

**TRACTAMENT DE
L'ORTOGRAFIA CASTELLANA
A SECUNDÀRIA**

MARIO PUJOL LLOP

Curs 97/98

vol. I

**La realització d'aquest treball ha estat possible gràcies a una
llicència concedida pel Departament d'Ensenyament de la
Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 2493 de 10.10.1997)**

Vull agrair a la doctora Paz Battaner que acceptés la supervisió d'aquest treball, així com els consells i orientacions que m'ha proporcionat.

Així mateix, vull fer públic el meu agraïment a la Direcció i als companys de l'Institut Pla d'en Boet de Mataró, pel suport i col·laboració que sempre he trobat, sobre tot per part del Departament de Llengua Castellana i, especialment, de Manolo Sánchez i Irene Toral, qui em van oferir una ajuda imprescindible per a obtenir els materials de anàlisi sobre els que s'ha realitzat aquest estudi.

INTRODUCCIÓN	7
1. PLANTEAMIENTOS GENERALES	9
1.1. Desarrollo de la investigación	9
1.2. Delimitación del objeto de estudio	12
1.3. El análisis de errores	14
1.3.1. La concepción del error	14
1.3.2. El método del análisis de errores	14
1.3.3. Aplicación del método de análisis de errores a la actividad ortográfica	15
1.3.4. El error ortográfico: hipótesis de partida	17
1.4. Objetivos de la investigación	17
2. MARCO TEÓRICO DE LA ACTIVIDAD ORTOGRÁFICA	19
2.1. La actividad ortográfica como actividad comunicativa	19
2.1.1. La actividad ortográfica	19
2.1.2. La ortografía como parte de la competencia comunicativa	19
2.1.3. La actividad ortográfica dentro del proceso de escritura	20
2.2. La actividad ortográfica como actividad lingüística	23
2.2.1. Tipos de escritura: carácter alfabético del castellano	23
2.2.2. Dimensión grafofónica: relación entre el sistema fonológico y el sistema grafemático	24
2.2.3. Unidades del sistema grafemático	25
2.2.4. Correspondencias entre el sistema grafemático y el sistema fonológico	26
2.2.5. Caracterización del sistema grafemático	33
2.2.5.1. Caracterización global	33
2.2.5.2. Sistema fono-ortográfico: reglas de correspondencia fonema-grafema	36
2.2.5.3. Usos grafemáticos situados fuera del sistema fono-ortográfico	41
2.2.5.4. Distribución de los grafemas	41
2.2.5.5. Consideración de las variantes de lengua	42
2.2.6. Dimensión ideográfica: otras actividades lingüísticas implicadas en la actividad ortográfica	43
2.2.7. Dimensión gráfica: los signos gráficos del sistema	44
2.2.8. Carácter individual y supraindividual de la actividad lingüística ortográfica	45
2.3. La actividad ortográfica como actividad cognitiva	46

2.3.1. Estudio de la ortografía desde la psicología	46
2.3.2. Aspecto individual y supraindividual de la actividad cognitiva ortográfica	47
2.3.3. Modelo de procesador ortográfico	48
2.3.4. Determinantes psicolingüísticos de la competencia ortográfica	57
2.4. El error ortográfico	59
2.4.1. El error ortográfico dentro de la actividad lingüística ortográfica	59
2.4.2. El error ortográfico dentro de la actividad cognitiva ortográfica	60
2.4.2.1. Errores basados en deficiencias del procesamiento	60
2.4.2.2. Determinantes psicolingüísticos que influyen sobre la aparición de errores	62
2.4.3. Errores intra e interlingüísticos	63
2.4.4. Hipótesis explicativa del error ortográfico	64
3. MUESTRA. DETERMINACIÓN DEL CORPUS DE ERRORES	65
3.1. Sujetos	65
3.2. Extracción de los errores ortográficos	65
3.2.1. Tipología de los textos analizados	66
3.3. Corrección y confección de la base de datos	67
4. ANÁLISIS TIPOLOGICO DE LOS ERRORES GRAFEMÁTICOS	68
4.1. constitución taxonómica	68
4.1.1. Concepto de falta ortográfica	68
4.1.2. Tipología básica de errores grafemáticos	70
4.1.3. Tipología de los errores contra el sistema fono-ortográfico	72
4.1.4. Tipología de los errores por arbitrariedad	73
4.1.5. Desglose de la tipología de errores	74
4.1.6. Concepto de grupo ortográfico	75
4.2. estudio del corpus de errores grafemáticos	77
4.2.1. Errores en el origen	77
4.2.1.1. Errores en el origen que afectan a consonantes (OC)	77
4.2.1.2. Errores en el origen que afectan a vocales (OV)	77
4.2.2. Errores contra el sistema	79
4.2.2.1. Errores contra la fonética natural (FN)	79
4.2.2.2. Errores en el uso de grafemas complementarios (FF)	81
4.2.2.3. Errores al usar grafemas castellanos con valores fonéticos ajenos (FE)	88
4.2.2.4. Errores por el uso de grafemas impropios del castellano (FG)	90
4.2.2.5. Tratamiento didáctico de los errores contra el sistema	92
4.2.3. Errores por arbitrariedad	93
4.2.3.1. Arbitrariedad de base fonética (consonantes) (AF)	93
4.2.3.2. Arbitrariedad de base fonética (vocales) (AE)	98
4.2.3.3. Tratamiento didáctico de los errores por arbitrariedad de base fonética	99
4.2.3.4. Errores por arbitrariedad por concurrencia de grafemas distintos para el mismo fonema (AA)	100
4.2.3.5. Tratamiento didáctico de los errores por arbitrariedad por concurrencia	111
4.2.3.6. Errores en el uso de <h> (AH)	112
4.2.3.7. Valoración global de la validez de las reglas ortográficas	113
4.2.4. Errores por desatención	114
4.2.4.1. Errores por desatención propiamente dichos (DD)	114
4.2.4.2. Errores por desatención favorecidos por causas fonéticas (DF)	114
4.2.4.3. Errores por desatención que implican un procesamiento gramatical defectuoso (DG)	115
5. ANÁLISIS DE LOS ERRORES GRAFEMÁTICOS	117

5.1 Análisis cuantitativo	117
5.1.1. Resultados generales	117
5.1.2. Análisis según errores específicos: perfil cacográfico general	118
5.1.2.1. Índice de dificultad grafemática	124
5.1.3. Conclusiones del análisis cuantitativo	129
5.2. Análisis cualitativo	130
5.2.1. Causalidad de los errores ortográficos	130
5.2.1.1. Tipos de errores considerados	131
5.2.2. Análisis de los errores intralingüísticos	132
5.2.2.1. Escala de errores intralingüísticos	132
5.2.2.2. Errores intralingüísticos previstos y encontrados	135
5.2.2.3. Errores intralingüísticos no previstos y encontrados	137
5.2.2.4. Conclusión sobre los errores intralingüísticos	137
5.2.2.5. Visión de conjunto de los errores intralingüísticos	138
5.2.3. Análisis de los errores interlingüísticos	139
5.2.3.1. El error originado en la interferencia de lenguas	139
5.2.3.2. Aplicación del análisis contrastivo cualitativo y del principio de la complejidad	140
5.2.3.3. Escala de errores interlingüísticos posibles	141
5.2.3.4. Errores interlingüísticos previstos y encontrados	143
5.2.3.5. Errores interlingüísticos no previstos	144
5.2.3.6. Conclusión sobre los errores interlingüísticos	144
5.2.3.7. Errores interlingüísticos por arbitrariedad	144
5.2.3.8. Visión de conjunto de los errores interlingüísticos	145
5.2.4. Visión de conjunto de los errores intra e interlingüísticos	145
5.2.5. Conclusiones del análisis cualitativo	147

INTRODUCCIÓN

La valoración de la ortografía siempre ha sido paradójica: considerada dentro de la lingüística tradicional como el aspecto más superficial de la lengua, y desplazada hasta hace poco a un lugar secundario en las preferencias de los estudios psicolingüísticos, la ortografía tiene, sin embargo, una trascendencia social que pocos aspectos de la lengua poseen. Aunque hay que evitar cualquier tipo de mitificación, no se le puede negar un papel destacado en la normalización de una lengua, al hacer de esta un vehículo de comunicación por encima de las diferencias individuales, sociales o geográficas. Tampoco se le puede negar el valor que tiene como signo de integración cultural, siendo su dominio una de las competencias que se espera que posea quien quiera acceder a determinados ámbitos socioculturales, como, por ejemplo, el mundo universitario. De todo esto se ha hecho siempre eco la institución escolar, donde la enseñanza de la ortografía sigue ocupando una parte importante del tiempo y atención de profesores y estudiantes, con resultados más bien decepcionantes, pues los estudiantes no parecen avanzar lo suficiente y vuelven a hacer los mismo errores, para desesperación de ellos mismos y de sus profesores.

De hecho, es tal el enraizamiento de la ortografía en la actividad escolar que se puede afirmar que el dominio de la ortografía representa la culminación de uno de los dos objetivos básicos que motivan el nacimiento de la escuela: aprender a escribir, entrelazado al otro gran objetivo, que es aprender a leer. De una manera u otra, con mayor o menor intensidad, según la época y las doctrinas didácticas imperantes, los enseñantes siempre se han hecho eco de esta necesidad social que representa el principio igualador de los ciudadanos ante la cultura. Sin embargo, parece ser un objetivo destinado a un cumplimiento parcial y dificultoso, pues no hay época en la que no se oigan voces alertando sobre la pobre ortografía de los estudiantes, y hoy, como ayer, se siguen oyendo en las salas de profesores de los centros docentes las mismas exclamaciones de estupor ante la extravagante disortografía que exhiben algunos estudiantes. Existe, por tanto, un problema pedagógico irresuelto.

Una de las raíces del problema es la visión tradicional de la ortografía como la memorización de una serie de reglas y de sus, a veces, numerosas excepciones; visión que nace de una concepción del aprendizaje de la lengua como el estudio de un sistema cerrado y estático,

donde la enseñanza lingüística es concebida como la enseñanza de la norma. Actualmente, sin embargo, prima la concepción de la lengua como sistema de comunicación, y el objetivo de la enseñanza lingüística es el de ayudar al aprendiz a establecer un dominio efectivo sobre este sistema comunicativo. Desde esta perspectiva, la ortografía es una parte más de la competencia comunicativa y lingüística del sujeto, y en vez de *estudio*, hay que hablar del *dominio* de una habilidad cognitiva y lingüística. La adquisición de la ortografía toma de esta forma el valor formativo propio de una disciplina destinada a incrementar las habilidades comunicativas del estudiante.

Al mismo tiempo, ha cambiado el papel otorgado al aprendiz, que ha pasado de ser visto como un mero receptor de las enseñanzas a él dirigidas, a ser visto como un sujeto que mantiene una relación dinámica con la lengua que trata de aprehender. Pedagógicamente, significa un cambio de enfoque desde el objeto a aprender al sujeto que aprende. Los errores dejan de ser así únicamente objeto de sanción, para convertirse en vía de acceso al conocimiento de la realidad psicolingüística del sujeto, pues su estudio puede ayudar a desentrañar cómo adquieren los aprendices el dominio sobre la ortografía, qué estadios siguen, qué competencias entran en juego, qué diferencia a los buenos de los malos ortógrafos, etc. Como mínimo, cabe esperar del análisis de los errores de los estudiantes una descripción cuantitativa de la situación que el docente deberá afrontar; conocimiento que constituye el primer paso para modificar con éxito, respecto de los objetivos marcados, cualquier realidad.

Otra constatación que cabe hacer es que, en comparación con las escasas investigaciones dedicadas a la ortografía, siempre han existido dentro del mercado editorial una gran cantidad de manuales para el aprendizaje de la ortografía, aunque todos, o casi todos, se mantienen dentro de la visión tradicional de su enseñanza, partiendo del estudio de las reglas y de sus excepciones, sin criterios para insistir más en unos errores que en otros, sin una búsqueda de las causas de esos errores ni del mejor camino para su superación.

Este trabajo no pretende, evidentemente, dar con la solución para el problema ortográfico: ya hace tiempo que se sabe que las recetas mágicas no existen. Su objetivo es analizar los errores de los estudiantes de Secundaria para conocer mejor cuáles y cuántos son, así como qué mecanismos psicolingüísticos están implicados. Los conocimientos generados en esta investigación deben servir de base para ofrecer a los departamentos de lengua unas orientaciones que les permitan abordar su labor educativa en el campo de la ortografía con una base más sólida que se traduzca en una mejora de la enseñanza proporcionada, lo que, en definitiva, es el fin último de cualquier trabajo de didáctica.

1. PLANTEAMIENTOS GENERALES

1.1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Marco teórico

Puesto que el término *ortografía* abarca un territorio más o menos extenso según quien lo utilice, es necesario, en primer lugar, *delimitar el objeto de estudio* o campo de aplicación a considerar. En esta investigación su campo se reduce al de la ortografía de la palabra, es decir, la que tiene por objetivo alcanzar la correcta escritura de cada una de las unidades léxicas que constituyen los mensajes escritos, con lo que se dejan fuera la puntuación y la ortografía textual. A su vez, dentro de la ortografía de la palabra se puede distinguir entre una ortografía grafemática, o de los grafemas, y una ortografía léxica, o de la palabra como unidad, tal como se comentará. El objeto de estudio esencial de este trabajo es la *ortografía grafemática*, a la que se considera como el núcleo definitorio del sistema ortográfico y de la propia actividad ortográfica. Desde ella se establecerá el marco teórico y a ella irá dedicado el grueso de esta investigación, complementada, no obstante, por los apartados destinados a la ortografía léxica.

Esta investigación está enfocada como una aplicación del *método del análisis de errores*, pues parte de estos últimos para estudiar la actividad ortográfica realizada por los estudiantes. Su fundamentación como método de investigación didáctica constituye el siguiente paso en el establecimiento de los planteamientos generales de este trabajo, que alcanzan un mayor grado de concreción en la consideración del error ortográfico, como materia concreta de esta investigación.

Los planteamientos anteriores permiten definir el *objetivo básico* de este trabajo, que puede resumirse en la *realización de un estudio sobre los errores ortográficos de los estudiantes de Secundaria que permita ofrecer a los departamentos de lengua unas orientaciones sobre el mejor enfoque posible de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en dicha etapa*.

El establecimiento del *marco teórico de la actividad ortográfica* se realiza desde la perspectiva de la ortografía grafemática y partiendo de la consideración de la actividad ortográfica como una empresa comunicativa que supone una actividad lingüística y otra cognitiva. Desde el *enfoque comunicativo* cobra todo su sentido un trabajo de investigación que parte de la producción escrita de los estudiantes para encontrar y analizar sus deficiencias y buscar soluciones didácticas que reviertan sobre su propia escritura.

En su análisis como *actividad lingüística*, la ortografía se define básicamente por la relación, de carácter alfabético, que se establece entre el sistema grafemático y el sistema fonológico. El análisis pormenorizado de esta relación señala qué usos grafemáticos están regulados mediante reglas y cuáles son arbitrarios, es decir, permite diferenciar entre aquellos usos que forman parte del sistema fono-ortográfico de la lengua y aquellos que quedan fuera de él.

La consideración de la actividad ortográfica desde la psicolingüística supone su visión como *proceso cognitivo* que busca alcanzar la escritura de una palabra a partir de los recursos cognitivos disponibles. La asignación de un modelo para el procesamiento ortográfico permite una mejor comprensión de este. La sección se completa destacando los principales determinantes psicolingüísticos que influyen en la competencia ortográfica de los sujetos.

La anterior visión de la actividad ortográfica como actividad lingüística y cognitiva capacita para comprender mejor el *origen y causas de los errores ortográficos*. A este respecto aparece como principal causa de error la complejidad que un uso ortográfico demanda para su correcta realización. Asimismo, se establece la división básica entre errores intralingüísticos, originados en la complejidad del propio sistema, y errores interlingüísticos, originados en la interferencia entre lenguas.

Corpus de errores

Una vez cerrado el marco teórico inicial, se da cuenta de las condiciones de extracción del *corpus de errores ortográficos*, para proceder después a su análisis, propiamente dicho. El corpus ha sido confeccionado desde la corrección de una serie de redacciones de dos cursos de 1º de ESO y dos cursos de 3º de ESO, lo que ha permitido recolectar un total de 10.046 errores ortográficos. Su estudio se ha dividido en dos grandes áreas: análisis de los errores grafemáticos y análisis de los errores de ortografía léxica, en la que, a su vez, se han distinguido los errores de acentuación del resto de errores (unión y separación de palabras, uso de las mayúsculas, uso del guión, uso de las abreviaturas y escritura de las cantidades). El tratamiento más extenso lo han recibido los errores grafemáticos, dada su importancia y complejidad, así como el papel nuclear que tiene la ortografía grafemática en la actividad ortográfica.

Análisis de los errores grafemáticos

La *taxonomía de los errores grafemáticos* ha sido establecida desde las consideraciones hechas en el marco teórico, contemplando su dimensión lingüística y cognitiva, y con el objetivo de que permita el establecimiento del perfil cacográfico general de un grupo y oriente sobre la intervención educativa más adecuada. La taxonomía parte de la distinción primaria entre errores contra el sistema y errores por arbitrariedad, complementados por los tipos de errores en el origen y errores por desatención.

El *análisis de los errores grafemáticos* encontrados en las redacciones de los estudiantes ha sido realizado desde la tipología propuesta, buscando la posible lógica interna de cada tipo de equivocación. Para los diferentes tipos de error encontrados se propone el *tratamiento didáctico* que parece más adecuado.

El *análisis cuantitativo* señala la existencia de un *perfil cacográfico general*, coincidente en lo esencial en ambos grupos: unos pocos tipos de error acumulan la mayor parte de las equivocaciones que cometen los estudiantes, siendo los responsables de dichos tipos de error los grafemas que muestran mayor dificultad de uso por parte de los sujetos; por el contrario, hay una gran cantidad de tipos de error que tienen una presencia ocasional y que suman un porcentaje muy pequeño del total de errores.

El *análisis cualitativo* tiene por objeto el refrendar los resultados obtenidos desde la propia lógica del sistema ortográfico y sus condicionantes de uso; es decir, el objetivo ha sido el evidenciar el carácter de no-aleatorio que presentan los errores ortográficos encontrados en la producción de los estudiantes. Para ello se ha revisado la posibilidad de error desde la complejidad ortográfica que emana del propio sistema (errores intralingüísticos) y desde la complejidad creada en la interferencia con el catalán (errores interlingüísticos). La condición de no-aleatorios que presentan los errores ortográficos es lo que permite fundamentar una acción didáctica cuya validez se extienda más allá de la muestra analizada.

Aplicaciones didácticas

Del análisis realizado se desprende una serie de aplicaciones didácticas que se pueden concretizar en la *visión de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía* como la de un procedimiento que tiene por objetivo el dominio y automatización de este subproceso escritor,

por tanto, la enseñanza de la ortografía debe estar orientada desde las necesidades que manifiestan los estudiantes en sus escritos. De aquí la importancia de disponer de un *perfil cacográfico* que señala las líneas generales de dichas necesidades, al mismo tiempo que permite incardinar en un esquema lingüístico-cognitivo los distintos tipos de error, para proponer el tratamiento didáctico más adecuado para su superación.

Asimismo, desde el perfil cacográfico general, es posible reunir los distintos perfiles individuales en *grupos de ortógrafos*, lo que permite conocer mejor las distintas necesidades de los estudiantes que se encuadran dentro del mismo nivel educativo.

Desde el perfil cacográfico general y los perfiles de los diferentes grupos de ortógrafos, es posible decidir los contenidos didácticos que deben estar presentes en la *programación* de la enseñanza ortográfica en Secundaria, así como las características generales que debe seguir su *secuenciación*.

Las orientaciones didácticas que se pueden extraer también se extienden a la confección de las *unidades didácticas*, así como a la *evaluación*, que es definida, básicamente, en relación con las necesidades ortográficas detectadas y su superación por parte de los estudiantes, para lo que se propone una prueba inicial de orientación que permita a los departamentos de lengua fijar el punto de partida.

La acentuación

La incardinación de la actividad acentual se produce en relación con el marco teórico definido para la ortografía grafemática, de la que ya se ha indicado que constituye el núcleo esencial de la actividad ortográfica en general. La acentuación queda definida como un subproceso, que afecta al tratamiento de todas las unidades léxicas, y que presenta una menor categoría comunicativa que la ortografía grafemática. No obstante, dada su presencia constante en el procesamiento ortográfico y la extensión de errores que llega a alcanzar, se ha separado su estudio de la ortografía léxica, a la que pertenece.

El estudio de la acentuación se ha hecho con el mismo esquema que el de la ortografía grafemática: una vez establecida la tipología de errores, se ha procedido a su análisis cuantitativo y cualitativo, lo que ha permitido fijar el perfil cacográfico general de la acentuación. Desde el anterior análisis se han extraído las aplicaciones didácticas específicas de este campo.

Ortografía léxica

En este apartado se ha procedido al estudio de los diferentes subsistemas que se pueden incluir bajo la denominación de ortografía léxica, por definirse dichas actividades en relación con la consideración de la palabra como unidad ortográfica. Los subsistemas analizados han sido: *la unión y separación de palabras, el uso de las mayúsculas, el uso del guión, el uso de las abreviaturas y la transcripción de cantidades*. Desde el análisis de los errores encontrados, se ha propuesto el mejor tratamiento didáctico para su superación, así como las orientaciones didácticas que se pueden aplicar.

1.2. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Aunque muchas veces se engloban bajo el nombre de *ortografía* todas las actividades que intervienen en la traslación correcta y normativa sobre un soporte escrito de un mensaje, lo cierto es que dichas operaciones son diversas entre sí y tienen objetivos distintos. Tradicionalmente, se han distinguido dos campos: el ortográfico, propiamente dicho, que sería el encargado de escribir correctamente la forma gráfica de las palabras, y el de la puntuación, que tendría por objetivo el unir unas palabras con otras. Esta división se puede rastrear en el mismo origen de la definición del término *ortografía*, cuando la Academia, en su prólogo al *Diccionario de Autoridades* (1726) dividía la ortografía en las dos partes señaladas. María Moliner, por su parte, no sólo mantiene la misma división, sino que va un paso más allá y les da entradas diferenciadas en su *Diccionario de uso del español*, reservando el nombre de *ortografía* para la "manera correcta de escribir las palabras", distinguiéndola de la *puntuación*, que define como el "conjunto de signos y reglas de puntuar" (un escrito).

Actualmente, estudiosos como Martínez de Sousa, han puesto de relieve que el uso del código escrito no acaba en la escritura de las frases o párrafos, sino que abarca todos aquellos aspectos textuales o tipográficos que culminan la concreción de cualquier mensaje escrito.

Así pues, se podrían distinguir tres grandes campos dentro del término genérico de *ortografía*:

1. Ortografía de la palabra
2. Ortografía de la oración
3. Ortografía del texto

La ortografía de la palabra tendría como objetivo fijar la correcta escritura de las unidades léxicas que se utilizan en la comunicación escrita; su característica esencial es la regulación del uso de los grafemas, pero también incluiría todos aquellos signos que inciden sobre los vocablos, como el acento, la diéresis o el guión usado sobre palabras; también se ocuparía del uso de mayúsculas y minúsculas, abreviaturas, números y cantidades, y de la unión y separación de palabras. El objetivo de la ortografía de la oración o puntuación se podría simplificar diciendo que consiste en delimitar y señalar el tipo de relación existente entre sintagmas u oraciones. La ortografía textual, siguiendo a Sousa, tendría por objetivo los aspectos más técnicos y tipográficos de lo escrito, tales como espaciado, márgenes, alineación, citas, bibliografía, etc. Esto permite diferenciar entre una ortografía que tiene por límite la palabra y por objetivo primordial la fijación correcta de su escritura (forma gráfica), una ortografía de la frase, o puntuación, cuyo principal objetivo es señalar la estructuración de la frase y una ortografía tipográfica encargada de la presentación de un escrito.

Esta misma división (especialmente en lo que concierne a la diferenciación entre ortografía de la palabra y puntuación) aparece dentro de los modelos cognitivos que intentan explicar el proceso escritor. Según M. Fayol (1989), cuando alguien se propone escribir un texto, hay un primer momento de activación de conocimientos y construcción de una representación prelingüística, que después se intenta transformar en un texto escrito mediante un doble proceso simultáneo e interrelacionado de lexicalización y linealización. La ortografía de la palabra se encuadraría dentro del proceso de lexicalización (o búsqueda de las palabras adecuadas a los conceptos que se quieren expresar), y su función sería la de asegurar la correcta escritura de las palabras que se quieren trasladar sobre el papel. La ortografía de la frase o puntuación se relacionaría con la linealización (o manera de organizar en una secuencia con sentido los pensamientos y palabras que lo expresan); la puntuación (especialmente la interproposicional) sería la encargada de marcar en superficie el grado de ligazón (o de ruptura) entre proposiciones adyacentes, y entre sintagmas dentro de las proposiciones; señalaría, por tanto, la fuerza de las

relaciones entre sucesos o estados establecidos en el "modelo mental" o representación prelingüística descritos, de manera que la mayor o menor fuerza de dichas relaciones sería el principal determinante en la selección de tal o cual marca de puntuación por parte del autor del texto. La puntuación es, pues, un indicador de la organización del discurso, de su desarrollo conceptual, papel que en ningún momento adquiere la ortografía de la palabra cuya misión es mucho más mecánica: actuar como "filtro normativo" garantizando la correcta escritura de cada una de las palabras.

De lo anterior se desprende que la ortografía de la palabra y la puntuación son dos campos de conocimiento distintos, cuyo único punto de contacto es que son los dos sistemas que utiliza la lengua para su manifestación escrita. Tal como se ha indicado, muchas veces se ha tendido a unir ambos campos bajo el nombre genérico de *Ortografía*, pero parece preferible distinguir, incluso en la nominación, uno de otro, reservando el nombre de *ortografía* para la ortografía de la palabra, y utilizando para la ortografía de la frase, el más específico de *puntuación*. Esto permite ir distinguiendo el campo específico de este trabajo, que es el de la ortografía de la palabra.

La ortografía de la palabra tendría por objetivo, pues, la correcta plasmación escrita de las unidades léxicas que componen un mensaje, según el sistema y las normas de la lengua. Dentro de ella se pueden distinguir dos planos diferentes: el primero incide sobre la constitución de las palabras, es decir, se ocupa de los elementos primarios (grafemas) que permiten la escritura de una palabra; el otro plano parte de la consideración de la palabra en su totalidad y de los elementos que la afectan. La escritura, básicamente, se define a partir del primer plano, es decir, a partir del sistema grafemático y el nivel de representación que establece con la lengua. El segundo plano es mucho más heterogéneo por la cantidad de subsistemas diversos que integra: el principal componente es de carácter léxico y se refiere a la unión y separación de palabras; en orden de importancia, por afectar también a todas las unidades, le sigue el subsistema de la acentuación, de carácter fónico-léxico; de carácter semántico es el uso de mayúscula inicial; de carácter morfológico es el uso del guión; por último, el uso de abreviaturas y de cifras tiene también carácter léxico, pues afecta a la consideración global de la palabra, como todos los subsistemas mencionados.

Terminológicamente, se podría distinguir, por tanto, entre una *ortografía grafemática* y una *ortografía léxica*. En general, cuando se utiliza el término *ortografía* sin ningún otro añadido, se suele hacer referencia a su uso primario como representación grafemática de la lengua, es decir, a lo que se ha denominado *ortografía grafemática*; en este trabajo, el uso básico del término *ortografía* será con esta misma referencia, salvo indicación en contra.

