



1

La didáctica de la ortografía en Bachillerato

Por Javier FERNANDEZ GARCIA (*)

Este aspecto de la enseñanza lingüística es una verdadera cruz para muchos profesores de Lengua y Literatura españolas. Lo que debería ser una enseñanza correctiva solamente para casos extremos, se convierte en Bachillerato en una necesidad imperiosa de programar actividades de recuperación.

Los orígenes de esta situación pueden encontrarse en múltiples circunstancias:

- El cambio de las orientaciones didácticas de la Educación General Básica que contienen menos exigencias formalistas que las de la anterior Enseñanza Primaria.
- La ausencia de controles de ingreso o cíclicos, en los que la mala ortografía solía ser factor excluyente.

- El desinterés (incluso rechazo) de los alumnos hacia este campo.
- La menor gravedad social de lo que hace años era «delito» cultural.
- La menor presión del centro de Bachillerato como institución ante estos problemas. Algunos profesores de materias no lingüísticas están «contaminados» por las circunstancias anteriores y no colaboran en la erradicación de los errores ortográficos.

(*) Doctor en Filosofía y Letras. Catedrático de Lengua y Literatura Españolas en el IB Mixto núm. 2 de Plasencia.

- El descenso paulatino en Bachillerato del nivel medio de los alumnos con respecto a casi todos los aspectos de rendimiento: intelectual, de aspiraciones, cultural, etcétera.

Por estas causas el problema se mantiene y aunque los profesores de Lengua se preocupan por atajarlo, en los años finales de Bachillerato seguimos encontrando alumnos con graves errores ortográficos. Las soluciones que se pueden proponer para este tipo de situación son varias (con frecuencia solamente las adoptan los profesores del Área de Lenguaje o del Seminario de Lengua y Literatura); después de intentar corregir las deficiencias de los alumnos se puede:

- Adoptar la postura rígida: «El alumno que cometa 1, 2, 3... n, no aprobará la asignatura aunque haya conseguido el resto de los objetivos del curso.»
- Adoptar la postura valoradora: «Se restará de 0,5 a 1 punto por error ortográfico o de acentuación que se encuentre en los ejercicios y trabajos del alumno a lo largo del curso.»
- Adoptar la postura permisiva: «Si después de llevar a cabo las actividades de recuperación un alumno no consigue el dominio ortográfico es porque es incapaz de ello y de poco va a servir que lo sigamos intentando, por tanto... "lástima, con lo bien que ha hecho el examen..." "Ya está en tercero, en COU, no voy a cerrarle yo el paso por este formalismo..."»
- La segunda mantiene este tipo de consecuencia negativa, aunque algo atenuada, porque solamente es parte de la puntuación obtenida lo que se pierde a causa del error ortográfico.
- La tercera es la que contribuye a que sigamos encontrando graves errores ortográficos, incluso en los cursos superiores. (A veces tan incomprensibles como 'un ¡«expaña»! (sic) que yo he llegado a encontrar en un examen de Selectividad.)

Pero antes de llegar a estas soluciones finales, pensemos en los métodos o procedimientos didácticos que puedan ayudar a superar este tipo de problemas. Y encontramos en primer lugar una paradoja: difícilmente podremos encontrar una parcela de la enseñanza que disponga de tantos «métodos» milagrosos, que se ofrecen como verdadera panacea para lograr la corrección ortográfica, desde el venerable MIRANDA PODADERA hasta posteriores intentos de enseñanza programada, pasando por métodos intuitivos de todo tipo. Unos están basados en el aprendizaje de reglas ortográficas con sus correspondientes excepciones, dispuestas en largas filas de palabras para memorizar o en la práctica directa con dificultades ortográficas reales, o bien, en el caso de los métodos programados, en una alternancia ponderada de ambos medios, de forma que sea el alumno quien vaya adquiriendo por sí mismo teoría y práctica al mismo tiempo.

