

La ortografía

«¿Por qué escriben tan mal nuestros alumnos?»

El subtítulo de este estudio recoge una cuestión que preocupa a los responsables de la enseñanza de los alumnos, desde el nivel inferior al superior. La pregunta sobre la mala ortografía de las nuevas generaciones, para que no sea un estéril lamento, requiere un análisis objetivo de las causas que la provocan: ¿radica en el sistema ortográfico del castellano, o en su aprendizaje defectuoso? Para que nuestra lengua no sea maltratada en su uso diario, se requiere una correcta iniciación y un desarrollo sistemático durante su aprendizaje.

Marisa Regueiro *

PROFESORES y padres se encuentran a menudo con demasiadas pruebas de una realidad indudable: las incorrecciones ortográficas de los estudiantes en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Los exámenes suelen mostrar con toda crudeza la magnitud del problema; y la impotencia se adueña de quienes

* Licenciada en Filología Hispánica. Especialista de Didáctica de la Lengua y Literatura Española. Madrid.

deben corregirlos, por la cantidad y la calidad de los errores ortográficos que parecen señorearse del texto y por las dificultades que supondría una reeducación ortográfica definitiva.

La dimensión de esta problemática nos obliga a detenemos en el análisis de sus posibles causas —al menos de las más importantes—. Renunciamos expresamente a cualquier propósito de exhaustividad en estas páginas; sin embargo, deseamos encontrar respuesta, aunque sólo sea parcial, a esas preguntas que martillean tantas veces en la mente de profesores y de padres: *¿Cómo es posible que escriban tan mal estos alumnos? ¿Dónde reside la dificultad?*

Antes de iniciar el análisis, convendrá tener en cuenta que cuando hablamos de «ortografía» nos referimos a la parte de la *gramática que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura*, tal como lo enuncia la RAE (1); al sistema ortográfico mismo cuya transgresión determina la aparición del llamado error ortográfico (2); y, cuando aparece adjetivado con «defectuosa», «incorrecta» o similares, al propio uso que el hablante hace de dicho sistema. Insistimos en la pertenencia de la «puntuación», como signos auxiliares de la escritura, al sistema ortográfico, porque no es extraño percibir, incluso en algunos profesores, una asociación exclusiva e indebida de ortografía y letra.

Análisis de las posibles causas de una ortografía defectuosa

LA extensión y la diversidad de una ortografía defectuosa en la expresión escrita de los alumnos puede atribuirse, en una valoración *a priori*, a múltiples causas en razón de los factores que subyacen a la ortografía misma. De ahí que conviene ver si dichas causas residen en el sistema ortográfico en sí, en la enseñanza-aprendizaje del mismo, en los condicionantes del entorno o en disfunciones indivi-

(1) Real Academia Española de la Lengua: *Diccionario de la Lengua Española* Madrid, 19 . Ed. Espasa Calpe.

(2) La etimología de la palabra no obliga a la precisión del adjetivo «defectuoso», «erróneo» o similares: ortografía es término que de origen griego formado por *orthós*, «recto», «derecho», «justo»; y por *grap-hia*, «escritura». Según Corominas aparece ya utilizado en los inicios del siglo XV.

duales del alumno. El hecho de que el problema ortográfico atañe a un número tan importante de alumnos descartaría inicialmente la última de las alternativas; por tanto, nos limitaremos al análisis de las primeras, al tiempo que intentaremos dar respuesta a algunas de las preguntas que el problema suscita.

¿La mayor dificultad reside en el sistema ortográfico de nuestra lengua?

FRENTE al sistema ortográfico de otras lenguas, la ortografía del español se caracteriza por la cercanía entre signo escrito y sonido. Como manifiesta Gregorio Salvador, «ninguna otra lengua moderna europea ofrece un sistema ortográfico tan ajustado a la realización fonética, con un subsistema vocálico reducido a sólo cinco vocales y con un muy limitado número de casos de doble o triple grafía para un mismo fonema (3).

