un código único para que podamos entendernos los usuarios de un mismo idioma en su forma gráfica, y eso explica la preocupación que han tenido filólogos, lingüistas y gramáticos por la reforma de la ortografía para simplificarla, y, de esta forma, facilitar su empleo entre los usuarios del idioma.

Quizá esto quede más claro si nos fijamos brevemente en algunas constantes que aparecen a lo largo de la historia de la ortografía española.

### 3.- CLAVES HISTÓRICAS.

No vamos a hacer una historia propiamente dicha de la Ortografía de la lengua española, que se puede encontrar suficientemente estudiada, a lo largo de toda su evolución, por ejemplo, en la Historia de la lengua española de D. Rafael Lapesa <sup>(49)</sup> o en el Prólogo de Ángel Rosenblat a los

---

(49) Rafael Lapesa, Op.cit., 162-170, 186-187, 204-207, 239-242, 286-290, 414-417 y 419-424.

Estudios gramaticales (V) de Andrés Bello (50), sino que más bien queremos señalar algunos aspectos que han preocupado a los lingüistas a lo largo de la historia. Ello nos hará comprender mejor la importancia y la esencia del tema.

---

(50) Ángel Rosenblat, "Prólogo" sobre las ideas ortográficas de Bello, en Estudios gramaticales, tomo V, Caracas, Ministerio de Educación, 1951. Véanse también las obras de: Abraham Esteve Serrano, Estudios de teoría ortográfica del español, Murcia, Universidad de Murcia, 1982; Dr. B. Escudero de Juana, la Ortografía de Lebrija comparada con la de los siglos XV, XVI y XVII, Madrid 1923; F. Tollis, "L'orthographe du castillan d'après Villena et Nebrija", Revista de Filología Española, LIV, 1971, cuadernos 1º y 2º, Madrid, 1972, 53-103; y no debemos olvidar la obra de D.R. Menéndez Pidal, Manual de Gramática histórica española, Madrid, 24ª ed., 1973.

### 3.1. Unidad del idioma.

La primera y, tal vez, la principal preocupación de los lingüistas, en el tema de la ortografía, ha sido conseguir esa unidad que necesita la lengua, en este caso escrita, para que sea un medio válido y duradero de comunicación. Recordemos, de nuevo, la cita de Nebrija, en su Gramática, donde ve "la invención de las letras como sustento para nuestra memoria y para hablar con los ausentes y los que están por venir" (51).

Para conseguir esta comunicación escrita o como dice Nebrija tan bellamente: "hablar con los ausentes y los que están por venir" (52) es, sin duda, necesario un código único.

Esta preocupación por unificar y fijar un código nos la expresa la R.A.E. en su prólogo a la Ortografía de la lengua castellana publicada en 1779, que dice así:

---

(51) A. de Nebrija, Op.cit., 111.

(52) Ibidem.

"Si se hubiese mirado este asunto con el aprecio que merece, estuviera más arreglado el uso, cuya variedad ocasiona una de las mayores dificultades y nos ha privado hasta ahora de las grandes ventajas que se seguirían de que estuviere correcta y uniforme la ortografía: porque ella es la que mejora las lenguas, conserva su pureza, señala la verdadera pronunciación y significado de las voces y declara el legítimo sentido de lo escrito, haciendo que la escritura sea un fiel y seguro depósito de las leyes, de las artes, de las ciencias, y de todo cuanto discurrieron los doctos y los sabios en todas profesiones, y dejaron por este medio encomendado a la posteridad para la universal instrucción y enseñanza" (53).

Y doscientos años más tarde en 1973, Jean Dubois, en su Diccionario de lingüística, en el artículo sobre la ortografía afirma que "El concepto de ortografía implica una norma escrita con

---

(53) R.A.E. "Prólogo", en Ortografía de la lengua castellana, 1779, IV. El subrayado es nuestro.

relación a la cual se juzga la adecuación de las formas que realizan los sujetos que escriben una lengua" (54). Esta obra unificadora necesita un árbitro o control reconocido por todos, y, hablando de la ortografía, R. Barón Castro, Secretario General de la OEI, se expresa así: "Nadie pone en duda que la Real Academia Española ha realizado una obra imponderable, legislando con discreción y tino, sin prisa y sin pausa. Pero con la nueva organización, las Academias de todo el orbe hispánico pueden, en labor conjunta, defender aún mejor el idioma y mantener su unidad -- que es el mayor tesoro de nuestra cultura-- afrontando los múltiples problemas que se le presentan en el día y han de presentársele en el futuro"; (55) y, por otra parte, es Ángel Rosenblat el que subraya la unidad alcanzada: "Como la ortografía de nuestra lengua ha llegado a la unidad en todos los países de habla española y hay cierto acuerdo tácito, por razones precisamente de unidad, de acatar las normas académi-

---

(54) Jean Dubois, Diccionario de lingüística, Madrid, Alianza Editorial, 1979, 460.

(55) Rodolfo Barón Castro, "Prólogo", en Actuales normas ortográficas y prosódicas de la Academia Española, Madrid, OEI, Promoción Cultural, 1974, 8.

cas, conviene examinarlas con todo cuidado" (56).

La ortografía establece, por tanto, una distinción entre formas correctas y formas incorrectas en una lengua escrita, y en esto se distingue de la simple grafía que no implica esa referencia a una norma (57).

La ortografía, pues, nace de la necesidad de unificación para representar el lenguaje oral, y de ahí proviene precisamente su mayor problema puesto que no existe coincidencia biunívoca entre el sistema fonético y el sistema gráfico, problema que veremos más adelante. Pero de todas formas "La unidad ortográfica es hoy un hecho, y este hecho es consecuencia de una unidad más amplia, la cultural y lingüística" (58).

---

(56) Ángel Rosenblat, Actuales normas ortográficas y prosódicas de la Academia española, Madrid, OEI, Promoción Cultural, 1974, 20.

(57) Cfr. Jean Dubois, Op.cit., 460-461.

(58) Ángel Rosenblat, "Prólogo", en Estudios gramaticales, CXXXI.

### 3.2. Reformas para facilitar la ortografía.

Desde el siglo XV, Antonio de Nebrija en su tratado de Ortografía ya expone de forma explícita esta preocupación por simplificar la ortografía para facilitar el uso de la misma; para ello estudia detenidamente las letras y pronunciaci-ones de la lengua latina (59), propone las simplificaciones que deben hacerse, según la pronun- ciación castellana (60), para, finalmente, exponer seis reglas generales de la ortografía del castellano de las cuales la primera es: "que debemos escribir como pronunciamos, y pronunciar como escribimos" (61). Sus teorías tienen gran acogida en general. Pero a media- dos del S. XVI será la voz de Fray Miguel de Salinas la que proponga que se escriba anteponiendo el principio de uso al de pronunciación (62). Algunos años después,

---

(59) Cfr. A. de Nebrija, Gramática de la lengua castellana, 113-115; y Ángel Rosenblat, "Prólogo" en Estudios gramaticales de Bello, XXI-XXX.

(60) Cfr. A. Nebrija, Gramática de la lengua castellana, 116-130.

(61) Ibidem, 131. Cfr. Abraham Esteve Serrano, Op.cit., 17.

(62) Cfr. A. Esteve Serrano, Op.cit., 34.

el cronista mayor de indias y capellán de Felipe II, Juan López de Velasco (1585), intentó armonizar el criterio de pronunciación con el de uso, formulando el triple principio: pronunciación - uso - razón (63). Trilogía de principios que supone un paso decisivo, o sea un hito capital en la evolución y desarrollo de la ortografía castellana (64). Estas teorías tienen gran influencia entre los ortógrafos del siglo XVIII, y, concretamente, como veremos más adelante, en el seno de la Real Academia Española, de forma que éste será el triple principio que en definitiva aceptará dicha institución, matizando razón como etimología.

Antes de ver la línea seguida por la Real Academia, debemos aclarar cómo el hecho de que Gonzalo Correas (1630) llevara hasta sus últimos límites el principio ortográfico de la pronunciación provoca una reacción muy fuerte entre los

---

(63) Cfr. A. Esteve Serrano, Op. cit., 37-39.

(64) Aunque debemos dejar claro que "la ortografía es en el Siglo XVI - y lo seguirá siendo hasta comienzos del XIX - materia de opinión personal". "Había amplia libertad ortográfica". Citamos textualmente a Ángel Rosenblat, "Prólogo", en Estudios gramaticales, XXXI.

ortógrafos etimologistas, (65), y que llega a alcanzar gran éxito, sobre todo, en el siglo de la Ilustración, gracias a la gran acogida que tiene en la Real Academia que, en su Discurso proemial al Diccionario de autoridades publicado en 1726, antepone el principio etimológico al de pronunciación y uso.

En la Ortografía de la lengua castellana publicada en 1741, la Academia cambia de criterio preferente determinando que la escritura debía regirse en primer lugar por la pronunciación, aunque, por supuesto, se tienen también presente los principios etimológico y de uso. Pero, en su constante preocupación por hacer la ortografía de fácil ejecución, la Academia, en su tratado de Ortografía de la lengua castellana de 1763, vuelve a cambiar su criterio prioritario, y lo expresa así: "para escribir correctamente son muchas las dificultades que se ofrecen porque no basta la pronunciación, ni saber la etimología de las voces, habiendo uso común y constan-

---

(65) Cfr. Ángel Rosenblat, "Prólogo", en Estudios gramaticales, XLVII-LXII.

te, ha de prevalecer como árbitro soberano" (66).

Es en su tratado de Ortografía de 1779 donde la Academia expresa de forma explícita que uno de los primeros fines de la Academia fue "hacer uniforme la escritura castellana y de fácil práctica y ejecución" (67). En este mismo tratado insiste en que la Academia "ha procurado dar la perfección posible a este tratado, omitiendo alguna regla y variando levemente algunas advertencias de las anteriores, todo con el fin de hacer más simple, expedita y uniforme la ortografía" (68), y por último aclara la Real Academia Española que los tres principios o fundamentos que sirven a la formación de la ortografía: pronunciación, uso constante y origen, son "todos ellos necesarios, porque ninguno es general de manera que pueda señalarse por regla única e invariable". (69).

---

(66) R.A.E., "Prólogo", en Ortografía de la lengua castellana, Madrid, 1763, V-VI.

(67) R.A.E., "Prólogo", en Ortografía de la lengua castellana, Madrid, 1779, VIII.

(68) Ibidem, XI-XII.

(69) R.A.E., Ortografía de la lengua castellana, Madrid, 1779, 2.

Vemos, pues, claramente, que al ser diferentes los principios en que se basaban las reformas, no se acababa de llegar a una "unidad" que facilitara la escritura, ya que unos ortógrafos tomaban como básico un principio y otros, otro; pero al imponer la Real Academia los tres principios como necesarios, también debe existir un largo camino, para ir alcanzando poco a poco diversos acuerdos sobre la prioridad que un principio u otro debe tener sobre esta palabra o esta otra. Lo que sí debemos dejar claro es que la mayor parte de las veces que se ha intentado una reforma ortográfica, ha sido con el ánimo de facilitar la escritura a los usuarios del español (70).

Y así, basándose en ese triple criterio que defiende la Real Academia Española, es en 1815 cuando "se consuma la modernización y quedó fijada la ortografía hoy vigente" (71), porque las reformas posteriores han sido mínimas y de casos particulares.

---

(70) Cfr. J. Jimeno Agius, Reforma de la ortografía castellana, Madrid, H. de M.G. Hernández, 1896, 13-26. El autor elogia los esfuerzos de la Academia por simplificar la ortografía.

(71) Rafael Lapesa, Op.cit., 423-424.

Hay que tener presente que la preocupación por la reforma de la Ortografía no es un tema que preocupa solamente a la R.A. Española, ni tampoco a los ortógrafos y filólogos españoles; en toda la América de habla hispana existe esta misma preocupación; así Andrés Bello y Juan García del Río proponen una reforma de la ortografía que se lleve a cabo de forma paulatina, gradualmente, no de forma violenta, en un artículo que publican en 1823, "Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y unificar la ortografía en América" (72). Esta propuesta es plenamente aceptada en Chile donde se toma como base para el sistema de escritura reformada que se adopta en 1844 (73), que no se consigue imponer; el propio Bello, como rector, en 1851 se dirigió al Ministerio de Instrucción Pública para que no se siguiera insistiendo en tal reforma.

En 1870 se crea la Asociación de Academias de la lengua con el fin de unificar y proteger del peligro de desintegración a la lengua española. Pero esta Asociación de Academias

---

(72) Andrés Bello, Estudios gramaticales, V, Caracas, Ministerio de Educación, 1951, 68-87.

(73) Andrés Bello, Op. cit., 97 - 115.

no renuncia a proseguir su labor comenzada en el camino de las continuas reformas que faciliten, y así, en su I Congreso celebrado en México en 1951, se pide expresamente a la Academia española que "prosiga la reforma de la ortografía y simplifique la escritura" (74).

Los Congresos de las Academias se han preocupado en extremo por preservar de la fragmentación ese tesoro común que es el idioma español, teniendo siempre presente, sin embargo, el facilitar su escritura.

---

(74) Adolfo Berro García (ponente de Uruguay), "La reforma ortográfica de la lengua española", en Memoria del I Congreso de las Academias, México, 1952, 138.

Este mismo autor, con ponencia del mismo nombre, insiste en la idea de la reforma en el II Congreso Celebrado en Madrid en 1956; y en este mismo II Congreso, el ponente argentino Rodolfo M. Ragucci también aboga por la "Simplificación ortográfica", en Memoria del II Congreso de las Academias de la lengua española, Madrid, 1956, 130 - 135 y 137 - 139.

En la relación de filólogos españoles preocupados por el tema merece una mención muy especial D. Julio Casares <sup>(75)</sup>, ya que en sus intervenciones en los Congresos de las Academias y en varias de sus obras expone la necesidad de continuar sin prisa, pero sin pausa, la tarea de reforma hasta conseguir un sistema ortográfico que esté caracterizado por la sencillez y la eficacia. El mismo D. Julio Casares propone en 1951 una serie de reformas que entrarán en vigor en 1952.

La última reforma efectuada por la Real Academia, exceptuando los casos muy particulares, es la llevada a cabo en 1959 <sup>(76)</sup>.

Aún así, hoy día sigue habiendo propuestas serias de reforma, como la de Jesús Mosterín <sup>(77)</sup>, a la que, al igual que a las de Escriche <sup>(78)</sup>

---

(75) Obras suyas son: El fetichismo de la ortografía (1941), y la reforma ortográfica (1941).

(76) R.A.E., Ortografía, 2ª ed. corregida y aumentada, Madrid, Imprenta Aguirre, 1974.

(77) Jesús Mosterín Heras, Ortografía fonémica del español, Madrid, Alianza Universidad, 1981.

(78) Tomás Escriche y Mieg, Reforma de la ortografía castellana, 2ª ed., Bilbao, C. Lucena y Compañía, 1890.

y Jimeno Agius (79) a finales del siglo pasado, nos atrevemos a calificar de serio intento de buena voluntad, pero sin futuro ; quizás lo vemos así porque es una propuesta de reforma muy radical y, por tanto, con pocas posibilidades.