A partir de lo anterior se puede señalar a la ortografía grafemática como el objeto principal de estudio de este trabajo, en cuanto que se la considera el núcleo esencial que define cualquier sistema ortográfico, y, en consecuencia, la que determina la actividad mental primaria llevada a cabo para alcanzar la representación gráfica de las palabras. La ortografía grafemática será, pues, el tema básico de esta investigación y también su principio ordenador, de forma que no sólo el grueso del trabajo irá dedicado a su conocimiento, sino que a partir de su estudio se establecerán los principios teóricos y metodológicos que orientarán esta investigación. Es por ello que el marco teórico se establece a partir de la idea básica de considerar la actividad ortográfica como una actividad grafemática. Desde este marco teórico se establecen las conexiones necesarias para incluir el análisis de la ortografía léxica, con el que se completa una imagen global de la ortografía de la palabra.

1.3. EL ANÁLISIS DE ERRORES

1.3.1. La concepción del error

Uno de los cambios más importantes que se ha producido en la pedagogía ha sido el de considerar al sujeto a quien va dirigida la enseñanza, no como un sujeto pasivo, que se limita a aprender aquello que se le enseña, sino como un sujeto activo en su propio aprendizaje y construcción del conocimiento, que aprende aquello que puede asimilar e integrar en su mundo cognitivo; esto ha supuesto que el foco de atención didáctico se desplazase desde los contenidos al aprendiz o educando (Jaffré, 1991), para fijarse en las diferencias individuales, tanto intelectuales como afectivas o sociales, que imponen distintos ritmos de aprendizaje, adquisición y dominio; las diferentes estrategias usadas por los aprendices en la resolución de problemas cognitivos o procesamiento de la información; cuáles son sus capacidades y actitudes reales, no las supuestas; qué tipo de hipótesis establece en sus presupuestos cognitivos; etc. La conclusión es que no se puede construir una didáctica eficiente sin un conocimiento del universo mental del aprendiz. En este contexto, los errores de los alumnos son vistos como una vía de acceso privilegiada a sus construcciones cognitivas, e incluso como base para una "didáctica del error" que, en vez de la enseñanza de contenidos, promueva el aprendizaje de procesos (De la Torre, 1993).

En el caso concreto de la lengua, la relación del aprendiz con esta es siempre de carácter dinámico, es decir, el aprendiz no adquiere la lengua de golpe ni sobre la base de un simple estudio memorístico, sino en una práctica continuada en situaciones de comunicación. Para llegar a adquirir el código el aprendiz va estableciendo una serie de hipótesis y afirmaciones que la realidad se encarga de confirmar o negar. Desde esta óptica el error es visto como una manifestación de tales presuposiciones cognitivas y no como objeto de sanción. Como indica Guasch (1997): "El tanteo, la reformulación --en último término-- el error, parecen consustanciales al uso" (lingüístico) y, de hecho, "el resultado final de nuestros usos más elaborados no es nada más que la última versión de una serie de elaboraciones intermedias".

La palabra *error* se descarga, así, de la connotación negativa que a menudo ha adquirido en la práctica docente, e incluso el concepto del error como efecto a evitar, propio de la influencia de la psicología conductista sobre la pedagogía, es desechado, y el error es visto como algo inherente al propio progreso del aprendizaje, del que puede servirse la investigación educativa para promover una mejora en la enseñanza y el aprendizaje.

1.3.2. El método del análisis de errores

Al utilizar el término de *análisis de errores* hay que distinguir el valor específico que tiene en algunas corrientes de estudio, como la adquisición de segundas lenguas, del valor genérico que se le puede dar como método de investigación y conocimiento de la realidad académica y como método de intervención didáctica.

El análisis de errores, como método de investigación e intervención didáctica, pretende conocer la realidad educativa desde los errores encontrados en la producción de los aprendices, para proponer una intervención educativa que tome dicha investigación como base.

Tres son las fases en que puede desglosarse¹:

¹ Una comparación usualmente utilizada para explicar el método del análisis de errores es la del diagnóstico

1. Detección de errores
2. Análisis de errores
3. Corrección de errores

En la primera fase, el método del análisis de errores permite localizar los problemas que presenta un aprendiz o un grupo.

La segunda fase implica un análisis cuantitativo, que informa sobre la magnitud de los diferentes errores apreciados, y un análisis cualitativo, que abre una vía de conocimiento sobre la realidad cognitiva de los aprendices, posibilitando el confeccionar una taxonomía adecuada a los intereses educativos, el establecer las causas de los errores y el ofrecer una hipótesis explicativa de estos. Esta etapa de análisis posibilita, también, el comprobar si existen diferentes tipos de aprendices, si estos siguen distintos caminos, en qué momento están de su adquisición o dominio y si es posible distinguir diferentes subgrupos, es decir, señala la composición del grupo de aprendices con los diversos subgrupos que pueden aparecer y su momento educativo.

La tercera fase consiste en orientar la enseñanza-aprendizaje desde las posibilidades que ofrece el análisis anterior. Este proporciona al educador los conocimientos necesarios para que: - pueda decidir de qué forma intervendrá para promover un aprendizaje que permita superar los errores detectados desde las causas que los originan; -proponga el método que aparezca como más adecuado según el tipo de error y aprendiz y según la composición del grupo; -señale el orden a seguir en el tratamiento de los errores y la distribución de recursos que debe hacerse; - adapte el ritmo a seguir a la composición del grupo y a las metas perseguidas; -evalúe, no solamente productos, sino también el dominio de procesos y estrategias; -fundamente la evaluación en un progreso real observado desde el conocimiento del punto de partida.

Globalmente, el análisis de errores sirve como guía para focalizar la enseñanza sobre los aspectos que se consideren más relevantes en función de las deficiencias detectadas y para prestar una ayuda más eficaz al aprendiz, al incidir sobre los errores que realmente presenta --no sobre los que el profesor supone--, buscando su erradicación a partir de las causas que los originan.

1.3.3. Aplicación del método de análisis de errores a la actividad ortográfica

La actividad ortográfica se presta especialmente a ser analizada desde los errores encontrados porque estos son fácilmente determinables y objetivables, a diferencia de lo que ocurre en otras áreas lingüísticas, en las que la consideración de lo erróneo es más ambigua, como, por ejemplo, en la puntuación, en el desarrollo informativo de un texto, en la comprensión lectora, etc. El error ortográfico es, posiblemente, de todos los errores de producción el más fácilmente detectable y el que menos dudas ofrece en su consideración de equivocación o desviación respecto de una norma que atañe a todos los individuos sin excepción. La actividad ortográfica, en este sentido, persigue un objetivo prefijado y de solución cerrada, a diferencia de otras variantes de la actividad lingüística, en las que es posible alcanzar varias soluciones de igual valor o válidas en distinto grado.

médico: los errores serían los síntomas de la enfermedad que permiten hacer un diagnóstico de esta y proponer el tratamiento adecuado.

Tradición investigadora en el análisis de errores ortográficos

El análisis, con diferentes objetivos, de los errores ortográficos tiene una tradición entre nosotros que puede remontarse a Alexandre Galí (1926) o Villarejo Mínguez (1950).

Villarejo Mínguez, con sus investigaciones sobre el vocabulario cacográfico del escolar madrileño, representa el inicio del estudio del vocabulario cacográfico de los estudiantes a partir del análisis de sus redacciones. Las diversas investigaciones en la misma línea que se han realizado en épocas posteriores, como las de Holgado (1986) o Mesanza (1990), han constatado los mismos resultados: unas pocas palabras (los llamados "demonios ortográficos") son las responsables de los errores más frecuentes, asimismo, las palabras no dependientes del tema, es decir, las funcionales y similares, suelen repetirse en las diversas muestras, independientemente de su origen geográfico o temporal. Este resultado es lógico si se tiene en cuenta que, según las investigaciones estadísticas (véase Alameda y Cuetos) sobre el uso del vocabulario, unas pocas palabras son las que más ocurrencias presentan; por lo tanto, parece lógico que el uso repetido de determinadas palabras que presentan alguna dificultad ortográfica provoque una serie constante de faltas ortográficas en el uso de dichas palabras. Una de las conclusiones que se pueden deducir de estos estudios es que las faltas de ortografía no ocurren de forma aleatoria, pero no sólo porque se repiten las mismas palabras, sino porque los errores se producen sobre los mismos segmentos.

Partiendo también de la recolección de errores, pero con un nivel de análisis más profundo, en cuanto a la clasificación y causas explicativas de los errores, aparecen los trabajos de Justicia et al. sobre el castellano y el realizado por Asumpta Fargas sobre el catalán, quienes más que en las palabras utilizadas se centran en los tipos de error. Un precedente, destacado por lo temprano, de este tipo de estudios lo representaría Alexandre Galí, con su ya clásica *L'ensenyament de l'ortografia als infants*, donde establece la división entre ortografía natural y arbitraria, que, con las adaptaciones necesarias, sigue siendo vigente hoy.

Otro campo en el que también se ha utilizado el análisis de errores ha sido en el estudio de los trastornos del lenguaje. En este se ha trabajado más sobre casos individuales que sobre grupos y los errores se han usado como medio de conocimiento y clasificación de los trastornos que presentaban los pacientes. De estas investigaciones se han derivado una serie de conocimientos que luego han sido recogidos en diverso grado por los estudios generales sobre ortografía, como, por ejemplo, hace Cuetos.

Cercano al campo anterior se sitúan los estudios sobre retrasos evolutivos que presentan los niños en la adquisición del lenguaje. Algunas de las conclusiones más interesantes las aporta Rodríguez Jorrín (1993, 37), quien, después de haber analizado una gran cantidad de errores de este tipo, llega a la constatación de que: "1. Los errores ortográficos son fundamentalmente sistemáticos, y 2. Los errores ortográficos se organizan generalmente de acuerdo con leyes psicolingüísticas".

En la búsqueda de las diversas etapas y dificultades que aparecen en la adquisición del lenguaje, también se ha partido del análisis de errores en estudios como los que llevan a cabo, entre otros, Ferreiro y Teberosky o Treiman.

De todo lo anterior se desprende la validez del análisis de errores como método de investigación de la realidad ortográfica y una conclusión que interesa especialmente a este trabajo: el carácter sistemático que presentan los errores ortográficos.

1.3.4. El error ortográfico: hipótesis de partida

La hipótesis principal de la que se parte es que:

Los errores ortográficos no se producen de manera aleatoria, sino que ocurren en función de las características de la propia actividad ortográfica y de los sujetos que la llevan a término.

Este carácter de no-aleatorio que se le atribuye a los errores ortográficos es lo que posibilitaría una acción educativa fundamentada en el análisis de errores, ya que, si los errores no son aleatorios, ha de ser posible clasificarlos, cuantificarlos y conocer sus causas, siempre y cuando se disponga de las herramientas intelectuales necesarias para hacerlo. Para ello, se propone enfocar la aparición del error como la conjunción de las características de la actividad que se está desarrollando con las del sujeto que la lleva a término. Se distinguen, pues, dos vertientes: una de carácter supraindividual, basada en los rasgos de la propia actividad, genérica a todos los sujetos, y una individual, producto de los atributos particulares de un sujeto. Esta investigación se ceñirá al estudio del carácter supraindividual de la actividad ortográfica.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como **objetivo genérico**:

aplicar el método del análisis de errores a la producción ortográfica de la etapa de Secundaria, es decir, hacer un estudio de los errores ortográficos que presentan los estudiantes en su práctica académica con el objetivo de avanzar en el conocimiento y análisis de las deficiencias ortográficas que presentan.

Ello implica, básicamente, la confección de una taxonomía de los errores y una hipótesis explicativa de estos.

El principal **objetivo didáctico** de este trabajo es:

ofrecer a los departamentos de lengua la posibilidad de orientar la enseñanza-aprendizaje de la ortografía desde el análisis de los errores observados en la actividad ortográfica de los sujetos, es decir, desde la aplicación del método de análisis de errores sobre la producción ortográfica de los estudiantes de Secundaria.

Con ello se busca una vía alternativa a la enseñanza más tradicional o usual de la ortografía hecha desde una óptica esencialmente normativa. Tal como se señaló en la introducción, la búsqueda de nuevos caminos para la enseñanza ortográfica responde a la existencia de una problemática no resuelta. Es de suponer que una mayor atención a todos los elementos implicados en la actividad ortográfica, y especialmente al aprendiz y sus errores, redunde en una enseñanza más fructífera.

Los anteriores objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos concretos:

1. *Establecimiento del marco teórico de la actividad y el error ortográfico.*
2. *Confección y análisis de un corpus de errores ortográficos propio de la etapa de Secundaria en Cataluña.*
3. *Establecimiento de las orientaciones didácticas que puedan interesar a los departamentos de lengua para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en el ciclo de Secundaria.*

Concreción del nivel educativo de observación

La actividad ortográfica de los individuos es constante desde el momento en que comienza su aprendizaje de la escritura y continúa, incluso, más allá de su periodo académico. Sin embargo, puesto que esta es una investigación centrada en una actividad escolar, cuyos resultados, a su vez, deben revertir sobre ella, es necesario acotar dentro del currículum escolar con qué niveles educativos se relaciona. Concretamente, esta investigación se ciñe a la etapa de Secundaria dentro del nuevo diseño curricular de la ESO.

Dentro de esta etapa, la investigación se centra en la producción de los sujetos que poseen el código escrito y presentan un grado de desarrollo cognitivo y social suficientemente amplio y asentado. Quedan fuera, pues, aquellos sujetos que presentan inmadureces cognitivas o problemas neurológicos relacionados con la escritura y el habla, es decir, los sujetos que presentan disgrafías o dislexias o problemas de menor importancia de carácter específico dentro de dicho campo. Tampoco son considerados los sujetos que presentan problemas conductuales o de aprendizaje que revierten en un dominio manifiestamente inmaduro, y que son acreedores a una atención especializada. Tampoco se ha incluido a aquellos sujetos que se encuentran en la etapa de adquisición del código oral y escrito, debido a su incorporación reciente desde territorios de habla no castellana.

2. MARCO TEÓRICO DE LA ACTIVIDAD ORTOGRÁFICA

2.1. LA ACTIVIDAD ORTOGRÁFICA COMO ACTIVIDAD COMUNICATIVA

2.1.1. La actividad ortográfica

Se podría definir la actividad ortográfica como *la actividad lingüística y cognitiva, realizada por un sujeto, con la finalidad de usar correctamente las unidades gráficas de una lengua que permiten plasmar por escrito un mensaje.*

La actividad ortográfica es el fruto de la concurrencia de tres actividades diferentes pero interrelacionadas: comunicativa, lingüística y cognitiva. En su vertiente comunicativa, la actividad ortográfica se integra como parte de la actividad escritora, la cual tiene siempre una finalidad comunicativa. La actividad lingüística surge de la necesidad de utilizar el código gráfico de representación de la lengua; esto implica la necesidad de estudiarlo en su constitución y en las relaciones que mantiene con el sistema fonológico de la lengua, pues ambos son los que operan en el mismo nivel de unidades mínimas distintivas y los que definen, en su relación, el carácter alfabético de la escritura. En su vertiente cognitiva, la actividad ortográfica viene definida por los procesos que un sujeto lleva a cabo para operar con el sistema gráfico de la lengua y poder recuperar la forma ortográficamente correcta de las palabras, así como por la gestión de los recursos cognitivos que el sujeto lleva a cabo en dicha actividad.

De las tres actividades, la actividad comunicativa es la que sirve de marco en la que se incardinan las otras dos actividades, que son las que más peso específico tienen, pues la actividad ortográfica no tiene por finalidad en sí misma la de transmitir un mensaje, sino la de manejar con corrección el medio gráfico que la lengua pone al alcance del emisor para que este transmita el mensaje. Por tanto, la esencia de la actividad ortográfica es *cómo utiliza cognitivamente un individuo el sistema grafemático de la lengua.*

Las secciones siguientes irán dedicadas al estudio de estas tres vertientes de la actividad ortográfica.

2.1.2. La ortografía como parte de la competencia comunicativa

La ortografía --excepto en algunos ejercicios de la clase de lengua-- no se utiliza *en bruto*, es decir, no se escriben palabras sueltas simplemente para ver si están bien escritas, sino que la utilización corriente de la ortografía se produce en el momento de escribir un texto cualquiera; por tanto, parece necesario estudiar la actividad ortográfica como un componente más del proceso de escritura y de la actividad comunicativa.

Canale (1983) entiende por *competencia comunicativa* el conjunto de conocimientos conscientes e inconscientes y de habilidades automatizadas o no que han de poseer y actualizar los usuarios para llevar a término sus usos lingüísticos. Dentro de ella se pueden distinguir las siguientes áreas de competencia: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. La competencia gramatical, que es la que aquí interesa, se refiere al conocimiento, consciente o no, del código lingüístico y a las habilidades necesarias para usarlo en la comprensión y en la producción de enunciados. Esta competencia se manifiesta en la capacidad de los usuarios de producir mensajes bien formados en una lengua. La *competencia ortográfica* sería una subcompetencia de esta, que se concretaría en el *uso correcto y normativo del código grafemático de la lengua para representar gráficamente un mensaje*. Desde este punto de vista, el estudio de la ortografía supone el estudio de la constitución del sistema grafemático de una lengua y su relación con otros subsistemas de ella, especialmente con el sistema fonológico, que es el otro sistema de representación de que dispone la lengua.

Dentro de esta perspectiva, y a partir de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas, se ha distinguido tradicionalmente entre errores interlingüísticos e intralingüísticos; los primeros hacen referencia a los fenómenos de interferencia o transferencia entre lenguas, y los segundos se refieren a los errores derivados de las características de la propia lengua. Al estudiar la ortografía hay que tener en cuenta la situación comunicativa en la que se produce su uso; concretamente, en el caso de esta investigación se considera un condicionante especialmente relevante, al que habrá que atender con atención, la situación de coexistencia del castellano y el catalán.

2.1.3. La actividad ortográfica dentro del proceso de escritura

El marco teórico para incardinar la actividad ortográfica dentro del proceso de escritura lo proporcionan modelos cognitivos sobre la composición escrita como los de Flower y Hayes (1981), Beaugrande (1984) o Fayol (1997), de quien se toma el gráfico adjunto. En todos ellos se destaca el hecho de que el acto escritor consiste en la realización de una serie de tareas a través de un conjunto de procesos y subprocesos, estrechamente interrelacionados entre sí, aunque en cada momento del proceso escritor sea uno de ellos el que predomine sobre los otros.

En gráfico de la página siguiente se ofrece un posible esquema de los diversos procesos y subprocesos implicados en la actividad escritora.

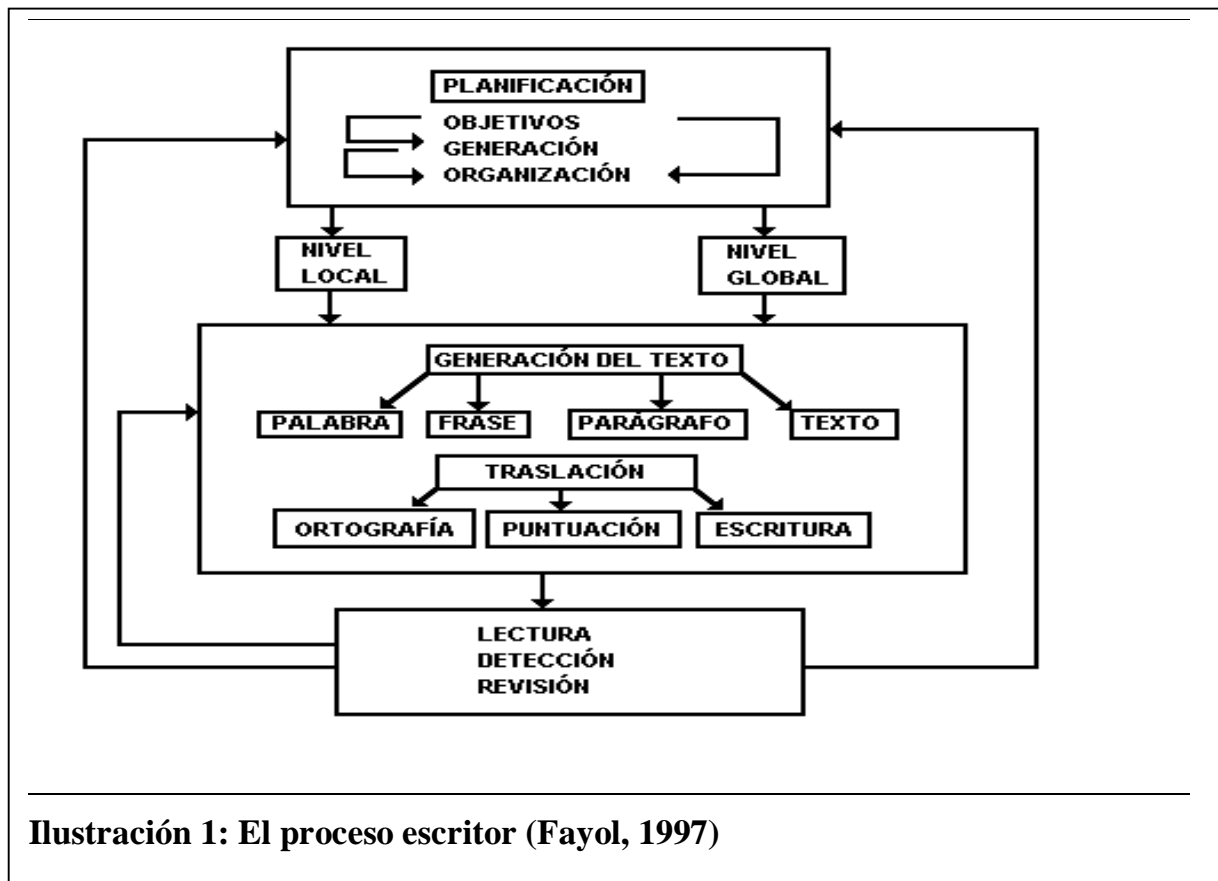


Ilustración 1: El proceso escritor (Fayol, 1997)

Los principales procesos implicados son tres: el proceso de planificación, el proceso de textualización (en el que se pueden distinguir la generación y la traslación) y el proceso de revisión. Unos de ellos se consideran procesos de bajo nivel (por ejemplo, la transcripción gráfica, el acceso léxico, la construcción de la estructura sintáctica) y otros de alto nivel (por ejemplo, la elaboración de ideas y de relaciones conceptuales, el mantenimiento de la coherencia y la cohesión, el seguimiento de las condiciones derivadas del tipo de texto y la audiencia a la que se dirige). Está generalmente aceptado que el principal problema que plantea la actividad escritora es la gestión simultánea de varios subprocesos con las diferentes habilidades necesarias, es decir, la dificultad específica de la actividad escritora no reside tanto en la serie de exigencias cognitivas que implica cada subproceso por separado, como en su realización de manera integrada o simultánea, tal como ya destacaron desde el principio Flower y Hayes o Bereiter y Scardamalia.

La habilidad escritora depende de la memoria de trabajo, entendida como la capacidad para controlar los recursos cognitivos disponibles, supervisar el procesamiento de la información y el esfuerzo cognitivo realizado. La capacidad de la memoria de trabajo para controlar el procesamiento de información es limitada, variando su tamaño y uso eficiente entre individuos.

Se puede facilitar el manejo de alguno de estos subprocesos mediante su automatización. Por ejemplo, parece claro que la transcripción gráfica de letras y palabras pasa de ser un proceso lento, irregular y que requiere un alto control y esfuerzo por parte de los niños, a un proceso rápido y someramente controlado por parte de los adultos. Así, mientras los niños o los escritores poco hábiles proceden alternativamente, planificando primero la formulación y transcribiéndola después, los adultos o los escritores hábiles transcriben una cláusula mientras están planificando la siguiente. La automaticidad explota la constancia de una tarea, permitiendo así descargar,

siquiera sea parcialmente, la memoria de trabajo, que puede dedicar mayores recursos a otros subprocesos.

La ortografía es una tarea cuyas características permiten alcanzar un alto grado de automatización. Ello permitiría evitar la sobrecarga cognitiva (Bereiter y Scardamalia, 1987) que padecen muchos escritores (entendido en sentido amplio como *el que escribe algo*) inmaduros, para los que la necesidad de adecuarse a una norma ortográfica que no dominan les supone una tensión excesiva, que, además, acapara recursos cognitivos necesarios para llevar a término el resto de procesos que intervienen en el acto escritor.

Si la meta a conseguir es que el aprendiz llegue a automatizar lo más posible el procesamiento ortográfico de sus escritos, parece lo más adecuado partir de un estudio de cuáles son sus deficiencias y necesidades ortográficas para ofrecerle soluciones que incidan sobre los textos que han de escribir en su actividad escolar. En la práctica docente se traduce en no separar el aprendizaje de la ortografía de las situaciones reales en las que será necesario recurrir a la competencia ortográfica para resolver las dificultades ortográficas que plantee un texto. De esta manera se evitaría la disociación que se produce entre la actividad del aprendizaje ortográfico, por un lado, y su aplicación en las actividades de composición escrita, por otro; es decir, se ha de intentar adecuar, en primer lugar, la enseñanza ortográfica a las necesidades que tienen los alumnos en la escritura de sus textos. De aquí se deriva la importancia de estudiar la competencia real que muestran los estudiantes en un momento dado de su desarrollo curricular, lo que se puede conseguir a través del análisis de sus errores, que son los que muestran las deficiencias y necesidades de los aprendices. Los errores deben ser obtenidos desde muestras de textos libres (denominados también de escritura natural), es decir, desde textos en los que los estudiantes empleen sus propias palabras, para que surjan de forma espontánea las dificultades reales que presentan los aprendices en su producción.

Como resumen de todo lo anterior, se puede decir que *la ortografía debe ser estudiada a partir del uso y necesidades reales que muestran los estudiantes, ya que el objetivo primordial de la enseñanza ortográfica es el de conseguir su dominio efectivo de la forma más automática posible, para que no interfiera en el proceso de escritura.*

2.2. LA ACTIVIDAD ORTOGRÁFICA COMO ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA

2.2.1. Tipos de escritura: carácter alfabético del castellano

La escritura, para Gelb (1976), es *un sistema de intercomunicación humana por medio de signos convencionales visibles*. El nombre más usual de estos signos convencionales es el de *grafemas*, y considerados como conjunto ordenado reciben el nombre de *sistema grafemático*.

Según Mosterín (1993) no existen escrituras puramente logográficas o morfográficas², y establece la siguiente división de los sistemas de escritura:

- morfosilábica (basada parcialmente en las sílabas)
- silábica o silabario (basada en las sílabas)
- morfoconsonántica (basada parcialmente en los fonemas consonánticos)
- consonántica (basada en los fonemas consonánticos)
- alfasilábica (basada en el análisis fonémico de las sílabas)
- alfabética (basada en los fonemas)

Todos ellos quedan definidos primariamente por el tipo de unidades lingüísticas que representan las unidades gráficas. El castellano es una escritura fonémica de carácter alfabético (aunque no perfecto), cuyo sistema gráfico se encuadra dentro de los derivados de los alfabetos greco-latinos; por tanto, los signos visibles que constituyen su escritura, o grafemas, representan a las unidades del sistema fonológico, o sea, los fonemas. De aquí nace la necesidad metodológica de estudiar de forma relacionada los dos sistemas.