En última instancia, los casos «problemáticos» en relación con nuestro sistema ortográfico se reducen al campo de las consonantes y, dentro de éste, a las oposiciones b/v («bueno»-«vaca»), g/j («ganas»-«guerra», «gente»-«jirafa»), c/q/k («casa»-«queso»-«kilo»), r/rr («rama»-«carro»-«enramada», «carta»); a la presencia de una única letra sin correspondencia con un fonema (la h de «hielo»); y a unos pocos grupos de doble consonante (ct, cc, mm...). No ignoramos la dificultad de acentos diacríticos («te quiero»-«tomo té», «sé bueno»-«sé gramática»-«se vende...»); pero la acentuación ofrece en el sistema un conjunto de reglas reducido y de muy fácil aplicación a partir de la percepción acústica de la sílaba acentuada o tónica.

En cuanto a la puntuación, las reglas básicas de aplicación de los signos auxiliares de la escritura están claramente definidas aunque de hecho exijan un mayor esfuerzo de adaptación a la variabilidad del discurso.

Volviendo a la regularidad ortográfica de nuestro sistema, que contrasta tan vivamente, por ejemplo, con el del francés o con el del inglés, es útil recordar el origen de la misma que, contra lo que muchos creen, se

(3) Conferencia sobre «El futuro del español», dictada en la Fundación Ramón Areces, Madrid, 1991.

encuentra asociada a la labor histórica de la Real Academia Española de la Lengua. Cuando ésta se fundó, en 1713, se seguía empleando el mismo sistema gráfico utilizado en los siglos XVI y XVII que, a su vez, era esencialmente el mismo de Alfonso X (4).

En los albores del siglo XVIII este sistema se caracterizaba por el desajuste y las duplicidades respecto del uso lingüístico oral vigente; por lo que la Academia emprendió la imprescindible reforma ortográfica en varias etapas que culminarían en el 1815, año en el que quedó fijada la ortografía que aún hoy empleamos. El primer paso académico en este sentido se dio en el prólogo del *Diccionario de Autoridades* redactado en 1726, y en el que, si bien se hacen concesiones tal vez no del todo felices a la etimología (pervivencia de la B y de la V aun reconociendo que «los españoles no hacemos distinción en la pronunciación de estas dos letras»; persistencia de las grafías ph, th, ch en las palabras de origen griego; reposición de la h inicial latina), se acertó en la regla de uso de la U y de la V, como vocal y consonante respectivamente (desterrando *vno*, *lauar*) y en la supresión de la cedilla junto a la distribución del uso de C y Z (C ante e-i; Z, ante a, o, u).

La publicación de la *Orthographia* de 1741 y de la de 1763 reflejaron una creciente tolerancia con respecto del uso efectivo de la lengua: suprimen la doble grafía medieval de s/ss: restringen latinismos como ph, th...; etc. El último y definitivo paso de modernización se da con la *Ortografía* de 1815 fijando el uso de i/y, g/j, x (para los grupos cultos gs, ks) y conformando un sistema que no habría de sufrir casi modificaciones posteriores hasta nuestros días. Tal vez hoy muchos desearían más rectificaciones en el sistema de reglas ortográficas, como las que reclamaron Bello o Juan Ramón Jiménez; sin embargo, la fijación alcanzada es, con mucho, infinitamente más funcional que la de otras lenguas que conservan grafías idóneas en el siglo XV pero absolutamente anacrónicas respecto del uso lingüístico actual.