A pesar de lo expuesto al desarrollar esta idea, debemos aclarar que el español (como el alemán y el italiano) goza de un sistema gráfico bastante simplificado o acorde con el sistema fonético, si se compara con otras lenguas de cultura como el francés o el inglés; y que, por lo tanto, aunque exista cierta dificultad en la ortografía española (80), las continuas reformas la han llevado a un estadio de relativa sencillez; aunque la opinión de algunos autores es que "la reforma de la Ortografía está todavía por hacer" (81).

---

(79) José Jimeno Agius, Reforma de la ortografía castellana, 4ª ed., Madrid, H. de M.G. Hernández, 1896.

(80) E. Alarcos Llorach, Op.cit., 220, dice así: "El español, aún cuando en el curso de su historia haya introducido en su ortografía modificaciones que apuntan a aproximarlos a su pronunciación, aún conserva vestigios etimológicos y grafemas bivalentes heredados del latín (...). Pese a todo, los ejemplos de referencias fonéticas equívocas son muy poco frecuentes".

(81) Jesús Mosterín, Op.cit., 187.

### 3.3. Investigaciones actuales

Es un aspecto que, aunque muy importante, vamos a referirnos brevemente.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que en los gramáticos, filólogos y lingüistas siempre ha estado presente la investigación sobre el tema debido fundamentalmente al deseo de unificar para conseguir un medio eficaz de comunicación por escrito, y como consecuencia, también, de la continua preocupación por reformar la ortografía para simplificarla y así facilitar a todos su uso y aprendizaje.

Pero en los últimos tiempos (quizá los últimos treinta años), ha habido serios intentos investigadores por parte de psicólogos, pedagogos y, también, profesores de lengua española para mejorar la calidad en la enseñanza de este aspecto del lenguaje.

Aquí citaremos algunas experiencias que nos han resultado interesantes:

- La investigación llevada a cabo por L.J. Brueckner y G.L. Bond, y que exponen ampliamente en su obra Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje (82).
- La investigación realizada en el Grupo Escolar Mixto "Patronato de la S.A. Hullera Vasco-Leonesa" de Ciñera de Gordon (León) (83), llevada a cabo con niños del Ciclo Medio de la E.G.B.
- Con alumnos de Básica se lleva a cabo un estudio sobre "Niveles ortográficos" realizado por Jesús Pérez, Inspector de E.G.B. (84).

---

(82) L.J. Brueckner y G.L. Bond, "Diagnóstico y tratamiento de las dificultades ortográficas", en Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, Madrid, Rialp, 1974, - 424 - 459.

(83) Ángel Sabugo Pintor, Didáctica de la ortografía, León, Everest, 1971, 14-19; realiza, en estas páginas, un resumen de lo que fue su investigación.

(84) Jesús Pérez González, Op.cit., 4 y 5 ofrece, muy abreviadamente, los resultados obtenidos.

- La ortografía en primero de E.G.B. (85) es el título de un artículo en el que se resume la experiencia realizada para comprobar la efectividad de la enseñanza de la ortografía con un método ideográfico.
- Y, por último, exponemos el estudio realizado por el profesor José Polo (86) en el que se analiza la situación ortográfica de nuestros estudiantes universitarios.

Por el problema acuciante que supone la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, los mismos investigadores reafirman la gran necesidad, que existe aún, de investigación sobre el tema para que la solución sea científica, y, en la medida de lo posible, cada vez más eficaz.

---

(85) Dulce M<sup>a</sup>. González Arias et al., "La ortografía en primero de E.G.B.", Magister, número 3, Oviedo, E.U. de Magisterio, mayo 1985, 229-236.

(86) José Polo, Ortografía y ciencia del lenguaje, Madrid, Paraninfo, 1974.

#### 4.- DIFICULTAD REAL.

A nadie se le oculta la dificultad "de hecho" que existe en la enseñanza-aprendizaje de la ortografía española: como bien sabemos a la desarmonía, o mejor no coincidencia entre lengua hablada y lengua escrita.

Tomamos aquí un texto que la R.A.E. publica en 1779:

"Tres principios o fundamentos pueden servir a la formación de las reglas de Ortografía. Estos son pronunciación, uso constante y origen, y todos ellos necesarios, porque ninguno es general de manera que pueda señalarse por regla única e invariable" (87) ; la adopción de este triple criterio ha contribuido sobremanera a acrecentar esta dificultad, "el caos al que ha arrastrado a la ortografía el hecho de tomar tres criterios fundamentales:

---

(87) R.A.E., Ortografía de la lengua castellana, 6ª impresión corregida y aumentada, 1779, 2.

la etimología, el uso y la pronunciación (88) y que Sarmiento denomina "trinidad tiránica" (89); pero nos damos cuenta de que, efectivamente, "La Academia, de paso da algunas veces entrada al cuarto criterio ortográfico, el de la diferenciación" (90).

Este es el hecho real: la lengua española en su aspecto ortográfico se ha consolidado bajo el triple criterio que con tanta claridad expone ya en el siglo XVIII la R.A.E. (91), y se ha fijado así un aspecto del lenguaje que es considerado "uno de los grandes caballos de batalla del maestro" (92). Pero nadie como Alcalá Alba ha resumido esta dificultad existente:

---

(88) A. Alcalá Alba. Op.cit., 87.

(89) Citado por Ángel Rosenblat en el Prólogo de los Estudios gramaticales de A. Bello, CVII.

(90) Ángel Rosenblat, Prólogo en Estudios gramaticales, LXXIV.

(91) R.A.E., Ortografía de la lengua castellana, 1779, 2.

(92) Manuel Lorenzo Delgado, Op.cit., 47.

"Cuando el investigador se asoma al fondo histórico de la ortografía española, se queda asombrado al contemplar la diversidad de criterios, a veces opuestos, a veces absurdos, que han apartado la escritura de la pronunciación a partir del Renacimiento. Cuatro son los principales que se han tratado de hermanar en nuestro sistema gráfico: la etimología, el uso, la pronunciación y la diferenciación de homónimos. Puede verse que el hecho mismo de atender a varios principios a la vez trae la confusión" (93).

Veamos brevemente algo sobre cada uno de ellos.

#### 4.1. Criterio fonético.

Está claro que el alfabeto de cualquier lengua es incapaz de reflejar la multitud de sonidos y variantes de los mismos. Por tanto, podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el lenguaje escrito no puede representar exactamente al lenguaje

---

(93) Antonio Alcalá Alba, "La reforma ortográfica de Bello", en Homenaje a Andrés Bello, México, U.N.A.M., 1983, 81.

oral; o sea que la lengua escrita no representa al lenguaje oral con una serie unívoca de signos alfabéticos ya que, en tal caso, únicamente tendríamos problemas de grafía, de transcripción y no problemas de ortografía propiamente. El profesor Alarcos resume el problema de la siguiente forma: "un sistema de escritura alfabética en estado puro debería estar compuesto por tantos grafemas distintos cuantos fonemas hubiese en el sistema fonológico de la lengua representada. Semejante situación es rara; no vacilemos en repetirlo. La inadecuación parcial entre los dos niveles —gráfico y fónico— es corriente, a causa de una simple falta de rigor en la representación." (94).

Si ponemos algunos ejemplos concretos del castellano, lo veremos mejor aún:

---

(94) E. Alarcos Llorach, Op.cit., 210.

a) Un mismo signo gráfico puede responder y, de hecho, responde a varios fonemas. Por ejemplo la grafía c (letra ce) puede representar en español hasta tres fonemas diferentes:

-- el velar oclusivo sordo, /k/, ante a, o y u;

-- el interdental fricativo sordo, /θ/, ante e, i; y

-- el alveolar fricativo sordo, /s/, ante e, i en zonas seseantes.

b) Por otra parte, un mismo fonema puede representarse por varios signos gráficos; es el caso de la j y la g (ante e, i), que representan el fonema

-- velar fricativo sordo, /x/; o también de las letras b y v, que representan el fonema

-- bilabial oclusivo sonoro /b/.

- c) Otro problema evidente de la ortografía española es el uso de la letra hache, cuya grafía no corresponde a ningún fonema.

Creemos significativo citar aquí el título que Tomás Navarro da a un párrafo del capítulo sobre la pronunciación de las consonantes; dice así: "Otros sonidos españoles que no tienen representación en la ortografía corriente" (95).

Podríamos seguir poniendo uno y mil ejemplos ya conocidos por todos.

Este criterio fonético o de pronunciación es el que han defendido, como norma suprema que debería guiar la formación de la ortografía española, muchos gramáticos y lingüistas de gran valía y renombre; citemos por ejemplo al maestro Nebrija en su gramática (96), y después de él a otros

---

(95) Tomás Navarro Tomás, Manual de pronunciación española, Madrid, C.S.I.C., 14ª ed., 1968, 81.

(96) A. de Nebrija, Gramática, 131: "así tenemos de escribir como pronunciamos 7 pronunciar como escrivimos".

muchos como el maestro Correas (S. XVII), ya citado, y la propia Academia en la Ortografía de la lengua castellana que publica en 1741; y lo sintetizaremos así: "puede resumirse la historia de la ortografía castellana como la lucha por volver a la escritura fonética" (97).

#### 4.2. Criterio etimológico.

Las fijaciones ortográficas definitivas fueron tarea de organismos oficiales o con criterio de autoridad reconocida que, como la Real Academia Española, surgieron en época neoclásica, conservadora y purista, por tanto etimologizante.

Este criterio para la formación de la ortografía española, ya antes del siglo XVIII, había sido fuertemente defendido por los ortógrafos del siglo XVII, como ya dijimos, que reaccionaron contra las teorías extremistas de Gonzalo Correas (98).

---

(97) A. Alcalá Alba, Op.cit., 80.

(98) Cfr. Ángel Rosenblat, "Prólogo" en Estudios gramaticales, XLIX-LXII.

Es un principio, el etimológico o de origen, fundamentalmente defendido por personas de vasta cultura y con una valoración indiscutible por lo clásico y originario; criterio que, siendo de gran valor, no es nada popular. Este es el hecho; y de este hecho surge una de las grandes dificultades de la ortografía española.

Sobre este tema es bastante interesante tener en cuenta que la fundación de la R.A.E. se lleva a cabo en el siglo de la Ilustración, en la época del Neoclasicismo, y esa vuelta a lo clásico deja su impronta en la influencia que para la formación del español tiene el principio etimológico o de origen, del que queda claro su lugar e influencia en la formación del español; pero también la dificultad de hecho que esto supone para la ortografía de nuestro idioma.

#### 4.3. Criterio de uso.

Este criterio, llamado tam-

bien de autoridad, es uno de los que primero defendió la R.A.E., que ya en el prólogo de su Ortografía de la lengua castellana, dice así:

"Para escribir correctamente son muchas las dificultades que se ofrecen, porque no basta la pronunciación, ni saber la etimología de las voces, sino que es preciso también averiguar si hay en contrario uso común y constante; pues, habiéndolo, ha de prevalecer como árbitro soberano de las lenguas" (99).

Se observa, por la cita que acabamos de hacer, que la Academia en este momento (1763), otorga un lugar prioritario al uso común y constante. Principio de uso, que también recibe el nombre de "principio de autoridad", ya que no se trata de la extensión que ha adquirido el uso, sino de la localidad del usuario, y, por tanto, no se trata de un uso cuantitativo, sino cualitativo, esto es: la orto-

---

(99) R.A.E. Prólogo, en Ortografía de la lengua castellana, Madrid, Imprenta de Antonio Pérez de Soto, Impresor de la Academia, 1763, V-VI. El subrayado es nuestro.

grafía de un vocablo se consagra como correcta si es o ha sido utilizada así (con esa grafía) por autores-escritores reconocidos como de autoridad en el uso que hacen de esa lengua.

Así la palabra pretenciosa, en su otra forma pretensiosa, es usada por Camilo José Cela en La Colmena (100), y anteriormente, como cita Manuel Seco (101), había sido usada con la grafía C por Valera, la Pardo Bazán, Ortega y Gasset, Blasco Ibáñez y Gómez de la Serna; y todos

---

(100) Camilo José Cela, La Colmena, Barcelona, Bruguera, 1980, 53.

(101) Manuel Seco, Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, 8ª ed., Madrid, Aguilar, 1979, 273. "Pretencioso. Este adjetivo, que significa "el que tiene pretensiones", no está admitido por la Academia. No obstante es necesario; lo han usado muchos escritores (...), y sería irreprochable si en vez de pretencioso (tomado del francés *pretentieux*) tuviese la forma pretensioso (...) derivándolo directamente de pretensión.

Aunque el mismo Manuel Seco, en su Diccionario breve de dudas de la lengua española publicado en Madrid por el Ministerio de Cultura en 1979, en la página 140, dice así: "Pretencioso. Presuntuoso o que pretende ser más de lo que es. La Academia registra también pretensioso. Aunque prefiere la primera forma (pretencioso) (adaptación del francés *pretentieux*), pretensioso se acomoda formalmente mejor al término tradicional pretensión con el que tiene relación semántica".

ellos usan: pretencioso/a y pretensioso/a, sin que estuviera admitida esta palabra por la Academia, que no la incluye en el D.R.A.E. en su 19ª edición publicada en 1973; mientras que en su doble forma pretencioso,a y pretensioso,a, es incluida por la R.A.E. en la vigésima edición del D.R.A.E. publicado en 1984 (102).

Con este ejemplo queda claro cómo hay vocablos que incluso en su doble grafía son admitidos por la R.A.E. a partir del uso que de ellos hacen autores eminentes en el empleo de la lengua (103).

---

(102) R.A.E., Diccionario de la lengua española, 20ª ed., II (h - zuzón), Madrid, Espasa Calpe, 1984. 1101 - 1102.

(103) Cfr. Rodolfo M. Ragucci, Op.cit., 169-170, cita a Dámaso Alonso: "yo escribiré siempre, ya, sicólogo (...). El aficionado a antiguallas queda autorizado por el propio dictamen a seguir escribiendo psicólogo".

Pongamos, para terminar, también como ejemplo el caso de grafías no fonéticas, e incluso antietimológicas como es el caso de las palabras invierno y huevo; (invierno < hibernus; huevo < ovum), que por tradición o, mejor dicho, por uso y autoridad han adoptado la forma actual: invierno y huevo.

#### 4.4. Criterio de diferenciación.

Este criterio realmente tiene bastante menos relevancia que los anteriores ya que afecta a un número de palabras relativamente reducido.

Es lo que Rosenblat denomina "diferenciación ortográfica de homófonas" (104), esto es, que los signos gráficos, además de dar indicaciones fonológicas, también confieren al mensaje escrito otros valores. Por ejemplo de tipo semántico: hecho y echo son palabras con sentidos totalmente distintos;

---

(104) Ángel Rosenblat, "Prólogo", en Estudios gramaticales, XLI.

así como: hay, ¡ay! y ahí; o también ha, verbo, frente a a, preposición. Sabemos bien que en nuestra lengua española abundan estas palabras homónimas y homófonas.