Cualquiera de estos métodos, aplicando hasta las últimas consecuencias todas sus características metodológicas, sería capaz de conseguir el objetivo de la corrección ortográfica salvo en los casos de alumnos irrecuperables. El problema que se plantearía en el Bachillerato sería el de la rentabilidad didáctica de esta aplicación exhaustiva: restaría tiempo a las demás actividades del curso (no olvidemos que en este nivel la actividad ortográfica debe ser de recuperación y no de adquisición). Está claro que dedicando *exclusivamente* un tercio de las horas de clase de un curso académico a actividades de recuperación ortográfica, el conjunto de los alumnos debe lograr un dominio ortográfico bastante aceptable, pero esto iría contra el resto de los objetivos y contenidos del curso.

La solución más lógica es, por tanto, la articulación de las actividades de recuperación ortográfica a lo largo del curso, en momentos definidos y breves, y preferentemente en relación con otro tipo de ejercicios lingüísticos. La corrección

de errores debe ser continua en cualquier tipo de producción escrita del alumno.

Entremos en los problemas específicos de la metodología didáctica de esta materia. Para los alumnos que no tienen especiales dificultades en el estudio, es indudable que el mejor método para la consecución de la corrección ortográfica es la lectura atenta y continuada, que lleva a eliminar hasta un 90% de los errores ortográficos posibles. Para el resto de los alumnos es necesario elegir otras secuencias metodológicas más concretas. Aparte los métodos más o menos milagrosos antes citados, que tiene un enfoque individualizado y «profesional» para personas que ya están fuera del período escolar (oposiciones, selección de puestos de trabajo), los procedimientos más utilizados como estrictamente didácticos en los niveles educativos inferiores se pueden reunir en tres grandes grupos:

- La memorización de reglas.
- Los dictados.
- La copia de textos.

El primero de ellos están entrando en un desuso cada vez más progresivo, afortunadamente para los alumnos. En una ordenación metodológica en la que el memorismo está siendo cada vez más proscrito, no tiene sentido volver a él precisamente para una actividad de este tipo. Por otra parte, el rendimiento cuantitativo de muchas reglas es mínimo: hay que aprender algunas que no cubren un número de palabras muy elevado y que llevan aparejadas la memorización de largas series de excepciones que además — y esto es lo más grave — no son palabras usuales, ni siquiera en el nivel léxico culto. Existe aquí, por tanto, una primera pérdida de tiempo y de efectividad docente, a más de los problemas que plantearía la motivación de los alumnos para una tarea tan árida.

El segundo sistema ha sido usado tradicionalmente en la Enseñanza Primaria, frecuentemente relacionado con el anterior. Durante muchos años pareció que esta conjunción podría ser la idónea: es aplicación de reglas, es un ejercicio conjunto muy adecuado al trabajo en clase con un grupo, de fácil evaluación, etcétera. Pero estudios experimentales (por ejemplo los de VILLAREJO MINGUEZ) demostraron que no es un medio tan eficaz; el «suspense» que lleva consigo la escritura de una palabra que se oye, provoca (sobre todo si la palabra es desconocida) una elección por azar a la que acompaña el desinterés, y en una gran cantidad de casos, el rechazo y el error gráfico. El alumno solamente puede demostrar si sabía escribir correctamente la palabra, pero si no la conocía y no puede aplicar a ella ninguna regla que conozca, no obtiene ningún fruto del ejercicio mediante la respuesta aleatoria. Es decir, en el dictado se antepone la comprobación al aprendizaje, por lo que como método didáctico no tiene excesivo valor. Otra cosa son los ejercicios de comprobación que el alumno lleva a cabo para corregir las faltas que ha cometido en un determinado fragmento dictado o los de copia repetida de estos mismos errores. Pero el dictado aislado, es decir, sin los ejercicios de corrección y copia posteriores implica solamente funciones de tipo motorico y auditivo (escritura y escucha) excluyendo las visuales y articulatorias y, por tanto, la útil unión sincrética de todas ellas.