En definitiva, como puede verse, ni las deficiencias ortográficas generalizadas en los escritos tienen su causa en una complejidad excesiva del sistema, ni la Academia «tiene la culpa de nuestros errores por imponernos reglas anticuadas». Apoyan aún más el argumento en este sentido los propios hechos cuando nos remitimos a áreas dialectales de nuestra len-

(4) RAFAEL LAPESA: *Historia de la Lengua Española*. Ed. Gredos. Madrid, 1983, 9.ª edición, 1.ª reimpresión.

gua en las que las aspiraciones (5), el seseo o el ceceo (6) añaden distancias entre signo gráfico y fonema: si la causa de la ortografía defectuosa residiera en la norma ortográfica, la expresión escrita de los americanos hispanohablantes sería sensiblemente más defectuosa que la de los peninsulares. Y, sin embargo, la mayor o menor incidencia del error ortográfico no está en relación con las variantes diatópicas (7), sino con las diastráticas (8), ya que los hablantes cultos de ambas márgenes del Atlántico se asemejan en uso del sistema, y obviamente dentro de la corrección, mucho más que los que pertenecen a grupos más desfavorecidos culturalmente, que escriben con tantos errores en una como en otra orilla.

¿La ortografía defectuosa obedece al problema de aprendizaje?

LAS dificultades reales que ofrece nuestro sistema ortográfico son, por tanto, mínimas en relación con la realidad de una expresión escrita cuajada de errores. Pasemos entonces al siguiente factor, el del aprendizaje; lo que nos remite a otras preguntas en torno a los momentos más significativos del mismo: ¿qué relación existe entre el aprendizaje ortográfico y el de la lectoescritura?

El aprendizaje ortográfico forma parte esencial de la expresión escrita y se inicia con el aprendizaje mismo de la lectoescritura, cuando el niño de alrededor de seis años de edad se enfrenta a la ardua tarea de codificación y decodificación de mensajes escritos. Y también es en ese preciso instante cuando el mal puede tener su origen. Revisando metodologías y procedimientos aplicados a lo largo de este siglo, podemos encontrar algunas posibles respuestas a la evidencia de que el problema ortográfico crece por generaciones, haciéndose más evidente en unas que en otras.

(5) Ej: lah casah, por las casas. En vastas regiones de Hispanoamérica y en el Sur peninsular es rasgo dialectal generalizado.

(6) El seseo consiste en la reducción de los fonemas /O/ y /s/ a una única pronunciación /s/: «sapato». El ceceo, de menor extensión geográfica, consiste en la pronunciación /O/ para ambas formas: «zalza» (por «salsa»).

(7) Las variedades geográficas dialectales; localismos, regionalismos...

(8) Las que se relacionan con el nivel sociocultural: jergas, vulgarismos, cultismos, etc.

No es extraño oír a profesores y a padres que «los alumnos escriben cada vez peor», «que no se entiende cómo en una misma familia puede haber tanta diferencia entre la escritura del hermano menor y del mayor»...

El origen de esta situación puede estar asociada a la metodología empleada en la enseñanza de la lectoescritura y a las distintas etapas de predominio de unas respecto de otras por los cambios de política educativa, por las reformas sucesivas y hasta por las «modas» pedagógicas, no siempre del todo comprendidas o valoradas en profundidad por los agentes responsables de su aplicación.

Prácticamente todos los adultos aprendimos a leer con las cartillas del *método alfabético, grafemático o de la letra* en el que, partiendo de la letra en sus múltiples formas, se aprendía su sonido y, posteriormente, se formaban sílabas y, con estas, palabras. El aprendizaje resultaba, como descubrieron más tarde las modernas teorías psicoevolutivas, poco motivador ya que las unidades con significado, las palabras y las frases, tardaban en llegar, cuando el niño sólo era capaz de percibir globalmente. Ahora bien, a pesar de esta seria dificultad, el resultado ortográfico de las generaciones educadas con este método era bueno o muy bueno, y siempre infinitamente superior al alcanzado por las generaciones venideras. La razón fundamental de esta aparente paradoja no puede encontrarse, como a veces pretenden los padres, en el carácter de «niños más aplicados y responsables» que suelen atribuirse a sí mismos, o a que «antes leíamos más y ahora sólo se ve la televisión». Aunque en ambas afirmaciones pueda haber gran parte de verdad, lo cierto es que el método de la letra, desde el inicio hasta el fin del proceso, se apoyaba esencialmente en la observación del signo escrito; y aunque los procedimientos fueran tediosos (copias, repetición escrita de frases hasta el infinito, dictados casi diarios, insistentes ejercicios de lectura oral) y poco recomendables para la estimulación de la creatividad, lo cierto es que «educaban la capacidad visual» en y para la discriminación, la observación del signo escrito, de forma permanente y en continuo contacto con estímulos lingüísticos escritos correctamente desde el punto de vista ortográfico. Noam Chomsky, muchos años más tarde, vendría a dar la explicación adecuada a las razones del buen hacer ortográfico de estas generaciones a través de su afirmación de que el desarrollo de la competencia lingüística depende fundamentalmente de la calidad e intensidad de los estímulos lingüísticos. Los profesores que seguían este método estaban ofreciendo los estímulos lingüísticos adecuados al aprendizaje «visual» de la ortografía.