Las ortografías alfabéticas (como es la castellana), representan la relación entre el lenguaje oral y escrito en tres dimensiones:

- 1ª. Dimensión gráfica: características globales gráficas de la escritura: dirección, organización espacial, figura de las letras, frecuencia de ocurrencias de ciertas letras y ciertas combinaciones de letras.
- 2ª. Dimensión grafofónica: relaciones entre un signo gráfico y el segmento fonológico que representa (consonante, vocal, sílaba, etc.).
- 3ª Dimensión ideográfica: se refiere a la función morfológica de las ortografías alfabéticas. Por ejemplo, en inglés, el sufijo *-ic-* en *electric*, *electricity*, *electrician*, se escribe igual a pesar de sus diferentes pronunciaciones (k, s, sh).

Las tres dimensiones serán tenidas en cuenta en este trabajo. De la primera interesará el hecho de que los signos grafemáticos tienen distintas frecuencias de ocurrencia. De la tercera interesará el aspecto morfológico que señala. Sin embargo, la más trascendente es la dimensión grafofónica, que es la que hace referencia a las relaciones entre los dos sistemas lingüísticos básicos puestos en juego: el fonológico y el grafemático, ya que sus relaciones son las que definen el tipo de escritura que se está usando. Por ello, se prestará una atención especial a la dimensión grafofónica.

² Serían aquellas en que cada palabra o morfema está representado por un signo distinto. Para Gelb, sin embargo, sí hay escrituras logográficas o morfográficas

2.2.2. Dimensión grafofónica: relación entre el sistema fonológico y el sistema grafemático

La relación entre el código oral y el código escrito ha sido una cuestión que ha interesado desde siempre a los lingüistas, quienes han mantenido posturas opuestas sobre tal cuestión, yendo desde los que consideran que lo escrito es algo totalmente subsidiario de lo oral, hasta los que consideran que son dos sistemas completamente distintos. Actualmente, la postura que parece ir imponiéndose es la que entiende que, independientemente de la primacía que se pueda otorgar o no al lenguaje oral sobre el escrito, ambos sistemas mantienen estrechos puntos de contacto, pero también manifiestan particularidades específicas, por lo que conviene entenderlos como dos sistemas diferenciados y al mismo tiempo fuertemente interrelacionados. Este es el punto de vista adoptado en este trabajo, por eso se distingue entre sistema fonológico y sistema grafemático y se estudia la relación que mantienen entre ellos.

Históricamente, la evolución de la escritura se podría definir como la tendencia hacia el acercamiento e identificación entre el código oral y el código escrito: un sistema de escritura únicamente logográfico, es decir, basado exclusivamente en el significado de las palabras, es impensable, pues para dar cuenta de cada una de ellas necesitaría un signo gráfico diferente; por ello, la escritura se ha ido acercando, en etapas sucesivas, a la doble articulación que presenta el lenguaje oral. La evolución hacia el principio fonético significa un acercamiento hacia las unidades distintivas de la segunda articulación, es decir, a los fonemas.

Fruto de este acercamiento es la equivalencia de múltiples unidades entre ambos sistemas, aunque no existe una correlación total, pues, si se comparan ambos sistemas, se observa que la escritura tiene unidades propias, con valor distintivo, que no posee el sistema fonológico, como el grafema <h>³, que distingue dos palabras como *ola* y *hola*, de distinto significado y categoría gramatical; u ofrece diferentes alternativas de escritura para la misma realización fónica, mediante la unión directa entre significado y ortografía (caso del uso de *b-v*, por ejemplo) o mediante el uso de reglas propias del sistema grafemático (distribuyendo la representación del fonema /T/ entre los grafemas <c, z>, por ejemplo).

Por tanto, la principal relación entre el sistema fonológico y el sistema grafemático consiste en que ambos se encargan de transmitir los mensajes en superficie, y ambos están formados por unidades mínimas no significativas pero sí distintivas (fonemas y grafemas), que están estrechamente relacionadas entre ambos sistemas, aunque no existe una correlación absoluta entre ambas. De lo anterior se desprende que el sistema grafemático no es una simple transcripción del sistema fonológico, por lo que el aprendizaje de la ortografía no puede realizarse con referencia exclusiva a la forma oral del lenguaje.

La relación entre el sistema grafemático y el fonológico se ha establecido partiendo de la que presentan en el plano de la lengua, es decir, desde la relación que mantienen los fonemas y los grafemas. Sin embargo, puesto que el objeto de estudio es la actividad ortográfica que desarrollan los sujetos, hay que atender también al carácter individual que esto supone, e incluir también las relaciones que ambos sistemas pueden mantener en el plano del habla. Con ello se quiere atender a una de las principales disfunciones que puede aparecer para establecer la correspondencia entre ambos sistemas, ya que si esta se basa en la correspondencia entre fonemas y grafemas, cualquier dificultad en establecer la naturaleza del segmento fónico que se quiere transcribir provoca una situación de ambigüedad que puede llevar al error ortográfico.

³ Los signos <>, derivados de las comilla latinas, son los habitualmente usados para referirse a los grafemas o a las cadenas grafemáticas.

Hay que tener en cuenta que la actividad ortográfica se ejerce sobre palabras y no sobre fonemas aislados, y que no es posible que el sujeto realice la transcripción gráfica si no aísla e identifica los diversos fonemas que intervienen en la realización sonora de la palabra.

Las dificultades de identificación pueden provenir del propio sistema fonológico y ser comunes a todos los hablantes o depender de variantes de la lengua derivadas del estrato sociocultural y ubicación geográfica del sujeto. Las primeras dependerán, entre otras cosas, de la naturaleza del propio fonema, de la posición que ocupe dentro de la sílaba y de los fonemas adyacentes, obligando a la consideración de los *archifonemas*, en los que se produce una neutralización de las oposiciones fonológicas que distinguen a dos o más fonemas entre sí. Las variantes de la lengua son aquellas realizaciones fónicas, propias de un individuo o grupo, que suponen una pronunciación diferenciada de la estándar; son dependientes de las distintas variedades de la lengua: diastráticas, diafásicas y diatópicas, es decir, de las que se presentan en razón del estrato sociocultural, de la situación comunicativa o de la zona geográfica.

2.2.3. Unidades del sistema grafemático

La unidad de este sistema es el *grafema*, que, según definición de L. Contreras (1994, 135), sería "cada una de las unidades mínimas de la escritura que permiten por sí solas diferenciar significados o delimitar unidades lingüísticas". Esta definición la sitúa Contreras dentro de lo que denomina criterio *inmanente*, es decir, aquel que considera que la lengua escrita no es una mera transcripción del habla, sino que constituye un sistema propio y no subsidiario del oral (Cassany, 1989); oponiéndose al criterio *trascendente*, que subordina el sistema escrito al oral y define el grafema como la representación gráfica de un fonema. Partiendo de la definición de Contreras, se considerará que <h> es un grafema, pues delimita y diferencia significados como *orca* y *horca*, a pesar de que no tiene correspondencia sonora. Tampoco es conveniente utilizar como sinónimos *grafema* y *letra*. Esta última, a la que también se podría denominar *grafo*, sería una forma gráfica, utilizada dentro de una tradición escritora, que sola o en combinación con otras letras, o grafos, adquiere categoría de grafema. De esta manera se evitaría la falacia de identificar letra con grafema, cuando no siempre hay una correspondencia automática entre ambos, como lo demuestra el caso de la letra *q*, que no tiene valor grafemático, pues por sí sola no representa ninguna unidad distintiva de la escritura, ni tampoco ningún fonema, sino que necesita unirse a la letra *u*, para formar la secuencia <qu>, que sí tiene valor grafemático.

Los grafemas del sistema de escritura castellano son: <a, e, o, i, u, b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, ñ, p, r, s, t, v, w, x, y, z>.

Por *dígrafo* (o digrafema) se entiende una unidad funcional y significativa de la escritura, con el mismo valor grafemático que un grafema simple, del que se diferencia por estar formado por dos grafos en vez de uno. La lista de los dígrafos castellanos es <ch, ll, rr, gu, qu, hi>.

La lista de unidades grafemáticas se completa con <ü>. Este signo es una unidad funcional y significativa, es decir, funciona como una unidad grafemática, sin embargo, no parece cuadrarle con exactitud el nombre de dígrafo, pues, a diferencia de la definición que se ha dado para dígrafo, en su composición no entran dos grafos o letras, sino que se apoya en el uso de la diéresis, a la que se podría denominar un signo auxiliar grafemático (dentro de la ortografía de la palabra aparecen otros signos auxiliares, como la tilde o el guión).

2.2.4. Correspondencias entre el sistema grafemático y el sistema fonológico

Para establecer la correspondencia entre ambos sistemas se ha partido de los grafemas y los valores fonológicos que representan. Estos valores son los que se transmiten en la enseñanza de la escritura y son los que el escritor de una lengua debe conocer y manejar para poder servirse del código escrito.

Para establecer con exactitud los valores fonológicos de los grafemas, se ha tenido en cuenta que los fonemas se realizan en alófonos y, a veces, también en archifonemas; realizaciones que no dependen del habla de los individuos, sino del propio sistema fonológico. Como se verá al realizar el análisis, los alófonos no llegan a influir sobre la correspondencia entre fonemas y grafemas, pues son asumidos por los grafemas correspondientes sin afectar a la constitución del sistema, sin embargo, los archifonemas sí afectarán a la organización del sistema y crearán situaciones de ambigüedad.

Sistema vocálico

<a>, representa al fonema /a/ y a sus alófonos.

<e>, representa al fonema /e/ y a sus alófonos.

<o>, representa al fonema /o/ y a sus alófonos.

<i>, representa al fonema /i/ y a sus alófonos.

El grafema <i> siempre representa al fonema /i/⁴, pero no en exclusiva, ya que el grafema <y> adquiere dicho valor vocálico en algunos casos.

<u>, representa al fonema /u/ y a sus alófonos.

La [w] semiconsonante, entre vocales o en posición inicial absoluta, puede llegar a desarrollar en la pronunciación familiar una verdadera consonante delante de dicha [w]: *ahuecar* [awkár, agwekár, abwekár], *hueso* [wéso, gwéso, bwéso]. Según Quilis (1993, 191), el desarrollo de [g] en la secuencia [we] "puede explicarse por la naturaleza labiovelar de [w] y porque, como casi siempre [we] está en sílaba tónica, un refuerzo intensivo hace predominar el elemento velar, reforzándolo hasta [g]".

<ü>, representa al fonema /u/.

Sólo aparece en las combinaciones <güe, güi>, para señalar que la *u* se pronuncia: *cigüeña* [θigwéna], *pingüino* [pingwíno]. En comparación con la grafía <u>, su presencia es casi inapreciable en la escritura.

Variantes relacionadas con las vocales:

Dice Quilis (1993, 170-177) que "En los dialectos de la lengua española, tanto en España como en Hispanoamérica, se producen de un modo más o menos intenso y en función, muchas veces, del nivel social, a la vez que cultural, de los hablantes, varios fenómenos" que afectan a las vocales:

a) Inestabilidad vocálica: afecta tanto a vocales tónicas como átonas: **semos* por *somos*, **redículo* por *ridículo*.

⁴ No se ha tenido en cuenta un limitado número de cultismos (iatrogénico, ion, ionización, ionizar, ionosfera, iota, iotización) donde el valor fonético de <i> es el de la consonante palatal /y/.

b) Pérdida de vocales: **ficie* por *oficio*. Muy frecuente en los diptongos en el habla vulgar: **Uropa* por *Europa*.

Variantes relacionadas con las secuencias vocálicas (diptongos e hiatos):

Para estas, también señala Quilis (1993, p.188-193) algunos fenómenos que suelen aparecer en el habla no culta:

a) Inversión de elementos: **naide* por *nadie*.

b) Disimilaciones: **cencia* por *ciencia*.

c) Asimilaciones: **diferencia* por *diferencia*, **treigo* por *traigo*.

d) Pérdida de uno de los elementos de la secuencia vocálica: **diciseis* por *dieciséis*, **zanoria* por *zanahoria*, etc.

e) Tendencia antihiática: **peliar* por *pelear*, **pión* por *peón*; [páis] por *país*; **creyo* por *creo*, **leya* por *lea*.

f) Tendencia a la igualación entre [ei] y [ai]: **paine* por *peine*, **beile* por *baile*.

Sistema consonántico

, <v>, ambos representan el fonema bilabial /b/ y a sus alófonos.

El grafema puede representar también al archifonema /B/, que aparece en posición postnuclear. Este archifonema puede presentar distintas realizaciones fónicas, entre las que destacan su confusión con [p] y su desaparición fonética⁵: observa Navarro Tomás en su *Manual de pronunciación española* (19ª ed. 1977, 84) que en palabras como *submarino*, *submúltiple*, etc. se pronuncia una *b* muy débil, que muchas veces se convierte en [m]: [su^bmaríno, su^mmaríno]. Seguida de *t*, la *b* se articula como [p] en pronunciación lenta o esmerada: *obtener* [optenér, obtenér]. La *b* de las partículas *ab*, *ob*, *sub*, seguida de *s* más otra u otras consonantes, en pronunciación enfática puede reforzarse hasta convertirse en [p]; en el habla corriente tiende a desaparecer: *obsceno* [opsθéno, osθéno]. Citando literalmente a Navarro Tomás (op. cit., 87): "De hecho, aunque se escribe, no se pronuncia la *b* en *oscuro*, *subscribir*, *substraer*, *substancia*, *substituir*, y asimismo en las demás formas derivadas de estas palabras", las cuales la Academia acepta escritas sin *b*, como forma más usual.

<w>, grafema de origen extranjero que aparece únicamente en un grupo reducido de préstamos. En las palabras alemanas que ya llevan tiempo en la lengua, se pronuncia como el

⁵ Los archifonemas resultan de la neutralización o pérdida de los rasgos distintivos que distinguen entre sí a dos fonemas contiguos, permaneciendo aquellos que son comunes a ambos. Los archifonemas aparecen formando parte de la sílaba y en posición postvocálica. En castellano los archifonemas que ofrece el sistema fonológico son los siguientes: /B/, resultado de la neutralización de /b/ y /p/; /D/, de /d/ y /t/; /G/, de /k/ y /g/; /N/, de /m/ y /n/; /R/, de /r/ y /r̄#/.

Indica Quilis (1993, 205-206) que, normativamente, para los archifonemas /B/, /D/ y /G/, los únicos cambios posibles sobre su realización serían los de la realización de las sonoras como fricativas o como oclusivas, [adskríto] o [adsKrito] *adscrito*, y la sonorización de las sordas, [ádlas] *átlas*, pero que, sin embargo, las realizaciones de estos archifonemas son muy variadas: "dependen tanto de los hábitos o del énfasis del hablante, como de la norma regional: puede aparecer desde el mantenimiento como explosiva sorda o sonora, hasta su desaparición: [dokrór], [dogtór], [doΦtór], [dogtór], [doθtór], [dostór], [dohtór], [doutór], [dotór], con algunas otras posibles realizaciones intermedias".

fonema /b/: *wolframio* [bolfrámio]; en las actuales procedentes del inglés, se pronuncia como *u* semiconsonante /w/: *Washington* [wásinton], e incluso como [gu]: [guasinton]

<p>, representa al fonema /p/.

También representa al archifonema /B/ con las características ya señaladas. Seguido de *c* o *s*, se mantiene en pronunciación esmerada o fuerte, pero en pronunciación corriente toma el sonido de la fricativa [b], y en habla vulgar puede desaparecer: *eclipse* [eklípse, eklíbse, eklíse] (Navarro Tomás, op.cit., 83). En contacto con una *t* siguiente puede desaparecer en la pronunciación: *septiembre* [setjémbre]. Se pierde también en el grupo *pc*: *suscripción* [suskriθjón].

Presenta una aparición afonemática en los grupos iniciales *ps* y *pt* de algunos cultismos: *pseudología*, *psicólogo*, *pterodáctilo*, etc. Dado el limitado número de casos y su carácter específico, se puede considerar como una excepción de origen ortográfico. La Academia admite de casi todos ellos su escritura sin *p*.

<d>, representa al fonema /d/ y a sus alófonos.

Puede representar, junto con <t>, al archifonema /D/ con las características señaladas.

La *d* final absoluta se pronuncia particularmente débil y relajada; también desaparece en pronunciación vulgar y familiar en formas nominales como *virtud*, *verdad*, *juventud*, etc., o bien, según zonas se transforma en una [θ] relajada o en una [t]. En los imperativos *tomad*, *traed*, *venid*, etc., el habla popular sustituye la *d* por una *r* débil y relajada. Los cultismos o extranjerismos que tienen algunos de estos fonemas ofrecen serias dificultades para ser realizados: *club*, tiene todo tipo de realizaciones, como *handicap*, *bistec*, *déficit*, etc.; según Celdrán (1989), "las personas cultas tienden a pronunciar la consonante final, la mayoría ni tan siquiera las pronuncia: *clu*, *bisté*, *défici*, *hándica*...".

En los participios terminados en *-ado*, en conversación familiar, la *d* de dicha terminación se reduce mucho o se pierde; en el habla vulgar dicha supresión se produce en esta y otras formas semejantes.

<t>, representa al fonema /t/ y al archifonema /D/ (junto con <d>).

Conviene tener en cuenta que en final de sílaba, sobre todo en posición inacentuada, sólo aparece con su pronunciación de oclusiva sorda en pronunciación fuerte o enfática, reduciéndose en conversación normal a una [ð] sonora y fricativa; así en *atlas*, *atmósfera*, *etnología*, por ejemplo, tendríamos [ádlas, rídmó, ednoloxía] (Navarro Tomás, op.cit., 97). No se pronuncia la *t* en *istmo* [ismo, izmo].

<k>, representa al fonema /k/, pero no al archifonema /G/, porque no aparece en posición postnuclear. Este grafema se encuentra en la escritura de unas pocas palabras de origen extranjero o formadas a partir de raíces griegas. Muchas de ellas también pueden escribirse con <qu>. Sólo aparece en posición prenuclear. Comparte la representación del fonema con <c> (ante *a*, *o*, *u*) y <qu> (ante *e*, *i*).

<qu>, representa al fonema /k/, pero no al archifonema /G/, porque no aparece en posición postnuclear. Se utiliza ante las vocales *e*, *i*. Sólo aparece en posición prenuclear. Comparte la representación del fonema con los grafemas <c> (ante *a*, *o*, *u*) y <k> (en unas pocas palabras).

<c>, representa al fonema velar /k/ ante las vocales *a*, *o*, *u*, agrupada y en final de sílaba, y al archifonema /G/ en posición postnuclear, compartiendo la representación del archifonema con <g>. También representa al fonema interdental /θ/ ante las vocales *e*, *i*,

Como fonema velar /k/, comparte su representación con el dígrafo <qu> (ante *e, i*) y el grafema <k> (en unas pocas palabras). Como representante del archifonema /G/, la *c* final en algunas palabras de origen extranjero puede desaparecer en la pronunciación: *coñac* [kov'ák], *cinc* [θín] (Navarro Tomás, op.cit.,138). El grupo *cc* se pronuncia ordinariamente [ɣ=θ]: *dirección* [direɣ=θjón], *acción* [aɣ=θjón]; en formas fuertes o enfáticas se pronuncia [kθ]: [direkθjón], [akθjón]; en el habla vulgar el grupo se reduce a una sola *c*: [direθjón], [aθjón]. El grupo *cn*, en la conversación ordinaria se pronuncia [gn], y en pronunciación fuerte puede resultar [kn]: *técnica* [téɣ=nika, téknika] (Navarro Tomás, op.cit.,140). De las tres oclusivas sordas es la que presenta mayor tendencia a la sonorización (Quilis, 1993, 222-225): [gogóte] *cogote*, [guɣ'lára] *cuchara*.

Como fonema interdental /θ/ comparte su representación con el grafema <z> (ante *a, o, u*).

<z>, representa al fonema interdental /θ/. Aparece ante las vocales *a, o, u*, y en posición postnuclear, tanto en interior como en final de palabra. Comparte la representación del fonema con el grafema <c> (ante *e, i*). También se puede encontrar el grafema <z> ante las vocales *e, i*, en unos pocos vocablos de origen extranjero, técnico u onomatopéyico, bastantes de los cuales admiten la forma con <c>: *zenit-cenit*. Sin embargo, y siguiendo a Lidia Contreras (1994, 178), se ha considerado que ambos grafemas están en distribución complementaria; es decir, que se reparten sin solaparse el campo de representación del fonema /θ/. La realización del fonema /θ/, puede verse afectada por el fenómeno del seseo.

<x>, representa al fonema alveolar /s/ de forma casi exclusiva, ya que el grafema <x> también lo representa en algunas ocasiones (anteconsonántica o inicial de palabra). La realización del fonema /s/ puede verse afectado, según regiones, por el fenómeno del ceceo.

<s>, se pronuncia como [s] en inicio de palabra o posición anteconsonántica: *explicación* [esplikaθjón]; entre vocales o en posición final se pronuncia como [gs] o [ks]: *examen* [egsámen], pero se tiende a pronunciar como *s*. Navarro Tomás (op.cit.) admite como correcta la pronunciación de *s* en *exacto, auxilio, auxiliar*.

<g>, representa al fonema velar /g/ y a sus alófonos, ante *a, o, u*, y agrupada; representa, junto con <c> al archifonema /G/ en posición postnuclear, según las características señaladas. También representa al fonema velar fricativo sordo /x/ ante *e, i*.

Presenta una aparición afonemática en el grupo <gn> dentro de unos pocos cultismos, donde es de uso optativo: *gnomo, gnomon*, etc.

<gu>, representa al fonema velar /g/ y a sus alófonos. Adquiere tal valor ante las vocales *e, i*, por lo tanto, siempre aparece en posición prenuclear. Comparte la representación del fonema con el grafema <g> (ante *a, o, u* y agrupada).

<j>, representa al fonema velar /x/. Comparte su representación con la grafía <g> ante *e, i* (*ge, gi*).

<f>, representa al fonema labiodental /f/.

<ch>, representa al fonema palatal /ç' / /τΣ/

<m>, en posición prenuclear representa al fonema bilabial /m/, y al archifonema /N/ en situación postnuclear; comparte la representación del archifonema con <n>. Presenta una aparición afonemática en el grupo <mn> dentro de unos pocos cultismos, en los que es de uso optativo: *mnemotecnia*, etc.

A propósito de los fonemas /m/, /n/, Quilis (1993, 228) indica que en posición silábica implosiva o postnuclear pierden sus rasgos distintivos, de forma que no se oponen, sino que se neutralizan, siendo el resultado de esa neutralización el archifonema /N/, que guarda como rasgo común de los fonemas neutralizados el de la nasalidad. Los alófonos resultantes traslucen la asimilación con el lugar de articulación de la consonante siguiente: [m] bilabial (ante labial, [p], [b] o [m]); [M] labiodental (ante [f]); [v̄] linguointerdental (ante [θ]); [v≤] linguodental (ante [t] o [d]); [n] linguoalveolar (ante vocal, consonante alveolar o pausa); [N] linguopalatalizada (ante consonante palatal); sólo dos de sus realizaciones ([m] bilabial y [n] linguoalveolar) coinciden con los fonemas. La *m* final ante pausa se sustituye por el sonido [n], *álbum* [alɸun], *álbum cerrado* [álβ#un θep#ádo], pero *álbum pequeño* [álβ#um pekév#o] (Navarro Tomás, op.cit., 113).

En silabeo lento la *m* final de sílaba es sustituida por [n]: *em-pe-ra-dor* [en-pe-ra-dor]. Señala Quilis (1993, 245) que en la secuencia [mb], la duración de [b] es siempre muy pequeña, por lo que no es de extrañar realizaciones como [tamién] <también>.

<n>, representa al fonema alveolar /n/ en posición silábica prenuclear, y al archifonema /N/ en situación postnuclear.

De la secuencia [-ns + consonante] señala Quilis tres realizaciones posibles (1993, 244): a) reducción a [s]: *constiparse* [kostíparse]; b) reducción a la nasal: [kontiparse]; c) conservación: [konstiparse]. Navarro Tomás (op.cit., 113) indica, por su parte, que en las sílabas *ins*, *cons* y *trans* se pronuncia, en general, una *n* débil y relajada, que, a veces, se pierde por completo. En el grupo *nm*, es el sonido de la *m* el único que acústicamente resulta perceptible: *conmigo* [ko^m_n mígo], *con mucho* [ko^m_n muχ_{lo}].

En el siguiente cuadro se recogen las posibilidades de aparición del archifonema /N/ y sus correlaciones gráficas⁶:

⁶ Para su confección se ha consultado el *Diccionario de frecuencias* de Alameda y Cuetos (1995).

En la búsqueda de cadenas gráficas se ha tenido en cuenta la aparición del archifonema por contigüedad de palabras, porque es un hecho fonético que puede influir en la escritura. No obstante, se han dejado aparte las palabras terminadas en -m, como *álbum*, *máximo*, *mínimo*, *desiderátum*, etc., que no dejan de ser unos pocos préstamos o cultismos con una terminación no inherente al sistema fonológico español.

Las cadenas gráficas (bigramas según la terminología de Alameda y Cuetos) <mm> y <ms> presentan una aparición total de 33 ocurrencias para <mm> y 12 para <ms>, que no dejan de ser una excepción si se compara con las 29.398 de <mp>, las 15.724 de <mb> o las 582 de <mn>; por eso, se han clasificado como de aparición nula.

Cuadro 1: Posibilidades de aparición del archifonema /N/

<i>Asimilación</i>	<i>Font.</i>	<i>Grafía <m -></i>	<i>Grafía <n -></i>	<i>Resultado ort.</i>
bilabial	[Np]	<mp> imposible	<n-p> un pan	arbitrariedad
"	[Nb]	<mb> combustible	<nv> enviar	"
"	[Nb]	<mb> combustible	<n-b> un barco	"
"	[Nm]	<mm> Ø	<nm> inmenso	grafía <n>
alveolar	[Nn]	<mn> himno	<nn> ennegrecer	arbitrariedad
"	[Ns]	<ms> Ø	<ns> ansioso	grafía <n>
"	[Nr]	<mr> Ø	<nr> honra	"
"	[Nl]	<ml> Ø	<nl> un loco	"
labiodental	[Nf]	<mf> Ø	<nf> infierno	"
interdental	[Nθ]	<mz> Ø	<nz> lanza	"
"	[Nθ]	<mc> Ø	<nc> avance	"
dental	[Nt]	<mt> Ø	<nt> antes	"
"	[Nd]	<md> Ø	<nd> andar	"
velar	[Nk]	<mc> Ø	<nc> nunca	"
"	[Nk]	<mqu> Ø	<nqu> yunque	"
"	[Ng]	<mg> Ø	<ng> angosto	"
"	[Ng]	<mgu> Ø	<ngu> manguera	"
"	[Nx]	<mj> Ø	<nj> monje	"
palatal	[Nc]	<mch> Ø	<nch> ancho	"
"	[Ny]	<my> Ø	<ny> un yate	"
"	[Nl]	<ml> Ø	<nll> un llano	"

Los resultados indican que en tres casos alternan ambas grafías (<mp>/<n-p>, <mb>/<nv>, <mn>/<nn>) y en el resto sólo se construyen con la grafía <n>. Gráficamente, pues, el archifonema /N/ se representa por <m> o por <n> ante los fonemas /b, p, n/, y exclusivamente por <n> en el resto de sus apariciones.

<ñ>, representa al fonema palatal /v/ /j/, que siempre aparece en posición prenuclear.