Una simple tilde introduce un cambio que puede llegar a ser sustancial. Así, por ejemplo, el acento ortográfico distingue el empleo interrogativo del empleo relativo: quién/quien, qué/-que; el empleo adverbial de su empleo adjetivo: sólo/-solo; el empleo sustantivo del pronominal: té/te; el pronominal del adjetivo: mí/mi, tú/tu; etcétera.

Debemos aclarar aquí, antes de seguir, que el cambio fonético en una lengua tiene un carácter general y popular, y, sobre todo, es imperceptible; y quien lo experimenta en su lenguaje, sigue escribiendo correctamente, o sea, como si tal cambio fonético no se diera. Éste no necesita un acuerdo porque es inconsciente o por lo menos "natural", realizado sin premeditación; mientras que el cambio gráfico o, mejor, ortográfico necesita una

fijación convencional, un criterio de autoridad que previamente lo acepte, de forma que los cambios "oficiales" en el lenguaje escrito siempre se realizarán a posteriori respecto a los cambios fonéticos, y, por supuesto, con muchísima más lentitud.

Resumiendo, podemos decir que la ortografía del español tiene una dificultad intrínseca que es fruto del criterio ecléctico con el que se ha ido configurando: la fonética, la etimología y el uso constante, "todos ellos necesarios, porque ninguno es general de manera que pueda señalarse por regla única e invariable" (105); criterios a los que se añade el cuarto, ya citado, de diferenciación.

La misma Real Academia reconoce esta dificultad de hecho que a nadie se oculta, y lo expresa así: "El arreglar la ortografía por estos tres principios es la mayor dificultad; pues como obran parcialmente en los casos que admiten variedad, según se ha manifestado, es preciso atender

---

(105) R.A.E., Ortografía de la lengua castellana, 1779, 2.

a todos ellos para saber cual prevalece y debe servir de gobierno..." (106)

Algunos autores, ante la dificultad ortográfica, se expresan en tono casi dramático: "¡Cuánto tiempo perdido en aprender futilidades y hasta desatinos (...) ¡Qué martirio aquel a que se somete a los pobres niños para que no sean "ordinarios", sin que por eso, lleguen a "extraordinarios" jamás" (107). Y, aún, autores contemporáneos hablan con ese tono que raya en lo trágico: "Lo que necesitamos no son más héroes de la ortografía tradicional, sino una nueva ortografía que haga innecesarios los héroes. La implantación de la reforma ortográfica fonémica, que elimina de raíz la necesidad de héroes de la escritura, constituye una política cultural incomparablemente más racional, filantrópica, barata y realista que la sádica y utópica política alternativa, que pretende convertir a la totalidad de la población en héroes de la ortografía" (108).

---

(106) R.A.E., Ibidem, 9.

(107) Miguel de Unamuno, Op.cit., 195.

(108) Jesús Mosterín, Op.cit., 184-185.

Está claro que, ante esta dificultad real, las sucesivas reformas (dada la variedad de criterios y opiniones) han de ser decididas por quienes más cerca se encuentran del criterio conservador, y deberán ser sumamente cautos aunque sólo sea por responsabilidad unificadora antianárquica y peligrosamente revolucionaria que conduciría al caos.

Expuestas estas nociones previas, necesarias para comprender mejor lo que sigue, pasamos a estudiar detalladamente los diferentes aspectos de la Didáctica de la ortografía.

- II -

BASES DIDÁCTICAS

Llegados a este punto nos ha quedado claro:

- la importancia del tema de la ortografía;
- que aún quedan muchos aspectos del tema ortográfico por investigar;
- la dificultad real que existe en la enseñanza de la ortografía;
- la necesidad de una norma para dar unidad al idioma, y que así pueda, realmente, ser cauce de comunicación.

Por todo lo dicho, intentaremos ocuparnos ahora de los cuatro aspectos esenciales para un correcto planteamiento didáctico de la ortografía:

- ¿Qué objetivos debe perseguir la enseñanza de la ortografía?
- ¿Qué contenidos didácticos deben aprenderse en la Enseñanza General Básica?

- ¿Con qué métodos debe enseñarse este aspecto de nuestro idioma?
- ¿Cómo evaluar la ortografía en la enseñanza básica?

### 1.- Objetivos.

Ya hemos visto cómo desde el siglo XV lingüistas o gramáticos y pedagogos han manifestado su preocupación por el tema de la ortografía.

Nosotros, en este momento, vamos a destacar los objetivos que proponen diversos autores para la consecución o logro de esa "disciplina que enseña a escribir correctamente las palabras de una lengua"<sup>(109)</sup>; para ello, y en expresión de Nebrija, hay que "conocer el número y fuerza de las letras, y por qué figuras se han de representar las palabras y partes de la oración"<sup>(110)</sup>; pero en los tratados actuales se suelen especificar mucho más estos objetivos.

---

(109) José Romera Castillo, Didáctica de la lengua y la literatura, Madrid, Playor, 1980, 61.

(110) Antonio de Nebrija, Op. cit., 105.

### 1.1. Objetivos específicos.

Diferentes autores son los que se preocupan por especificar de forma detallada los objetivos que debe tener la enseñanza ortográfica. Nosotros vamos a seleccionar varios de entre los que consideramos más significativos.

#### 1.1.1. José Romera Castillo <sup>(111)</sup>.

Expone los siguientes objetivos de la didáctica de la ortografía:

- a) Desarrollar hábitos de la correcta pronunciación de las palabras.
- b) Ejercitar la reproducción de las palabras más comunes de la vida diaria sin incorrecciones ortográficas.
- c) Practicar con destreza el uso del diccionario.
- d) Despertar la conciencia de que es necesario escribir correctamente todas las palabras del idioma.

---

(111) José Romera Castillo, *Op. cit.*, 62.

- e) Saber apreciar la belleza, expresividad y contenido de la lectura de cualquier fragmento en prosa o en poesía.
- f) Crear actitudes de preocupación por la correcta escritura de las voces.
- g) Adiestrar la mente para que puedan analizarse operaciones intelectuales complejas, y crearse tantas formas escritas como ideas aparezcan.

Siete objetivos a cual más ambicioso, pero también dignos de tenerse en cuenta cada uno de ellos.

#### 1.1.2. L.J. Brueckner y G.L. Bond.

Algunos años antes de publicarse la Didáctica de la lengua y la literatura arriba citada, L.J. Brueckner y G.L. Bond, en 1974, ya habían expresado los que ellos consideraban que eran los objetivos de la enseñanza de la ortografía.

Los concretan en su obra Diagnós-

tico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje (112)

- a) Facilitar al escolar el aprendizaje de la escritura correcta de un núcleo de palabras de uso frecuente e indudable valor y utilidad social.
- b) Proporcionarle métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras.
- c) Habituarlo al uso del diccionario.
- d) Desarrollar en él una "conciencia ortográfica", es decir, el deseo de escribir correctamente, y el hábito de comprobar sus escritos.
- e) Ampliar y enriquecer su vocabulario gráfico.

Estos cinco objetivos seleccionados son citados literalmente por Jesús Pérez González en su curso de Ortografía (113), que publica en doce cuadernillos, algunos años después.

---

(112) L.J. Brueckner y G.L. Bond, "Diagnóstico y tratamiento de las dificultades ortográficas", en Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, 5ª ed., Madrid, Rialp, 1974, 425.

(113) Jesús Pérez González, Ortografía. Libro del Profesor, Valladolid, Miñón, 1978, 5.

### 1.1.3. A. Ferrández, V. Ferreres y J. Sarramona.

Para completar este aspecto vamos a exponer también los objetivos que seleccionan estos tres pedagogos catalanes, y que, según ellos, son "objetivos generales inalienables del aprendizaje ortográfico" (114):

- a) Usar habitualmente las formas escritas más usuales.
- b) Aplicar reglas ortográficas con el fin de adquirir el nivel óptimo de generalización.
- c) Adquirir una actitud positiva hacia el uso correcto de la ortografía tanto en su sentido epistemológico como de "delicadeza social".
- d) Estar dispuesto a la autoevaluación en cualquier situación del proceso escritor.
- e) Escribir con corrección ortográfica, tanto el vocabulario usual como el pasivo y técnico.

---

(114) Adalberto Ferrández, Vicente Ferreres y Jaume Sarramona, Didáctica del lenguaje, Madrid, CEAC, 1982, 168-169.

## 1.2. Objetivos que seleccionamos como prioritarios.

Después de reflexionar detenidamente sobre esta selección de objetivos que establecen diferentes autores sobre la enseñanza ortográfica, queremos exponer nuestra opinión, fruto del estudio y la experiencia.

### 1.2.1. Aclaración previa.

No debemos confundir nunca los objetivos de la Didáctica de la ortografía, expuestos anteriormente, con el objetivo de la ortografía, a saber: facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de un mismo idioma; es decir, que escribir "bien y derechamente" (115), como decía Nebrija, no es un objetivo en sí mismo, sino en la medida en que sirve de comunicación.

Teniendo presente este objetivo, y conscientes de la dificultad que encierra la enseñanza de la ortografía debido a su carácter convencional y arbitrario; sabiendo que puede carecer de interés el aprendizaje ortográfico para el niño que no puede comprender la razón por la que se le obliga a escribir de una forma determinada ciertas palabras; y estando

---

(115) Antonio de Nebrija, Op.cit., 105.

seguros de que los objetivos de la enseñanza de la ortografía son muy ambiciosos, creemos necesario establecer un orden de prioridades y una minuciosa selección de entre ellos.

### 1.2.2. Orden de prioridades.

El primero y principal de entre todos los objetivos creemos que debe ser el lograr que el discente (normalmente el niño) desarrolle una actitud positiva hacia la escritura correcta. Una vez alcanzado este primero y más difícil objetivo, que como podemos ver es el de interesar al niño por el tema, motivarlo, los restantes se obtendrán sin mayor esfuerzo. Y este objetivo que hemos seleccionado en primer lugar sería, dicho con palabras de los autores antes citados: "Despertar la conciencia de que es necesario escribir correctamente..." y "Crear actitudes de preocupación por la correcta escritura de las voces" (116), "Desarrollar una conciencia ortográfica" (117).

El segundo objetivo que debemos considerar por orden de importancia sería: Despertar el gusto por la lectura, que José Romera Castillo expresa de la siguiente manera:

---

(116) José Romera Castillo, Op. cit., 62.

(117) L.J. Brueckner y G.L. Bond, Op. cit., 425.

"Saber apreciar la belleza, expresividad y contenido de la lectura de cualquier fragmento en prosa o en poesía" (118).

Podemos considerar que todos los demás objetivos que enunciemos son consecuencia de estos dos primeros seleccionados.

Así, el proporcionarle métodos y técnicas, crear el hábito de co probar sus escritos y habituar al alumno a utilizar el diccionario pueden resultar ayudas eficaces si se consiguen los dos primeros citados.

Y, por último, el uso adecuado y la aplicación de reglas ortográficas que por su sencillez y amplitud sean realmente económicas.

### 1.2.3. Conciencia ortográfica del docente.

Antes de concluir este apartado, queremos dejar claro que lo primero y principal en la enseñanza de la ortografía es que el docente tenga "conciencia lingüística", o sea, convencimiento profundo de la importancia del tema para la

---

(118) José Romera Castillo, Op. cit., 52.

comunicación escrita (aquí debemos insistir en que la comunicación será eficaz en la medida en que exista unidad en el idioma, ya que sólo así podrá ser vehículo de comunicación).

Y algo que también pensamos que es fundamental es que el docente, sobre todo si lo es de primaria, y enseña a leer y escribir, procure no dejar jamás incorrecciones en los primeros escritos de los niños (ni comas, ni acentos, de más o de menos...); de esta forma creará en el niño esa actitud positiva hacia la escritura, y el hábito de comprobar sus escritos; y que inicie el camino del "prevenir más que corregir", fundamental en el aprendizaje de la ortografía o buen uso de la escritura como medio de comunicación.

Todas estas ideas que acabamos de exponer ya las encontramos claramente expresadas en la Ortografía de la lengua castellana que publica la R.A.E. en 1779, y dice así:

"...los más con la variedad han seguido en lo escrito su particular opinión, o su capricho, o la errada costumbre que adquirieron cuando aprendieron a escribir: porque los maestros de escuela, persuadidos a que el fin de su oficio en esta parte es sólo la buena formación de las letras, esto es lo que procuran, y esto lo que enseñan, sin atender a que las palabras vayan

escritas con sus propias y precisas letras, ni que lleven los espacios, puntos y notas convenientes: de que se originan en los niños algunos vicios en la pronunciación y en la escritura, tan dificultosos de corregir y enmendar, que suelen durar toda la vida. Este es el motivo por que se hallan tan poco observadas las reglas de la buena escritura, aún en obras de hombres eruditos, que ellos mismos escribieron; pues no se puede creer ignorasen la propiedad con que debían escribir: cuyos inconvenientes no llegarán a remediarse del todo, aunque sean muy acertadas las reglas que se dieren, mientras no fueren inteligentes y capaces de enseñarlas los maestros de primeras letras" (119).

Quedándonos claro, con todo lo dicho, la importancia que tiene para conseguir los objetivos que el primer convencido sea el maestro que ha de enseñar las primeras letras.

Y visto todo esto, vamos a continuar con el esquema que planteábamos al iniciar la Didáctica de la ortografía, y exponemos a continuación el segundo aspecto que apuntábamos: ¿Qué contenidos deben enseñarse en la E.G.B.?

---

(119) R.A.E., "Prólogo", en Ortografía de la lengua castellana, 1779, V-VI.

## 2.- CONTENIDOS.

Lo que expondremos en este apartado será todo lo que se debe incluir en la enseñanza de la ortografía, y que normalmente coincide con las exigencias del Ministerio de Educación y Ciencia y las respectivas Consejerías de Educación, pero que no siempre se explicitan de la misma forma, ni se exigen en los mismos niveles de la E.G.B.

### 2.1. Nociones previas: El aprendizaje de "reglas", su crítica.

El contenido de la enseñanza de la ortografía ha estado constituido, desde antiguo, por "una serie" de reglas ortográficas y, a partir de su aprendizaje memorístico, una serie de dictados.

En esta línea (reglas-dictados) están estructuradas obras tan conocidas como las de Bustos Sousa (120) y Miranda Podadera (121), ambas clásicas; hasta las obras o cursos más recientes de Jesús Pérez González (122) y José Escarpanter (123); fundamentándose todos ellos, eso sí, en las normas dictadas por la R.A.E.

- 
- (120) Manuel Bustos Sousa, Breve ortografía escolar, 34 ed. Córdoba, Graficromo, 1974.
- (121) Luis Miranda Podadera, Ortografía práctica de la lengua castellana, 24ª ed. Madrid, Hernando, 1952.
- (122) Jesús Pérez González, Op. cit.
- (123) José Escarpanter, Cómo dominar la ortografía, Madrid, Playor, 1981.