Pasado el tiempo, el método grafemático recibió duras críticas desde distintos campos, pero la fundamental se apoyó en el carácter prioritario del sonido respecto de la letra en la génesis del aprendizaje lingüístico. Fue entonces cuando una segunda generación inició su aprendizaje de la lectoescritura según el *método fonético*: partiendo del fonema, se pasaba a la letra, a la palabra y a la frase. Con una base epistemológica asociacionista, se buscaba que el niño codificara su habla «traduciendo el sonido al sistema escrito». Y he aquí que, en aras de este objetivo, se olvidó e incluso se desestimó la educación «visual» porque lo más importante, por ejemplo, no era que el alumno distinguiera la letra G de la J en la escritura respetando la corrección ortográfica, sino que pudiera transcribir de algún modo el fonema /X/. El efecto producido en la corrección ortográfica de la generación educada con este método fue francamente pernicioso y hasta incrementado por el *método silábico* que le siguió en el tiempo. Este último sólo rectificó, desde una postura lingüística, no pedagógica, el punto de partida: en lugar del fonema, la sílaba; pero no hizo nada por corregir sus deficiencias. Si en el entorno el niño se iba alejando cada vez más de la letra escrita por la aparición de la televisión, en la escuela se atendía cada vez más a su percepción auditiva y menos a su educación visual.

El *método onomatopéyico o de Sanabria* mantuvo en vigencia el principio de prioridad de la expresión oral frente a la escrita y, la rapidez y el interés despertado a través de él en la lectura con la asociación del fonema a la onomatopeya y al gesto —factores éstos que motivan muy especialmente a los pequeños—, no tienen siempre una correspondencia adecuada con el ritmo de la escritura. Este método, que se aplica en nuestros días en buen número de colegios, exige a los profesores que tengan en cuenta la necesidad de reforzamiento de la escritura para que la destreza lectora y las propias de la escritura evolucionen de forma paralela y armónica; es menester el reforzamiento del trabajo visual y gráfico porque, de lo contrario, nos encontraremos con alumnos a los que les encanta leer pero que son remisos a escribir, tarea en la que se sienten mucho menos diestros.

El *método global puro*, vinculado de modo directo a Decroly y a su «Escuela Nueva», partió de principios renovadores en materia pedagógica; entre otros, el respeto al principio de «interés o motivación natural» a fin de sustituir el esfuerzo penoso de los niños, el rechazo al manejo de símbolos abstractos vacíos de sentido, el concepto de globaliza-

ción según el cual la percepción del niño se caracteriza por el sincretismo o visión de conjunto, el respeto a la espontaneidad en el aprendizaje de la lectura y —lo que es en verdad importante en relación con la ortografía— la consideración de la relevancia de la percepción visual, por ser anterior y más rica que la auditiva. Como decían sus creadores: «es la lectura visual lo que se llama lectura mental, que es la única lectura».