<r>, representa al fonema alveolar vibrante simple /r/, y al fonema alveolar vibrante múltiple /r/. Representa a /r/ simple entre vocales (*camarero*) y agrupado con los fonemas /p, t, k, b, d, g, f/ (*brisa, gramo*, etc.). Representa a /p#/ múltiple en posición inicial de palabra (*ratón*), tras *l, n, s* (*malrotar, Enrique, israelita*), y en algunos casos tras *b, d, z*, cuando estas grafías forman parte de una sílaba distinta: *obrepción, subreino, ciudadrealeño, lazzar*. Representa al archifonema /R/, pero, a diferencia de otros casos, lo hace de forma exclusiva, por lo que, desde un punto de vista grafemático, sólo hay un solo grafema <r> para representar las distintas realizaciones fónicas del archifonema.

Fonéticamente, la principal característica que presenta el fonema /r/ es su relajación hasta convertirse en fricativa [♦]; de aquí se derivan algunas pronunciaciones particulares que pueden transmitirse a la escritura: confusión con *l* relajada: *comer* [komél], *bolsa* [bó♦sa]; desaparición en pronunciación vulgar: *hubiera* [ubjá], *mira* [mjá], *parecer* [paeθé]; desaparición ante pausa: *pintar* [pintá] (Navarro Tomás, op.cit.,119).

<rr>, representa al fonema alveolar /r̄#. Sólo aparece en posición intervocálica. En los otros casos dicho fonema queda representado por el grafema <r>.

<l>, representa al fonema alveolar /l/ y a sus alófonos. Presenta la particularidad de que en pronunciación relajada se puede confundir, según regiones, con [r] fricativa.

<ll>, representa al fonema palatal /ʎ/ /x/. Sólo aparece en posición preuclear.

La cercanía articulatoria y acústica entre este fonema y /y/ hace que si se produce un proceso de lenición, la lengua pierda contacto con la parte central y anterior del paladar y sobrevenga la articulación central /y/ (Quilis, 1993, 315). A este fenómeno se le denomina *yeísmo*. Es importante considerar la extensión del yeísmo entre la comunidad hispano-hablante para decidir si este fenómeno ha de ser considerado solamente una variante de lengua que influye sobre la realización fónica de algunos hablantes, o debe considerarse ya como un rasgo fonético constante que afecta a la constitución del propio sistema fonológico castellano. Si se considera la segunda opción, el grafema <ll> dejaría de representar al fonema /ʎ/ /x/, para pasar a representar al fonema /y/ /φ(/, con el consiguiente cambio en la estructuración del sistema grafemático. Existe un amplio consenso (Quilis, Cerdán, Martínez de Sousa, Mosterín) sobre la gran extensión de este fenómeno y su influencia creciente, hasta el punto de que Mosterín (1993, 292-293) lo acepta ya como rasgo constitutivo del sistema fonológico castellano y propone su reforma ortográfica de acuerdo con ello, eliminando el grafema <ll> y reduciendo su presencia a los verbos "*kallar, ballar, allar y rallar*". En este trabajo se mantiene el yeísmo como variante diatópica de la lengua, pero advirtiendo en cada caso de los cambios que introduciría su consideración como rasgo sistémico.

<y>, representa al fonema palatal /y/ /φ(/ y a sus alófonos en posición silábica preuclear; representa al fonema vocálico /i/ en final de palabra, cuando forma parte de diptongos y triptongos: *hoy, ley, buey*, y como conjunción copulativa *y*.

<hi>, representa al fonema palatal /y/ en posición inicial de palabra seguido de fonema vocálico tautosilábico, es decir, con el que forma sílaba⁷: *hiato, hiedra, hielo, deshielo, deshierbar* (estos dos últimos términos son derivados de formas simples donde aparece el dígrafo en posición inicial). Dentro del grupo *hie-*, no hay consonante /y/ en los compuestos heredados del latín que no tienen forma simple en español: *enhiesto* [enjiésto], en este caso la cadena *hi* pierde su valor funcional de dígrafo, y se descompone en dos grafías distintas: <h-i>.

<h>, es un grafema afonemático, no representa, por tanto, a ningún fonema.

⁷ En el léxico aparecen las dos soluciones, <y, hi> en posición inicial de diptongo. A veces, el sistema admite ambas como válidas (*yedra-hiedra, hierba-yerba*), otras veces cambia el significado (*hierro-yerro*).

2.2.5. Caracterización del sistema grafemático

2.2.5.1. Caracterización global

En conjunto, los grafemas y dígrafos, en su relación con los fonemas, presentan los siguientes grados: *monofonemáticos* son aquellos grafemas y dígrafos que representan siempre a un único fonema; se pueden diferenciar en 1) *monofonemáticos exclusivos*, cuando ellos solos cubren todo el campo del fonema, es decir, le representan en exclusiva, sin intervención de ningún otro grafema, como, por ejemplo, el grafema <a> respecto del fonema /a/, y 2) *monofonemáticos compartidos*, cuando no representan en exclusiva al fonema de que se trate, sino que comparten su representación con otro u otros grafemas, por ejemplo, el grafema <z> siempre remite al fonema /θ/, pero la grafía <c> también lo hace, de manera que entre ambas se reparten el mismo campo fonológico. 3) *Difonemáticos* son aquellos grafemas o dígrafos que remiten a dos fonemas --o grupos fonemáticos-- distintos, como, por ejemplo, el grafema <g> que adquiere el valor de /g/ o de /x/ según las circunstancias. 4) *Afonemáticos* son aquellos grafemas que no representan a ningún fonema, como la grafía <h>.

Según esta clasificación, los grafemas y dígrafos castellanos quedarían encuadrados así: *monofonemáticos exclusivos*: <a, e, o, u⁸, ch, d⁹, f, l, ll¹⁰, ñ, p, t>; *monofonemáticos compartidos*: <i, ü, b, gu, hi, j, k, m¹¹, qu, rr, s, v, z>; *difonemáticos*: <c, g, n¹², r, w, x, y>; *afonemáticos*: <h>.

La caracterización del sistema grafemático se completa desde el concepto de *arbitrariedad ortográfica*: partiendo del principio alfabético de la biunivocidad, por el que a cada fonema le corresponde de forma exclusiva un solo grafema y a la inversa, se puede hablar de mayor o menor arbitrariedad según la relación entre los fonemas y los grafemas se aleje de dicho principio. La arbitrariedad puede ser mínima, media o máxima, según exista una relación de

⁸ Según los resultados que ofrecen Alameda y Cuetos (1995), el grafema <u> presenta una frecuencia dentro de la lengua escrita del 4,34% (401.637 ocurrencias) y <ü> aparece con una frecuencia del 0,003% (294 ocurrencias). La diferencia de uso es tan marcada que no se puede hablar de una verdadera distribución del campo de representación del fonema /u/ entre dos grafemas diferentes; es decir, clasificar el grafema <u> como monofonemático compartido, aunque mantendría la lógica clasificatoria, falsearía la verdadera naturaleza del sistema. Contrariamente, <ü> se mantiene como monofonemático compartido, porque el uso de este grafema siempre se da en relación al genérico <u>.

⁹ En los casos de <d,p,t,b,c,g> no se han considerado los valores fonéticos que pueden representar en los archifonemas /D/, /G/ y /B/, porque su incidencia dentro de la lengua hablada es mínima: 0,62% del total (/D/, 0,31; /G/, 0,28; /B/, 0,03) (Quilis, 1993, 43). Es decir, se han tratado como excepciones y no se han tenido en cuenta. Ello permite ofrecer una representación del sistema más ajustada a lo que realmente es.

¹⁰ Si se considera el yeísmo como rasgo sistémico, <ll> pasaría a representar junto con <y> al fonema /y/ / φ(/, con lo que habría que considerar a <ll> como monofonemática compartida.

¹¹ <m> se ha clasificado como monofonemático porque su realización escrita siempre se corresponde con el alófono [m], excepto en el caso de la cadena <-mn-> (*himno*) en que se realiza el alófono [n]. Se ha primado el carácter general para tratarlo como monofonemático, y se ha tratado como una excepción el caso de <-mn->. Tampoco se han tenido en cuenta los cultismos *ultimátum*, *máximum*, etc.

¹² <n> se ha considerado difonemático porque su realización fonética es más amplia y diversa que la de <m>, ya que aparte de su propio valor como representante de /n/, abarca todas las realizaciones posibles del archifonema /N/, entre las que se incluye el alófono [m], lo que le confiere su carácter de difonemático.

biunivocidad, de ambigüedad resuelta mediante reglas de uso o de ambigüedad no resuelta, respectivamente.

Conjugando ambos criterios, el sistema grafemático castellano queda definido según el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Relación grafemas-fonemas y grado de arbitrariedad

		MONOFONEMÁTICOS EXCLUSIVOS	MONOFONEMÁTICOS COMPARTIDOS	DIFONEMÁTICOS
ARBITRARIEDAD	MÍNIMA	A E O U CH F Ñ D L LL ¹³ P T		
	MEDIA		I Ü GU QU RR Z	C R
	MÁXIMA		K S M HI B V J	Y G N W X

H : AFONEMÁTICO; ARBITRARIEDAD MÁXIMA

La arbitrariedad mínima se da en relación con los grafemas monofonemáticos exclusivos, que son los que cumplen, por su propia naturaleza, con el principio alfabético de la relación biunívoca entre fonemas y grafemas. Son <a, e, o, u, ch, d, f, l, ll, ñ, p, t>.

El siguiente grado lo presentarían los monofonemáticos compartidos que hemos calificado de arbitrariedad media: no cumplen con el ideal alfabético, porque no representan en exclusiva el fonema de que se trate; sin embargo, el reparto de campo está establecido mediante unas pocas reglas sencillas y precisas, con muy pocas o ninguna excepción. Son: <i, ü, gu, qu, rr, z>.

Los difonemáticos de arbitrariedad media <c, r> tienen reglas precisas sobre cómo se reparten el campo con aquellas grafías con las que entran en competencia, pero son más arbitrarios que los monofonemáticos del mismo grado, en razón de que cubren no un solo fonema sino dos; por otro lado, lo son menos que los monofonemáticos de arbitrariedad máxima, porque su uso está regulado por una serie de reglas exactas.

Las grafías <b, v, k, j, m, s, hi> se consideran de arbitrariedad máxima, porque, aunque siempre representan el mismo fonema (monofonemáticas), comparten esta representación con otro u otros grafemas, y no hay reglas generales que indiquen cómo se realiza dicho reparto, por lo que se solapan una sobre otra --como mucho, aparecen reglas parciales de ámbito limitado a determinadas terminaciones, familias de palabras, formas verbales, etc.--. Por ello, su dificultad de uso es superior a la de los difonemáticos de arbitrariedad media, que sí gozan de reglas precisas sobre su utilización. Dentro de ellas se pueden establecer diferencias, pues, por ejemplo,

¹³ Si se considera el yeísmo como rasgo sistémico, <ll> debería ser clasificado como monofonemático compartido de arbitrariedad máxima, pues compartiría con <y> la representación del fonema /y/ / ø(/ y no hay reglas que indiquen sus usos.

la <j> sólo plantea problemas con las grafías <e, i>, al coincidir en la representación del fonema /x/ con la grafía <g>, mientras que y <v>, sin embargo, entran en concurrencia ante cualquier vocal; la <s> se ha clasificado dentro de este grupo porque entra en competencia con algunos usos del grafema <x> para representar al fonema /s/, pero, realmente, <x> tiene una frecuencia aparición bastante reducida¹⁴, mientras que el uso del grafema <s> prácticamente no plantea problemas, por lo que podría muy bien ser clasificado como monofonemático de arbitrariedad mínima.

Los difonemáticos <y, g, n, w, x> se incluyen dentro de los de arbitrariedad máxima, porque no hay reglas precisas que indiquen cuando representan a uno u otro fonema, como es el caso de <g> ante <e, i>, donde confluye con <j>; el grafema <x> tanto puede representar al fonema /s/ ante consonante o al inicio de palabra, como a los grupos fonéticos /ks/ o /gs/ en posición intervocálica o final de palabra, y no hay reglas que señalen cuando utilizar <s> o <x>, aunque es un número reducido de palabras las construidas con esta grafía; la <w> oscila entre /b/ y /w/, y excepto el hecho de que interviene en vocablos de origen extranjero (germanismos antes, y anglicismos ahora), no hay ninguna norma que separe su uso del de la . La <y> ha sido clasificado en este apartado por mantener la coherencia con la clasificación de <u> y <s>, pero, realmente, su uso está delimitado por reglas excepto en el caso de confluencia con el dígrafo <hi>, que ocurren en unos pocos vocablos; por tanto, si se atendiese a sus usos mayoritarios, debería ser considerado de arbitrariedad media.

En el último extremo de la escala se encuentra la <h>, que sería el grafema más arbitrario, puesto que no tiene correspondencia fonética y es un signo exclusivo del código escrito; además, no hay reglas que abarquen la totalidad de casos de su aparición en lo escrito.

La **caracterización global del sistema grafemático castellano** indica que es básicamente fonético, o sea, que tiende a establecer una relación biunívoca entre grafemas y fonemas, de tal forma que a un grafema le corresponda un solo fonema y a la inversa, como atestigua el que el de los grafemas monofonemáticos exclusivos sea el grupo más abundante; es un sistema que prefiere que cada grafema represente a un solo fonema, como señala el que los grafemas difonemáticos sean muchos menos que los monofonemáticos; su carácter fonético queda resaltado, también, por la escasa presencia, comparativamente hablando, de los grafemas de arbitrariedad máxima, que son los que no poseen reglas de uso; por último, también cabe destacar que la presencia de elementos ortográficos no fonéticos se reduce a uno solo (<h>). Así pues, podemos definirlo como un sistema básicamente fonético con un grado medio, o no muy elevado, de arbitrariedad ortográfica.

2.2.5.2. Sistema fono-ortográfico: reglas de correspondencia fonema-grafema

Como se verá con más detalle cuando se comente la actividad cognitiva implicada en la actividad ortográfica, el escritor puede llegar a la forma escrita de una palabra recuperando directamente su forma gráfica desde la memoria ortográfica o a través de una transcripción de su

¹⁴ En el corpus de Alameda y Cuetos (1995), la <s> tiene una frecuencia de 700.931 ocurrencias que representa el 7,56% de las letras, mientras que la <x> presenta 13.865 ocurrencias, equivalentes al 0,15% del total. Es decir, la <s> presenta una posibilidad de aparición cincuenta veces mayor que la <x>; de aquí que, por comparación, se pueda hablar de un uso muy reducido de la <x>.

forma sonora. En este segundo caso, la actividad lingüística consta de un doble paso: primero debe segmentar la palabra en sus constituyentes fonológicos y luego debe transcribirlos según las correspondencias establecidas entre el sistema fonológico y el grafemático. Es este segundo aspecto el que aquí interesa, para determinar qué es lo que el sistema grafemático permite transcribir directamente desde su forma sonora y qué es lo que no puede ser transcrito. Lo que pueda ser regulado mediante reglas de transcripción formará el *sistema fono-ortográfico*.

El *sistema fono-ortográfico* está constituido por el conjunto de reglas que permiten transformar los fonemas de las palabras en grafemas sin dudas ni excepciones de peso. Las reglas son las que establecen los fonemas y grafemas en sus relaciones tal como se han definido anteriormente al analizar la correspondencia entre el sistema fonológico y el grafemático. Se ha atendido, pues, a la posición en la cadena que ocupa el fonema a transcribir cuando esta es relevante para la constitución de la regla de escritura, ya que un mismo fonema puede presentar realizaciones que se inscriben dentro del sistema fono-ortográfico y realizaciones arbitrarias. La posición en la cadena viene definida, en primer lugar, por el carácter vocálico o consonántico del fonema a transcribir; en los fonemas vocálicos se ha considerado, cuando era relevante, el hecho de formar parte de diptongos o triptongos; en los fonemas consonánticos se ha atendido a sus posibilidades de ir en situación prenuclear o postnuclear respecto del núcleo silábico, a la posibilidad de agruparse con otra consonante, a su carácter intervocálico o no, y a las vocales a las que precedía dentro de la sílaba; también se ha considerado la posibilidad de ir al inicio o al final de la palabra, cuando era relevante. Solamente en el caso de la transcripción de /i/ como <y> (conjunción) se ha tenido en cuenta su categoría morfológica, aunque es una regla que también hubiera podido ser derivada desde su posición en la cadena, definiéndola como posición exenta, es decir, sin acompañamiento de ningún otro fonema.

No se han considerado otro tipo de reglas que aparecen en los manuales de ortografía y que se basan en la forma gráfica de sílabas, prefijos o terminaciones. Por lo tanto, una regla, como, por ejemplo, la que indica que se escribe *b* en las palabras que empiezan por la sílaba *bu-*, no se incluye como regla del sistema, porque la cadena sonora [bu-] es la misma en *burro* que en *vulgar*. Tampoco se tienen en cuenta reglas derivadas de la morfología, como *b* en el prefijo *bis-*, pues fonéticamente también tenemos [biscóso], *viscoso*. Se excluyen, también, aquellas reglas de manual que se basan en la posición de unos grafemas respecto de otros, por ejemplo, la que indica que se escribe *b* detrás de *m*, ya que no se tiene en cuenta que en su realización fónica la cadena sonora [-Nb-] se transcribe como <-nv-> o <-mb->, por lo tanto, no orienta al escritor sobre su ortografía si antes no sabe si hay una *b* o una *v*. En definitiva, las reglas consideradas han sido aquellas que indican la transcripción gráfica desde la forma sonora.

Los alófonos no se han considerado, pues quedó demostrada su nula incidencia sobre la elección del grafema a escribir, pero sí se han tenido en cuenta los archifonemas, por su posibilidad de constituirse en fuente de ambigüedad.

Cuadro 3: Sistema fono-ortográfico

<i>Fonema o Archifon.</i>	<i>Grafema</i>	<i>Correspondencia</i>	<i>Posición en la cadena</i>	<i>Restricciones</i>
/a/	<a>	biunívoca	irrelevante	ninguna
/e/	<e>	biunívoca	irrelevante	ninguna
/o/	<o>	biunívoca	irrelevante	ninguna
/f/	<f>	biunívoca	irrelevante	ninguna
/l/	<l>	biunívoca	irrelevante	ninguna
/χ _L /	<ch>	biunívoca	irrelevante	ninguna
/v/	<ñ>	biunívoca	irrelevante	ninguna
/λ ¹⁵ /	<ll>	biunívoca	irrelevante	ninguna
/p/	<p>	unívoca	prenuclear	archifon./B/ postnuc.
/d/	<d>	unívoca	prenuclear	archifon./D/ postnuc.
/t/	<t>	unívoca	prenuclear	archifon./D/ postnuc.
/m/	<m>	unívoca	prenuclear	archifon./N/ postnuc.
/n/	<n>	unívoca	prenuclear	archifon./N/ postnuc.
/r/	<r>	unívoca	intervoc; agrupada	ninguna
/R/	<r>	unívoca	postnuclear	ninguna
/p#/	<r>	múltiple	inic.pal.; tras cons.	ninguna
/p#/	<rr>	múltiple	intervoc.	ninguna
/k/	<qu>	múltiple	+ e, i	confluencia con <k>
/k/	<c>	múltiple	+ a, o, u; agrupada	archifon./G/ postnuc.; confluencia con <k>
/θ/	<c>	múltiple	+ e, i	ninguna
/θ/	<z>	múltiple	+ a, o, u; postnuc.	ninguna
/s/	<s>	múltiple	irrelevante	confluencia con <x>
/g/	<gu>	múltiple	+ e, i	ninguna
/g/	<g>	múltiple	+ a, o, u; agrupada	archifon./G/ postnuc.
/x/	<j>	múltiple	+ a, o, u	ninguna
/y/	<y>	múltiple	prenuclear	confluencia con <hi>
/i/	<y>	múltiple	conj.; fin pal. dipt-trip	ninguna
/i/	<i>	múltiple	cualquiera menos	ninguna
/u/	<ü>	múltiple	conj. y fin pal. dipt-trip	ninguna
/u/	<u>	múltiple	güe, güi cualquiera menos	ninguna
			güe, güi	

Tipos de relaciones fonemas-grafemas

La correspondencia se establece desde los fonemas, y puede adquirir los siguientes grados: 1. *biunívoca*, cuando a un fonema le corresponde un solo grafema y este, a su vez, únicamente se relaciona con el fonema; 2. *unívoca*, cuando a un fonema le corresponde un solo grafema, pero este se relaciona con más de un fonema, y 3. *múltiple*, cuando el fonema es representado por más de un grafema. La relación biunívoca es la propia del principio alfabético, presentando las otras relaciones un alejamiento de dicho principio.

¹⁵ Véase más adelante los cambios que comportaría la consideración del yeísmo.

En el caso de los fonemas /p, t, d, m, n, r, p#/ se entiende que la relación se establece a partir de sus realizaciones fonemáticas en las que no intervienen sus archifonemas, pues, tal como se indicó, mientras que los alófonos quedan subsumidos en los fonemas, los archifonemas sí deben ser distinguidos, ya que provocan diferentes representaciones grafemáticas.

Casos particulares

La confluencia de <c, qu> y <k> para representar los mismos sonidos parece provocar una situación de ambigüedad, puesto que no existen reglas que delimiten el uso de unos u otros grafemas; sin embargo, todos los tratadistas (Contreras, 1994, 179; Martínez de Sousa, 1991, 179) y la misma Academia en su Diccionario (1992) y en su Ortografía (1974, 6) señalan su escasa presencia en un número limitado de voces de origen griego o extranjero, por lo que al uso del grafema <k> se le puede atribuir un carácter de excepcionalidad ortográfica; no existe, pues, una ambigüedad real, ya que el sistema siempre propone la transcripción del fonema /k/ mediante los grafemas <c, qu>. En los datos de Alameda y Cuetos (1995), <k> aparece 2.164 veces, equivalente al 0,02% del total, mientras que <c, qu> (con valor /K/) suman 358.883 ocurrencias, igual al 3,87%.

El caso de la confluencia de <s> y <x>, en posición antecónsonántica y en inicio de palabra, e incluso en posición intervocálica, es semejante a la anterior, en cuanto a que el sistema de la lengua se organiza, ya desde sus orígenes, sobre el principio de que el fonema fricativo /s/ se transcriba como <s>, adquiriendo su representación con <x> un carácter de excepcionalidad: la representación del fonema /s/ por <s> (o <ss>) es la usual desde el nacimiento escrito del castellano, mientras que la grafía <x> representaba un fonema prepalatal que luego derivó hacia el velar /x/; incluso la Academia admite durante bastantes años (los que van desde la segunda edición del volumen primero de su *Diccionario de autoridades* en 1770, hasta su *Prontuario ortográfico* de 1844) la sustitución de *x* por *s* en posición interior. La única diferencia que mantiene con respecto al caso de <k> es el número de voces en las que aparece <x>, que es algo mayor, aunque, si se compara con las palabras escritas con <s>, no dejan de ser una excepción: si se comparan las cadenas <es-> y <ex->, en inicio de palabra, que es donde el grafema <x> muestra mayor número de ocurrencias, según datos extraídos del análisis del vocabulario usual hecho por Barberá (1986, 526), las ocurrencias con *x* representan el 15%, mientras que las ocurrencias con *s* suponen el 85%; en principio de palabra debe haber una veintena de palabras y en final de palabra una cuarentena, según Martínez de Sousa (1991, 191). En el corpus de Alameda y Cuetos (1995), la <s> tiene una frecuencia de 700.931 ocurrencias que representa el 7,56% de las letras, mientras que la <x> presenta 13.865 ocurrencias, equivalentes al 0,15% del total. Es decir, la <s> presenta una posibilidad de aparición cincuenta veces mayor que la <x>; de aquí que, por comparación y uso histórico, se pueda hablar de que en el sistema castellano el fonema /s/ está representado por la grafía <s>, y sólo como excepción aparece la representación de /s/ por <x>.

Tratamiento de los archifonemas

El tratamiento fono-ortográfico de los archifonemas depende de su propia constitución y de la traslación gráfica que comportan, tal como se analiza en particular para cada uno de ellos.

Archifonema /R/

La neutralización de /r/ y /r/ en posición implosiva, que da lugar al archifonema /R/, siempre se transcribe como <r>. Se puede considerar una regla fono-ortográfica, porque, sea cual

sea la pronunciación realizada siempre se escribe igual. Es decir, el escritor tiene suficiente conciencia de que está realizando una vibrante en situación implosiva, para saber que debe transcribirla como <ɾ>. Es, por tanto, una regularidad constante, que no depende de la pronunciación del sujeto y que se transcribe siempre de una sola forma; por ello, se puede decir que constituye una regla fono-ortográfica.

Archifonemas /B/, /D/, /G/

La neutralización de los fonemas que confluyen en ellos y las diversas realizaciones fónicas que pueden tener hacen que el utilizar la grafía adecuada dependa de la memoria ortográfica (vía semiográfica)¹⁶. No hay, por tanto, reglas fono-ortográficas que regularicen su uso.

Archifonema /N/

Es producto de la neutralización de /m/ y /n/ en posición implosiva. Este archifonema tiene como características el que sólo dos de sus realizaciones ([m] bilabial y [n] ligoalveolar) coinciden con los fonemas. Los efectos de esta neutralización sobre la escritura son los de dificultar el apoyo fónico e inducir, en algunos casos, a error; es decir, en situación prenuclear las oposiciones funcionan con claridad, pero no sucede lo mismo en posición postnuclear, de tal forma que el escritor puede no saber qué grafía se corresponde con el alófono que él utiliza o que piensa que está utilizando, con la consiguiente creación de ambigüedad, que sólo puede ser resuelta mediante el recuerdo ortográfico de la palabra, pero no desde su transcripción sonora. Por ello, la escritura del archifonema /N/ se sitúa fuera del sistema fono-ortográfico.

¹⁶ En el caso de -d final se podría pensar en una regularidad ortográfica que indicase que todos los finales de palabra donde aparezca el archifonema /D/ se escriben con -d. En contra tenemos que la pronunciación puede alejarse bastante del fonema /d/: *ciudad, *Madriz, *paret...; también aparecen, aunque en número mínimo, palabras con otras terminaciones del mismo campo fonético: club, hábitat, bítec...

2.2.5.3. Usos grafemáticos situados fuera del sistema fono-ortográfico

Hay una serie de realizaciones fónicas, correspondientes a algunos fonemas, archifonemas y secuencias fónicas, que no pueden ser trasladadas directamente a su forma escrita porque en ella confluyen más de un grafema o dígrafo y no existen reglas que regulen su uso. Constituyen el extremo más alejado del principio alfabético.

Cuadro 4: Aspectos no regulados por el sistema fono-ortográfico

<i>Realización fónica</i>	<i>Grafemas que confluyen</i>	<i>Posición en la cadena</i>
/b/	 <v>	prenuclear
/b/	 <v> <w>	inicio palabra
/k/*	<c> <k>	inicio palabra + a, u, r, l
/k/*	<qu> <k>	inicio palabra + e, i
/s/**	<s> <x>	inicio palab.; anteconsn. intervocálica
/x/	<g> <j>	+ e, i
/y/	<hi> <y>	inicio síl. + vocal tautos.
Ø	<h>	prenuclear***
.....		
/B/	 <p> Ø otros	postnuclear
/D/	<d> <t> Ø otros	postnuclear
/G/	<g> <c> otros	postnuclear
/N/	<m> <n>	postnuclear
.....		
[Gs]	<x> <s> <cs>	intervocálica

* Repárese en que lo que realmente se considera arbitrario es el uso del grafema <k>, pero no el uso de <c> y <qu> que sí disponen de reglas de uso.