Aquí, una vez más, debemos estar atentos para no confundir la doble acepción de 'regla ortográfica':

- a) La regla ortográfica o 'norma del recto escribir', que es de lo que se ocupa la Real Academia Española, con
- b) La regla ortográfica o reglas ortográficas de las que se habla en las obras arriba citadas, y cuyo sentido es el de ser una mera indicación; y que se han utilizado como técnica prioritaria para aprender ortografía. Ahora, y a modo de ejemplo, citaremos una de estas reglas de las que todos conocemos infinidades de ejemplos a cual más desafortunado: "se escriben con g las palabras que lleven el grupo gen no precedido de la sílaba a u o (ajenjo, ajeno, enajenar, ojén), menos: comején, jején, berenjena, Jenaro, Jenofonte, jengibre" (124).

Con lo que queda claro que así el niño difícilmente va a asimilar la 'regla ortográfica', o sea la norma establecida por el triple criterio que ya conocemos (fonético, etimológico y de uso), y corroborado por las Academias, sino que se carga con un bagaje de conocimientos tan excesivo como inútil.

---

(124) José Escarpanter, Cómo dominar la ortografía, Madrid, Plator, 1981, 89.

Hoy se considera que únicamente un pequeño número de reglas (en la segunda acepción explicada) ha de ser objeto de enseñanza, y así dice, al respecto, Samuel Gili Gaya:

"Se recogen las normas que por su carácter más o menos general pueden ser de alguna utilidad. En los casos particulares, es más rápido aprender por el uso la grafía de cada palabra, que acumular reglas y excepciones sin valor científico ni eficacia práctica"<sup>(125)</sup>.

Estas reglas deben cumplir una serie de requisitos: enunciado claro y sencillo, abarcar gran número de casos o palabras, y poseer pocas o ninguna excepción para que realmente sean un instrumento útil en la enseñanza de la ortografía.

## 2.2. Necesidad de una sistematización.

Lo que sí queremos dejar claro aquí es que es necesario buscar una sistematización para los contenidos que hay que enseñar; pero esa sistematización no puede

---

(125) Samuel Gili Gaya, Ortografía práctica española, Barcelona, Bibliograf, 1981, 6.

hacerse a base de reglas de ortografía, sino teniendo muy presente una normativa didáctica.

Para estructurar los contenidos de la ortografía, podemos hacerlo en tres campos perfectamente definidos:

- a) La ortografía de la palabra o uso correcto de las letras con las que deben escribirse cada uno de los vocablos.
- b) La ortografía de la frase, es decir la adecuada utilización de todos y cada uno de los signos de puntuación.
- c) La ortografía suprasegmental, o todo lo referente al correcto uso de mayúsculas y de acentos.

Estos tres aspectos de nuestra escritura deben estar presentes siempre y simultáneamente en la enseñanza de la ortografía, ya desde la edad preescolar, cuando el niño se inicia, aún de forma rudimentaria, en el proceso escritor.

### 2.3. Sistematización en los Programas renovados para la E.G.B.

De hecho, así se contempla en los programas renovados para la E.G.B. y se establece una cierta sistematización tanto en los publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia <sup>(126)</sup> como en la adaptación que de dichos programas se lleva a cabo por la Consejería de Educación de la Comunidad autónoma de Canarias, que exponemos a continuación:

#### "Escritura".

- Dominio del código gráfico.
- Dominar la ortografía natural.
- Escribir correctamente las palabras de su vocabulario usual y del ciclo.
- Utilizar las normas ortográficas: m antes de p y b; mayúsculas en los nombres propios, al comienzo de frase y después de punto.
- Iniciar el uso del punto, la interrogación y la exclama-

---

(126) M.E.C., "Escritura. Ortografía", en Programas de Educación Preescolar y Ciclo Inicial, Madrid, Escuela Española, 1981, 38-39.

-- "Lenguaje escrito. Ortografía", en Programas renovados para la E.G.B. Ciclo Medio, 2ª edic., Madrid, Escuela Española, 1984, 40-41.

-- "Lengua escrita. Ortografía", en Programas renovados para la E.G.B. Ciclo Superior, Madrid, Escuela Española, 1984, 12 - 17.

ción" (127).

Y para el Ciclo Medio, la misma  
Consejería propone:

Area de lengua castellana y literatura. Comprensión y  
expresión escrita. Fijar la ortografía.

- Ir descubriendo los principios ortográficos del vocabulario propio del ciclo, a partir de procesos que abarquen la observación, la atención, la concentración, el análisis y la síntesis.
- Discriminar fonéticamente y ver la relación entre sonido y grafema.
- Observar aspectos de homonimia y sinonimia en elementos de vocabulario adecuado al ciclo.

---

(127) Consejería de Educación de Gobierno de Canarias, Programas y orientaciones del Ciclo Inicial de la E.G.B. en Canarias, 2ª ed., Sta. Cruz de Tenerife, Publicaciones de la Consejería de Educación, 1986, 118 - 122.

- Descomponer cualquier palabra del vocabulario básico en las sílabas que la integran.
  
- Practicar cotidianamente la lectura y la escritura comprensivas para favorecer la memoria visual y motora y ayudar a fijar una ortografía correcta, así como una escritura clara y legible.
  
- Mantener el ritmo propio.
  
- Habituarse al orden, limpieza y claridad en la presentación de textos (128).

En el documento provisional (129), la Consejería del Gobierno Autónomo de Canarias es mucho menos explícita en sus contenidos ortográficos, y se limita, más bien, a dar unas orientaciones metodológicas para llevar a cabo el aprendizaje de los contenidos.

---

(128) Los hemos tomado del Documento fotocopiado que la Consejería distribuyó entre los maestros del equipo de experimentación.

(129) Consejería de Educación, Guía didáctica del Ciclo Medio de la E.G.B. en Canarias, Sta. Cruz de Tenerife, Publicaciones de la Consejería de Educación, 1987, 320 - 325.

Como podemos observar, junto a normas muy concretas y precisas ( utilizar la m antes de p y b ), se utilizan fórmulas tan amplias como: "escribir correctamente las palabras de su vocabulario usual", igual que en los programas que propone el Ministerio aparece en los diferentes ciclos, incluso cursos (ver 3º, 4º y 5º): "escribir correctamente, las palabras del vocabulario básico del ciclo".

Podemos, pues, asegurar que al terminar la E.G.B., el niño debe dominar el uso correcto de la escritura que quedaría sistematizado del siguiente modo:

### 2.3.1. Ortografía de la palabra.

Lograda con corrección al terminar el Ciclo Superior, donde se espera que el niño "domine el uso correcto de la escritura del vocabulario básico en cualquier contexto que este aparezca" (130).

---

(130) M.E.C. Programas renovados. Ciclo Superior, pág. 14.

### 2.3.2. Ortografía de la frase.

Desde 5º, o sea al final del Ciclo Medio, debe saber hacer un uso correcto de los signos de puntuación: "Utilizar debidamente los signos de puntuación: punto, coma, dos puntos, puntos suspensivos, interrogación, admiración, comillas, guión, raya y paréntesis" (131). Como vemos se enumeran, incluso de forma detallada cada uno de ellos.

### 2.3.3. Ortografía suprasegmental.

En este aspecto de la ortografía, el Ministerio sistematiza que debe ser lograda a lo largo del ciclo medio, ya que en 3º se pide que el niño debe "conseguir en sus escritos la corrección ortográfica de cualquier vocablo que esté regido por alguna de las siguientes reglas:

"Uso de mayúsculas" (132).

---

(131) M.E.C. Programas renovados. Ciclo Superior, pág. 14.

(132) M.E.C., Programas renovados de la E.G.B. Ciclo Medio, pág. 21.

Y sobre la acentuación, se especifica en 5º que el niño debe "conseguir en sus escritos la corrección ortográfica de cualquier vocablo que esté regido por alguna de las reglas señaladas para 3º y 4º cursos, y las siguientes:

acentuación de interrogativos y exclamativos, de las mayúsculas, diacrítica, de las palabras agudas, llanas y esdrújulas" (133).

Lo que se concluye de todo esto es que nos dan una sistematización más o menos completa de los contenidos, y que lo único que queda por parte del maestro es:

-- preparación, y

-- seguimiento personal de cada niño desde que aprende a escribir las primeras palabras, para que en ningún momento en sus escritos, deje ningún tipo de incorrección ortográfica, ya que es "una tarea escolar continua" (134); y en cuanto a la distribución de los contenidos,

**Brueckner y Bond** se limitan a decir que es necesario establecer "un programa funcional de lenguaje, especialmente en su faceta de expresión escrita" (135).

---

(133) Ibidem, 40.

(134) L.J. Brueckner y G.L. Bond, Op. cit., 425.

(135) Ibidem.

#### 2.4. Algunos autores han sistematizado los contenidos del aprendizaje ortográfico.

Hemos tomado de entre los diferentes autores aquellos cuyos cursos son más utilizados.

Adalberto Ferrández y otros establecen, en su *Didáctica*, una sistematización muy general de los contenidos, distribuyéndolos por niveles <sup>(136)</sup>; pero a continuación vamos a ocuparnos de aquellos que lo hacen de una forma más detallada.

##### 2.4.1. Sistematización por niveles.

Distribuyen los contenidos de forma que se adecúan a los diferentes niveles de la E.G.B., distribuyéndolos en cuatro textos diferentes, ya que agrupan los cursos de dos en dos (1º y 2º; 3º y 4º; 5º y 6º; 7º y 8º). Son dos los autores que lo realizan de esta forma: José Escarpanter <sup>(137)</sup> y Efrén Quinta-

---

(136) Cfr. A. Ferrández et al. , *Didáctica del lenguaje*, Barcelona, CEAC, 1982, 169.

(137) José Escarpanter, *ABC de la Ortografía moderna*, Madrid, Playor, 1980.

nilla Sáinz (138).

#### 2.4.2. Sistematización por ciclos.

De esta forma, por ciclos, está estructurada la obra de Ambrosio J. Pulpillo Ruiz, que hasta el momento tiene publicado lo correspondiente al Ciclo Inicial (139), en un primer tomo; y lo referente al ciclo medio (140), en un segundo tomo.

Esto no demuestra nada más que la preocupación que existe por el tema, y el afán de una sistematización lo más adecuada posible para facilitar su enseñanza-aprendizaje. Pero antes de terminar este apartado queremos dejar claro cómo el tema de la ortografía, como 'recto escribir', debe ser 'interdisciplinar', es decir, tema de atención y preocupación de cualquier profesor del centro, sea cual sea la materia que imparta; únicamente de esta forma obtendremos un producto educativo satisfactorio.

- 
- (138) Efrén Quintanilla Sáinz, Ortografía Everest, León, Everest, 1981.
- (139) Ambrosio J. Pulpillo Ruiz, Programación y realización del aprendizaje ortográfico. I. El Ciclo Inicial y la Ortografía fonética, Madrid, Escuela Española, 1984.
- (140) Ambrosio J. Pulpillo Ruiz, Programación y realización del aprendizaje ortográfico. II. El Ciclo Medio y la Ortografía Empírica, Madrid, Escuela Española, 1985.

Pero, ¿con qué métodos debemos enseñar estos contenidos que ya tenemos sistematizados?

### 3.- METODOLOGÍA.

¿Con qué método debemos enseñar este "derecho escribir" de nuestro idioma? (141).

En este aspecto de la didáctica de la ortografía, junto con el de contenidos, es en el que las diferencias son mayores en los diferentes tratados y manuales que abordan el tema. De varios de ellos realiza una buena síntesis José Romera Castillo en su obra ya citada (142), y aquí no nos vamos a detener en cada uno de ellos, sino que nos parece que la metodología adecuada debe reunir estas características:

- motivadora,
- dinámica: activa y participativa,
- científica.

---

(141) Antonio de Nebrija, Op. cit., 105.

(142) José Romera Castillo, Op. cit., 65-70.

### 3.1. Motivación.

Juan Iglesias Marcelo, en su tratado sobre la expresión escrita <sup>(143)</sup>, afirma que "La ortografía carece de los atractivos intrínsecos de otras disciplinas" <sup>(144)</sup> y, por tanto, mucho más que cualquier otra actividad escolar necesita del arte del maestro para suscitar el interés de los niños, es decir, la motivación.

Adalberto Ferrández y otros, en su obra ya citada, expresan la importancia que tiene la motivación, en esta materia, de la forma siguiente: "el interés, siendo necesario en todo tipo de enseñanza, aquí es condición indispensable" <sup>(145)</sup>.

Tradicionalmente, la ortografía se ha venido enseñando por medio de dos instrumentos básicos:

---

(143) Juan Iglesias Marcelo, "La expresión escrita. 2. La Ortografía", en Didáctica de la lengua en la E.G.B., Madrid, Magisterio Español, 1971, 181-205.

(144) Ibidem, 196.

(145) Adalberto Ferrández et al., Op. cit., 172, ..."condiciones que nacen del principio del interés: que todo lo que el niño escribe pertenezca a su mundo afectivo y cognitivo y que el vocabulario pertenezca a su mundo experiencial que es su mundo de interés".

- a) El dictado, y
- b) El aprendizaje de las reglas de ortografía.

A juicio de Manuel Lorenzo Delgado estos dos procedimientos (dictado y reglas) han solido contar con un "agravante serio: hacerlos con términos raros y alejados no ya del ambiente del niño, sino de la realidad social, por su escaso nivel de uso" (146) y como es lógico, y todos sabemos bien, son dos métodos muy poco o nada motivadores.

Nosotros aquí vamos a movernos con los datos existentes:

- a) A partir de investigaciones psico-pedagógicas como las de Brueckner y Bond, Ambrosio Pulpillo Ruiz o

Jesús Pérez González, queda claro que en el aprendizaje ortográfico las diferencias individuales son muy acusadas; por tanto es preciso individualizar esta enseñanza en la medida de

---

(146) Manuel Lorenzo Delgado, El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980, 47.

lo posible si se desean obtener resultados satisfactorios, si se desea que cada niño se interese por el tema; y

- b) Por otra parte, la moderna didáctica de la ortografía insiste en la efectividad de la enseñanza preventiva, frente a un aprendizaje de tipo correctivo.

Por tanto, para el desarrollo de una escritura ortográficamente perfecta o, dicho de otra forma, que sea medio eficaz de comunicación escrita, debemos tener presentes estos dos principios didácticos de máxima importancia:

- a) Individualización de la enseñanza, y
- b) Prevención de errores.

Teniendo presente la ineficacia y el aburrimiento al que han llevado a nuestros alumnos los tradicionales dictados y la memorización de reglas de ortografía, y convencidos de que el mejor camino en la enseñanza de la ortografía es:

personalizar y  
prevenir,

nos atrevemos a afirmar con Juan Iglesias Marcelo que la mejor motivación para el alumno es su propio ÉXITO <sup>(147)</sup>; de ahí la importancia de la selección y graduación adecuadas de los vocablos que vaya aprendiendo el niño. Es importante, por tanto, para que el niño vaya dominando la escritura, dosificar bien el número de palabras nuevas (sobre todo si tienen alguna dificultad especial); y hacer constantemente ejercicios de refuerzo con vocablos aprendidos anteriormente. Todo esto con el fin de que el niño vaya consiguiendo pequeños éxitos que lo estimulen y despierten en él el interés por el tema.