Este método global recibió diversas críticas y apenas si fue aplicado de forma pura en el territorio español; sin embargo sus principios se mantienen vigentes en diversas *soluciones metodológicas mixtas* que se ofrecen en cartillas motivadoras y, en general, elaboradas de acuerdo con criterios pedagógicos adecuados. Bien aplicados, los métodos mixtos son el instrumento mejor dotado para la correcta iniciación del aprendizaje ortográfico: parten de unidades significativas, suponen y favorecen el desarrollo de la percepción visual del signo escrito, combinan —en fin— los aspectos positivos de los métodos analíticos (9) y sintéticos. A partir de la frase, palabra o texto motivadores, el niño va descomponiendo la unidad significativa inicial en elementos menores y recomponiéndola sucesivamente desde los elementos mínimos para construir casi inmediatamente unidades amplias significativas (palabras, frases, textos); y todo ello, en el plano visual de la escritura y en la expresión oral, en continua correspondencia.

Ahora bien, sólo podrán alcanzarse los resultados esperados si la aplicación del método, el hacer cotidiano del profesor, tiene siempre presente que al introducir al niño en el aprendizaje de la lectoescritura están sentando las bases fundamentales de la adquisición de la ortografía.

Independientemente del método adoptado (10), y vistas las posibles causas del error ortográfico en relación con el aprendizaje de la lecto-

(9) En una caracterización general de los métodos de lectoescritura, se denominan «sintéticos» aquellos métodos que inician el proceso lector con los elementos más simples y a la vez más abstractos de la lengua escrita: letra, fonema, sílaba. Quedan, por tanto incluidos bajo esta denominación los métodos grafemático, fonético, silábico y onomatopéyico. Son por el contrario métodos «analíticos» los que parten de la lectura de unidades más amplias de significación como frases, palabras o textos: el global puro y todas las modalidades de global mixto.

(10) Creemos necesario aclarar que no aconsejamos de ningún modo el empleo de métodos como el grafemático, desestimado por muchas razones y en especial por su escaso poder de motivación; tampoco rechazamos la aplicación del método onomatopéyico ni consideramos que el único método efectivo sea el de carácter global mixto. No

escritura, lo importante es respetar algunos principios que aseguren la mejor iniciación ortográfica: desarrollar continua y conjuntamente todas las funciones de la percepción visual, de la interpretación y fijación del signo escrito; incorporar progresivamente las dificultades ortográficas en la lectura y en la escritura y siempre en relación con las capacidades del alumno; motivar positivamente hacia la lectura como hábito deseable; ofrecer modelos lingüísticos escritos siempre correctos, variados y adaptados al interés natural del alumno. Y, sobre todo, el profesor debe ser siempre consciente de que este aprendizaje inicial es decisivo puesto que de él depende la ortografía futura de los alumnos que tiene a su cargo en varios sentidos: porque la ortografía forma parte indisoluble de la escritura; porque el aprendizaje de la lectoescritura supone el desarrollo de todas las facultades y capacidades implicadas en el proceso que lleva a la automatización de la ortografía; y porque es en este punto de partida, tan definitorio, en el que el niño se mueve en la esfera de la moral heterónoma y acepta con facilidad las normas exteriores, cuando el aprendizaje ortográfico se va haciendo de modo intuitivo, directo, sin necesidad de explicaciones ni de reglas.

Después de que el niño aprende a leer y a escribir, debe iniciarse una etapa de necesario *tratamiento específico y sistemático de la ortografía* que ha de extenderse a lo largo de varios años y que ha de dar frutos definitivos al término del ciclo medio. Así lo prevén los programas aún en vigencia (los Programas Renovados de Enseñanza General Básica) y las recomendaciones y principios expuestos en el Diseño Curricular Base que habrán de implantarse con la reforma educativa en ciernes. Ahora bien, los errores ortográficos presentes incluso en los trabajos de alumnos de Bachillerato, constituyen una muestra irrefutable de que estos objetivos no se cumplen adecuadamente y de que el mal se arrastra sin remisión más allá de los límites admitidos por la propia programación. Cabe señalar, además, que en dichos programas renovados se marca un itinerario de didáctica de la ortografía a desarrollar en los tres cursos del nivel absolutamente lógico en relación con las dificultades que entrañan los distintos usos ortográficos. Las recomendaciones metodológicas son igualmente adecuadas y, no obstante, los resultados no se corresponden con ellas.