** Lo mismo puede decirse de <s> y <x>: el uso de <s> no se considera arbitrario, pero el uso de <x> sí.

*** El uso de <h> como postnuclear (*ah*) no deja de ser excepcional.

Hay que distinguir entre la arbitrariedad de los fonemas, surgida del propio sistema que encabalga a unos grafemas sobre otros sin proporcionar reglas de utilización, de la arbitrariedad de los archifonemas, nacida de una realización fónica múltiple o imprecisa. Podríamos hablar, pues, de una arbitrariedad inherente al sistema ortográfico y de una arbitrariedad de base fonética.

2.2.5.4. Distribución de los grafemas

En principio estarían dentro del sistema fono-ortográfico todos los grafemas que denominábamos monofonemáticos exclusivos (<a, e, o, ch, f, ñ, d, l, ll, p, t>), monofonemáticos compartidos de arbitrariedad media (<i, u, ü, gu, qu, rr, z>), difonemáticos de arbitrariedad media (<c, r>) y algunas realizaciones de algunos monofonemáticos compartidos y

difonemáticos de arbitrariedad máxima (<j+a,o,u; g+a,o,u; m- n- prenucleares; s, como término no marcado; y>).

Fuera del sistema estarían los grafemas: <k; b; v; j+e,i; g+e,i; w; x; hi, y, en su relación; h>, todos ellos monofonemáticos compartidos, difonemáticos de arbitrariedad máxima o afonemáticos (en el caso de la *h*). Aquí entrarían también las realizaciones gráficas de los archifonemas /D/, /B/, /G/ y /N/ (<-t, -d, -b, -p, -g, -c, -m, -n postnucleares>).

2.2.5.5. Consideración de las variantes de lengua

El análisis realizado hasta este momento ha pretendido establecer las relaciones entre el sistema fonológico y el grafemático, sin considerar el uso individual que hacen de dichos sistemas los usuarios de la lengua. Si se tiene en cuenta este último aspecto, cabe observar que cualquier desviación que el individuo haga en el uso del sistema grafemático y que afecte a las palabras que está escribiendo se considera falta de ortografía y no es admitida: la ortografía, como su propio nombre indica, tiene un valor normativo que obliga a todos los individuos, y la actividad ortográfica tiene como objetivo, precisamente, el alcanzar las soluciones gráficas correctas. El uso del código oral, por su lado, está sujeto a múltiples variaciones que oscilan entre lo colectivo y lo individual, siendo consideradas correctas o incorrectas según la propia naturaleza de la variante y el contexto en que aparece; sin embargo, aparte de su valor normativo o no, cualquier variación implica un cambio, admitido o no, en el sistema fonológico y, por consiguiente, un reajuste en sus correspondencias con el sistema grafemático. Es decir, mientras el sistema grafemático permanece fijo, el sistema fonológico puede sufrir variaciones de mayor o menor rango que obligan a reajustar la correlación que mantiene con el sistema grafemático.

El estudio de la actividad lingüística que implica la actividad ortográfica debe partir del estudio de la interrelación entre sistemas, tal como se ha hecho hasta aquí, pero cuando el estudio de la actividad ortográfica se concreta sobre un individuo o un grupo, deben tenerse en cuenta los posibles cambios que pueden introducir las variantes de la lengua utilizadas. Estas pueden adquirir diversos grados de importancia, dependiendo de su naturaleza y extensión.

Las variantes de la lengua pueden ser diatópicas, diastráticas y diafásicas. Las primeras son las variantes enmarcadas dentro de un espacio geográfico, y oscilan desde el dialecto al topolecto. Las diastráticas se relacionan con el sujeto y sus condicionantes socio-culturales. Las diafásicas son las variantes derivadas de la situación comunicativa. Las variaciones lingüísticas afectan a todos los sistemas de la lengua, pero aquí interesan aquellas que pueden influir sobre el sistema fonológico. Concretamente, interesa la intersección del dialecto horizontal o geográfico con el dialecto vertical o socio-cultural, que es lo que determinará las variantes que un individuo o grupo utilicen, ya que la base de la situación comunicativa es común y viene predeterminada desde el origen por su condición de comunicación escrita que busca ser correcta ortográficamente. Así pues, el estudio de la actividad ortográfica habrá de prever el papel que pueden jugar las variantes de la lengua.

Consideración del yeísmo

En la descripción que se ha hecho del sistema fono-ortográfico y de los elementos situados fuera de él, se ha seguido la que se podría denominar distribución canónica del sistema fonológico castellano, sin embargo, ya se indicó en su momento que esta podría no corresponderse con la tendencia mayoritaria entre los hablantes, en referencia al fenómeno del yeísmo, al que se podría considerar un ejemplo claro de variante de la lengua.

Si lo que se está analizando es qué elementos del sistema fonológico castellano pueden ser transcritos mediante reglas y cuáles no, respecto al yeísmo habrá que plantearse si los

hablantes hacen la distinción entre los fonemas implicados, puesto que si no la hacen, no disponen de ninguna base fonética para saber qué palabras deben escribirse con <ll> o con <y>, y sólo les queda recurrir a la memoria ortográfica.

Si se aceptase el yeísmo como fenómeno sistémico, la distinción entre /ʎ/ e /y/ dejaría de ser operativa, pues sólo perviviría un fonema, /y/, representado de forma arbitraria por dos grafemas distintos, <ll> y <y>, quedando su uso fuera del sistema fono-ortográfico, y equiparándose al de otras grafías, como, por ejemplo, y <v>.

En esta investigación, en el análisis de faltas ortográficas de los estudiantes, se considerará el yeísmo como fenómeno operante por el predominio de estudiantes castellano-hablantes, que, según Mosterín (1993, 294), son yeístas, y porque no parece que los estudiantes del nivel estudiado (1º y 3º de ESO) sean capaces, en su gran mayoría, de distinguir suficientemente ambos fonemas y, sobre todo, de apoyarse en dicha distinción para su escritura.

2.2.6. Dimensión ideográfica: otras actividades lingüísticas implicadas en la actividad ortográfica

Blanche-Benveniste y Chevrel (1974) agrupan bajo el epígrafe de *dimensión ideográfica* las representaciones ortográficas de los subsistemas de la lengua distintos al fonológico, que es el que se ha estudiado hasta ahora.

Partiendo de la doble articulación del lenguaje de Martinet, se establece (M. Milian, 1995; A. Camps et al., 1990) la representación de los grafemas en el doble plano de la expresión y el contenido. El primero, correspondiente a la segunda articulación estudia la relación entre los grafemas y los fonemas. En el plano del contenido, correspondiente a la primera articulación, se estudia cómo aparecen los morfemas en la escritura y qué interrelación mantienen con el sistema grafemático.

Mosterín (1993), con referencia al francés, ofrece un magnífico ejemplo de la representación ortográfica de la morfología de una lengua. En el francés el morfema correspondiente al número 6 tiene tres alomorfos fonémicos, es decir, tres formas fónicas distintas para el mismo morfema: /si/, /siz/ y /sis/; /si/ aparece cuando la palabra siguiente comienza por consonante, /siz/ cuando comienza por vocal y /sis/ cuando el alomorfo fonémico termina frase. En todos los casos, sin embargo, la transcripción escrita es <six>, primando de esta manera en la escritura su valor morfológico sobre su realización fonética.

Los morfemas flexivos de los verbos ofrecen un buen ejemplo de cómo la naturaleza morfológica de la lengua se hace corresponder con la ortografía: el pretérito imperfecto de los verbos de primera conjugación, en castellano, mantiene la forma *-aba-*, como señal de identidad morfológica. También los lexemas en su constitución gráfica reflejan la constitución morfológica de la lengua y sus avatares históricos, así el grupo *ct* alterna con *cc* (*acto-acción*), *-bs-* se simplifica o no en *-s-* (*substancia-sustancia*), etc.

La ortografía puede distinguir también la categoría morfológica y semántica de las palabras: *el/él, porque/por que, tubo/tuvo*, etc. En este aspecto es donde la ortografía más se acerca a su representación logográfica, es decir, a la importancia de considerar la representación gráfica de la palabra en su totalidad como portadora del significado y no como la simple unión de unos grafemas concretos en una cadena determinada.

2.2.7. Dimensión gráfica: los signos gráficos del sistema

Junto con la dimensión grafofónica e ideográfica, el estudio del castellano como sistema de escritura se completa con la dimensión gráfica, que se ocupa de las características globales gráficas de la escritura, es decir, estudia el aspecto más visible que presenta como código de comunicación.

En este sentido, el alfabeto castellano se sitúa dentro de la tradición de los derivados del alfabeto griego, que es la más extendida dentro del mundo occidental. La escritura de cada línea se realiza de izquierda a derecha y las líneas se suceden de arriba a abajo. Cada letra presenta una figura diferenciada.

La frecuencia de aparición de los grafemas y dígrafos en la escritura, obtenidas a partir de los datos de Alameda y Cuetos (1995), son las siguientes:

Tabla 1: Frecuencia de aparición de grafemas y dígrafos

<i>Grafema o dígrafo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
e	1.222.720	13,19
a	1.191.344	12,85
o	877.945	9,47
s	700.931	7,56
n	646.113	6,97
i	620.425	6,70
r	584.423	6,31
l	458.008	4,94
d	453.793	4,90
t	398.558	4,30
u	401.637	4,34
c	383.632	4,14
m	266.304	2,87
p	229.258	2,47
b	136.053	1,47
qu	99.190	1,07
g	93.258	1,01
v	93.179	1,01
y	83.080	0,90
f	61.791	0,67
h	61.367	0,66
j	40.064	0,43
z	36.294	0,39
ll	32.719	0,35
ch	19.935	0,22
ñ	17.455	0,19
rr	16.956	0,18
x	13.865	0,15
gu	6.752	0,07
k	2.164	0,02
w	881	0,01
ü	298	0,003
hi	294	0,003
Total	9.268.368	100,00

En esta tabla los valores de los grafemas y dígrafos se expresan "en bruto", es decir, sin tener en cuenta los diferentes valores fonemáticos que pueden adquirir algunos de ellos (por ejemplo, <c> para /k/ y /θ/), que, sin embargo, serán los que realmente interesarán para establecer las características del sistema grafemático.

Si se compara con la frecuencia de los fonemas en la lengua hablada, destaca la alta correlación entre las frecuencias del lenguaje oral y el lenguaje escrito, aspecto lógico, por otra parte, dado el carácter fonémico de la ortografía castellana. Así, al comparar estos resultados con los que ofrecen Quilis y Esgueva (1980, en Quilis 1993, 43) en un estudio realizado sobre un total de 160.000 fonemas tomados de la conversación de 16 personas, se aprecia que los porcentajes son aproximadamente los mismos, así como el orden de frecuencia. A su vez, los valores de Quilis y Esgueva vienen a coincidir con otros estudios sobre la lengua oral (Navarro Tomás, Zipf-Rogers, Alarcos Llorach, Guirao-Borzone) citados por Alcina y Blecua (1987, 432-434). También hay una gran coincidencia con otros estudios, como el de Mosterín (1993) sobre la transcripción fonémica de los tres primeros capítulos del libro *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz.

2.2.8. Carácter individual y supraindividual de la actividad lingüística ortográfica

La actividad lingüística desarrollada en la actividad ortográfica es básicamente supraindividual, porque se basa en el uso y relación entre sistemas lingüísticos comunes a todos los individuos.

El aspecto individual proviene del habla de los individuos, que introduce una serie de variantes de la lengua que distorsionan la relación preexistente entre el sistema fonológico y el sistema grafemático. Cuando dichas variantes afectan a todos los individuos de una muestra, dejan de tener carácter diferenciador para integrarse como elemento sistémico. Por ejemplo, el estudio de la actividad ortográfica sobre una muestra extraída de un territorio seseante, obligaría a considerar que la ausencia de la interdental en la producción fonética implica que los grafemas <s>, <z> y <c> entran en concurrencia para representar al mismo fonema sibilante, con lo que se sitúan fuera del sistema fono-ortográfico, pues el sujeto seseante no puede apoyarse en su producción fonética para decidir qué grafema usar.

En general, sin embargo, destaca el carácter supraindividual de la actividad lingüística ortográfica por encima de su carácter individual. Este último, además, se presenta en variantes de grupo más que en variantes puramente individuales.

2.3. LA ACTIVIDAD ORTOGRÁFICA COMO ACTIVIDAD COGNITIVA

2.3.1. Estudio de la ortografía desde la psicología

El estudio psicológico de la ortografía aparece englobado dentro del estudio de la lectura y la escritura, en sus dos vertientes más comunes: adquisición de la lecto-escritura (psicología evolutiva) y trastornos del lenguaje (logopedia), a las que habría que añadir las aportaciones realizadas desde la neurolingüística.

Los aspectos que se han considerado relevantes en la adquisición y dominio de la lectura y la escritura han sido los neurológicos, los motores, los perceptivos y de la memoria perceptiva, los del pensamiento lógico y de la inteligencia y la memoria en general, los lingüísticos y los afectivos-emocionales, de personalidad y ambientales

La importancia atribuida a cada uno de ellos y el enfoque predominante han ido variando a lo largo del tiempo. En el momento actual se está produciendo una sustitución de las hipótesis perceptivas (la lectura y la escritura consideradas como actividades basadas en los procesos perceptivos) por las hipótesis lingüísticas (la lectura y la escritura son procesos basados en el lenguaje) (Escoriza y Boj, 1997). Esta sustitución se refiere a lo que se considera el punto central explicativo; así, por ejemplo, en una cuestión nuclear como es el procesamiento fonológico del lenguaje, se considera que la percepción y discriminación auditiva son esenciales, pero que el verdadero aprendizaje de la escritura se produce cuando el sujeto es capaz de procesar la información auditiva recibida como información lingüística, atribuyendo a lo oído una categoría fonológica; la escritura, por tanto, emerge en elaboraciones postperceptuales. La psicología cognitiva tendrá como objetivo, precisamente, el estudio de las elaboraciones postperceptuales que permiten procesar de manera significativa los estímulos percibidos.

Dentro del campo científico actual, se observan diversas corrientes, según la mayor o menor importancia dada a los aspectos perceptivos. De forma muy general, se puede decir que donde estos han tenido más peso ha sido en los trabajos sobre trastornos del lenguaje, aunque parece haber una tendencia hacia la integración con las corrientes que estudian la ortografía como procesamiento de una información lingüística, como aparece en Rodríguez Jorrín (1993), Escoriza y Boj (1997) o Cuetos (1991).

Dado que el objeto de estudio de esta investigación es la actividad ortográfica de los estudiantes que ya poseen el código escrito de forma amplia y asentada, los aspectos perceptivos no cobran tanta importancia como si se tratase de sujetos en la época de aprendizaje lector-escritor o sujetos con trastornos. Esta investigación se encuadra dentro de la corriente actual de la psicología cognitiva que estudia el proceso de escritura, intentando integrar, no obstante, todos aquellos aspectos de la percepción que sean valiosos para los objetivos propuestos.

La psicología cognitiva y la psicolingüística

Del acercamiento de disciplinas como la lingüística, la psicología y la neurolingüística nace la psicolingüística, que tiene por objetivo el estudio de la actividad lingüística del ser humano considerada como actividad mental. En su vertiente psicológica, es la denominada psicología cognitiva la que estudia dicha actividad mental. Mayer (1985, citado por Navarro, 1991) afirma que "la psicología cognitiva es el análisis científico de los procesos mentales y estructura de memoria humana con el fin de comprender la conducta humana". La psicología cognitiva considera al ser humano como una entidad activa en el procesamiento de la

información, con lo que se separa del conductismo, que, en su versión radical, reducía la conducta humana a respuestas automáticas ante los estímulos externos. Por contra, el cognitivismo considera que la conducta humana depende, no sólo de los estímulos externos, sino de procesos de índole interna denominados procesos cognitivos, y que son los responsables de las distintas respuestas de los seres humanos ante los mismos estímulos. La psicología cognitiva buscará el conocimiento de las diversas actividades y capacidades implicadas en el procesamiento de la información y cómo se organizan en un modelo que tenga valor explicativo.

En esta sección se estudiará la actividad ortográfica como actividad cognitiva, dentro de los parámetros definidos por las corrientes actuales de la psicolingüística. Su estudio tiene que llevar a conocer cómo desarrollan esta actividad los individuos, qué capacidades entran en juego, cómo se organizan e interrelacionan los conocimientos necesarios, qué estrategias siguen, etc. El objetivo será buscar un modelo explicativo de la actividad ortográfica como actividad cognitiva, con lo que se completará el marco teórico en el que se define la actividad ortográfica.

2.3.2. Aspecto individual y supraindividual de la actividad cognitiva ortográfica

Tal como se señaló, son múltiples los factores que pueden intervenir en la competencia ortográfica de un individuo. Si se buscara la respuesta a la pregunta de *por qué unos sujetos cometen más --o menos-- errores que otros*, que es una de las preguntas básicas que se pueden formular respecto de la actividad ortográfica, habría que buscar la respuesta en las diferencias individuales. Es lo que han hecho investigaciones como las de Simon (1968) y Lobrot (1974), por ejemplo, en la que relacionan el éxito o fracaso ortográfico con variables como el medio ambiente, el sexo, las diferencias psicomotrices y sensoriales, o la personalidad, entre otras. Otras investigaciones (entre otros las de Contreras 1957, Frith 1985, Barker 1992) se han centrado en la correlación mostrada entre diversos factores psicolingüísticos, como el índice de lectura, comprensión verbal, etc. Este tipo de investigaciones buscan fijar qué factores determinan las diferencias entre individuos, es decir, analizan el aspecto individual de la actividad ortográfica. En este trabajo no se ha seguido esta línea de investigación, al considerar que constituye un campo con objetivos propios y suficientemente extenso como para merecer una investigación diferenciada.

La otra causa de los desniveles que aparecen entre los sujetos se corresponde, más que con las capacidades, con la gestión de recursos propios, con las distintas formas de enfrentarse a las demandas de la actividad ortográfica y con la diferencia de las estrategias puestas en juego para darles respuesta. De aquí arranca otra vía de estudio sobre las diferencias entre buenos y malos ortógrafos. Tampoco es un objetivo de esta investigación el indagar en las diferencias de procesamiento que muestran los buenos y los malos ortógrafos.

En este trabajo, más que intentar explicar las causas de las diferencias individuales observadas, se ha buscado el comprender la actividad ortográfica de forma global, para que sirva de base explicativa de los errores ortográficos de una muestra escolar determinada. Para ello se basa en el aspecto supraindividual de la actividad ortográfica, que emana del carácter común de los procesos, demandas y finalidades que la propia actividad implica. Es este el aspecto estudiado, con el objetivo de fijar un modelo explicativo de la actividad cognitiva ortográfica que permita: (a) poder establecer una tipología de errores ortográficos que los sitúe dentro de un modelo cognitivo que oriente sobre la acción pedagógica a desarrollar para su superación, y (b) encontrar aquellos aspectos comunes a la actividad cognitiva ortográfica que pueden intervenir en la confección de una escala predictiva de errores.

2.3.3. Modelo de procesador ortográfico

Modelo de doble ruta

La vertiente cognitiva de la actividad ortográfica es estudiada a través de los procesos que, una vez hecha la elección de la unidad significativa, desembocan en la palabra escrita. Se dejan de lado, pues, otros procesos que también intervienen en la escritura como la planificación, ideación, desarrollo conceptual, etc., comentados al tratar la vertiente comunicativa en que se encuadra la actividad ortográfica.

Está generalmente aceptado entre los estudiosos de la escritura y sus desórdenes que son dos los caminos que se siguen una vez elegida la unidad significativa (momento semántico y prelingüístico) hasta su plasmación en un signo gráfico: la ruta fonológica y la ruta ortográfica, que reciben diferentes nombres, sobre todo la ortográfica, a la que también se llama vía léxica, semiográfica, logográfica, etc. El modelo de doble ruta o dual nació dentro del estudio cognitivo de la lectura como una comprobación de que los sujetos eran capaces de leer mediante la conversión fonética de lo escrito o accediendo directamente a su significado; trasladada esta distinción a la escritura, resultaba que los sujetos escribían desde la forma sonora de la palabra o desde su recuerdo gráfico, como demostraba el mismo hecho de que ortografías profundas o difíciles, como el inglés, no podían alcanzar la forma correcta de todas las palabras basándose únicamente en su transcripción fonética, sino que necesitaban recurrir a algún tipo de memoria gráfica. Por su parte, los estudios hechos sobre pacientes con diferentes trastornos de lenguaje vinieron a coincidir en la existencia de un procesamiento de doble ruta.

Siguiendo a Cuetos (1991), de quien se adjunta un gráfico sobre el modelo, se procederá a una breve descripción de cada una de las rutas y de los procesos que implican.

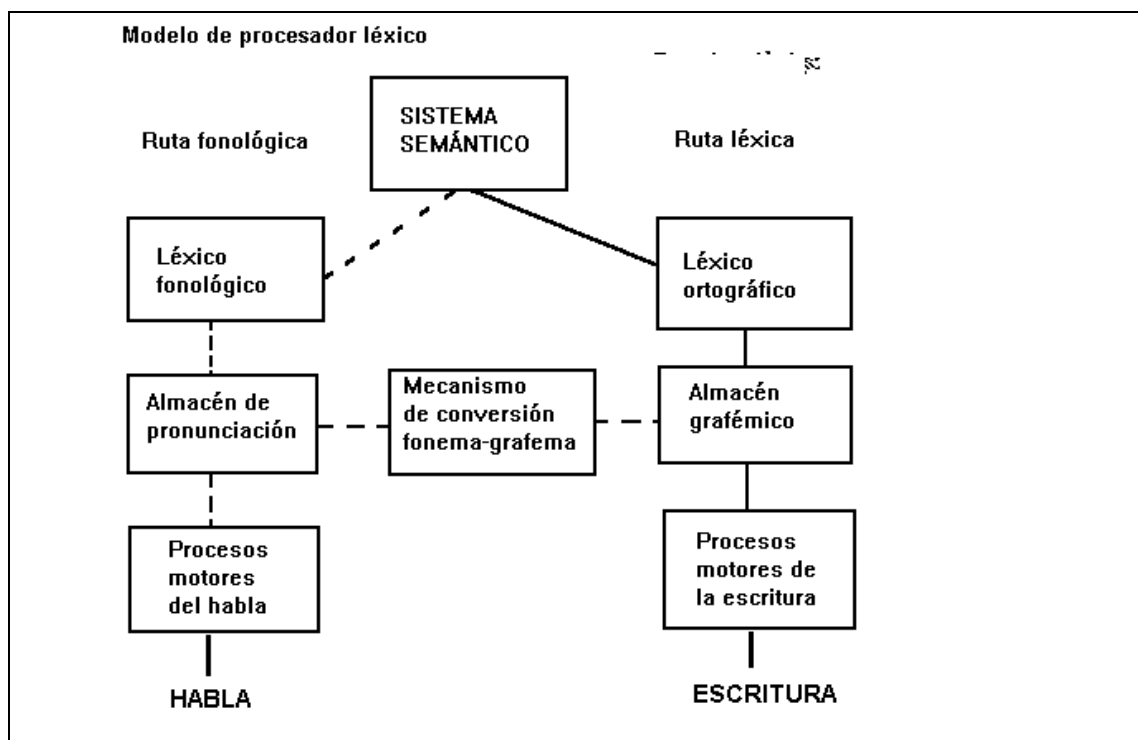


Ilustración 1: Modelo de procesador gráfico (Cuetos, 1991)

La actividad ortográfica se inicia una vez que se ha seleccionado dentro del sistema semántico (o memoria conceptual) el significado o concepto que se quiere transmitir. Este ítem aparece en forma prelingüística, pues parece claramente comprobado que forman archivos distintos las redes de significados y las redes léxicas (tanto las fonológicas como las ortográficas). Esta organización mental vendría a refrendar la distinción saussuriana entre significado y significante.

En la *ruta fonológica*, una vez activada en el *sistema semántico* la unidad conceptual que se quiere transmitir, esta activaría, a su vez, su correspondiente forma fonológica, escogida dentro del almacén del *léxico fonológico*. La forma así escogida se almacenaría en una memoria de corta duración, el *almacén de pronunciación*, mientras se realizan las operaciones destinadas a convertir esa forma fonológica abstracta en sonidos o en grafemas. Esto último se consigue mediante el *mecanismo de conversión de fonema a grafema*. De aquí pasaría al *almacén grafémico*, memoria a corto plazo donde se mantiene temporalmente la forma gráfica de las palabras que vamos a escribir, mientras se ponen en marcha los *procesos motores* que permitirán la plasmación física de la palabra mediante su escritura. En la *ruta ortográfica*, la unidad seleccionada activaría la forma gráfica de la palabra correspondiente del almacén del *léxico ortográfico*, de donde pasaría al *almacén grafémico* mientras operan los *procesos motores*.

Un modelo similar, aunque con un mayor grado de refinamiento, lo ofrece Luelsdorff (1991), del que se presenta una adaptación en la página siguiente:

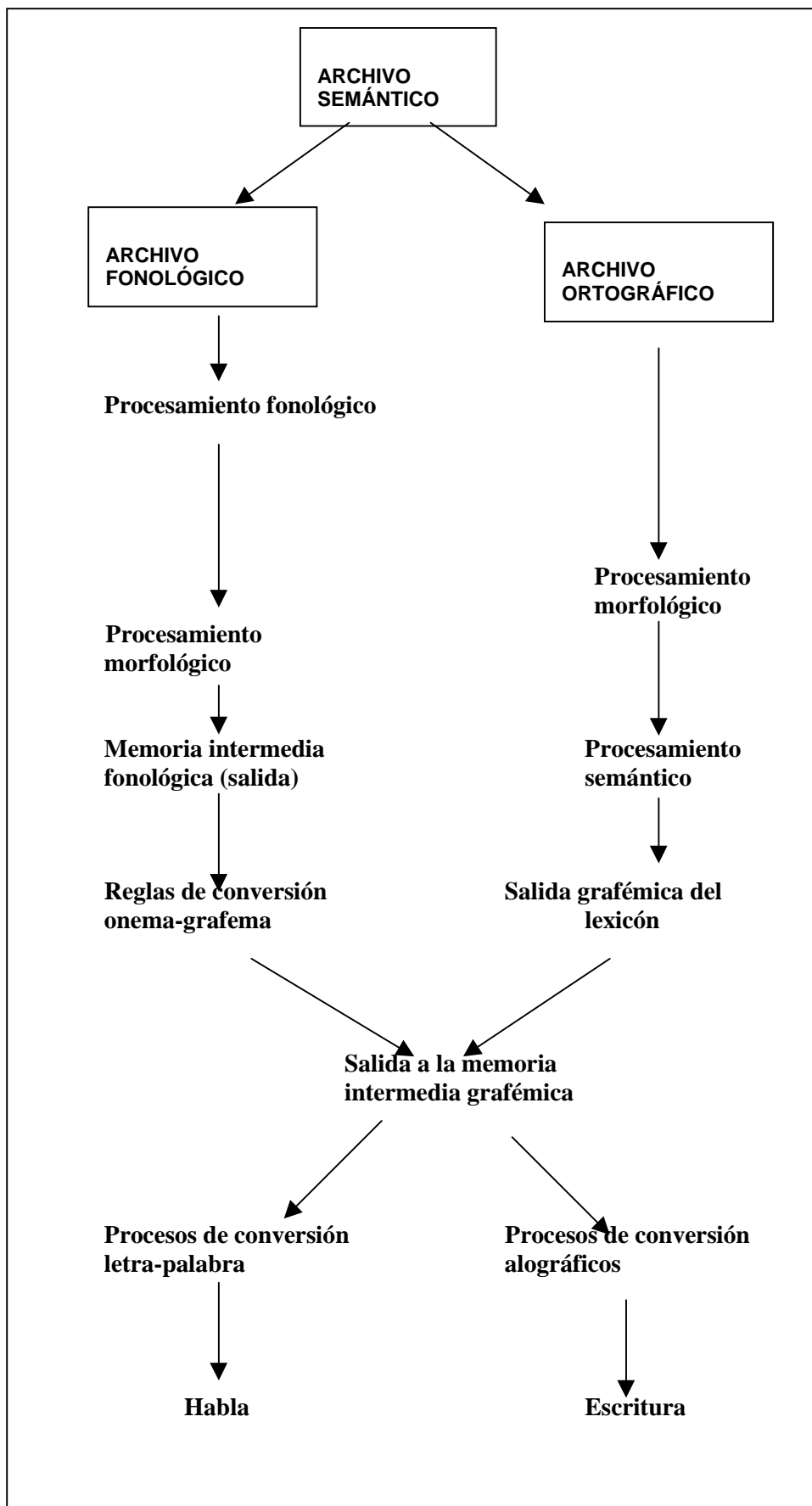


Ilustración 2: Modelo de procesador ortográfico (Luelsdorff, 1991)

Procesamiento morfológico y semántico

La actividad ortográfica no sólo se mueve entre la transcripción de la forma sonora y el recuerdo gráfico de la palabra que se quiere transcribir, sino que también integra una actividad morfológica (o gramatical) que adquiere mayor o menor presencia según la ortografía de la lengua de que se trate, el tipo de palabras y la capacidad y conocimientos metalingüísticos del sujeto. Por ejemplo, en castellano, la terminación [-aba] presenta las formas escritas *-ava/-aba*, que se utilizan dependiendo de su categoría morfológica: *-ava*, para los adjetivos (*octava*) y *-aba* para los verbos (*amaba*); la distinción entre *ha/a* también es de carácter morfológico. Este tipo de procesamiento tiene carácter sintagmático, pues supone determinar la grafía correcta de las palabras a partir de su naturaleza morfológica y de las relaciones sintácticas que establece con las otras palabras.