### 3.2. Metodología activa-participativa.

Siguiendo los principios dichos anteriormente, el método de enseñanza de la ortografía más fiable hasta el momento es habituar al alumno al estudio de las palabras para evitar la formación de falsas imágenes; por tanto damos por buena la teoría sensorial del aprendizaje ortográfico que, como veremos, es muy activa y exige participación. Un correcto aprendizaje ortográfico debe apoyarse (supuesta la madurez psico-fisiológica del sujeto) en tres tipos de imágenes sobre todo:

---

(147) Cfr. Juan Iglesias Marcelo, Op.cit., 196-197.

- la imagen visual,
- la imagen auditiva, y
- la imagen psicomotriz

o dicho de otra forma: la técnica más aconsejable, por el momento, consiste en trabajar las palabras de forma visual, auditiva y cinestésica. Sobre este orden enumerado, no existe unanimidad entre los diferentes autores; por ejemplo, Ambrosio Pulpillo Ruiz <sup>(148)</sup> antepone la imagen audio-oral a la visual o global, que también la llama así, y por último habla de dos momentos en los que el alumno escribe: el dictado de frase similar (a la ya oída y vista) y la reproducción, por parte del alumno, de la palabra que está estudiando, dentro de una frase compuesta por él.

Es preciso, pues, que cualquier método cuente con esta triple dimensión de la imagen.

Especificando más todo lo dicho, y según lo plantea Ramón Esquer Torres <sup>(149)</sup>, el estudio de cada vocablo o texto debe ser realizado del siguiente modo, o efectuando los pasos siguientes:

- 
- (148) Ambrosio J. Pulpillo Ruiz, Programación y realización del aprendizaje ortográfico. I. El Ciclo Inicial y la Ortografía fonética, Madrid, Escuela Española, 1984, 42 - 43.
- (149) Ramón Esquer Torres, Didáctica de la lengua española, Madrid, Ed. Alcalá, 1978, 360.

- a) Escribir la palabra de forma correcta en la pizarra, y de esta manera el alumno se formará la imagen visual correcta.
- b) El maestro lee con claridad de pronunciación la palabra anteriormente escrita para que de esta forma a la imagen visual se asocie la imagen audio-oral.

Algunos autores, como por ejemplo Juan Iglesias Marcelo <sup>(150)</sup>, recomiendan que el término dudoso se silabee y deletree también, además de haberlo leído normalmente, a fin de insistir en el orden de disposición de las letras.

- c) En este momento los niños también deben leer o pronunciar en voz alta la palabra o texto bien sea de forma colectiva o individualmente; haciendo esto con mayor insistencia con las palabras más difíciles.
- d) El paso siguiente deberá ser copiar el texto para así fijar la ortografía sirviéndose de la memoria cinestésica, o sea que a la imagen visual y auditiva se incorpora la imagen psicomotriz.

---

(150) Cfr. Juan Iglesias Marcelo, Op.cit., 191.

En esta fase del aprendizaje, J. Iglesias Marcelo (151) sugiere que se borre el texto antes de que el niño lo vaya a escribir para que no se convierta en un ejercicio de mera copia.

- e) Comprobación de la exactitud de la escritura.
- f) Dictado del texto; aunque en este momento hay autores que aconsejan la autocorrección (152).
- g) Por último, es muy aconsejable la composición de frases donde aparezcan las palabras aprendidas o anteriormente trabajadas.

Por otra parte, la presentación de las palabras puede realizarse siguiendo dos procedimientos: bien sea mostrándoselas a los alumnos en listas, y estudiando cada vocablo aisladamente; o bien incluyéndolas en oraciones o frases cortas, y para los mayores, en un texto. La mayoría de los autores, actualmente, se inclina por esta segunda forma, ya que de esta manera se logran asociaciones significativas que facilitan la evocación de la palabra con dificultad ortográfica.

---

(151) Ibidem.

(152) Ibidem.

Sin embargo, el método de presentar las palabras en listas parece más económico, ya que proporciona mejores resultados, por lo menos de forma inmediata.

Para la consecución de la ortografía de uso a la que el Ministerio de Educación y Ciencia se refiere <sup>(153)</sup> en varias ocasiones, se pueden utilizar diversos tipos de ejercicios como refuerzo y fijación del supuesto aprendizaje logrado.

Así, por ejemplo, para el Ciclo Inicial, algunos autores siguen recomendando la tan desacreditada copia <sup>(154)</sup>. Y tanto para Ciclo Inicial como para Ciclo Medio, y teniendo presente la técnica anteriormente descrita, podemos destacar los siguientes ejercicios: estudio de palabras, juegos ortográficos, ejercicios de derivación y dictado (si es auto-dictado).

---

(153) M.E.C., Op.cit., Ciclo Inicial, página 38.  
Ciclo Medio, página 40.  
Ciclo Superior, página 14.

(154) Ambrosio J. Pulpillo Ruiz, Programación y realización del aprendizaje ortográfico, I. El Ciclo Inicial y la Ortografía Fonética, página 43.

Vamos a explicar brevemente algunos de ellos.

Estudio de palabras. Se siguen los pasos de la teoría sensorial del aprendizaje de la ortografía. Al final, cada niño escribirá 3 ó 4 veces esas palabras, comprobando, después, la exactitud de la escritura. Al final de la clase pueden efectuarse ejercicios de composición de frases con las palabras estudiadas, a fin de automatizar su escritura.

Juegos ortográficos (155).

Los hay de muy diferentes tipos. Todos ellos serán útiles en la medida en que se adapten o sirvan los intereses del niño según su diferente edad. Con el juego, compitiendo los escolares entre sí, podemos despertar en ellos un interés real por dominar la materia. Aunque sí debemos advertir aquí cómo es necesario que dichos juegos sean cuidadosamente preparados por parte del maestro para que no se conviertan en arma arrojadiza, y por lo mismo que sean antiproductentes en vez de medio de aprendizaje. Por lo

---

(155) Muy recomendados por Ambrosio Pulpillo Ruiz en su obra, ya citada, para Ciclo Inicial, página 43.

tanto, y antes de comenzar ningún tipo de competición, los alumnos deben haber estudiado cuidadosamente la ortografía de las palabras que vayan a ser manejadas; porque en ningún momento podemos olvidar el carácter preventivo que debe tener el aprendizaje-enseñanza de la ortografía.

Un juego dividiendo la clase en equipos, puede ser del siguiente tipo: el maestro pronuncia una palabra, y los niños de cada equipo, uno a uno, van a la pizarra y escriben otra de la misma familia léxica. Juego denominado Competición por Brueckner y Bond (156).

Otros juegos pueden ser los ya conocidos:

- "De La Habana viene un barco cargado de ..." (palabras que empiecen por hache, o por be, o por uve, etc.)
- "Veo, veo..."
- Servirse de programas que los niños conocen de la Televisión tales como: "Un, dos, tres, responde otra vez..." o "Todo

---

(156) L. J. Brueckner y G.L. Bond, Op.cit., 454.

queda en casa..." para los que, previamente, los propios niños por equipos han confeccionado las preguntas para sus compañeros.

- Crucigramas o palabras cruzadas en la pizarra para los de más edad y crucigramas gráficos del estilo del que adjuntamos a continuación para los más pequeños y Ciclo Medio.



Leo J. Brueckner y Guy L. Bond  
(157) proponen los siguientes tipos de juegos ortográficos que estimulan en gran manera el interés de los alumnos:

- Anagramas. Consiste en presentar a los alumnos una serie de letras aisladas, a fin de que las ordenen de tal manera que formen con ellas palabras diferentes. Por ejemplo dándole las letras: a, a, o, s, d, se pueden formar las palabras siguientes: adosa, asado, osada, soda, daos, asa, osa, aso, das, dos, os, so, da, as, do (nota musical).
  
- Nombrar palabras. Cada alumno nombra primero, y a continuación deletrea, una de las palabras estudiadas en clase, hasta que todos los vocablos de la lección hayan sido repasados.
  
- Adivinanzas. Un alumno escribe en un papel una de las palabras estudiadas en clase. A continuación, los demás alumnos van preguntándose si es tal o cual palabra, pero deletreándola: "¿es elle - a - uve - e?"; si no acierta se pasa a otro alumno, y si acierta, el que la escribió le

---

(157) L. J. Brueckner y Guy L. Bond, Op. cit., 454.

contesta: "¡sí, es llave!", y pasa el turno al que acertó. Para facilitar esta tarea se puede indicar la letra por la que empieza la palabra elegida.

-- Nombrar letras.

-- Rimas.

-- Dibujos. Tanto este tipo de ejercicios como el de las rimas son bastante adecuados para los niños más pequeños.

Hasta aquí los juegos ortográficos propuestos por Brueckner y Bond, pero existen otros muchos, como decíamos antes, siendo los más usuales los ejercicios de copia, ejercicios de derivación o familias de palabras e incluso el dictado, aunque como veremos más adelante éste último no debe utilizarse tanto como técnica de aprendizaje, sino como medio de evaluación.

Todos éstos, y otros muchos ejercicios, puede inventarse el maestro para que el alumno, normalmente niño, participe activamente en la adquisición de esta triple imagen: audio-oral, visual-global y cinestésica de cada palabra de nuestro idioma que requiere todo buen aprendizaje de la ortografía.

### 3.3. Científica.

Para todo lo dicho hasta aquí es necesario que la metodología empleada sea científica, con lo que queremos decir que sea estructurada, sistematizada, comprobada.

El maestro no puede vivir vendido a la improvisación, sino que debe tener programado minuciosamente todo el trabajo que desea desarrollar, y, en ciertas ocasiones, incluso teniendo previstos posibles ejercicios que se realizarán en clase, entre otros motivos para no caer en la monotonía o dejarse sin trabajar cierto tipo de vocablos con alguna dificultad concreta.

Y, sobre todo, será científica la metodología, si se investiga teniendo serios controles sobre el producto educativo. Este control es lo que en términos educativo-escolares conocemos como evaluación.

#### 4.- EVALUACIÓN.

Tomamos esta palabra en su sentido literal como "acción y efecto de evaluar" (158), o sea de señalar el valor de una cosa; o "estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa" (159). Así, lo primero que vamos a ver es qué características debe tener esta valoración que deseamos hacer del aprendizaje ortográfico.

##### 4.1. Características.

Junto con Adalberto Ferrández y otros, en su Didáctica del lenguaje, pensamos que la evaluación en el aprendizaje ortográfico será eficaz en la medida en la que exista un control constante y una correctiva instantánea (160), y nosotros añadimos que esa correctiva instantánea debe ser hecha con absoluto rigor (no se deben pasar ni acentos, ni puntos, por

---

(158) R.A.E., Diccionario de la lengua española, 19ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 1970, 592.

(159) Ibidem.

(160) Cfr. Adalberto Ferrández et al., Op.ct., 174.

señalar los signos más pequeños en cuanto a su tamaño, que sean absolutamente claros). Recordemos una vez más que la enseñanza debe ser preventiva.

Otro de los principios didácticos que hay que tener muy claros en cuanto a la evaluación es el que la dificultad tiene que aparecer de forma gradual y, por supuesto, de lo fácil a lo difícil (161).

#### 4.2. Formas más adecuadas.

Juan Iglesias Marcelo (162), en su obra hecha en colaboración, propone tres tipos de pruebas que él califica de necesarias para efectuar una evaluación completa de este aprendizaje:

- a) el dictado puro,
- b) el ejercicio de descubrimiento de errores,
- c) el ejercicio de elección múltiple.

---

(161) Nieves García Hoz en su obra La enseñanza sistemática de la ortografía ha elaborado un listado de palabras del español según el orden de dificultad que comportan; y también Villarejo Mínguez ha trabajado lo que él llama escalas de ortografía.

(162) Cfr. Juan Iglesias Marcelo, "La ortografía", en Didáctica de la lengua en la E.G.B., Madrid, Magisterio español, 1971, 198-199.

Tres tipos de pruebas que son retomadas textualmente por José Romera Castillo (163).

Pensamos que el ejercicio de descubrimiento de errores y el ejercicio de elección múltiple no deben utilizarse ni siquiera como medios para evaluar, ya que irían contra la teoría sensorial que hemos propugnado como la más adecuada porque se inicia fijando la imagen visual correctamente; y también insistimos en el principio de la prevención, que no podemos olvidar en ningún momento. También Ramón Esquer Torres, en su Didáctica, propugnando la enseñanza preventiva, insiste en el cuidado de la percepción de la imagen visual (164).

#### 4.3. Nuestra opción preferente.

Nosotros, con Villarejo Mínguez (165), proponemos como los medios mejores de evaluación:

---

(163) José Romera Castillo, Op. cit., 70-71.

(164) Ramón Esquer Torres, Op. cit., 359.

(165) Cfr. E. Villarejo Mínguez, Escala de Ortografía española para la escuela primaria, Madrid, 1946, 38.

- el dictado,
- la composición escrita y
- los ejercicios con textos incompletos.

Veamos, a continuación, algo sobre cada uno de ellos.

4.3.1. El dictado. Estamos de acuerdo en que como método de enseñanza de la ortografía es pobre, por no decir más bien dañino (166), aunque Ramón Esquer Torres dice del dictado que sigue siendo "el medio considerado como típico de la enseñanza de la ortografía. Ortografía y dictado son dos palabras que estamos acostumbrados a verlas juntas. Pero...¿es el dictado un medio de adquisición o de comprobación?" (167). Efectivamente podemos responder; sí, es útil para la comprobación, pero si se hace de la forma que explicamos al hablar de la metodología, o sea, después de que el texto o palabras hayan sido muy trabajadas en clase y <sup>de</sup> que los textos que se vayan a emplear en el dictado estén compuestos por las palabras que en las clases anteriores hayan sido estudiadas previamente y por tanto aprendida su

---

(166) Cfr. Jesús Pérez González, Op.cit., 12.

(167) Ramón Esquer Torres, Op.cit., 357.

ortografía. Esto ha de tenerse presente, sobre todo, con los más pequeños.

La corrección de cada ejercicio se puede realizar de forma individual o colectivamente.

Se cree conveniente que cada alumno tenga su cuaderno para ir anotando, de forma correcta, aquellas palabras en las que se confundió.

El mismo dictado, si ha sido cuidadosamente preparado, se repetirá en sucesivas ocasiones hasta que la mayoría domine ese vocabulario. Está claro que entre repetición y repetición hay que trabajar de diferentes formas con las palabras<sup>en</sup> que los niños todavía cometan errores.

#### 4.3.2. La composición escrita.

Es otra de las formas con las que se puede controlar el aprendizaje ortográfico.

La evaluación con este procedimiento resulta mucho más laboriosa para el profesor, pero también mucho más personalizada, ya que cada uno de los alumnos utiliza su vocabulario propio.

Tiene grandes ventajas para los alumnos que tengan un alto nivel de "conciencia ortográfica", ya que, ante una palabra de cuya ortografía duda, puede, por ejemplo, cambiarla por un sinónimo y así utilizar otra de cuya ortografía está seguro; y esto es algo que no le permite el dictado.

Es un tipo de ejercicio especialmente aconsejable para los mayores (Ciclos Medio y Superior), ya que la tendencia general es que los alumnos tienden a cometer en ellos mayor número de errores que en los ejercicios de dictado.