faltan incluso los especialistas que opinan que los procesos de aprendizaje no dependen del método que de por sí solo no puede «crear aprendizaje». Se trata, eso sí, de tener en cuenta posibilidades y limitaciones del método escogido para aplicarlo de la forma más conveniente en relación con el aprendizaje ortográfico.

Una rápida valoración de los métodos y estrategias empleados en la enseñanza sistemática de la ortografía puede ayudarnos a comprender las posibles causas de dichos resultados. Aunque la enseñanza de la ortografía mediante una *metodología deductiva* —que parte de la *memorización de reglas ortográficas*— se considera ya superada, no es extraño encontrar aún profesores que la emplean de modo exclusivo. Benjamín Sánchez señala varios argumentos contrarios: no atiende a los intereses del educando; cuando alguien redacta, piensa en la idea desarrollada pero no en la regla; la ortografía no es una cuestión de memorización teórica sino de automatización motora...

Una segunda modalidad de enseñanza sistemática, lamentablemente mucho menos extendida, es la *inducción* de reglas a partir de la observación, el análisis y la comparación de elementos concretos. Los resultados obtenidos por esta vía son muy superiores a los alcanzados con la deducción, el alumno es el verdadero protagonista del aprendizaje y, en tal sentido, se siente mejor motivado a fijar lo descubierto por su propio esfuerzo. Si bien este camino es el más indicado para la determinación de la regla, no basta «per se» para la automatización de la misma; será necesario que se abunde en la ejercitación constante a través de juegos ortográficos, dictados con autoevaluación crítica, uso del diccionario, etc.

En dicha ejercitación convendrá tener en cuenta lo que certeramente ha servido de fundamento al llamado *método viso-audio-motor-gnóstico*: la consideración de la función predominante en cada uno de los alumnos. Nos remitimos nuevamente a B. Sánchez:

En la práctica, podemos comprobar que cuando a un grupo de personas se les pregunta cómo se escribe una palabra, no todas acuden al mismo procedimiento antes de contestar. En efecto, algunas escriben la palabra como si tuvieran grabada la imagen de ella en la mano. En estas personas predomina la memoria motora. Otras tratan de buscar la ortografía correcta observando dos formas escritas de la palabra. En estas personas predomina la memoria visual.

Algunos escriben la palabra en el aire poniendo a funcionar su memoria de movimiento y otros, en fin, pronuncian la palabra de distintas maneras..., en estas personas hay un predominio de la memoria auditiva (11).

(11) BENJAMIN SANCHEZ: *Lenguaje escrito*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1975.

El mejor método será aquél que propicie actividades de fijación abundantes y variadas en relación con *todas las posibilidades de aprendizaje que poseen los alumnos*: visual, motora, auditiva. Los libros de texto suelen responder a estas exigencias en la ejercitación que proponen; pero para que su uso dé los frutos deseados el profesor debe tener en cuenta estas razones.

Ahora bien, la enseñanza sistemática debe complementarse con la *incidental* ya que a menudo el error ortográfico surge fuera del marco de la clase de ortografía: en tal caso, toda la oportunidad que se presente debe ser aprovechada, no sólo en la clase de Lengua y Literatura, sino también en las restantes asignaturas para aclarar grafías, para recordar razones etimológicas o sincrónicas que contribuyan a esclarecer el error, para proponer la elaboración de familias de palabras derivadas de la palabra en cuestión... Una costumbre que debería ser adoptada por todos los profesores —de Ciencias, de Historia, de Matemáticas, etc.— es la de escribir en la pizarra toda palabra nueva a ser utilizada en la correspondiente lección. Y para aquellos que piensen que esta labor excede su obligación respecto de su asignatura, le recordamos (12) que con *las palabras ordenamos el mundo, hacemos patente la realidad, que sin palabras no hay verdadero conocimiento*.