Por último, queda el sistema, que es aún más criticable, de la copia de textos porque elimina el elemento auditivo y puede llegar a convertirse en una mera repetición, si se emplea de forma exclusiva.

Hasta aquí los grupos generales de procedimientos que se refieren a la didáctica de la ortografía aplicada a los niveles inferiores de enseñanza. En el Bachillerato, la función correctiva que debe cumplir este enfoque didáctico supone que algunos alumnos no tienen el nivel exigible, pero han pasado por unos años de escolaridad que han ampliado su campo cultural y esto supone una buena base de partida. Según lo dicho anteriormente en relación con los tres gru-

pos de sistemas citados, el método ideal no puede basarse exclusivamente en uno de ellos: tendrá que ser una combinación de los elementos más ventajosos de cada uno y a la vez una adaptación al nivel cultural y de desarrollo de los alumnos de BUP.

Los principios metodológicos generales que pueden servir de base para estas actividades de recuperación son los siguientes:

- Usar el sincretismo, es decir, el empleo de diversas funciones en el ejercicio ortográfico (oír, ver, pronunciar, escribir).
- Elegir vocablos con dificultad ortográfica que tengan una frecuencia de uso elevada en la lengua actual, cuando se confeccionen ejercicios.
- Que el alumno adquiera un conjunto de reglas muy sencillas, caracterizadas por su amplia cobertura y por poseer pocas excepciones.
- Que exista una relación, siempre que esto sea posible, entre el dominio de la ortografía y la adquisición de otro tipo de contenidos y habilidades lingüísticas: morfología, paradigmas gramaticales, ejercicios etimológicos, expresión escrita, lectura de obras.
- Fomentar la actitud favorable del alumno hacia la escritura correcta por medio de la motivación.
- Habituarse al alumno al uso consciente del diccionario, incitándole a acudir a él en caso de duda.
- Que el alumno aprenda directamente a través de ejercicios programados, los vocablos con dificultad ortográfica que sean más usuales.
- Acostumbrar a los alumnos a llevar un inventario escrito de sus propios errores (pero copiados correctamente) y a acudir a él para evitarlos.
- Resaltar la vertiente ortográfica de las palabras en las que el profesor sabe que existen errores ortográficos habituales, llamando la atención de los alumnos sobre su correcta escritura siempre que aparezcan. El profesor tendrá un inventario cacográfico de los errores más comunes y hará surgir las palabras que los integren en los ejercicios de clase. El inventario conviene que no sea estandarizado o de nivel nacional, sino que se vaya formando en el seguimiento progresivo de los alumnos del centro (no olvidemos las diferencias dialectales a este respecto) hasta llegar a completar un corpus amplio en el que se contenga la mayor cantidad posible de palabras susceptibles de generar error.

De estas conclusiones se desprenden los tipos de actividades de recuperación en el nivel de BUP. Pero será interesante establecer una tipología diferenciadora de las distintas clases de alumnos a este respecto, para proporcionar a cada uno de ellos un tratamiento individualizado que les ayude a superar sus propias dificultades. En primer curso, los casos que merecen más atención son los siguientes:

- Alumnos con bajo rendimiento ortográfico y bajo rendimiento académico.
- Alumnos con bajo rendimiento ortográfico y alto rendimiento académico.
- Alumnos con errores ortográficos esporádicos y alto rendimiento académico.

En el primer caso se impone una actividad de recuperación general, con recomendación de algún texto con ejercicios adaptado al nivel (el de GILI GAYA, por ejemplo), para que el alumno lo estudie de forma individual. En el segundo caso una motivación hacia la corrección ortográfica y a la atención a las actividades de clase. Normalmente los errores de los alumnos de este grupo proceden de una deficiente enseñanza primaria o de falta de interés y atención. El último grupo de alumnos, siendo el menos numeroso, es el más prometedor para el problema marginal. Los componentes de este grupo suelen estar suficientemente motivados;

la causa de los errores consiste casi siempre en la falta de atención en la escritura y el remedio es recomendársela.