En nuestra opinión es el tipo de ejercicio en el que mejor se percibe el dominio que tiene el niño de la ortografía de la frase o signos de puntuación.

### 4.3.3. Ejercicios con textos incompletos.

Se trata de presentar al niño un texto o palabras sueltas, en las que hemos omitido ciertas palabras (si es un texto) o alguna letra, y se pide al alumno que lo complete.

Por ejemplo, se selecciona una serie de palabras que tengan cierta dificultad y que hayan sido trabajadas en clases anteriores. Se suprime la letra que interese controlar o evaluar y se pide al alumno que complete con: b/v, g/j, y/ll; o se suprime la palabra que se desee y se pide al alumno que complete la oración o el texto con: halla/haya, haber/ a ver, bota/vota.

Otra posible fórmula sería: completar las siguientes palabras con las vocales que faltan, añadiendo acento ortográfico si es que deben llevarlo.

Cualquiera que sea el tipo de evaluación que se emplee es conveniente, al deber ser continua, que se varíe en la forma para no caer en la monotonía.

La experiencia nos dice que es importante incluso la forma de corregir el ejercicio: el profesor no debe llenar de tachaduras o correcciones lo que el niño ha escrito, sino hacerlo de forma que no deje el escrito del niño ileno de tachones rojos: tal vez subrayar la palabra o letra errónea, para que el niño la corrija él mismo; creemos que la autocorrección ayuda más a la correcta fijación. Pensamos que esta autocorrección con los niños puede lograrse si se consigue motivarlos.

Una vez que el profesor ha corregido los errores:

- el niño puede buscar en el diccionario esa palabra; y
- escribirla tres o cuatro veces (nunca 100, ni 1.000), ya que a partir de ese momento parece que baja el nivel de atención e interés;
- por último el niño puede emplear esa palabra (ya corregida) en otra frase o contexto.

## 5.- CONCLUSIÓN.

Para concluir este capítulo en el que hemos trabajado con los aspectos didácticos de la ortografía, o mejor la didáctica de la ortografía, vamos a repetir ciertas ideas que creemos fundamentales al respecto.

### 5.1. Crear conciencia lingüística o, en nuestro caso,

"conciencia ortográfica" en el alumno, lo cual supone que, previamente, el docente la posee.

Hemos observado la mayoría de las veces, en los trabajos de los pedagogos que están más preocupados por las cifras que por los propios temas de lengua que están aparentemente *explicando*.

Tenemos comprobado que en los alumnos existe una especie de contagio, si se les sabe vender bien el producto; y ese interés que se despierta en ellos es la tan deseada motivación que les hace ver la importancia del tema de modo que ellos mismos se preocupan por ir al diccionario y autocorregirse: esto es lo que llamamos "conciencia ortográfica".

## 5.2. Tarea de prevención.

Corregir la ortografía es mucho más difícil—y en algunos casos casi imposible—que prevenirla vigilando su correcto aprendizaje desde los inicios de la enseñanza de la lecto-escritura.

Esta idea ya la exponía la R.A.E. en su tratado de ortografía publicado en 1763, "porque los Maestros de Escuela, (...) sin atender a que las palabras vayan escritas con sus propias y precisas letras, ni que lleven los espacios, puntos, y notas convenientes; de que originan en los niños algunos vicios en la pronunciación y en la escritura, tan dificultosos de corregir y enmendar que suelen durar toda la vida (...), cuyos inconvenientes no llegarán a remediarse del todo (...) mientras no fueren inteligentes y capaces de enseñarlas los Maestros de primeras letras" (168). Aquí queda patente que la ortografía debe ser enseñada desde que el niño aprende a escribir.

---

(168) R.A.E., "Prólogo"; en Ortografía de la lengua castellana, 1763, VIII - X. El subrayado es nuestro.

### 5.3. Labor del equipo docente.

Más que lamentar la ortografía tan deficiente que tienen "los niños de hoy", está comprobado que el claustro de profesores que se plantea objetivos y métodos concretos en este terreno obtiene grandes logros y resultados satisfactorios.

Puesto que el lenguaje es un "material" que se maneja en las diferentes áreas de conocimientos, es realmente un "material-instrumento" que cada profesor debe cuidar.

Para terminar de exponer todo lo referente a este capítulo, debemos dejar claro que lo importante en toda actividad didáctica es enseñar deleitando.

Y, por último, citar una de las medidas que se deben tomar para velar por el idioma, propuesta por el II Congreso de las Academias: "Proporcionar a los alumnos maestros de las Escuelas Normales una preparación adecuada a las funciones de dispensadores de las normas del lenguaje entre el pueblo y, sobre todo, infundirles la mística de su misión de

defensores de la persistencia del idioma" (169)

Debemos tener presente que donde más fielmente persiste el idioma es en la escritura, de ahí la enorme importancia de que sea correcta.

---

(169) II Congreso de las Academias, Memoria..., Madrid, 1956, pág. 267. El subrayado es nuestro .

SEGUNDA PARTE  
INVESTIGACIÓN

## INTRODUCCIÓN.

Ya existían métodos de ortografía para la enseñanza a distancia (por correspondencia: de la Academia CCC) y para el autoaprendizaje (carpeta Casals, editoriales: Santillana, Anaya, etc.); pero es la primera vez que se plantea un curso de ortografía por radio para la enseñanza a distancia, y valorando el autoaprendizaje.

Las posibilidades del Sistema ECCA (170) nos han permitido diseñar un curso que corresponde a las exigencias de lo que debe ser, lógicamente, un curso de ortografía en el que la lectura atenta proporciona al alumno, por una parte, la imagen visual correcta, y por otra, la imagen acústica necesaria; y la práctica constante de la escritura le proporciona la imagen cinestésica que necesita para afianzar y reforzar, o bien recuperar, la ortografía de ciertas palabras.

---

(170) Anejo IV, Tecnología educativa de ECCA, páginas 51-59.

## I.- HIPÓTESIS.

Basándonos en los conocimientos que poseíamos sobre el sistema ECCA de enseñanza, y conscientes de los resultados muy positivos que se estaban logrando en todos los cursos que se impartían sirviéndose de dicho sistema, nos planteamos el reto de diseñar un curso para la enseñanza de aquel aspecto de nuestro idioma que algunos autores han dado en llamar el "caballo de batalla"<sup>(171)</sup> de los enseñantes: la ortografía.

Se establecen así dos hipótesis fundamentales:

- 1.- Las personas con un aprendizaje ortográfico deficiente pueden corregir sus fallos si se las orienta a partir de un aprendizaje basado en la enseñanza radiofónica.
- 2.- La eficacia del sistema ECCA para la enseñanza de la ortografía; y la corrección ortográfica <sup>que se consigue</sup> de modo especial con los sujetos para los que se programa el curso (adultos que posean un cierto nivel de estudios: graduado escolar), y cuya motivación sea interna.

---

(171) Manuel Lorenzo Delgado, El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos, Madrid, Cíncel, Diálogos en educación, número 3, 1980, 47.

## II.- MÉTODO SEGUIDO EN LA INVESTIGACIÓN.

En este capítulo exponemos el procedimiento general que hemos seguido en nuestra investigación.

### 1.- Sujetos y determinación de la muestra.

La muestra seleccionada para nuestra investigación la constituyen 145 alumnos que han seguido el curso de forma completa, como veremos más adelante; este número supone un veinticinco por ciento de los quinientos ochenta que realizaron un seguimiento completo del curso de Ortografía emitido por radio.

La selección fue determinada por muestreo aleatorio y estratificado, basándonos en los datos obtenidos de lo que constituye, en nuestro caso, la población que nos interesa para nuestra experimentación.

En la segunda emisión del curso que nos ocupa se matricularon 3.011 alumnos (172), de entre

---

(172) Véase anejo IV, pág. 117 (cuadro con emisiones y alumnos matriculados).

éstos, seleccionamos para el seguimiento sólo los matriculados en la isla de Gran Canaria que eran 2.206, de los cuales hubo 1.817 que enviaron la evaluación inicial (173); pero los que enviaron con total regularidad las diferentes evaluaciones, incluidas la inicial y final, fueron un total de 580 que supone la población total de nuestra investigación; de esos quinientos ochenta, 408 son mujeres y 172 hombres; de procedencia urbana 436 y de procedencia rural 144; con edades comprendidas entre los once y los cincuenta y ocho años, de los cuales 206 tienen 18 años o menos, 120 sujetos tienen entre 19 años y 25, otros 126 sujetos tienen entre 26 y 35, y 132 sujetos tienen de 36 años en adelante. De toda la población (580 sujetos) 328 tienen motivación externa o deseo de mejorar los estudios, mientras que 252 tienen otros motivos que hemos determinado motivación interna. Y, por último, un total de 372 sujetos poseen estudios elementales, y 208 el título de Graduado Escolar o algo más (B.U.P., F.P., C.O.U.).

Como dijimos arriba, por muestreo aleatorio estratificado, la muestra de los 145 alumnos quedó distribuida de la siguiente manera:

---

(173) Anejo IV, pág. 119 (listado de un grupo de esos alumnos).

sexo	43 varones   102 hembras
edad	52 con 18 años o menos   30 que tienen de 19 a 25 años   30 que tienen de 26 a 35 años   33 con 36 años o más
motivación	externa..... 82   interna..... 63
estudios	elementales.... 93   graduado escolar 52
domicilio	urbano.....109   rural..... 36

## 2.- Diseño.

Se trata de una investigación experimental en la que estudiamos la eficacia del curso radiofónico de ortografía ideado "ad hoc" por la investigadora teniendo en cuenta las siguientes variables:

a).- Variables seleccionadas de sujetos en los que se pretende verificar la eficacia del aprendizaje de la ortografía. Estas variables son:

1. sexo
2. edad
3. motivación
4. estudios
5. domicilio

b).- Variables de respuesta, que son especificaciones del concepto general: aprendizaje de la ortografía, que son los datos ortográficos operacionales que nos dan de forma científica y fiable los aspectos concretos del aprendizaje adquiri-

do; estos datos ortográficos son 58 grafías y dos palabras que especificaremos en su momento (174).

Estos datos ortográficos han sido seleccionados de entre las palabras del dictado inicial en las que los alumnos han cometido el mayor número de errores, palabras que especificaremos en su debido momento, cuando hablemos del procedimiento seguido en la investigación (175).

La situación experimental ha consistido en el curso de ortografía según el sistema ECCA de enseñanza radiofónica con evaluación o control pre y post-curso del uso práctico o concreto de la ortografía en las sesenta grafías seleccionadas, en condiciones controladas donde se intenta impedir la influencia del mayor número posible de variables extrañas, como se indicará en su momento.

---

(174) Véase apartados 4.2.1. y 4.2.2..

(175) Véase apartado 4.

Los datos fueron tratados en un HP-3000 serie III mediante el paquete estadístico SPSS. Los tratamientos que se han utilizado son: análisis de frecuencia y tablas cruzadas entre las características más relevantes.

### 3.- Instrumento y medida.

En este apartado vamos a describir el instrumento empleado para nuestra investigación, y la medida usada en la misma.

#### 3.1. Descripción del Instrumento.

Ya vimos la importancia que tiene el tema de la ortografía, no sólo por ser un obstáculo en el progreso académico de muchos alumnos, sino porque, cada vez más, se ha convertido en un elemento de discriminación social.

Radio ECCA, cuya finalidad prioritaria es la elevación del nivel cultural por medio de la docencia, pretende, con este curso de ortografía, poner al alcance de todos la posibilidad de mejorar su expresión escrita, y evitar

así los problemas tanto académicos como sociales a los que conducen las faltas de ortografía.

Para realizar nuestra investigación confeccionamos un curso de ortografía que posibilitara su emisión radiofónica según el sistema ECCA de enseñanza.

Veamos, pues, cada uno de los elementos que componen este curso, y su utilización por el alumno y/o profesores.

### 3.1.1. Programación.

La programación del curso está realizada de forma cíclico-concéntrica y con carácter acumulativo de los contenidos; se va avanzando en profundidad, paso a paso, de forma lenta y sucesiva; pero, como es natural, antes de realizar la distribución de los contenidos debemos plantearnos de forma específica ciertos objetivos que deseamos alcanzar.

### 3.1.1.1. Objetivos.

El primero que formulamos resulta obvio y es de carácter general: elevar el nivel de calidad ortográfica, objetivo que especificamos mucho más al plantearnos la realización concreta de dicho curso: crear conciencia de que es necesario escribir bien si deseamos evitar la ~~diferenciación~~ social y progresar académicamente; aumentar el vocabulario promoviendo el uso del diccionario y el gusto por la lectura; crear conciencia de la seguridad que da la escritura correcta en el uso del lenguaje. Para conseguir todo lo dicho anteriormente, este curso va dirigido a quienes estén ya iniciados en la escritura, pero aún no dominan del todo la ortografía. Las personas que aún no poseen este nivel mínimo de ortografía, que, incluso, tienen dificultades en la misma lectura, si lo siguen será con una cierta dificultad y relativamente muy poco éxito.

Para la consecución de dichos objetivos se realiza la siguiente programación de los contenidos que se van a impartir.

### 3.1.1.2. Contenidos.

El curso está estructurado en dos partes claramente diferenciadas: Ortografía-1 y Ortografía-2 aunque ambas forman un todo único como veremos a continuación. Cada una de estas partes consta del material necesario para impartir veintidós clases radiofónicas.

Los contenidos del curso, en su totalidad, están programados teniendo presente los tres aspectos de la lengua escrita:

- 1.- La ortografía de la palabra (escritura correcta de cada una de las voces de nuestro idioma).
- 2.- La ortografía de la frase (uso correcto de todos y cada uno de los signos de puntuación).
- 3.- La ortografía suprasegmental (uso correcto de mayúsculas y acentos).

A continuación vemos, de forma esquemática, dicha programación de los contenidos:

ORTOGRAFÍA - 1

1 El signo y la comunicación	2 La frase y la comunicación
3 sonidos y letras	4 mayúsculas
5 La sílaba	6 Mayúsculas
7 La palabra y sus derivados	8 Mayúsculas
9 c/qu/k z/c	10 Mayúsculas
11 g/gu/gü	12 Acentuación
13 s/c/z seseo/ceceo	14 Acentuación palabras agudas
15 r/rr	16 A. palabras agudas
17 m/n	18 A. palabras llanas
19 b/v	20 A. palabras llanas
21 h/	22 A. palabras esdrújulas

ORTOGRAFÍA - 2

1 Recordando	2 Recordando
3 b/v	4 Acentuación palabras compuestas
5 ge/je, gi/ji	6 Acentuación monosílabos
7 ll/y	8 Acentuación ése éste, sólo...
9 h/	10 Puntuación. Punto (.)
11 b/v	12 Puntuación. Coma (,)
13 x/s	14 Puntuación. Punto y coma (;)
15 ge/je, gi/ji	16 Puntuación. Dos puntos (:)
17 b/v	18 P. Puntos suspensivos (...) Interro. (¿?). Admiración (!)
19 ll/y	20 P. Guión (-) Paréntesis ( ) Comillas (" ")
21 Resumiendo	22 Evaluación final

Como se puede observar, en este cuadro sinóptico en el que se recogen todos los temas del curso, la ortografía de la palabra es tratada en todos los esquemas impares, mientras que la ortografía de la frase y suprasegmental se estudia, alternando con la anterior, en todos los esquemas pares (ortografía de la frase: esquemas: 10, 12, 14, 16, 18 y 20 de la segunda parte, y ortografía suprasegmental: esquemas: 4, 6, 8 y 10 de la primera parte (mayúsculas), esquemas: 12, 14, 16, 18, 20, 22 de la primera parte y 4, 6, 8 de la segunda parte (signos de puntuación)).