Otro de los aspectos a considerar es el de la *corrección del error ortográfico* en los escritos. La obstinada reiteración de un error después de su corrección parece decir que el procedimiento empleado no es el adecuado, aunque el profesor haya usado tintas de colores llamativos para marcarlo y muchas horas de árdua entrega a tan desagradable labor. Si por el contrario, en lugar de remarcar el error, el profesor indicara con una clave su presencia para que fuera el propio alumno el que lo descubriera y lo corrigiera, es seguro que la grafía correcta sería tenida en cuenta en el futuro por el alumno.

Resulta claro que la razón de los males ortográficos no reside en los programas en vigencia; pero sí nos remite a la posibilidad de que se presente por el incumplimiento de los objetivos que se establecen en ellos: tal vez una excesiva permisividad por parte de los profesores del ciclo determina que alumnos con ortografía defectuosa pasen al ciclo superior, con una confianza inoportuna y peligrosa en que «con el tiempo mejoren su escritura». Esta posibilidad nos lleva a una cuestión aún más de fondo:

(12) G. SALVADOR CAJA: *Semántica y lexicología del español*. Ed. Paraninfo, 1985, pág. 158.

¿qué importancia confieren los propios profesores a la corrección ortográfica? Su benévola predisposición al aprobado, a pesar del incumplimiento del requisito mínimo de corrección ortográfica, puede deberse a esa confianza inconsciente en el futuro a la que antes aludíamos; pero también a un reconocimiento implícito de impotencia para el tratamiento didáctico adecuado de la ortografía o, lo que es peor aún, a que desde una esfera personal no considere importante este rubro formal en la educación del alumno. No es extraño percibir en los propios claustros posiciones antagónicas en este sentido: junto al profesor que se preocupa sinceramente por corregir, incluso a golpe de suspensos y a riesgo de perder la simpatía de sus discípulos, los errores ortográficos de su clase, están aquellos otros que asumen una actitud de desinterés e imputan todos los males ortográficos al ambiente, al profesor o al colegio que los precedió, al carácter díscolo de los adolescentes o a «los tiempos que corren». Y la «solución» de los segundos suele ser la queja formal sin una verdadera búsqueda de soluciones.

No queremos decir con esto que la mayoría del profesorado se desentiende del problema ortográfico de sus alumnos; muchos son los que se preocupan y ocupan por la rectificación, independientemente del nivel o del curso al que atienden. Y aquí conviene recordar que, como se expresa en los propios programas, no es responsabilidad exclusiva del profesor de Lengua y de Literatura contribuir a la mejora de la ortografía de los alumnos, sino de todos los profesores cualesquiera que sean las asignaturas que impartan. Las técnicas y estrategias de la enseñanza incidental arriba indicadas y la propuesta constante de autocorrección a partir de claves ofrecen una posibilidad de recuperación de la ortografía que dará aún mejores frutos en la media en que los profesores tomen conciencia de su responsabilidad y aúnen en el claustro sus esfuerzos en el mismo sentido.

¿Leen menos nuestros alumnos seducidos por los modernos medios audiovisuales?

Y ya por último, nos corresponde analizar el factor al que se le atribuye generalmente la mayor responsabilidad: el entorno sociocultural que, con su séquito de atractivos audiovisuales, es para muchos, el causante del alejamiento de la letra escrita por parte de

niños y jóvenes. Si bien es radicalmente cierto que el hábito lector es factor determinante del proceso de automatización de la ortografía, que las generaciones pasadas no contaban más que con el libro para acceder al mundo de la fantasía y que los propios fundamentos de una educación libresca predisponían naturalmente a la lectura, no podemos atribuir «toda la culpa» a la cultura de la imagen que «nos acosa». Más aún, en este marco, conscientes de estas nuevas circunstancias del entorno, son precisamente los órganos educativos los que deben afanarse por despertar y desarrollar los hábitos lectores del alumno. Para ello existen muchos recursos, técnicas y estrategias didácticas cuyo conocimiento está al alcance de cualquier profesor a través de una abundante bibliografía, de cursos, etc.