En los estudios recientes cada vez se le ha dado más importancia al papel que desempeña el conocimiento morfológico en el dominio ortográfico, ya que parece ser que el conocimiento gramatical (morfológico y sintáctico) es un predictor significativo de la habilidad ortográfica, lo que se justifica en el hecho de que la sensibilidad hacia la morfología del lenguaje puede facilitar el reconocimiento de unidades significativas que están más allá del simple emparejamiento entre los fonemas y los grafemas. Es decir, el conocimiento de la estructura morfológica de las palabras facilita el reconocimiento de las regularidades ortográficas que muestra la lengua, lo que permite un procesamiento ortográfico más eficiente. En los ejemplos anteriores, el distinguir claramente si se trata de un verbo, un adjetivo o una preposición ayuda a determinar la ortografía correcta de cada palabra.

El procesamiento morfológico supone también la consideración del carácter semántico de las unidades cuya ortografía se quiere alcanzar. El procesamiento semántico es especialmente relevante en los casos de los homónimos: *horca/orca*, son dos sustantivos femeninos, cuya ortografía viene determinada por su significado.

Archivos léxicos

La existencia de dos conjuntos diferentes de léxico (fonológico y ortográfico) está plenamente aceptada a partir de las investigaciones hechas tanto con sujetos normales como con pacientes afásicos (Cuetos, op.cit.). La ruta fonológica permitiría la escritura de palabras que no han sido vistas antes, y las pseudopalabras (series de letras sin significado), pero no podría asegurar la escritura de las palabras de ortografía arbitraria, como *baca, vaca, hueco*, etc., cuya forma gráfica se guarda en el almacén ortográfico.

Cada palabra, en cada uno de sus almacenes, tiene un *umbral de activación* o tiempo de recuperación distintos: cuanto más usual es una palabra, más rápidamente se puede recuperar desde su almacén; es decir, debido a los mecanismos de automatización cognitivos, las palabras de uso más frecuente presentarían un umbral de activación más bajo y, por tanto, su activación se alcanzaría antes que las de uso poco frecuente.

El umbral de activación de una palabra depende, además, de las relaciones que mantiene con otras palabras en sus correspondientes archivos (semántico, fónico, ortográfico). Es decir, el sujeto, en el momento de escribir una palabra que responde a un patrón fónico determinado, no está procesando esa palabra aisladamente, sino que el proceso se produce en relación con otra serie de palabras y fuerzas: semánticamente, dicha palabra se relaciona con las de significado similar, misma categoría semántica, etc.; morfológicamente, se relaciona con las de igual raíz, terminación, prefijos, etc.; ortográficamente, dicha palabra se relaciona con todas las que empiezan por la misma cadena gráfica, o tienen los mismos grafemas, etc. Crowder (1982) lo explica desde un modelo paralelo de extracción de rasgos, diciendo que cuanto mayor es el número de rasgos buscados que se hallan presentes en una unidad, mayor es la posibilidad de que esa unidad sea escogida. El buen ortógrafo es capaz de usar un número amplio y diverso de redes

para recuperar la forma ortográfica de las palabras; de aquí que la enseñanza de la ortografía deba fomentar el uso de este mecanismo.

Otro tema de investigación y debate entre los estudiosos es el papel que juega la memoria en la adquisición, reorganización y mantenimiento a través del tiempo de las unidades que conforman cada uno de los archivos. En general, se distingue entre memoria explícita e implícita. La primera implica una recuperación consciente, intencional y directa de una experiencia anterior, mientras que la memoria implícita supone una recuperación indirecta de la experiencia acumulada, por ejemplo, en la identificación perceptual, en la complementación de palabras incompletas, etc. La memoria ortográfica sería básicamente de este segundo tipo. Diversas investigaciones han sugerido que las representaciones del lexicon ortográfico no son estables e inviolables en su forma, sino que pueden ser alteradas, en alguna medida, mediante la exposición a las formas gráficas, de tal forma que, si las formas presentadas son correctas, los sujetos aumentan su competencia, pero si las formas presentadas son incorrectas, aquella disminuye. Esto proporciona una confirmación más a la afirmación de que la exposición a lo impreso y la lectura correlaciona positivamente con la habilidad ortográfica.

Conocimiento fonológico

Una de las condiciones imprescindibles para el aprendizaje de la lectura y la escritura es la adquisición del conocimiento fonológico necesario para identificar los segmentos fonológicos y relacionarlos de forma efectiva con las formas gráficas en que son representados¹⁷.

En el nivel sensoriomotor, la habilidad más relevante, para alcanzar dicho conocimiento, es la discriminación auditiva, en tanto que permite la identificación correcta de unidades concretas en la secuencia sonora del lenguaje oral. Esta capacidad perceptual debe ir acompañada de otras, como la capacidad articulatoria y la capacidad de categorización de los sonidos.

De las diversas segmentaciones que puede hacerse de la cadena sonora, la escritura alfabética se basa en la segmentación en fonemas. Sin embargo, esta no es una tarea automática o fácil. Para muchos investigadores la segmentación natural pasaría por la sílaba, procediendo la segmentación fonémica de una elaboración postperceptual, adquirida mediante la instrucción adecuada. La dificultad estriba en que los segmentos fonémicos no están representados en la señal sonora como entidades concretas, sino que los fonemas son sólo analogías imprecisas y abstractas de la forma en que dichos fonemas suenan en las palabras. No hay una correspondencia precisa, pues, entre las unidades acústicas y los fonemas, cuya identificación, además, se ve dificultada muchas veces por los fenómenos de coarticulación, ya que la información necesaria para identificar un fonema particular, a menudo se solapa con la de otro fonema. La adquisición de este conocimiento fonológico es pues un paso imprescindible en el aprendizaje de la lectura y escritura, procediendo muchas de las dificultades en los primeros estadios de dominio del código escrito de un deficiente procesamiento fonológico.

A los sujetos de la muestra sobre la que se realiza esta investigación se les supone, por su edad y nivel de instrucción, que han adquirido dicho conocimiento fonológico, es decir, que son capaces de segmentar y nombrar los fonemas que constituyen cualquier palabra conocida por ellos. Este conocimiento fonológico no supone, sin embargo, la misma capacidad para manejar las reglas de conversión fonema-grafema, las cuales son más complejas que la simple

¹⁷ Incluso los métodos globales de enseñanza lecto-escritora tienen como objetivo la adquisición de las correspondencias grafo-fónicas, estableciéndose su diferencia con los métodos fónicos en el punto de partida (el significado o el fonema) y en la forma de operar (analítica o sintética).

nominación de los fonemas que forman una palabra, ya que implican establecer las correspondencias adecuadas entre el sistema fonológico y el sistema grafemático.

Conviene distinguir entre lo que es la capacidad de procesamiento fonológico de un individuo, de las restricciones que impone a tal actividad el propio sistema fonológico castellano, pues dentro del mismo sistema aparecen fonemas que, dependiendo de su naturaleza y del lugar que ocupen en la cadena, pierden o relajan sus rasgos distintivos hasta dar lugar a la indiferenciación fonológica, caso de los archifonemas, o de algunas variantes de la lengua que tienen su reflejo en la pronunciación. En estos casos la correspondencia fonema-grafema queda fuera del sistema fono-ortográfico, obligando al sujeto a recuperar la forma correcta de la palabra desde el almacén ortográfico. Los errores que puedan aparecer no suponen, pues, una deficiencia en el procesamiento fonológico, sino en la recuperación de la palabra desde la vía ortográfica.

Muchos estudios sobre adquisición lecto-escritora han demostrado una fuerte relación entre una habilidad fonológica temprana y el subsiguiente progreso en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dentro de la habilidad fonológica en general, la capacidad más significativa ha demostrado ser el conocimiento de los fonemas.

Unidades de procesamiento

El mecanismo de conversión fonema-grafema no opera exclusivamente sobre fonemas aislados, sino que opera sobre distintas unidades fónicas a las que trata como un bloque, entre las que destaca la sílaba. Prueba de ello es que muchos errores de los fonemas se producen en su aparición en una secuencia determinada, pero no en otras secuencias.

Son múltiples los estudios (véase Alameda y Cuetos, 1995) que han destacado la influencia tanto en la lectura como en la producción de otras unidades distintas al grafema. Entre ellas destacan los bigramas (unión de dos letras contiguas, estén o no en la misma sílaba) y las sílabas. Todos estos estudios han destacado el papel de la frecuencia de dichas unidades como una de las variables más destacadas (para algunos investigadores es la que más peso tiene) en el reconocimiento visual de las palabras y, en general, en el procesamiento de la información.

Reglas de conversión sonidos-grafemas

Aunque el nombre más usual suele ser el de "reglas de conversión fonema-grafema", ya se ha indicado que las reglas no operan sólo sobre fonemas, sino sobre cadenas sonoras que pueden ser de diferentes tipos y constitución, desde dos letras que aparecen contiguas sin formar parte de la misma sílaba, hasta las que se integran en la misma sílaba. En este trabajo se utilizará indistintamente cualquiera de las dos denominaciones, entendiéndose que se refiere al mecanismo de conversión de cadenas sonoras en cadenas ortográficas.

Existen diferentes umbrales de activación para cada una de las reglas de conversión sonidos a grafemas, dependiendo básicamente de su frecuencia de uso. Según esto los errores que se originasen en el proceso de transformación fonema a grafema tenderían a sustituir un grafema de baja frecuencia por otro de frecuencia más alta, y, por tanto, más fácil de activar. Así, ante una palabra desconocida formada por algún sonido que se pudiera representar indistintamente por dos grafemas (b/v, g/j, etc.) se tendería a utilizar el grafema más frecuente.

De lo anterior se deduce la importancia de reducir el umbral de activación de las reglas de conversión sobre las que se quiera hacer incidir el aprendizaje ortográfico, tanto con ejercicios que resalten su componente fonológico como con ejercicios basados en las características léxicas de las palabras sobre las que operan.

Alternancia de la doble ruta

El funcionamiento de las dos rutas no parece que sea alternativo y excluyente, sino que, por el contrario, parece ser que ambas rutas funcionan conjuntamente, aunque sea una de ellas la que predomine en el resultado final, según el tipo de palabra de que se trate y las capacidades del

sujeto: en palabras muy familiares, o en sujetos muy expertos en la escritura, es la ruta ortográfica la que primero indica la escritura de la palabra, aunque después se ratifique a través de la ruta fonológica; en palabras poco familiares o en sujetos con poca práctica escritora, es la ruta fonológica la primera en aportar una forma léxica, pero al mismo tiempo la ruta ortográfica también entra en funcionamiento, buscando representaciones léxicas semejantes a la que ha aportado la otra ruta, para comparar y reducir la posibilidad de error.

Diversas investigaciones han demostrado que incluso cuando el escritor debe enfrentarse a la escritura de palabras inexistentes o desconocidas para él, no sólo opera mediante la transformación de los sonidos oídos en grafemas, sino que alternativamente realiza también una búsqueda dentro del léxico ortográfico de patrones ortográficos de palabras familiares que le sirvan de referencia para escribir la palabra desconocida, y también realiza una búsqueda en el léxico fonológico para encontrar palabras que mantengan una similitud fonológica con la desconocida y que le sirvan tanto para orientar su escritura mediante las reglas de conversión fonema-grafema, como para obtener pistas en la búsqueda dentro del léxico ortográfico. Esta estrategia se denomina procesamiento ortográfico por analogía.

Paap et al. (1992) explican el procesamiento por la doble vía como una carrera entre rutinas diferentes por alcanzar la misma solución, y, teniendo en cuenta la frecuencia y la regularidad fónica de la palabra, ofrecen la siguiente escala: las palabras de alta frecuencia serían procesadas a través de la ruta léxica y su tiempo de procesamiento sería el menor en comparación con otras palabras de menor frecuencia, es decir, que la respuesta del sujeto ante una palabra de alta frecuencia procedería de la ruta léxica y sería la más rápida; este tipo de procesamiento sería similar al señalado para la lectura: según Crowder (op.cit.), las palabras muy frecuentes se reconocen más por su forma global que por las letras que las constituyen, especialmente, las palabras funcionales serían procesadas por la vía ortográfica. Una respuesta algo más lenta pero cercana a la anterior la ofrecen las palabras que poseen reglas consistentes de conversión fonema-grafema, es decir, aquellas para las que se puede partir de su imagen fónica. Más lentas serían las respuestas a las palabras de baja frecuencia recuperadas desde la vía léxica. El mayor tiempo de procesamiento lo exigirían las palabras con reglas inconsistentes de conversión fonema-grafema. Puesto que sus investigaciones se basan en el inglés, de ortografía profunda o diferenciada de la imagen fónica, estos resultados no son directamente extrapolables al castellano; no obstante, no cabe duda de que la frecuencia de una palabra debe influir en su modo y tiempo de procesamiento.

Para Frost (1992), el carácter de la ortografía es determinante en la vía predominante en el procesamiento, situándolo por encima de la variante de la frecuencia de la palabra. En el caso del castellano, puesto que es una ortografía superficial o transparente, habría una tendencia natural a usar la vía fonológica con preferencia sobre la ortográfica (especialmente en el caso de los ortógrafos menos diestros). Pero incluso en el uso de la ruta fonológica se percibe el uso de la ruta ortográfica, como se señalaba a propósito de la influencia del léxico sobre la constitución y uso de las reglas de conversión fonema-grafema.

Naturaleza de los almacenes intermedios

Tanto el almacén de pronunciación como en el grafémico son memorias a corto término. El carácter auditivo de la memoria intermedia fue puesto de relieve desde las primeras investigaciones al respecto: Sperling (1960) y Conrad (1964), citados por Crowder (op.cit.), señalaron el uso de la repetición interna de lo que se quiere recordar en un bucle constante de almacenamiento. También demostraron que se recuerdan peor las listas de letras semejantes fonéticamente y que existe una alta probabilidad de que los errores en la memoria de trabajo se produzcan por confusión entre letras semejantes fonéticamente, es decir, que cuanto mayor es la

relación fonética, mayor es la posibilidad de confusión, de tal forma que el sonido de las letras es el que determina en gran medida las sustituciones realizadas en el recuerdo.

Procesos motores

El resultado de los procesos anteriormente descritos indica la forma ortográfica de las palabras, pero no los movimientos que hay que ejecutar para alcanzar algún tipo de representación gráfica de la palabra (manuscrita sobre papel o en la pizarra, a través de un teclado de máquina u ordenador, etc.). Los procesos que se llevan a término hasta alcanzar dicho estado vienen representados en el gráfico 4, tomado directamente de Cuetos (1991), así como su explicación.

El *almacén alográfico* es una memoria a largo término donde se guardan los *alógrafos* o formas diferentes en que se puede representar cada letra (minúscula, mayúscula, cursiva, etc.). Una vez seleccionado el alógrafo se pasa del campo lingüístico al motor, puesto que el siguiente proceso es el de traducir los alógrafos en los movimientos musculares que permitan su representación gráfica. Para ello se recupera el patrón motor, correspondiente al alógrafo que se quiere escribir, en el *almacén de patrones motores gráficos*; dicho patrón indica la secuencia, dirección y tamaño proporcional de los rasgos a realizar, a través de los movimientos de dedos y muñeca, cuando se escribe a mano. Si se utiliza un teclado, los movimientos son distintos y se encuentran guardados en otro almacén, pero el proceso es el mismo.

La escritura manuscrita, según Escoriza y Boj (1997), surge de la correlación del ojo y de la mano (coordinación viso-motora), incluyendo, pues, procesos perceptivo-visuales y procesos psicomotores necesariamente coordinados: "el acto gráfico implica la ejecución controlada de un modelo motor específico impuesto por el esquema gráfico de la letra que pretendemos representar".

Los patrones motores gráficos también reciben el nombre de *esquemas motores*. Un esquema sería un programa motor abstracto y generalizado para una clase de movimientos. Estos esquemas pueden representar una letra, grupos de letras de alta frecuencia, una firma o una palabra frecuente. De acuerdo con esta teoría, la ejecución eficiente de letras o grupos de letras sería posible gracias a la formación, en la memoria a largo plazo, de estos programas motores y a su posterior recuperación para la realización del código grafémico. Sus características serían pues, las de la automaticidad y la de situarse en la memoria implícita. Supone, además, la existencia no sólo de un almacén de grafos, sino también de grupos de grafos que pueden llegar incluso a incluir palabras cortas, funcionales y de uso muy frecuente. El recurso de probar a escribir de varias formas una palabra que no se recuerda se fundamenta, en parte, en el intento de que el esquema adecuado guíe la elección, y, en parte, en el reconocimiento visual de la palabra correcta.

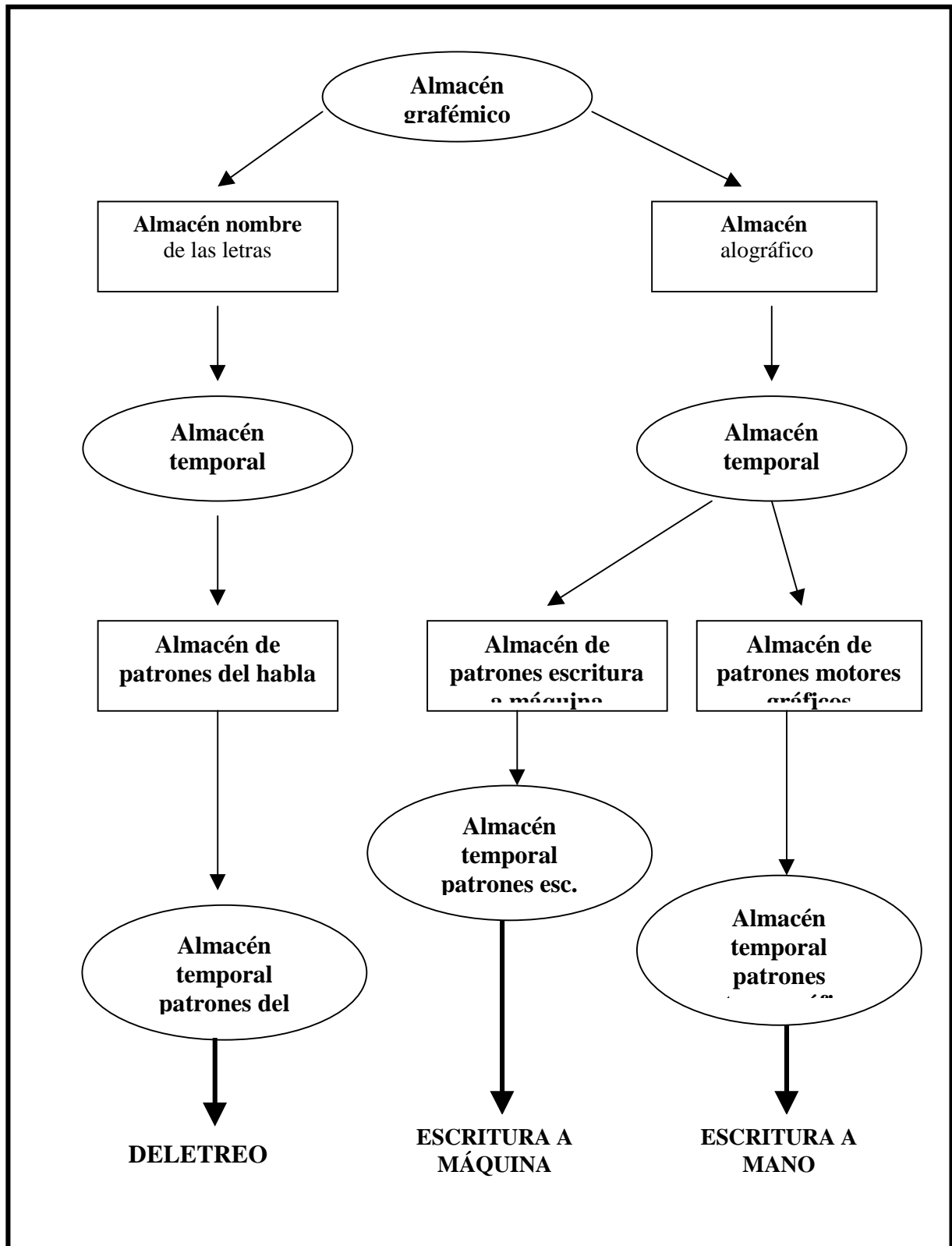


Ilustración 3: Procesos motores (Cuetos, 1991)

2.3.4. Determinantes psicolingüísticos de la competencia ortográfica

Dentro de la literatura sobre la actividad cognitiva implicada en la actividad ortográfica, hay una serie de temas que, aunque con matices, los investigadores destacan por su influencia en la competencia ortográfica que muestran los sujetos.

Discriminación de las unidades fónicas

Desde el principio de los estudios fonéticos se ha prestado atención a la perceptibilidad que presentan las realizaciones de los fonemas, como se ve en la definición que Navarro Tomás (op.cit., 26-27) da de *perceptibilidad* y en la escala que propone para ella: "Los sonidos, en relación con nuestro sentido auditivo, son, según su naturaleza, más o menos perceptibles. Un sonido es más perceptible que otro cuando en igualdad de circunstancias de intensidad, tono y cantidad puede ser oído desde una distancia mayor."; "Las vocales son más perceptibles que las consonantes; las vocales abiertas, más que las cerradas; la vocal más abierta *a*, es asimismo la más perceptible; *i*, *u* son las más cerradas y las menos perceptibles; la escala de perceptibilidad de las vocales, de mayor a menor, parece ser: *a*, *o*, *e*, *i*, *u*. Las consonantes sonoras son más perceptibles que las sordas; las consonantes vibrantes, laterales y nasales se perciben mejor que las propiamente fricativas, y éstas a su vez, mejor que las oclusivas".

Estas cualidades de los fonemas implican que en la percepción de la cadena sonora no todos sus constituyentes son percibidos con la misma claridad fonética por parte de los hablantes. La claridad perceptiva de un sonido depende no solamente de las características propias del fonema, sino también de los fenómenos de coarticulación que pueden presentarse según el lugar que ocupe dentro de la cadena hablada.

A partir del generativismo y los análisis contrastivos, dentro del campo de adquisición de segundas lenguas, se desarrolla el interés por comprobar la extensión y universalidad de estos fenómenos y se encuentran una serie de tendencias de valor genérico: la dificultad inherente a ciertos sonidos y contextos fonológicos, la tendencia a articulaciones centrales, la tendencia a usar estructuras CV, etc.

En su traslación al campo ortográfico estos condicionantes fonéticos implican que, en el análisis sónico previo a la escritura de la palabra, los sujetos pueden encontrarse con puntos de mayor o menor dificultad para segmentar la cadena y dotarla de su valor fonológico. Ante una dificultad de este tipo, si el sujeto no posee una imagen ortográfica clara de la palabra, puede ser incapaz de determinar el valor fonográfico del segmento que está analizando; por ejemplo, la transcripción gráfica del archifonema /N/ en palabras como *infierno* o *cambio* puede ser bastante problemática, si no se conoce de antemano el grafema a usar. Cognitivamente, pues, los sujetos presentarán un mayor dominio de unas realizaciones fonemáticas que de otras, de tal forma que cuanto más compleja sea una secuencia sonora, más dificultades mostrarán los sujetos para su procesamiento; es decir, que, dependiendo de las unidades y de sus posiciones en la cadena, habrá segmentos fónicos a los que será más fácil de asignar su valor gráfico que a otros.

Frecuencia de las reglas de correspondencia fonema-grafema

Ya se señaló como estas reglas tienen diferentes umbrales de activación, de forma que, según Goodman y Caramazza (1986), la probabilidad de seleccionar una regla de correspondencia fonema-grafema en particular está determinada por la frecuencia relativa de su uso en el lenguaje. Esto es también lo que demuestra Luelsdorff (1991) en sus investigaciones a propósito de las diferencias mostradas por los estudiantes alemanes aprendices de inglés en la adquisición de los grafemas vocálicos largos y cortos <a, e, i>. La explicación que da es que la

exposición a las reglas de correspondencia fonema-grafema que son más frecuentes, redundando en un aprendizaje más rápido y mejor de estas en comparación con las menos frecuentes.

Se puede afirmar, pues, que la universalidad de una representación ortográfica es un determinante de su adquisición, de manera que las representaciones menos universales son más difíciles de adquirir. En castellano, la obra de la que se puede extraer más información sobre la universalidad de los grafemas y las agrupaciones grafemáticas (bigramas, sílabas y palabras) es la de Alameda y Cuetos (1995).

La conclusión de lo anterior es que cabe suponer que los aprendices dominarán mejor las reglas más frecuentes y que cometerán menos errores relativos en su uso que con las reglas menos frecuentes.

Ambigüedad de las reglas de correspondencia fonema-grafema

Luelsdorff (op.cit.) establece, también, que, con referencia a la ambigüedad grafemática y fonemática que se puede presentar en la relación entre fonemas y grafemas, las reglas menos ambiguas son más fáciles de aprender que aquellas que son más ambiguas. Esto supone dar categoría cognitiva al principio alfabético: la búsqueda de la biunivocidad en la escritura supone una tendencia hacia la economía y facilidad de procesamiento de la información. Es, por tanto, un determinante psicológico de primer orden en la adquisición y dominio de las reglas de correspondencia fonemas-grafemas, que ya se ha señalado como un punto básico en la adquisición de la lectura y la escritura.