En este mismo cuadro, podemos ver que se ha realizado una programación cíclico-concéntrica y de carácter acumulativo de los contenidos; se va avanzando en profundidad, paso a paso, de forma lenta y sucesiva; esto es algo que podemos observar con más detalle en el resumen, que presentamos a continuación, de todos los contenidos que se trabajan a lo largo del curso, especificando los aspectos que se elaboran en cada una de las clases.

## CONTENIDO DE CADA LECCIÓN

ORTOGRAFÍA 1

<p>1.- EL SIGNO Y LA COMUNICACIÓN.</p>	<p>El signo nos comunica una idea.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La palabra es signo.</li> <li>2. Una parte de la palabra contiene el significado.</li> </ol> <p>El signo lingüístico lo usamos en un sistema.</p> <p>DOCUMENTO: El signo y la comunicación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El lenguaje humano es un conjunto de signos.</li> <li>2. El lenguaje es medio de comunicación si se ajusta a unas normas.</li> <li>3. La parte de la palabra que no cambia contiene el significado.</li> </ol>
<p>2.- LA FRASE Y LA COMUNICACIÓN.</p>	<p>Para escribir usamos palabras y otros signos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marcamos las pausas y la entonación.</li> <li>2. A veces indicamos la fuerza de voz.</li> <li>3. Cambiamos el tamaño y la forma de una letra.</li> </ol>	
<p>3.- SONIDOS Y LETRAS.</p>	<p>Hablamos con sonidos pero escribimos con letras.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Letras sin grandes problemas.</li> <li>2. Letras que suenan igual.</li> <li>3. Letras que no suenan.</li> <li>4. Letras cuyos sonidos igualamos.</li> </ol> <p>DOCUMENTO: Elogio al estudio (Bertolt Brecht).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alfabeto.</li> <li>2. Hablamos con sonidos pero escribimos con letras.</li> <li>3. Los mismos sonidos, a veces, dicen cosas diferentes.</li> </ol>

4. <b>MAYÚSCULAS</b>	<p>A veces debemos cambiar el tamaño y la forma de una letra.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Peñas arriba" (José M. Pereda).</li> <li>2. Dictado.</li> </ol>	1. Mayúscula.
5. <b>LA SÍLABA</b>	<p>Una o varias letras que se dicen de una sola vez.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Frontera silábica.</li> <li>2. Diptongo, triptongo.</li> <li>3. Hiato.</li> <li>4. Final de renglón.</li> </ol> <p>DOCUMENTO: Cuento (Mariella Righini).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Frontera silábica</li> <li>2. Diptongo y triptongo.</li> <li>3. Hiato.</li> <li>4. Final de renglón.</li> </ol>
6. <b>MAYÚSCULAS</b>	<p>A veces debemos cambiar el tamaño y forma de la letra.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Texto de la prensa (El País, viernes, 29 de octubre de 1982).</li> </ol>	1. Mayúsculas.
7. <b>LA PALABRA Y SUS DERIVADOS.</b>	<p>Sonidos y conjuntos de sonidos que expresan una idea.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diccionario.</li> <li>2. El alfabeto en la vida. Unas palabras originan otras.</li> <li>3. Dictado.</li> </ol> <p>DOCUMENTO: Página del diccionario.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las palabras son sonidos o conjuntos de sonidos que expresan una idea.</li> <li>2. Diccionario.</li> <li>3. Alfabeto.</li> <li>4. Derivación.</li> </ol>
8. <b>MAYÚSCULAS</b>	<p>A veces debemos cambiar el tamaño y la forma de una letra.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dirección postal.</li> </ol>	1. Las letras mayúsculas.

9. <i>c/qu/k z/c</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonidos: <u>ca</u>, <u>que</u>, <u>qui</u>, <u>co</u>, <u>cu</u>.</li> <li>2. Sonidos: <u>za</u>, <u>ce</u>, <u>ci</u>, <u>zo</u>, <u>zu</u>.</li> <li>3. Derivados. Dictado.</li> </ol> <p>DOCUMENTO: Una receta de cocina.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonidos: <u>ca</u>, <u>que</u>, <u>qui</u>, <u>co</u>, <u>cu</u>.</li> <li>2. Sonidos: <u>za</u>, <u>ce</u>, <u>ci</u>, <u>zo</u>, <u>zu</u>.</li> </ol>
10. <i>¡MAYÚSCULAS</i>	<p>A veces debemos cambiar la forma y el tamaño de una letra.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Artículo de la Constitución.</li> <li>2. Carta.</li> </ol>	
11. <i>g/qu/gü</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonidos: <u>ga</u>, <u>que</u>, <u>qui</u>, <u>go</u>, <u>gu</u>.</li> <li>2. Sonidos: <u>gua</u>, <u>güe</u>, <u>güi</u>, <u>guo</u>.</li> <li>3. Derivados.</li> </ol> <p>DOCUMENTO: Texto de Alfarrucú (Rafael Sánchez Ferlosio).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonidos: <u>ga</u>, <u>que</u>, <u>qui</u>, <u>go</u>, <u>gu</u>.</li> <li>2. Sonidos: <u>gua</u>, <u>güe</u>, <u>güi</u>, <u>guo</u>.</li> </ol>
12. <i>ACENTUACIÓN</i>	<p>Casi todas las palabras tienen acento al decir las; pero no todas lo tienen al escribir las.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acento en la última sílaba.</li> <li>2. Acento en la penúltima sílaba.</li> <li>3. Acento en la antepenúltima sílaba.</li> </ol> <p>Dictado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acento.</li> <li>2. La tilde.</li> </ol>

13. s/c/z	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El uso y el diccionario.</li> <li>2. No es lo mismo <u>pozo</u> que <u>poso</u>.</li> <li>3. Plurales.</li> <li>4. Siempre: <u>se</u>, <u>su</u>, <u>si</u>, <u>sin</u>, <u>así</u>, <u>-ísimo</u>.</li> </ol> <p>DOCUMENTO: Memoria de Rafael Alberti.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonidos <u>za</u>, <u>ce</u>, <u>ci</u>, <u>zo</u>, <u>zu</u>.</li> <li>2. Plurales.</li> </ol>
14. ACENTUACIÓN	<p>Con acento en la última sílaba se llaman agudas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No todas lo llevan al escribirlos.</li> <li>2. ...<u>í</u>, las que terminan en <u>n</u> o <u>s</u>.</li> <li>3. Diptongo en la última sílaba.</li> </ol> <p>Dictado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Palabras agudas.</li> </ol>
15. r/rr	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La letra <u>r</u> suave.</li> <li>2. La <u>rr</u> fuerte.</li> <li>3. Derivadas y compuestas.</li> </ol> <p>Dictado.</p> <p>DOCUMENTO: Ojos de perro azul (García Márquez).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonidos de la letra <u>r</u>.</li> <li>2. Derivadas y compuestas.</li> </ol>
16. ACENTUACIÓN	<p>Con acento en la última sílaba se llaman agudas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Llevan acento al escribirlas.</li> <li>2. Con diptongo: la regla general.</li> <li>3. Vocales en hiato: lleva acento sobre la <u>i</u> o la <u>u</u>.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Palabras agudas.</li> </ol>

9. c/qu/k z/c	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonidos: <u>ca</u>, <u>que</u>, <u>qui</u>, <u>cu</u>, <u>qu</u>.</li> <li>2. Sonidos: <u>za</u>, <u>ce</u>, <u>ci</u>, <u>zo</u>, <u>zu</u>.</li> <li>3. Derivados. Dictado.</li> </ol> <p>DOCUMENTO: Una receta de cocina.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonidos: <u>ca</u>, <u>que</u>, <u>qui</u>, <u>co</u>, <u>cu</u>.</li> <li>2. Sonidos: <u>za</u>, <u>ce</u>, <u>ci</u>, <u>zo</u>, <u>zu</u>.</li> </ol>
10. MAYÚSCULAS	<p>A veces debemos cambiar la forma y el tamaño de una letra.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Artículo de la Constitución.</li> <li>2. Carta.</li> </ol>	
11. g/gu/gü	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonidos: <u>ga</u>, <u>que</u>, <u>qui</u>, <u>go</u>, <u>gu</u>.</li> <li>2. Sonidos: <u>gua</u>, <u>güe</u>, <u>güi</u>, <u>guo</u>.</li> <li>3. Derivados.</li> </ol> <p>DOCUMENTO: Texto de Alfanhú (Rafael Sánchez Ferlosio).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonidos: <u>ga</u>, <u>que</u>, <u>go</u>, <u>gu</u>.</li> <li>2. Sonidos: <u>gua</u>, <u>güe</u>, <u>güi</u>, <u>guo</u>.</li> </ol>
12. ACENTUACIÓN	<p>Casi todas las palabras tienen acento al decir las; pero no todas lo tienen al escribir las.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acento en la última sílaba.</li> <li>2. Acento en la penúltima sílaba.</li> <li>3. Acento en la antepenúltima sílaba.</li> </ol> <p>Dictado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acento.</li> <li>2. La tilde.</li> </ol>

17.- m/n	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes de <u>p</u> y <u>b</u>, siempre <u>m</u>.</li> <li>2. Delante de <u>n</u> se escribe <u>m</u>.</li> </ol> <p>Dictado.</p> <p>DOCUMENTO: Diccionario del pasota (Vale y Julen Sordo).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>la m y la n</u>.</li> <li>2. Delante de <u>p</u> y <u>b</u>, siempre se escribe <u>m</u>.</li> </ol>
18.- ACENTUACIÓN	<p>Con acento en la penúltima sílaba se llaman llanas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No todas lo llevan al escribir las.</li> <li>2. Sí, las que terminan en consonante que no sea <u>n</u> ni <u>s</u>.</li> <li>3. Con diptongo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Palabras llanas.</li> </ol>
19.- b/v	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El uso y el diccionario.</li> <li>2. No es lo mismo <u>bello</u> que <u>vello</u>.</li> <li>3. Seguida de consonante, siempre <u>b</u>.</li> <li>4. Pasado imperfecto de <u>ver</u> bos en <u>-ar</u>.</li> </ol> <p>DOCUMENTO: V Dios en la última playa. (Cristóbal Zaragoza).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Letras <u>b</u> y <u>v</u>.</li> <li>2. Seguida de consonante, siempre <u>b</u>.</li> <li>3. Terminaciones en <u>-aba</u>, <u>-abas</u>, <u>-aba</u>, <u>-ábam</u>, <u>-abais</u>, <u>-aban</u>.</li> </ol>
20.- ACENTUACIÓN	<p>Con acento en la penúltima sílaba se llaman llanas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Llevan acento al escribir las...</li> <li>2. Con diptongo: La regla general.</li> <li>3. Vocales en hiato se acentúan sobre la <u>i</u> o la <u>u</u>. Dictado.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las palabras llanas llevan acento gráfico.</li> </ol>

<p>21. <i>h/</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El uso y el diccionario.</li> <li>2. No es lo mismo <u>¡hola!</u> que <u>ola</u>.</li> <li>3. Empiezan por ... <u>hie</u>, <u>hue</u>.</li> </ol> <p>Dictado.</p> <p>DOCUMENTO: Versos para la ortografía (Gloria Fuertes).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Letra <u>h</u>.</li> </ol>
<p>22. ACENTUACIÓN</p>	<p>Con acento en la antepenúltima sílaba se llaman esdrújulas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Palabras esdrújulas.</li> <li>2. Dictado.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esdrújulas y sobresdrújulas.</li> </ol>

1. RECORDANDO	<p>Las palabras son signos para comunicarnos.</p> <p>Dictado.</p> <p>DOCUMENTO:</p> <p>Viaje a la Alcarria. (Camilo José Cela).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El lenguaje.</li> <li>2. El lenguaje escrito.</li> <li>3. La palabra.</li> <li>4. La sílaba.</li> <li>5. Lectura, uso y diccionario.</li> </ol>
2. RECORDANDO	<p>Escribimos con palabras y otros signos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cambiamos el tamaño y la forma de alguna letra.</li> <li>2. A veces indicamos la fuerza de voz.</li> </ol> <p>Dictado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mayúsculas.</li> <li>2. Acentuación (tilde).</li> </ol>
3. b/v	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Estar</u>, <u>andar</u>, <u>tener</u> y sus compuestos.</li> <li>2. <u>Ir</u>.</li> <li>3. <u>Hervir</u>, <u>servir</u>, <u>vivir</u> y sus compuestos.</li> </ol> <p>Dictado.</p> <p>DOCUMENTO:</p> <p>Alfanhuí. (Rafael Sánchez Ferlosio).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Letras <u>b</u> y <u>v</u>.</li> <li>2. Conjugación de <u>estar</u>, <u>andar</u> y <u>tener</u>.</li> <li>3. Verbo <u>ir</u>.</li> <li>4. Verbos <u>hervir</u>, <u>servir</u> y <u>vivir</u>.</li> </ol>
4. ACENTUACIÓN	<p>Palabras compuestas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se suprime el primer acento.</li> <li>2. Se conserva.</li> <li>3. Se</li> </ol> <p>Dictado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Palabras compuestas.</li> </ol>

<p>5. <i>ge/je</i>      <i>gi/ji</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El uso y el diccionario.</li> <li>2. No es lo mismo <u>agito</u> que <u>ajito</u>.</li> <li>3. Verbor en-<u>ger</u>, -<u>gir</u>.</li> <li>4. Terminados en-<u>aje</u>, -<u>eje</u>, -<u>jería</u>.</li> </ol> <p>Dictado.</p> <p>DOCUMENTO: Vasos comunicantes, (Carilo José Cela).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso y sonido de la <u>g</u>.</li> </ol>
<p>6. ACENTUACIÓN</p>	<p>Palabras de una sola sílaba.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No se acentúan.</li> <li>2. Monosílabos iguales en su forma.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las palabras de una sola sílaba.</li> </ol>
<p>7. <i>ll/y</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El uso y el diccionario.</li> <li>2. No es lo mismo <u>rallar</u> que <u>rayar</u>.</li> <li>3. Terminados en-<u>illo</u>, -<u>illa</u>.</li> </ol> <p>DOCUMENTO: Una receta de cocina.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sonidos <u>ll/y</u>.</li> <li>2. <u>Valla</u> y <u>vaya</u>.</li> <li>3. -<u>Illo</u>, -<u>illa</u>.</li> </ol>
<p>8. ACENTUACIÓN</p>	<p>Palabras con la misma forma, pero distinta categoría gramatical.</p> <p>Dictado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tilde diacrítica.</li> </ol>
<p>9. <i>h</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Empiezan por: <u>hidr</u>; <u>hi-</u> <u>per</u>, <u>hipo</u>; <u>hist-</u></li> <li>2. Empiezan por <u>hum</u> + vocal.</li> <li>3. Preguntas y exclamaciones.</li> </ol> <p>Dictado.</p> <p>DOCUMENTO: Diccionario ideológico. (Julio Casares).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Palabras que empiezan por <u>h</u>.</li> </ol>