En resumen, el aprovechamiento en las actividades de recuperación ortográfica en BUP depende más de la actividad general hacia la ortografía a lo largo de todas las actividades del curso, que del empleo de un método específico.

Y existen dos condicionamientos imprescindibles para que en un centro se consigan los objetivos de corrección ortográfica:

- Que las actividades de recuperación estén *integradas* en la marcha total del curso (con especial interés y atención en la asignatura *Lengua española* de primero).
- Que exista una *coordinación* real (al menos en el área de lenguaje) de todos los profesores.

Las paradojas didácticas en cuanto a la enseñanza de la corrección ortográfica siguen apareciendo en una subdivisión del problema como es la acentuación. Sin embargo, aquí los errores son menos «graves» en general y por ello se suele atribuir menor importancia a su valoración negativa. Desde el punto de vista de la enseñanza, el procedimiento didáctico es más sencillo: existen unas reglas generales no excesivamente complicadas, con menos excepciones, pero los errores ortográficos son abundantes. El factor de desinterés o falta de atención se acentúa, sobre todo, si la producción del alumno en que evaluamos la calidad de la acentuación es un examen.

La tipología de los alumnos aquí es distinta, y se produce el fenómeno aún más extraño de que un alumno de primer curso que en los primeros días del año escolar es sometido a una serie de ejercicios de repaso de acentuación, comete más faltas que antes de haberlos hecho (sobre todo en las evaluaciones a base de tests ortográficos en los que hay gran número de palabras), poniendo tilde en palabras que según las reglas de acentuación repasadas no deben llevarla. La acción responsabilizadora provoca una reacción que hace aflorar deficiencias existentes en otros ámbitos (silabeo, distinción entre hiato y diptongo, pronunciación de palabras). Es decir, que los ejercicios de readaptación se deben llevar a cabo de una manera integral, no repasando estrictamente las reglas de acentuación, sino toda una serie de habilidades que están muy relacionadas con ellas.

La pauta didáctica general para esta actividad podría ser la siguiente:

- Separación silábica. Ejercicios.
- El acento prosódico o carga acentual. Identificación de su lugar en palabras con ejemplos tan pueriles como decimos «mésa» y no «mesá», luego la carga acentual recae en la primera sílaba y no en la última. Prácticas.
- Ejercicios que consisten en dibujar un pequeño círculo sobre la sílaba tónica.
- Clasificación de las palabras según el número de orden de la sílaba con acento prosódico, mediante el esquema siguiente:

Anteante- penúltima	Antepenúl- tima	Penúltima	Última
/	/	/	/
sobrees- drújula o superpro- paroxí- tona	esdrújula o proparoxí- tona	llana, grave o paroxí- tona	aguda u oxítona

Identificación entre el lugar del acento prosódico y la correspondencia con el ortográfico, según las terminaciones de la palabra:

SE	E	G	A
Todas	Todas	Term. en cons. distinta de <i>n o s</i>	Term. en vocal, <i>n o s</i>

- Situar la tilde dentro de los círculos del acento prosódico en los casos en los que la terminación de la palabra lo exija.
- Colocación de la tilde en la vocal más abierta en las sílabas formadas por un diptongo o triptongo.
- Casos que contravienen las reglas anteriores:
 - Hiato. Distinciones entre palabras que solamente se diferencian por este rasgo (tenía/tenía, etcétera). Necesidad de marcar el hiato con la tilde.
 - Casos especiales. Monosílabos, tilde diacrítica, adverbios en —mente, palabras compuestas, etcétera.