Resulta francamente alentador en este sentido ver cómo, gracias al esfuerzo consciente de muchos profesores, crece el número de lectores infantiles y juveniles, como lo indican las últimas encuestas del Instituto del Libro y la expansión de un verdadero «boom» editorial del libro dirigido a este público. Y el valor relativo de esta realidad se hace aún más favorable si tenemos en cuenta que la población infantil ha disminuido sensiblemente en nuestro país en los últimos años.

A modo de conclusión

LA extensión y diversidad del problema ortográfico puede deberse a múltiples causas y factores e iniciarse en distintos momentos del proceso educativo, por lo que sería aventurado y hasta inoportuno buscar un único «culpable». Pero así como múltiples son los caminos que pueden conducir al error ortográfico, también muchas son las personas que han de hacer consciente su responsabilidad frente al mismo, tanto para subsanarlo como para prevenirlo: desde los padres hasta los profesores de todas y cada una de las asignaturas del Bachillerato y de la Universidad. Naturalmente esta responsabilidad es aún más clara y definitiva en el profesor que inicia al pequeño estudiante en el código de la lengua escrita y en el que recoge el testigo en el ciclo medio. Este último ha de mostrarse mucho más decidido en el empeño de garantizar una correcta y definitiva formación ortográfica a ese alumno que, por otra parte, atraviesa una etapa por demás favorable para el aprendizaje —la adolescencia posterior lo hará mucho más remiso a estos es-

fuerzos—; ha de emplear todos los recursos disponibles para tal fin, de forma continua y constante, sabiendo que de él depende que el mal se extienda hasta límites insospechados: secundaria, bachillerato, universidad, profesión...

Cuando el error ortográfico alcanza estos terrenos, la responsabilidad de la recuperación es ineludible tanto para el profesor de Lengua y Literatura como para el de Ciencias Exactas: la decisión de una estrategia común, desde todos los frentes y con todos los medios y recursos disponibles, debe constituirse en una prioridad de estricto cumplimiento. Está en juego mucho más que el conocimiento de una regla; la educación como proceso integral supone también que el alumno pueda, sepa y quiera expresarse con claridad y corrección por escrito.

Bibliografía

- BALESE, Lucienne: *Lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Laia, 1979.
- BELLENGER, L.: *Métodos de lectura*. Oikos-tau, Barcelona, 87.
- DISGRAFOS: *Disortografía*. Madrid, 1988.
- ESPIN, Julia: *Lectura, lenguaje y educación compensatoria*. Oikos-T, Barcelona, 87.
- FORGIONE, José: *Ortografía intuitiva*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- FROUFEQUÍNTAS: *La lectura. Sus factores básicos*. Caja Rural Prov., 1985.
- HORROCKS: *Lectura, ortografía y composición. Esc. Primaria*. Paidós, 82.
- HUERTA FERNANDEZ: *Fichero de ortografía visual*. Visor, 1984, 2.^a ed.
- JIMENEZ, JAIME: *La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. CEPE, 3.^a ed., Madrid, 1984.
- MESANZA LOPEZ: *Didáctica actualizada de la ortografía*. Ed. Santillana, Madrid, 87.
- PEREZ GONZALEZ: *Didáctica de la ortografía*. Miñón, 88.
- PESQUERA GARCIA: *Aprender ortografía*. Marfil, 2.^a ed., Madrid, 85.
- SABUGO PINTOR: *Didáctica de la ortografía*. Everest, 2.^a ed., Madrid.
- SANCHEZ, Benjamín: *Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1972.
- VILLAREJO, C.: *Escala de ortografía española*. CSIC, Madrid, 1964.