10. PUNTUACIÓN	<p>Al escribir debemos expresar las pausas y los cambios de tono.</p> <p>1. El punto (.)</p> <p>Pabellón de reposo (Camilo José Cela).</p>	1. El punto (.)
11. b/v	<p>1. El uso y el diccionario.</p> <p>2. Empiezan por: <u>bu</u>; <u>bus</u>; <u>bur</u>;</p> <p>3. Adjetivos que terminan en <u>-ava</u>, <u>-ave</u>, <u>-avo</u>, <u>-eva</u>, <u>-eve</u>, <u>-evo</u>, <u>-iva</u>, <u>-ivo</u>.</p> <p>4. Dictado.</p> <p>DOCUMENTO:</p> <p>Pabellón de reposo. (Camilo José Cela).</p>	<p>1. Palabras que empiezan por <u>b</u>.</p> <p>2. Terminaciones que llevan la letra <u>v</u>.</p>
12. PUNTUACIÓN	<p>Al escribir debemos expresar las pausas y los cambios de tono.</p> <p>1. La coma (,)</p> <p>Mi primer viaje andaluz. (Camilo José Cela).</p> <p>Dictado.</p>	1. La coma (,)
13. x/s	<p>1. El uso y el diccionario.</p> <p>2. No es lo mismo <u>sexo</u> que <u>seso</u>.</p> <p>3. Empiezan por: <u>expl</u>; <u>expr</u>;</p> <p>4. Ya no es: <u>ex</u>.</p> <p>5. Fuera de: <u>extra</u>;</p> <p>DOCUMENTO: Reproducción de una página de un periódico.</p>	<p>1. El uso de la <u>x</u>.</p> <p>2. Algunas reglas que pueden ayudar a mejorar la ortografía de las palabras que se escriben con <u>x</u>.</p>

<p>14. PUNTUACIÓN</p>	<p>Al escribir debemos expresar las pausas y los cambios de tono.</p> <p>1. El punto y coma (;) Mi primer viaje andaluz. (Camilo José Cela).</p> <p>Dictado.</p>	<p>1. El punto y coma (;)</p>
<p>15. <i>ge/je</i>                      <i>gi/ji</i></p>	<p>1. <u>Dije</u>, <u>traje</u>, <u>conduje</u>, siempre con <u>j</u>.</p> <p>2. Empiezan por <u>geo-</u>.</p> <p>3. Terminan en: <u>-gen</u>, <u>-gión</u>, <u>-gia</u>, <u>-gio</u>.</p> <p>Dictado .</p> <p>DOCUMENTO: Museo de reproducciones. (Ramón Gómez de la Serna).</p>	<p>1. Uso de la <u>g</u> y la <u>j</u>.</p>
<p>16. PUNTUACIÓN</p>	<p>Al escribir deberos expresar las pausas y los cambios de tono.</p> <p>1. Dos puntos (:) Dictado.</p>	<p>1. Los dos puntos (:)</p>
<p>17. <i>b/v</i></p>	<p>1. El uso y el diccionario.</p> <p>2. Verbos en <u>-bir</u>.</p> <p>3. Terminados en <u>-bundo</u>, <u>-bunda</u>, <u>-bilidad</u>.</p> <p>Dictado.</p> <p>DOCUMENTO: El bonito crimen del carabinero (Camilo José Cela).</p>	<p>1. Uso de las letras <u>b</u> y <u>v</u>.</p>
<p>18. PUNTUACIÓN</p>	<p>Al escribir debemos expresar las pausas y los cambios de tono.</p> <p>1. (...), (¿?) (¡!) (-)</p>	<p>1. Signos de puntuación.</p>

19. <u>ll/y</u>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Haya, vaya, oyó, leyó,</u> siempre con <u>y</u>.</li> <li>2. La sílaba <u>-yec</u>:</li> <li>3. Empiezan por: <u>fa;</u> <u>fo;</u> <u>fu</u>:</li> </ol> <p>Dictado.</p> <p>DOCUMENTO:</p> <p>Pabellón de reposo. (Camilo José Cela).</p>	1. Uso de la <u>ll</u> y la <u>y</u> .
20. PUNTUACIÓN	<p>Al escribir debemos expresar las pausas y los cambios de tono.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Paréntesis.</li> <li>2. Comillas.</li> </ol> <p>Dictado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El paréntesis ( )</li> <li>2. El guión (-)</li> <li>3. Las comillas ("")</li> </ol>
21. RESUMIENDO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Siempre el uso y el diccionario.</li> <li>2. b/v.</li> <li>3. h.</li> <li>4. ge/je      gi/ji</li> <li>5. ll/y.</li> </ol> <p>DOCUMENTO: La hoja roja. (Miguel Delibes).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mayúsculas.</li> <li>2. Acentuación.</li> <li>3. Puntuación.</li> </ol>

### 3.1.2. Metodología.

Entendida la lengua fundamentalmente como instrumento de comunicación, y después de consultar una amplia bibliografía, hemos propuesto un método eminentemente activo, como veremos a continuación; pero antes de describir los rasgos que tiene la metodología que caracteriza la marcha de este curso, vamos a hablar brevemente de los recursos fundamentales que en él se emplean, con el objetivo siempre presente de motivar e interesar al alumno.

#### 3.1.2.1. Recursos.

Los recursos que se emplean fundamentalmente son:

- a).- la lectura atenta, y
- b).- la práctica constante y variada de la escritura.

Elegimos estos recursos porque pensamos que así como se aprende a hablar por dos vías fundamentales:

a) oyendo hablar, y

b) hablando, de la misma manera se aprende a escribir también por medio de dos vías, fundamentalmente, que son:

a) leyendo aquello que otros han escrito; y

b) escribiendo constantemente de forma personal y reflexiva.

De manera que la lectura y la escritura se convierten en los recursos metodológicos esenciales.

#### 3.1.2.2. Características.

Las características que hemos pretendido que tuviera la metodología empleada en este curso de ortografía son las siguientes:

1º.- Motivadora.

Se pretende despertar el interés, en el alumnado, de diferentes formas. La primera, y quizás la principal, ha sido por medio de la selección de los textos que aparecen en los diversos documentos y en algunos esquemas.

Otro recurso que se utiliza para despertar el interés es la variedad de ejercicios que se proponen, dentro incluso de los diferentes tipos de ejercicios que aparecen en el curso, lo cual contribuye a superar la monotonía que puede llevar consigo un curso radiofónico.

También creemos que es motivador *el hecho de* que se persigue en todo momento que se aprenda la ortografía con la práctica, es decir escribiendo; y, aunque se le proporciona una explicación teórica, no se pretende que esta teoría se aprenda de memoria, sino que se aprenda a escribir correctamente con la práctica.

2º.- Dinámica, activa y participativa.

Se aplica, en este curso, la teoría sensorial del aprendizaje. Se fundamenta, pues, sobre la triple imagen que la persona debe asimilar en el aprendizaje ortográfico para que dicho aprendizaje sea eficaz.

La imagen visual correcta se la proporciona el curso en su material impreso: textos de los documentos en los que aparecen lecturas, y en ellas se resaltan en rojo ciertas palabras; en los impresos para las clases; y en cada uno de los diferentes tipos de ejercicios.

La imagen auditiva la recibe el alumno en su seguimiento radiofónico de las clases.

La imagen cinestésica y psicomotriz la asimilará el alumno en la "escritura" que debe realizar en el seguimiento de las clases, con su proceso mental de asimilación y reflexión que debe también llevar a cabo cuando escribe para completar y realizar los ejercicios. Proceso que se completa con la autocorrección, que debe efectuar, de los dictados realizados en clase, y de los propios ejercicios.

### 3º.- Sistematizada.

Esta sistematización se consigue fundamentalmente por la programación que se realiza de los diferentes temas que se tratan. Como se pudo apreciar cuando presentamos la programación de los contenidos del curso, existe una clara sistematización de los temas: los primeros temas son de introducción general (el signo y la comunicación, la frase y la comunicación, etc.), los demás que componen todo el curso aparecen alternando la ortografía de la palabra (esquemas impares) con la ortografía de la frase y suprasegmental (esquemas pares). Y en cuanto a la sistematización también conviene resaltar que cada aspecto que se estudia se hace de forma muy dosificada para que así el alumno pueda tener lugar para la reflexión y asimilación del mismo.

También resaltaremos en este aspecto de la sistematización el que cada doce temas el alumno debe efectuar una evaluación.

Esta evaluación, igual que la enseñanza del curso, también es acumulativa, o sea, que en la segunda evaluación del curso se evalúa, no sólo lo estudiado en los doce últimos temas, sino también lo que ya se evaluó en la primera evaluación; de esta forma se confirma y se conforma esa programación cíclico-concéntrica y de carácter acumulativo de la que hablamos en su momento.

### 3.1.3. Material impreso.

Uno de los tres grandes pilares sobre los que se cimenta el Sistema ECCA es el material impreso (se denomina esquema) (176).

La finalidad del material impreso es múltiple, pero la primera, y quizás la principal, es facilitar la comprensión y seguimiento de la explicación durante la clase, y dar información teórica; y, por otra parte, sirve también para realizar los ejercicios prácticos y favorecer el estudio y el aprendizaje.

---

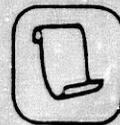
(176) Anejo IV, página 55.

Para comprender mejor este curso que nos ocupa, vamos a describir detalladamente cada uno de los impresos que lo componen, y que se encuentran distribuidos de forma idéntica en dos carpetas: Ortografía.1 y Ortografía.2 (177).

Cada uno de los impresos que vamos a describir lleva en el ángulo superior derecho un logotipo que facilita su rápida identificación por parte del alumno. A continuación describimos cada uno de ellos.

#### 3.1.3.1. Documento.

Su logotipo es:



un

folio, pergamino u hoja de papel donde se supone que se puede contener un texto.

En estos impresos aparecen los textos que servirán de base a la lectura con la que se inicia cada clase, y con la que se pretende motivar al alumno, aparte de proporcionarle la adecuada imagen visual y auditiva de ciertas palabras que se estudiarán en ese tema, y que aparecen impresas

---

(177) Anejo I, completo.

generalmente en rojo para fijar la atención del alumno sobre ellas.

Todos los textos tienen unas características comunes: son de gran actualidad; de una extensión lo suficientemente breve como para no cansar en su lectura radiofónica; el vocabulario que se utiliza en ellos es rico y variado, pero asequible, y seleccionado atentamente para interesar al adulto.

Los documentos aparecen por el anverso de una hoja y sólo con números impares: del 1 al 21, tanto en la carpeta primera (178) como en la segunda (179). Números que se corresponden, como veremos más adelante, con los esquemas que se emplean para la explicación de la ortografía de la palabra.

El documento número 1 de la Ortografía.<sup>1</sup> (180) es, fundamentalmente, icónico, aunque también aparecen en él algunas palabras o frases breves muy significativas con las que se pretende despertar el interés del alumno y hacerle comprender que la ortografía es algo más que el abu -

---

(178) Anejo I, págs. 5, 15, 25, 35, 45, 55, 65, 75, 85, 95 y 105.

(179) Ibidem, págs. 133, 143, 153, 163, 173, 183, 203, 213, 223 y 233.

(180) Ibidem, pág. 5.

rimiento que recuerdan de su época escolar.

Los documentos nº. 3, con un texto de Bertolt Brecht (181), y el nº 5, con un texto de Mariella Righini (182), son los únicos cuyos textos son traducciones, porque pensamos que merecía la pena su inclusión ya que son sumamente sencillos de entender, y pueden ser muy motivadores para los adultos que, en cierto modo, deben "recuperar" años de infancia.

El documento número 7 (183) es una página de un diccionario escolar porque se pretende enseñarle o recordarle al alumno cómo aparecen las palabras en el diccionario, y, sobre todo, algo en lo que se va a incidir con insistencia en muchas lecciones a lo largo del curso: cuando se duda de la ortografía de alguna palabra hay que recurrir al diccionario; esta idea aparece y se refuerza en nueve de las lecciones del curso (184).

---

(181) Anejo I, página 15.

(182) Ibidem, página 25.

(183) Ibidem, página 35.

(184) Anejo I, págs. 67,97,107,155,165,185,195,215 y 235.

El documento número 9 (185) es una receta de cocina muy sencilla tomada de un recetario de una revista, igual que el documento número 7 (186) de la Ortografía.2. Se eligió una receta por dos motivos fundamentales: romper la monotonía que puede producir la demasiada "intelectualidad", y para que el alumno se conciencie de que es necesario escribir bien siempre, aunque sea algo tan sencillo como una receta de cocina; y algo que también pudo influir en esta elección es el saber que más de un 73% del alumnado de radio ECCA es femenino. Todos los demás documentos, excepto el número 13 (187) de la Ortografía.2, que simula una página de un periódico, son textos seleccionados de escritores considerados de autoridad en las letras españolas.

Seleccionamos cinco textos del académico Camilo José Cela (documentos números 1, 5, 11, 17 y 19 de la Ortografía.2 (188); dos de Rafael Sánchez Ferlosio (documentos nº. 11 de la Ortografía.1 y nº 3 de la Ortografía.2 (189); otro del también académico Miguel Delibes (documento nº. 21 de la Ortografía.2 (190); los demás textos son de autores

---

(185) Ibidem, pág. 45.

(186) Ibidem, pág. 163.

(187) Anejo I, 193.

(188) Ibidem, 133, 153, 183, 213 y 223.

(189) Ibidem, 55 y 143.

(190) Ibidem, 233.

tan conocidos por diferentes motivos: Rafael Alberti, premio Cervantes de las letras españolas (documento nº. 13 de la Ortografía.1 (191)), Gabriel García Márquez, premio Nobel de Literatura (documento nº. 15 de la Ortografía.1 (192)), Ramón Gómez de la Serna (documento nº. 15 de la Ortografía.2 (193)), Julio Casares, académico de la lengua (documento nº 9 de la Ortografía.2 (194)), Gloria Fuertes (documento nº. 21 de la Ortografía.1 (195)), Cristóbal Zaragoza (documento nº. 19 de la Ortografía.1 (196)) y Yale y Julen Sordo (documento 17 de la Ortografía.1 (197)).

### 3.1.3.2. Esquemas.

Su logotipo



es

una antena desde donde se propagan las ondas radiofónicas que permiten la emisión de una clase, como es el caso que nos ocupa.

- 
- (191) Ibidem, 65.
  - (192) Ibidem, 75.
  - (193) Ibidem, 203.
  - (194) Anejo I, 173.
  - (195) Ibidem, 105.
  - (196) Ibidem, 95.
  - (197) Ibidem, 85.