Formación y uso de analogías

Otro de los temas de frecuente aparición en las investigaciones sobre ortografía es el de las relaciones de vecindad que establecen entre sí las palabras dentro de los archivos léxicos. Las relaciones de vecindad se establecen a partir de unos patrones fónicos u ortográficos comunes; dichos patrones pueden ser de diferente extensión, desde una sola unidad grafemática (palabras que empiecen por *b*, por ejemplo) a todo un lexema (familia léxica de *árbol*, por ejemplo); muchas veces las cadenas son tanto sonoras y gráficas como morfológicas (pronombres que empiezan por [cual]-<cual>: *cual, cuales, cualquier, cualquiera, cualesquiera*).

Las relaciones de vecindad han sido estudiadas en relación con la regularidad fonortográfica de las palabras, su frecuencia y la consistencia de la serie en la que se incluye¹⁸. La conclusión es que cuanto más regular, frecuente y consistente es una serie mayor es su presencia cognitiva en el momento del procesamiento ortográfico, mayor es su velocidad de procesamiento y mayor es la probabilidad de ser escrita correctamente.

Estos determinantes psicolingüísticos estarían presentes en cualquier lengua, aunque, según las características de cada una de ellas, unos determinantes tendrían más fuerza o presencia que otros. En el caso del castellano, dada su tendencia hacia el principio alfabético, los determinantes de carácter fonológico --no sólo la discriminación fonológica, sino también la ambigüedad y frecuencia de las reglas de correspondencia-- tienen un gran peso.

¹⁸ Una palabra es consistente cuando toda su serie mantiene tanto el patrón fonológico como el ortográfico, e inconsistente cuando algún miembro no mantiene alguno de ellos. En este ejemplo del inglés, *hunt* es consistente con *brunt, punt, runt, shunt* porque mantienen el mismo patrón fonográfico, sin embargo, *pint* no es consistente con *hint, mint, lint, tint* porque se pronuncia de distinta forma aunque se escriba igual.

2.4. EL ERROR ORTOGRÁFICO

Una vez establecido el marco teórico genérico de la actividad ortográfica y su concreción para el sistema castellano, es el momento de analizar cómo los errores se derivan de las características de la actividad desarrollada. Para ello se revisará desde los planos lingüístico y cognitivo qué factores influyen sobre la competencia ortográfica, favoreciendo o dificultando su dominio.

2.4.1. El error ortográfico dentro de la actividad lingüística ortográfica

Dentro de la actividad lingüística que implica la actividad ortográfica se estableció, como el aspecto más destacado, el tipo de relación entre el sistema grafemático y el fonológico (dimensión grafofónica), para posteriormente ver cómo se concretizaba en el caso de la lengua castellana.

El principio básico que define un sistema de escritura alfabético es el de la correspondencia biunívoca entre los fonemas y los grafemas. El incumplimiento de este principio provoca ambigüedad fonética¹⁹ o ambigüedad grafémica, la cual puede estar resuelta mediante reglas de uso o no estarlo. Las relaciones biunívocas o de ambigüedad resuelta constituyen el sistema fono-ortográfico, y las relaciones de ambigüedad no resuelta constituyen el campo arbitrario del sistema ortográfico.

En relación con la adquisición de un alfabeto escrito, por parte de un nativo o de un foráneo, Luelsdorff (op.cit.) formula la *hipótesis de la complejidad*, en la que sostiene que la desviación sistemática de la biunivocidad fonema-grafema es la mayor fuente de error, por lo que una tipología razonada de tales desviaciones puede ser usada como base de una teoría de la complejidad ortográfica. Dentro de esta hipótesis, la complejidad ortográfica depende del tipo y cantidad de información lingüística que es necesario procesar para relacionar cada sonido con su grafema; es decir, la complejidad depende de la distancia que separa la representación fonética de la ortográfica.

Partiendo de estas propuestas, se puede enunciar el *principio de la complejidad ortográfica*, según las siguientes características:

- la complejidad se define en términos de la información que se necesita procesar para alcanzar una solución ortográfica correcta: cuanto mayor es la información a procesar, más complejo es un fenómeno;
- la complejidad se produce en relación al alejamiento del principio alfabético de la biunivocidad;
- la complejidad de un fenómeno ortográfico es lo que determina su grado de dificultad, tanto para ser adquirido como para ser dominado.

Para el castellano, el enfoque de la complejidad ortográfica como alejamiento del principio alfabético de la biunivocidad parece especialmente relevante como principio ordenador

¹⁹ La ambigüedad fonética surge cuando un grafema representa a dos o más fonemas (por ejemplo, <c> representa a /θ/ y a /k/); la ambigüedad grafémica aparece cuando varios grafemas representan al mismo fonema (por ejemplo, <c>, <k> y <qu> representan a /k/). Ambas son desviaciones del principio alfabético de la biunivocidad.

del estudio de los errores ortográficos, pues, tal como se ha señalado en el análisis de la actividad lingüística, el carácter genérico de la ortografía castellana como superficial o transparente permite establecer con claridad (desde la interrelación entre el sistema fonológico y el grafemático) qué fenómenos ortográficos quedan regulados por el sistema fono-ortográfico y cuáles no, y en qué grado se alejan del principio alfabético.

Para poder aquilatar mejor la complejidad ortográfica de un fenómeno lingüístico es necesario atender no solamente a su propia constitución lingüística, sino también a la complejidad o dificultad que su procesamiento cognitivo implica. Es lo que se hará en el estudio del error ortográfico dentro de la actividad cognitiva ortográfica.

2.4.2. El error ortográfico dentro de la actividad cognitiva ortográfica

Si en el apartado anterior se estudiaba el error como fruto de la actividad lingüística y se establecía el principio genérico de la complejidad ortográfica, en esta sección se va a estudiar el error en sus posibles apariciones dentro del modelo cognitivo establecido, para calibrar después qué determinantes psicolingüísticos influyen en la aparición de errores. El objetivo metodológico será el de integrar los conocimientos que de aquí se deriven en el campo del principio de la complejidad, para que este tenga un mayor poder explicativo sobre los errores ortográficos.

2.4.2.1. Errores basados en deficiencias del procesamiento

Deficiencias en la ruta fonológica

Las deficiencias en la ruta fonológica pueden aparecer en el principio mismo a causa de un procesamiento fonológico erróneo de la palabra a escribir, e implicaría la incapacidad de segmentar adecuadamente la cadena sonora o de hacer corresponder los sonidos analizados con los fonemas correspondientes; este error es propio de las etapas iniciales de aprendizaje de la lengua escrita. Rodríguez Jorrín (1993), por ejemplo, considera que la gran mayoría de los errores en esta etapa son de origen fonético (en su doble vertiente de actividad perceptiva y procesamiento lingüístico), reduciendo los errores de origen visoespacial a menos de un 5 por 100.

El error puede aparecer al utilizar incorrectamente los mecanismos de conversión fonema-grafema. Los errores que pueden ser achacados a un uso deficiente de estas reglas de conversión son, lógicamente, aquellos que se producen sobre usos grafemáticos regulados por reglas, es decir, los encuadrados dentro del sistema fono-ortográfico. Sus causas podrían ser un desconocimiento de dichas reglas o su no-aplicación. Sin embargo, la adquisición de la escritura implica su conocimiento, por lo que, excepto en las etapas iniciales de aprendizaje o en casos de trastornos, no se pueden achacar estos errores a un desconocimiento de las reglas de conversión fonema-grafema, que, además, se presentan en número reducido. Concretamente, los sujetos de la muestra que se analizará sí presentan dicho conocimiento, como lo demuestra que ninguno de ellos presente un error constante del que se pueda deducir el uso de una regla inexistente, sino que, tendiendo hacia el uso correcto, cometen una serie de errores causados por la no-aplicación de las reglas.

Según Cuetos (1991), los sujetos que presentan dificultades de escritura en la vía fonológica suelen cometer errores en el uso de afijos y en el uso de palabras funcionales, para cuya escritura se utilizaría la ruta fonológica.

Deficiencias en la ruta ortográfica

Las deficiencias en la ruta ortográfica se manifiestan con mayor claridad en la escritura incorrecta de aquellos grafemas cuyos usos no están regulados por las reglas de conversión fonema-grafema, y para los que no existe otra opción de escritura que su recuperación correcta desde el almacén del léxico ortográfico. En esta ruta cobra especial importancia el procesamiento morfológico de las palabras a escribir, pues es el que indica muchas veces qué grafema debe usarse. El atender al valor semántico de las palabras es especialmente importante en el caso de los homónimos heterógrafos, pues es la única señal disponible sobre su grafía. La falta de atención semántica, procesamiento morfológico o incapacidad memorística es lo que provoca los errores dentro de esta ruta. De entre las palabras irregulares, se suelen escribir mejor las frecuentes que las infrecuentes, debido al bajo umbral de activación de las primeras. También se suelen escribir mejor las concretas que las abstractas.

En general, se puede decir que las deficiencias en la vía fonológica incapacitan para escribir pseudopalabras y que la escritura de las palabras regulares se vuelve problemática, mientras que las dificultades en la ruta ortográfica se presentan en la escritura de las palabras irregulares y de los homófonos. Los malos ortógrafos pueden presentar dificultades en ambas rutas, pero en castellano la tendencia entre los malos ortógrafos es la de escribir por la ruta fonológica, según Cuetos (op.cit.)

Deficiencias en el conocimiento morfológico y fonológico

Ya se apuntó la importancia cada vez mayor que se le va dando al conocimiento morfológico como predictor de la habilidad ortográfica, por tanto, un desconocimiento morfológico o un acceso deficiente a él puede significar el no saber escoger la forma ortográfica adecuada.

También se señaló la importancia que se le da en todos los estudios sobre adquisición y dominio de la ortografía al conocimiento fonológico. Un dominio insuficiente de cualquiera de los dos sistemas implica la posibilidad de errores, tanto de raíz morfológica como fonológica.

Deficiencias en los sistemas de almacenamiento

Unos archivos léxicos (fonológicos, ortográficos) cortos o de redes asociativas débiles o morfológicamente poco organizados pueden ser otro de los factores que provoquen errores ortográficos.

Puesto que la elección de las soluciones ortográficas opera --en diferentes grados según sujetos, palabras y ocasiones-- por analogía con otras formas sonoras o gráficas, el disponer de las formas correctas y el elegir las entre otras posibles determina el que la producción ortográfica sea normativa o no. Es decir, la primera condición es la de tener almacenada la forma ortográfica correcta y la segunda condición es que se imponga en su elección sobre otras formas posibles pero incorrectas. En este sentido el umbral de activación de las formas concurrentes --dependiente básicamente de su frecuencia de uso-- juega un papel destacado.

Deficiencias en los almacenes intermedios

Tanto en el almacén de pronunciación como en el grafémico, definidos como memorias a corto término, se pueden producir errores tales como la pérdida de sonidos o palabras, intercambio de grafemas, etc., sobre todo cuando se almacenan oraciones largas que sobrepasan la capacidad de dichos almacenes (Lambert et al., 1997b).

Si el error se sitúa en el almacén de pronunciación, se suelen presentar alteraciones por omisión o adición de elementos, más que por sustitución. Si la dificultad se encuentra en el almacén grafémico, las deficiencias no dependerán de la ruta utilizada, sino de las características de memoria a corto plazo de dicho almacén. Los errores son más frecuentes con las palabras largas, y se sitúan, sobre todo, al nivel de sílaba.

Los problemas por secuencia o alteración del orden deben ser ocasionales en el nivel estudiado. Si fuesen sistemáticos habría que estudiar la posibilidad de que se debiese a un déficit evolutivo.

Deficiencias en los procesos motores

En el nivel que se analizará se da por adquirido el dominio grafo-motor de la escritura, por lo que no se espera ningún error debido a una falta de maduración evolutiva. De entre las posibles dificultades que pueden surgir interesan las que tienen su origen en la selección alográfica. Así, en casos extremos, se encuentran escrituras donde se mezclan las mayúsculas y las minúsculas en la misma palabra, aunque no suelen proceder de una selección aleatoria, sino que determinadas letras se escriben siempre o casi siempre con mayúscula, mientras que otras se mantienen en minúscula.

También puede existir algún caso de sustitución superficial entre grafemas, no por desconocimiento o confusión de sus valores fonéticos, sino por déficits atribuibles a una mala gestión de las memorias de trabajo, ya sea en el almacén temporal de los alógrafos o en el almacén temporal de patrones motores gráficos. A este respecto, es pertinente mencionar los estudios comentados por Escoriza y Boj (1997) cuyo objetivo es el de determinar las letras que pueden presentar mayor probabilidad de confusión por compartir en diferente grado cierto número de rasgos, ya sea en su percepción visual o en su ejecución motora: aquellas letras que presentan mayor probabilidad de confusión entre ellas serían las más propicias a provocar errores por sustitución dentro de los almacenes intermedios.

Si los errores no son ocasionales, sino que se producen de forma más o menos constante y sobre determinadas letras, se podría pensar en un problema no resuelto de inversión de letras. Este puede deberse a una deficiencia en el procesamiento de la información visual o, más probablemente a un problema en la mediación verbal, es decir, a errores de instrucción lingüística causados por deficiencias en la encodificación verbal. En cualquier caso, su estudio específico queda fuera de los propósitos de este trabajo, que se centra en los errores de producción de aprendices que dominan los principios básicos de la escritura y no presentan problemas madurativos o evolutivos. El análisis de errores permite, no obstante, el detectar estos problemas y orientarlos adecuadamente dentro de la institución escolar, mediante su remisión al gabinete de orientación psicopedagógica o figura similar.

2.4.2.2. Determinantes psicolingüísticos que influyen sobre la aparición de errores

Al comentar la actividad cognitiva se destacaban una serie de determinantes a los que se concedía una influencia destacada sobre la competencia ortográfica; lógicamente, dichos determinantes orientarán la aparición de errores en un sentido concreto:

- *Habrán realizaciones fónicas --dependientes de la naturaleza del fonema, su posición y contexto-- que tenderán a provocar más errores que otras.*

- *Partiendo del principio alfabético se puede afirmar que, cuanto menos ambigua sea una regla de correspondencia fonema-grafema, menos posibilidad habrá de que su uso provoque errores.*

- *En condiciones de igual complejidad ortográfica, las reglas de uso menos frecuente acaparán más errores que las reglas de mayor frecuencia.*

- *Las unidades de procesamiento que se integran en patrones fónicos, ortográficos y morfológicos sólidos y frecuentes, presentarán menos errores que aquellas unidades que no dispongan de dichos patrones.*

La interacción de estos factores determina en buena medida la complejidad de una solución ortográfica, y, de acuerdo con el principio de la complejidad ortográfica, cuanto más compleja es una solución ortográfica, más difícil es su dominio, por lo que presenta mayor número de errores.

2.4.3. Errores intra e interlingüísticos

En los casos de adquisición de una segunda lengua, se distingue entre errores intralingüísticos e interlingüísticos. Los primeros se originan en las dificultades y condicionantes de la propia lengua en la que el sujeto quiere expresarse (lengua-objeto o segunda lengua), mientras que los errores interlingüísticos nacen de la interferencia con la lengua base del aprendiz (lengua primera). En el caso de Cataluña, la situación de convivencia de catalán y castellano, más que hablar de una primera y segunda lengua, permite hablar de un bilingüismo relativo: según los individuos el predominio de una u otra lengua es más amplio y efectivo. Para esta investigación, lo que interesa es el hecho de que los errores pueden originarse en la propia complejidad ortográfica del castellano (errores intralingüísticos) o en la complejidad derivada de la interferencia con el catalán (errores interlingüísticos). Conviene, pues, conocer las estrategias de procesamiento que llevan al error usadas por los ortógrafos bilingües, para lo que puede servir de base la clasificación que establece Luelsdorff (1991,23), basándose en la división señalada:

Estrategias de procesamiento

I. Errores intralingüísticos

- A. Regularización
- B. Irregularización
- C. Simplificación
- D. Complicación

II. Errores interlingüísticos

- A. Reglas ajenas de conversión fonema-grafema
- B. Cognación
 - 1. Parcial
 - 2. Total
- C. Descognación

En las estrategias usadas en los errores intralingüísticos, la regularización y la irregularización son dos aspectos de la sobregeneralización (sustitución de un grafema por otro a partir de su coincidencia como representantes del mismo fonema; por ejemplo, en **empieze* se produce la sobregeneralización del uso de <z> a partir de la coincidencia de <z> y <c> en la representación del fonema /θ/). La regularización supondría el tratar las excepciones según la norma, mientras que la irregularización efectuaría el proceso contrario, tratando lo que debe ajustarse a la norma como si fuese una excepción. Estas estrategias son muy usuales en inglés, debido a que su ortografía profunda crea numerosas excepciones de escritura para el mismo sonido, pero no tienen gran aplicación en castellano, ni tan siquiera en los casos de arbitrariedad ortográfica (por ejemplo, en el uso de *b* y *v* no se puede hablar de norma y excepción). La simplificación y la complicación operan en el campo de lo regulado; la simplificación consistiría en el uso de un modelo primario por uno secundario (por ejemplo, reduciendo una letra a dos), mientras que la complicación operaría en sentido contrario.

Entre los procesos de transferencia o interlingüísticos se incluyen el uso de reglas de conversión fonema-grafema ajenas a la lengua objeto de uso y que proceden de la lengua que interfiere (en nuestro caso serviría de ejemplo el uso de la cadena catalana <qua> en vez de la castellana <cua> para representar la cadena sonora [kua]). La cognación es una asimilación por semejanza ortográfica; por ejemplo, la escritura de **cavallo* por *caballo*, puede ser debida a la asimilación con el término catalán *cavall*. La descognación, mucho más rara, reflejaría una disimilación de los cognados, es decir, se buscaría una escritura que no coincidiese con ninguno de los elementos semejantes.

La *familiarización* consiste en la escritura de palabras desconocidas a partir de palabras conocidas, guiándose por una serie de pistas fónicas que remiten a la forma de la palabra conocida dentro del lexicón ortográfico. Este proceso es similar al del uso de *falsos amigos*, por el que una palabra en la lengua objeto es procesada partiendo de otra palabra de la lengua de interferencia, basándose en la semejanza en sonido, ortografía, morfología y significado; coincide con lo que anteriormente se ha denominado *cognación*; su influencia se produce al principio del proceso en la ruta no-léxica, proponiendo una palabra de sonido semejante, o directamente sobre el lexicón ortográfico, proponiendo una palabra de escritura semejante. Las transferencias sobre la vía fonológica pueden tener lugar en el inicio, mediante el procesamiento de una palabra partiendo de la forma sonora que tiene en la lengua de interferencia (*procesos fonológicos*), o por el uso de *reglas de conversión fonema-grafema* de la lengua de interferencia en vez de las propias de la lengua objeto.

2.4.4. Hipótesis explicativa del error ortográfico

Partiendo del carácter supraindividual que supone la actividad ortográfica, la principal hipótesis explicativa para los errores ortográficos producidos en castellano es la basada en el principio de la complejidad ortográfica, según el cual *el error ortográfico está en relación con la complejidad ortográfica de la información lingüística a procesar, de tal forma que cuanto más compleja sea esta, más posibilidades hay de que aparezca el error*; la complejidad se define a partir del alejamiento del principio alfabético de la biunivocidad, pero también contempla la complejidad o dificultad cognitiva que supone el procesamiento de la información lingüística.

En las situaciones de bilingüismo, como es el caso de la muestra que se estudiará, la complejidad ortográfica puede derivarse del propio sistema que se está usando o de las interferencias que se producen con el otro código en que los sujetos son competentes. De aquí que se distinga entre errores intralingüísticos e interlingüísticos. El principio explicativo es el mismo para ambos casos, pero varía la causa de la complejidad. En el primer caso sólo se tienen en cuenta las características de la lengua que se está usando, y en el segundo debe realizarse un análisis contrastivo cualitativo para determinar que nuevos parámetros introduce en el uso ortográfico la lengua que interfiere.

3. MUESTRA. DETERMINACIÓN DEL CORPUS DE ERRORES

3.1. SUJETOS

Los sujetos fueron 39 estudiantes (23 chicos y 16 chicas) de dos clases de 1º de ESO y 52 estudiantes (27 chicas y 25 chicos) de dos clases de 3º de ESO, escogidas aleatoriamente. El total de sujetos asignados a las clases de 1º eran de 58, lo que significa que no se poseen datos de 19 de ellos, por las siguientes razones: 4 eran inmigrantes y estaban iniciando su aprendizaje del castellano; 9 de ellos recibían la enseñanza de lengua castellana desde el gabinete psicopedagógico, debido a que mostraban deficiencias de distinto tipo y profundidad en su capacidad lecto-escritora; por último, de 6 estudiantes que se integraban dentro del grupo clase no se pudieron obtener suficientes redacciones como para incluirlos dentro de la muestra. En el caso de 3º de ESO sólo quedó fuera un alumno, del que no se obtuvieron suficientes redacciones.

Los datos fueron recogidos durante el primer trimestre del curso escolar 97/98.

La entidad escolar es un instituto de enseñanza secundaria de titularidad pública: el IES Pla d'en Boet. Se ubica en un barrio periférico de Mataró, centro urbano y capital comarcal, con una población sobre los cien mil habitantes. Los estudiantes proceden de una población de bajo nivel económico y cultural.

3.2. EXTRACCIÓN DE LOS ERRORES ORTOGRÁFICOS

Para la obtención del corpus de errores ortográficos sobre el que dirigir la investigación, se desecharon las formas más dirigidas de escritura (como, por ejemplo, los dictados), donde el investigador impone un sesgo determinado, y se consideró que la forma más adecuada para los objetivos propuestos era la de obtener los errores de forma naturalista, es decir, desde textos escritos por los alumnos. Los tipos de errores así obtenidos se corresponden con los que los aprendices producen en sus escritos habituales. Ello permite analizar las dificultades que los sujetos encuentran en su práctica escritora --en vez de las que el investigador les pone a prueba--, con lo que se convierte en una vía de acceso a las dificultades reales que tienen los sujetos en su práctica ortográfica.

La investigación sobre este tipo de errores está en consonancia con el objetivo básico que se persigue respecto del procesamiento ortográfico desde el punto de vista del proceso de escritura: conseguir la máxima automatización posible del proceso (asegurando la corrección de los resultados) y evitar que la excesiva dependencia del procesamiento ortográfico provoque la sobrecarga cognitiva o distraiga recursos necesarios para llevar a término otros subprocesos de los implicados en el procesamiento escritor. Para ello es necesario conocer las dificultades que los sujetos encuentran en su práctica real de la escritura.

Esta última se produce, fundamentalmente, dentro de la institución escolar, que es donde se promueve su uso y, a veces, se evalúa. Por tanto, los errores deben proceder del discurso realizado dentro de la escuela. Desde este punto de vista, lo ideal hubiera sido disponer de una muestra de los diferentes tipos de escrito que se producen dentro de cada una de las asignaturas

que componen el currículum; sin embargo, esto presentaba una serie de dificultades metodológicas y prácticas que hicieron pensar en una vía alternativa. Esta consistió en pedir a los alumnos una serie de redacciones dirigidas para que reflejasen las características que se consideraron más sobresalientes del discurso académico escrito. Estas redacciones se integraban como una actividad más de la clase de lengua castellana.

3.2.1. Tipología de los textos analizados

Los textos seleccionados para su vaciado cacográfico proceden en su totalidad de redacciones propuestas a los alumnos, con la intención de que se encuadrasen dentro del discurso académico escrito, siguiendo en la línea de analizar la práctica real que hacen de la escritura los estudiantes, para después poder incidir sobre ella.

El discurso escrito al que se hace referencia tiene por funciones principales las de nombrar, contar, explicar y convencer, que se corresponden con los textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos. Frecuentemente, sin embargo, un mismo texto puede presentar secuencias de distinto tipo, tal como señala Sanahuja (1991, 139) con respecto al texto expositivo: "...espacio donde pueden aparecer secuencias, completas o incompletas, de tipo narrativo, argumentativo, descriptivo o inyectivo, que serán dominantes en función del tema y de la intención".

En cada una de las materias académicas, la presencia de texto escrito tiene diferentes magnitudes, oscilando entre una presencia escasa o nula en los ejercicios de algunas materias de ciencias, y una presencia acaparadora o excluyente en algunas materias humanísticas. De manera indirecta, y dependiendo de la materia y del profesor, la constitución del propio texto es evaluada para ver si cumple con las características del discurso académico, llegando en algunos casos a ser materia directa de evaluación (un ejercicio de redacción dentro de una clase de lengua, por ejemplo).

De acuerdo con ello, se pidieron las siguientes redacciones:

Redacciones de 1º ESO

- Resumir y escribir el final del cuento El escuerzo de Leopoldo Lugones
- Narración (incluyendo diálogo) contando la situación que se crea en casa al entregar las notas con algunos suspensos
- Carta familiar contando un percance
- Resumen de un texto histórico (el papiro)
- Tema libre (en general se decantaron hacia la narración)
- Comentario sobre la televisión

Redacciones de 3º ESO

- Presentación inicial, donde se incluían descripciones físicas y psíquicas.
- Resumen y preguntas sobre el texto histórico de la construcción del ferrocarril Madeira-Mamoré
- Noticia elaborada a partir de un fragmento de una novela de Valle-Inclán

- Carta familiar contando un percance
- Clasificación y descripción desde distintos puntos de vista de grupos juveniles
- Opinión libre sobre la Navidad
- Opinión sobre los estudios y el instituto

El peso concedido a los textos narrativos se justifica en su carácter de texto primario (es el primero en ser utilizado por los individuos y del que se sirve la tradición oral) y en el lugar primordial que ocupa en asignaturas como lengua, literatura, historia o arte; bajo la etiqueta de textos de tipo narrativo, no se hace referencia a los textos pertenecientes al género literario narrativo, sino al concepto de secuencia textual elemental consistente en narrar o contar unos sucesos entrelazados y acaecidos en una disposición temporal, lo que permite englobar como texto narrativo un resumen de carácter histórico como, por ejemplo, el realizado sobre la construcción de un ferrocarril.

En los ejercicios de los textos descriptivos y expositivos se ha procurado que reflejasen una serie de operaciones cognitivas esenciales que suelen plasmarse en estructuras cognitivas o retóricas, tales como la argumentación, la descripción de realidades físicas o mentales, el acoplamiento al esquema de pregunta/respuesta, la agrupación y la comparación. También se ha procurado reflejar una actividad intelectual inherente a la práctica escolar como es el resumen.

Los tópicos o temas tratados se ha procurado que pertenecieran o fueran afines a las materias académicas: lengua, literatura, historia, geografía, ciencias naturales, física. La inclusión de los textos en los que se pedía la confección de una noticia y una carta responde a la intención de abarcar diversas formalizaciones del lenguaje. En cuanto al registro utilizado, la mayoría de los textos pertenecen, lógicamente, al registro escrito estándar, siendo el más informal la carta familiar y el más formal la noticia.

Con todo ello se ha buscado el que los errores procediesen de una muestra textual suficientemente aproximada al discurso académico escrito real de los estudiantes de Secundaria.

3.3. CORRECCIÓN Y CONFECCIÓN DE LA BASE DE DATOS

La corrección se realizó según las normas ortográficas de la RAE (*Ortografía* 1974 y *Diccionario* 1992). Para los casos insuficientemente aclarados se recurrió a Martínez de Sousa (*Diccionario de ortografía*, 1985, *Dudas y errores del lenguaje*, 1992, 5ª ed.). En general, la corrección no planteó problemas.