Mediante el uso de este esquema, gran parte de los alumnos aprenden a situar la tilde correctamente (queda el problema de motivarlos para que pongan atención en ello), pero la confusión de los menos aventajados produce las acentuaciones innecesarias y los normales conservan un resto de errores, pero en palabras desconocidas o «tics» acentuales («tí», «sútil», etcétera). Los tests de acentuación, como ya hemos anunciado, producen más errores ortográficos que los que son normales en otro tipo de trabajos de los estudiantes; existe gran cantidad de acentos sobrantes frente a las ausencias normales en los exámenes. Por eso, no hay que evaluar este tipo de pruebas, sino alternarlas con recuentos que se produzcan en otra situación menos propiciadora de la confusión. El test ortográfico coloca al alumno en una situación de tensión que produce dos consecuencias:

- Acentuación aleatoria cuando no conoce la regla precisa.
- Tendencia a colocar más acentos de los necesarios, mostrando una conducta errática. (Quizá sea necesaria una consigna previa al test para advertir que no es necesario poner tilde en *todas* las palabras, sino solamente en las que la pecisen.)

He aquí los resultados de un test de acentuación compuesto por 105 palabras con un grado equilibrado de frecuencia de uso y dificultad ortográfica, aplicado a una muestra de 100 alumnos de un nivel general medio-bajo, pertenecientes a un Instituto madrileño. El contenido de la prueba era el siguiente:

- Tildes necesarias:
 - Dieciocho palabras agudas terminadas en vocal, *n o s*.

- Siete palabras graves terminadas en consonante distinta de *n o s*.
- Treinta y tres esdrújulas y sobreesdrújulas.
- Diez hiatos.

- Palabras que no deben llevar tilde: 37.

Resultados:

- Media de faltas totales: 11.2. con una desviación típica bastante elevada, 8.42.
- Media de acentos «sobrantes» (en palabras que no deben llevar tilde o en aquéllas que deben llevarla, pero situada en una sílaba distinta a aquélla en que corresponde). $\bar{X} = 4.43$; $S = 4.75$.
- Faltas de acentuación en palabras que deben llevar tilde. $\bar{X} = 6.78$; $S = 6.19$.

Estos resultados distribuyen a los alumnos en cuatro grupos según la calidad de su acentuación:

- De 0 a 5 faltas - 30 alumnos.
Rendimiento bueno. Los fallos se producen en palabras desconocidas o parecen ser consecuencia de despistes.
- De 5 a 15 faltas - 42 alumnos.
Rendimiento aceptable, pero mejorable. Modelo de test con 10 faltas. Sin acento: héroe, férreo, aérea (dificultad en la separación de sílabas), heroína, egoísmo, paracaidas, paraíso (hiatos no identificados), aquí (poco explicable, pero común a muchos otros alumnos). Acentos sobrantes: abulía (una de las palabras difíciles, seguramente desconocimiento), sutil (también muy extendido, quizá analogía con útil).
- De 15 a 25 faltas - 19 alumnos.
Rendimiento bajo. Faltas generales y no diferenciadas. Gran cantidad de acentos sobrantes.
- De 25 a 35 faltas - 9 alumnos.
Contestación atípica, casi al azar.

A pesar de las desventajas que el test de acentuación presenta en las circunstancias anteriores vistas, sigue siendo un instrumento útil de control *general* de los errores de los estudiantes. Sirve para que el profesor señale trabajos individuales en campos diferenciados a quienes solamente cometan fallos en ellos, o para que replantee sus explicaciones si los fallos son generales. Un índice personal de cada alumno que recoja los fallos más corrientes, puede subsanar gran cantidad de los errores que comenten los poco aventajados, ya que suelen contravenir distintos tipos de reglas, pero siempre en un número de palabras determinado, que se pueden tomar como base para enseñar la correcta escritura de otras, por transferencia.

Y a pesar de todo aún nos queda un problema fundamental, para el que, desgraciadamente, no existe «receta» válida: la motivación a los alumnos para que coloquen las tildes cuando ya saben hacerlo...