Una vez corregidas las faltas se procedió a su informatización mediante la creación de una ficha individual para cada falta que permitiese su tratamiento como base de datos. En cada una de las fichas se recogía la palabra tal como había sido escrita por el estudiante, la palabra correctamente escrita, el texto del que se había extraído y un código numérico que permitía la adscripción de la falta dentro de una primera plantilla taxonómica; posteriormente se fueron añadiendo otros códigos, según las diversas clasificaciones hechas. Cada falta tenía una ficha propia, de tal forma que, si una palabra reunía tres faltas de distinto tipo, se abrían tres fichas distintas. El programa informático aplicado fue el dBaseIV y el dBasewin. El resultado final fue una base de datos de 5.208 fichas para 1º de ESO y 4.838 para 3º, correspondientes a la misma cantidad de errores.

4. ANÁLISIS TIPOLOGICO DE LOS ERRORES GRAFEMÁTICOS

4.1. CONSTITUCIÓN TAXONÓMICA

Dado el carácter alfabético de la ortografía castellana, parece viable y adecuado el partir del principio de la complejidad ortográfica --entendido, básicamente, como alejamiento del principio alfabético de la biunivocidad-- como principio organizativo de la taxonomía de los errores ortográficos, complementado y matizado por las variaciones que sobre dicho principio pueda introducir la actividad cognitiva ortográfica. Dicha taxonomía debe asumir el origen intra e interlingüístico de los errores, como fuente diferenciada y primaria de la complejidad.

La taxonomía realizada debe posibilitar una explicación sobre los errores ortográficos que permita comprender la base que los fundamenta así como su previsión de aparición, lo que constituiría el punto de partida de una programación didáctica de la ortografía.

4.1.1. Concepto de falta ortográfica

Antes de proceder a la determinación tipológica de las faltas de ortografía es necesario delimitar el concepto de falta ortográfica. Aunque de entrada parece fácil determinar qué es una falta ortográfica (y de hecho es mucho más fácil que en otros subsistemas de la lengua), cuando se examina la cuestión con mayor detenimiento, aparecen una serie de errores que son difíciles de deslindar de otros tipos de errores cercanos de carácter léxico.

Como punto de partida se podría considerar falta ortográfica toda palabra no registrada en el Diccionario de la Academia en la misma forma en que se encuentra en este, o que pueda ser flexionada a partir de las existentes en él y quede encuadrada dentro de la norma de la lengua. Este criterio tiene la ventaja de ser muy claro, pero crea una serie de paradojas: por ejemplo, **desenvolupar* sería falta ortográfica, pero *plegar* (con el sentido de *terminar*) no lo sería, aunque los dos sean calcos del catalán. También los términos de jerga (juvenil, carcelaria, etc.) todavía no admitidos en el diccionario deberían ser considerados falta ortográfica, aunque luego entren a formar parte de él.

En otros casos, las palabras están correctamente constituidas desde el punto de vista ortográfico, es decir, no se observa ningún error en el uso del sistema fono-ortográfico ni tampoco aparece ningún error que pueda ser achacado a un mal uso de los grafemas o dígrafos que se sitúan fuera del sistema fono-ortográfico, la constitución de la palabra, pues, se ajusta plenamente a las normas ortográficas, y, sin embargo, el resultado es el de vocablos inexistentes en la lengua. Es el caso de, por ejemplo, **timidez*, que mantiene una constitución ortográfica (e incluso morfológica) dentro de lo que el sistema de la lengua permite, pero da lugar a una palabra inexistente; o **acordaros* que puede ser considerado un error léxico por ultracorrección, pero en el que la adición de la *r* no se deriva de una equivocación en el uso del sistema grafemático, sino de un desconocimiento de la norma morfológica de la lengua. Siguiendo en la misma línea, cuando un sujeto escribe **asín*, está claro que hay una falta léxica, pues está

utilizando una forma vulgar en vez de la forma usual y correcta, pero es una palabra bien constituida según el sistema fonológico y ortográfico del castellano. El mismo razonamiento parece válido para otros vulgarismos, como **vinistes* por *viniste*, **alante* por *adelante* e incluso **haiga* por *haya*: en todos estos casos lo que hay es la sustitución de una unidad léxica por otra unidad léxica, pero no se observa ninguna deformación o error en el uso de los grafemas que las constituyen, es decir, no se observa ningún error propiamente grafemático.

En el campo de las vocales tampoco parecen idénticos el error de utilizar en el pretérito indefinido la primera persona del plural de forma analógica a la primera persona del singular (con lo que en vez de escribir *llegamos*, *entramos* aparece *lleguemos*, *entremos*), que el error de sustituir *e* por *i* en palabras como **contemporania*, **agrisivas*, **batiría*, **cornia*, etc. El primero es morfológico y lo que implica es un paradigma equivocado de las desinencias verbales, y el segundo indica una vacilación en el uso de las vocales, que atañe a la discriminación fonética que presenta el sujeto y a su correspondiente representación gráfica.

Parece, pues, que se pueden distinguir dos tipos de faltas: uno, de carácter fundamentalmente léxico, estaría constituido por aquellas palabras en las que no se observa ninguna deformación derivada de un uso incorrecto del sistema fono-ortográfico de la lengua o de los grafemas y dígrafos de carácter arbitrario o del procesamiento ortográfico propiamente dicho, pero que, sin embargo, son incorrectas desde el punto de vista léxico, bien por tratarse de vulgarismos, de calcos, préstamos o interferencias, de errores por ultracorrección, de errores por no ajustarse a la norma morfológica o por algún error similar que tenga su origen en el sistema léxico y no en la traslación ortográfica de dicha palabra; el otro tipo de error, de carácter ortográfico, estaría constituido por aquellas palabras en las que, independientemente de la forma léxica (correcta o no) de la que se parta, se observan errores debidos a un incorrecto procesamiento ortográfico.

Una diferenciación similar la establece Holgado (1986, 111) cuando indica que: "Algunos de los errores que se presentan son claramente de construcción gramatical incorrecta, es decir, errores de lenguaje oral que los alumnos transcriben directamente. Este tipo de faltas creemos que evidentemente debe considerarse como un grupo distinto del de las faltas ortográficas tomadas en sentido estricto, puesto que la transcripción del lenguaje oral utilizado al escrito es correcta, y la incorrección existe a nivel de lenguaje oral. Por ello, estas incorrecciones precisarían un estudio lingüístico de distinta orientación que el meramente ortográfico".

No obstante, tradicionalmente se ha considerado este tipo de faltas dentro de las faltas de ortografía, y la misma Holgado las recoge en su investigación: "Si bien, estos errores no pueden considerarse, en muchos casos, como estrictamente ortográficos, nos parecía que deberíamos recogerlos, ya que son también faltas de una correcta escritura de nuestro idioma" (op.cit., 110). En este trabajo también se ha dado cuenta de este tipo de faltas, pero distinguiéndolas de las faltas propiamente ortográficas. Ello se ha hecho así, en parte, por seguir con la tradición de estudio dentro de este campo y, en parte, porque ayuda a formarse una idea más completa de cuál es la situación de los estudiantes respecto de las faltas en superficie en general.

Otro tipo de faltas de las que debe discutirse su categoría son las que Holgado (op.cit., 110) denomina "faltas gramaticales": intercambios entre masculino y femenino, singular y plural, laísmos y afines y faltas de concordancia en general. Los laísmos y faltas semejantes no han sido consideradas en este trabajo, pues se consideran faltas estrictamente gramaticales producidas por la utilización incorrecta de una proforma, es decir, no afectan en sí a la constitución de la forma gráfica de la palabra, sino que consisten en la sustitución incorrecta de una unidad léxico-gramatical por otra. Los intercambios entre masculino y femenino, singular y plural, sin embargo, son más difíciles de clasificar, en razón de que las sustituciones no operan sobre toda la unidad léxica, sino sobre un formante de la palabra del que el procesamiento gramatical, implicado también en la actividad ortográfica, debería dar cuenta. La cuestión planteada es hasta qué punto deben considerarse faltas originadas en un conocimiento gramatical incorrecto y hasta

qué punto son fruto de una traslación incorrecta. En el caso del laísmo y afines lo que está fallando es la competencia gramatical del sujeto, que se muestra incapaz de señalar la forma correcta, pero, para una muestra de sujetos como la estudiada, no cabe suponer que sean incompetentes en el establecimiento de la concordancia gramatical del género y el número, por lo que estas faltas deben originarse en el momento de la traslación, por falta de concentración en el procesamiento sintagmático que exige la escritura. Parece, pues, que pueden ser consideradas faltas ortográficas en un sentido amplio. En este trabajo se han incluido como faltas ortográficas, pero consideradas como faltas por desatención.

Resumiendo lo anterior: las faltas originadas en el uso de una unidad léxica inexistente, pero que no conllevan un procesamiento ortográfico incorrecto, no han sido consideradas faltas ortográficas, sino léxicas, aunque en la investigación se dé cuenta de ellas por seguir la tradición y para completar la visión de las faltas en superficie. Las faltas acaecidas por el uso incorrecto de una palabra de carácter gramatical tampoco han sido consideradas faltas ortográficas, pero las faltas de concordancia en el género y el número sí lo han sido, en razón de que suponen un procesamiento ortográfico incorrecto por desatención.

4.1.2. Tipología básica de errores grafemáticos

La tipología de errores que se presenta se deriva, por un lado, del propio sistema ortográfico castellano --con su carácter mixto fonético-arbitrario--, y, por otro lado, de los procesos cognitivos ortográficos descritos anteriormente. El objetivo es reducir los errores a unos pocos tipos, que indiquen qué aspecto del sistema y del proceso son los afectados, es decir, dónde se sitúa el error. Esto ha de capacitar para proponer una didáctica reparadora del tipo de error.

Desde el punto de vista lingüístico, hay palabras de cuya escritura, en su totalidad, dan cuenta las reglas del sistema fono-ortográfico y palabras de escritura arbitraria porque alguno de sus componentes ortográficos se sitúa fuera de las reglas del sistema. Esto permite distinguir dos grandes grupos de errores: aquellos que se producen por una no-aplicación o aplicación incorrecta de las reglas fono-ortográficas sobre los usos de los grafemas o dígrafos regulados por el sistema, y aquellos que se producen sobre los usos de los grafemas o dígrafos no regulados por las reglas del sistema fono-ortográfico.

Cognitivamente, las palabras a escribir se activan desde el almacén fonológico o desde el almacén ortográfico y a partir de ellos se sigue la vía fonográfica o la vía ortográfica, respectivamente. Estos dos procesos no son excluyentes y se dan al mismo tiempo para la misma palabra, aunque al final predomina uno de ellos. Si se separan teóricamente las dos vías, desde la vía ortográfica se puede escribir correctamente cualquier palabra, siempre y cuando el léxico poseído sea el equivalente al del diccionario, es decir, si se tienen almacenadas fielmente todas las palabras. Sin embargo, desde la vía fonológica no ocurre lo mismo, pudiendo distinguirse los siguientes casos: a) palabras que sí se pueden escribir correctamente desde su imagen fónica, aplicando las reglas de conversión fonema-grafema que el sistema de la lengua posee, por ejemplo, *charco*; b) palabras que contienen grafemas de cuya escritura las reglas de conversión fonema-grafema no pueden dar cuenta, por ejemplo, *barca*, obligando al sujeto a recuperar su forma, necesariamente, desde el almacén ortográfico; c) palabras cuya imagen fónica es incompleta respecto de su imagen gráfica, por ejemplo, *ahora*; estas palabras también han de recuperarse, necesariamente, desde la vía ortográfica; d) palabras cuya imagen fónica no es lo suficientemente clara como para poder determinar sus componentes fonemáticos, siendo necesario recurrir a su imagen ortográfica para decidir su correcta escritura. Se pueden unir los tipos *b*, *c* y *d* diciendo que son palabras cuya forma gráfica no se puede deducir a partir de su forma fónica. Así, pues, se pueden distinguir errores en palabras cuya forma únicamente puede

ser recuperada desde el almacén ortográfico y errores en palabras que podrían ser escritas correctamente desde la vía fonológica. Esta agrupación de los errores coincide con la expuesta desde el punto de vista lingüístico.

Los errores responderán, pues, a dos grandes tipos:

- a) **Errores contra el sistema fono-ortográfico.** Suponen una no-aplicación o aplicación incorrecta de las reglas del sistema fono-ortográfico. Serían subsanables mediante una aplicación correcta de las reglas de conversión fonema-grafema. Respecto del sujeto que las comete indican un dominio deficiente del sistema fono-ortográfico.
- b) **Errores por arbitrariedad.** Suponen un léxico ortográfico incorrecto. Sólo serían subsanables desde la consulta a un diccionario. Respecto del sujeto que las comete indican un léxico ortográfico deficiente. Son equivocaciones que se sitúan necesariamente en la vía ortográfica, pues es la única que podría dar cuenta de la escritura de estas palabras.

La tipología básica de errores se completa con otros dos: c) *faltas en el origen* y d) *faltas por desatención*.

- c) **Errores en el origen.** Al intentar definir el concepto de falta ortográfica se hacía referencia a las faltas originadas en el uso de una unidad léxica inexistente, pero que no conllevan un procesamiento ortográfico incorrecto. Este tipo de faltas léxicas no son propiamente ortográficas y su inclusión dentro de esta tipología se justifica en la tradición y en que ayudan a completar la visión de las faltas en superficie. Se han denominado faltas en el origen porque la incorrección que lleva a la escritura de una palabra incorrecta tiene su fuente en el momento anterior al inicio del procesamiento ortográfico, es decir, en el momento de escoger la unidad a transcribir. En pocas palabras, las faltas en el origen suponen la escritura ortográficamente correcta de una palabra léxicamente incorrecta.
- d) **Errores por desatención.** Las faltas por desatención se asemejan a las faltas en el origen en que el error no se debe a un uso incorrecto del sistema fono-ortográfico, ni están provocadas por la arbitrariedad de los grafemas a usar. Según el esquema del procesador léxico, son palabras bien recuperadas desde el almacén fonológico o el léxico que no manifiestan ningún error de los antes mencionados; la escritura incorrecta de la palabra hay que situarla en un funcionamiento deficiente del almacén de pronunciación o del almacén grafémico; es decir, en aquellas memorias intermedias que mantienen la forma de la palabra antes y durante el momento de ser convertida en grafemas o antes y durante el momento de iniciarse los procesos motores de la escritura. Serían lo que llanamente se denominan *despistes*.

En un error como **agradececería (agradecería)*, por ejemplo, no se puede suponer que esa es la palabra que quería escribir el sujeto --esto las diferencia de las faltas en el origen--, ni tampoco se puede atribuir la duplicación de sílabas a una equivocación de las antes descritas. Otro error, como **cohec* por *coche* es claramente producto de una falta de concentración en el momento de escribir la palabra, ya que no cabe suponer que el aprendiz quiera escribir esa palabra, ni tan siquiera que otorgue ningún significado a la forma **cohec*; tampoco se produce la sustitución de un grafema por otro; lo que queda claro es que se ha roto un dígrafo, porque en el momento de su escritura se ha producido algún tipo de interferencia.

Los errores por desatención se definen primariamente respecto de lo que se considera el dominio adquirido de los sujetos; por ejemplo, el orden de secuenciación se da por plenamente dominado en el nivel en que se concretiza esta investigación, pero si esta se realizase en las primeras etapas de adquisición de la escritura, un error como **cohec* podría ser considerado fruto

de un dominio deficiente del orden de secuenciación. En general, se puede entender que un error es fruto de una falta de atención cuando se produce en el nivel gráfico e incide sobre la constitución de los signos, o bien, en el nivel fono-gráfico no incide sobre grafemas que presenten una imagen fónica problemática, ni se sitúa sobre grafemas arbitrarios ni el error manifiesta una aplicación incorrecta de las reglas fono-ortográficas.

En la diferenciación que se puede establecer entre competencia y actuación, las faltas por desatención serían errores de actuación (Luelsdorff 1991 y otros). Los errores por competencia implican un procesamiento defectuoso por incapacidad de aplicar la normativa ortográfica correcta, mientras que los errores de actuación (o "slips-of-the-pen") suponen que el sujeto sí conoce y puede aplicar la normativa ortográfica correcta, produciéndose el error por una distracción relacionada con las memorias intermedias de almacenamiento. Los errores por competencia tienen un carácter sistemático, mientras que los de actuación no lo tienen (Guasch, 1997)

4.1.3. Tipología de los errores contra el sistema fono-ortográfico

Todas las faltas que se encuadran en este apartado tienen las siguientes características: la imagen fonética de las palabras no es problemática, ya que no ofrece dudas ni variantes, por lo que su procesamiento fonológico inicial no debería presentar problemas ni en la descomposición de la cadena sonora ni en la asignación de los valores fonemáticos correspondientes a cada unidad de las que la forman. De hecho, partiendo de su imagen fonemática, y aplicando correctamente las reglas de conversión fonema-grafema, se puede alcanzar su escritura correcta. El fallo estriba precisamente en el mecanismo de conversión fonema-grafema; los errores revelan que no se domina con suficiencia el sistema fono-ortográfico castellano en su aspecto no-arbitrario, es decir, aquel que sigue una serie de reglas fijas y ancla la forma gráfica de la palabra a su estructura fonemática, de tal manera que, partiendo de su realización fónica y realizando las correspondientes operaciones para convertir los fonemas en grafemas, hace llegar de manera inevitable a la forma gráfica correcta de la palabra. Los errores, por tanto, se situarán sobre aquellos grafemas y dígrafos cuyos usos están regulados por el sistema fono-ortográfico tal como se estableció en el marco de la actividad lingüística.

Los errores se pueden dividir, a su vez, en dos grandes grupos:

- a) Errores originados en un uso incorrecto del propio sistema fono-ortográfico
- b) Errores originados por la introducción de elementos o valores extraños al sistema grafemático

En el caso *a*, según la relación entre los elementos sustituidos, se pueden graduar como *errores contra la fonética natural (FN)* y *errores en el uso de grafemas complementarios (FF)*. En *b* los errores consistirán en introducir grafemas no-castellanos o en dar valores ajenos al sistema a los grafemas ya existentes, lo que se corresponde con *errores por usar grafemas impropios del castellano (FG)* y *errores por usar grafemas castellanos con valores fonéticos ajenos (FE)*.

En el caso del grupo *a*, la división se fundamenta en las relaciones que mantienen entre sí los elementos sustituidos. Grafemas en distribución complementaria son aquellos que se distribuyen el campo de representación de un fonema mediante una serie de reglas que impiden su encabalgamiento; la no-aplicación correcta de dichas reglas implica la utilización equivocada de un grafema por otro; este tipo de errores son los denominados *errores en el uso de grafemas*

complementarios. Sin embargo, cuando la sustitución de un grafema supone la aparición de otro grafema con el que no guarda una relación de complementariedad, las faltas se denominan *errores contra la fonética natural*.

En el caso del grupo *b*, los errores se originan por procesos de transferencia con otras lenguas (en este caso el catalán), tomando una doble dirección: o bien se introducen grafemas o dígrafos no pertenecientes al sistema gráfico del castellano (*errores por usar grafemas impropios del castellano*), o bien se les atribuye a los grafemas o dígrafos castellanos valores que no les son propios (*errores por usar grafemas castellanos con valores fonéticos ajenos*). Estos tipos de error se producen por transferencia en el procesamiento fonológico inicial o sobre el mecanismo de correspondencia fonemas-grafemas.

4.1.4. Tipología de los errores por arbitrariedad

El sistema ortográfico castellano es de base fonética en buena medida, pero también tiene un componente arbitrario, que se manifiesta de las siguientes formas:

En correspondencia con estas tres direcciones de la arbitrariedad ortográfica se establecen tres tipos de faltas:

- a) La realización fónica no informe sobre los grafemas a utilizar
- b) Para una misma realización fónica haya que escoger entre grafemas diferentes
- c) Haya que utilizar grafemas que carecen de realización fónica

Lo que da lugar a los siguientes tipos de error:

- a) *Errores por arbitrariedad de base fonética (AF)*
- b) *Errores por arbitrariedad por concurrencia (en el uso de grafemas distintos para el mismo fonema) (AA)*
- c) *Errores por arbitrariedad por ausencia de realización fónica (uso de la <h>) (AH).*

En el caso *a* se hace referencia a aquellas palabras de las que se podría decir que ofrecen una *imagen fonemática problemática*, es decir, aquellos vocablos cuya constitución fonemática puede favorecer o causar una realización sonora que impida un procesamiento fonológico inicial claro en cuanto a la atribución de los valores fonemáticos que adquieren los segmentos que forman la cadena sonora; esta indeterminación fonemática es la que crea una situación de ambigüedad ortográfica que sólo puede ser resuelta a través de la consulta del lexicon ortográfico. Los fenómenos fonéticos que pueden propiciar este tipo de arbitrariedad son: neutralización de los fonemas en los archifonemas, variantes del habla (diatópicas, diastráticas y diafásicas) y convergencia de fonemas distintos en una sola realización²⁰.

²⁰ Cantero (1997), pone de relieve, desde el análisis acústico del habla, que los hablantes no pronunciamos las palabras en toda su integridad, sino que algunos de sus formantes acústicos son eliminados o reducidos a su mínima expresión ("naa" en vez de "nada", "teo ge" en vez de "tengo que", etc. aparecían en el laboratorio de fonética como las realizaciones usuales de un hablante culto). Sin embargo, los hablantes nativos y cultos de una lengua creen percibir las realizaciones normativas: "nada", "tengo que", etc. La explicación estribaría en la mediación de la lengua escrita en la comprensión oral: la percepción de una palabra está fuertemente mediatizada por su forma escrita, de tal manera que el oyente, en cuanto ha detectado de qué palabra se trata, inconsciente y automáticamente recupera la información que falta y que, sin embargo, conoce.

En el caso *b* se hace referencia a aquellos casos en que la pronunciación no indica qué grafema hay que escoger de los varios que pueden representarla, como, por ejemplo, en el caso de concurrencia de *b* y *v*. Se ha denominado como *arbitrariedad por concurrencia de grafemas distintos para el mismo fonema (AA)*.

En el apartado *c* se ha tenido en cuenta aquellos casos de arbitrariedad máxima en que el sistema ortográfico y fonológico no mantienen ningún tipo de coincidencia, resultando que hay que escribir algo que no tiene correspondencia sonora. El único caso de peso encontrado es el de la <h>²¹, por eso se ha denominado *arbitrariedad en el uso de la <h> (AH)*.

4.1.5. Desglose de la tipología de errores

Errores en el origen.

OC. Errores en el origen que afectan a consonantes

OV. Errores en el origen que afectan a vocales

Errores contra el sistema

FN. Errores contra la fonética natural.

FF. Errores en el uso de grafemas complementarios.

FE. Errores por usar grafemas castellanos con valores fonéticos ajenos.

FG. Errores por usar grafemas impropios del castellano.

Errores por arbitrariedad

AF. Arbitrariedad de base fonética (consonantes).

AE. Arbitrariedad de base fonética (vocales).

AA. Arbitrariedad por concurrencia de grafemas.

AH. Arbitrariedad en el uso de la <h>.

Errores por desatención

DD. Errores por desatención.

Esta tipología permite diferenciar los errores propiamente ortográficos de los que les son cercanos, pero son de naturaleza léxica (errores en el origen). También distingue entre los errores de competencia y de actuación (errores por desatención). La división fundamental entre los errores se hace basándose en el carácter mixto fonético-arbitrario del sistema ortográfico

En este trabajo, no obstante, y a efectos taxonómicos, se ha ceñido la deformación acústica a aquellos casos propiciados por el propio sistema fonológico o que forman parte de las variantes documentadas.

²¹ Además de la <h> existe los casos de *ps-*, *mn-* y *gn-* inicial en algunos cultismos; pero se ha desechado su consideración, porque la Academia admite como válidas casi todas las formas sin la consonante inicial, forman un grupo extremadamente reducido y no se ha encontrado en los textos analizados ningún error en las pocas palabras para las que el Diccionario no ofrece alternativa. En cualquier caso, su consideración no variaría las características del grupo, sino únicamente la denominación de este.

castellano (errores contra el sistema y errores por arbitrariedad); a su vez, dentro de cada uno de estos dos grupos se distinguen diversos subtipos. Parece, pues, que puede afirmarse que es una descripción ajustada a la naturaleza de la ortografía castellana y a la de los errores que aparecen.

Además de su valor descriptivo, esta taxonomía permite orientar la solución de los errores cometidos, pues no sólo indica la naturaleza lingüística del error y la forma de subsanarlo desde la lengua, sino que sitúa a grandes rasgos los errores dentro del procesamiento ortográfico cognitivo, con lo que apunta hacia la causa u origen cognitivo de los errores, aunque, determinar la causa última de los errores es más complicado, porque en el procesamiento cognitivo intervienen múltiples factores y subprocesos cuya presencia, fuerza y equilibrio varía en alguna medida para cada palabra y para cada individuo. De todas formas, es posible distinguir diversos grados de indeterminación: los errores por una resolución incorrecta de una palabra arbitraria siempre se originan, en último término, en un léxico ortográfico defectuoso, puesto que este es el único que puede asegurar una escritura correcta; sin embargo, una equivocación sobre una unidad regulada por reglas de correspondencia fonema-grafema, no tiene por qué deberse necesariamente a una equivocación en la aplicación de dichas reglas, sino que puede originarse en el camino ortográfico, por una recuperación léxica demasiado rápida e incorrecta. La división establecida tiene, pues, un valor descriptivo que permite orientar la solución de los errores cometidos; su valor explicativo deberá complementarse a partir de la aplicación del principio de la complejidad.

4.1.6. Concepto de grupo ortográfico

Las relaciones que mantienen entre sí los constituyentes del plano grafemático (grafemas y dígrafos) con los del plano fonemático (fonemas y archifonemas, básicamente) forman subsistemas compuestos por los elementos que tienen algún punto de contacto entre sí. Algunos de estos subsistemas estarán formados únicamente por un fonema y un grafema (por ejemplo, <f> y /f/), pero otros son más amplios (por ejemplo, <m>, <n>, /m/, /n/ y /N/). Este concepto se ha extendido en algunos casos para incluir como elementos del grupo algunos fonemas --con sus correspondientes representaciones grafemáticas-- que mantienen un contacto fonológico muy estrecho con otros fonemas, aunque no estén directamente relacionados en el plano ortográfico. A los conjuntos así formados se les denominará *grupo ortográfico*.

Metodológicamente, el estudio de la actividad ortográfica desde los grupos ortográficos posibilita una mejor comprensión de los fenómenos a estudiar, pues las reglas del sistema fonortográfico, así como las situaciones de ambigüedad grafémica y fonética, se definen en la relación que mantienen entre sí los elementos constituyentes de los grupos ortográficos. Asimismo, ubica las faltas dentro de un conjunto de elementos relacionados.

En cuanto a la validez didáctica del grupo ortográfico, el tratar de forma conjunta diversos errores relacionándolos a través de los grafemas o fonemas que implican, posiblemente sea más productivo que el proponer su corrección de forma aislada, ya que los sujetos pueden obtener una imagen global de todas las características ortográficas operantes. Cuantos más diversos sean los errores, más necesario parece el tratarlos conjuntamente.

En su representación gráfica los grafemas y dígrafos se han incluido sin comillas distintivas; los elementos fonológicos van entre barras o corchetes. Se ha trazado con línea continua las relaciones directas de representación fonema-grafema y con discontinua diferentes tipos de relaciones que son comentadas en cada subgrupo

Los grupos ortográficos establecidos son los siguientes:

Cuadro 5: Grupos ortográficos

<i>Grafemas y dígrafos</i>	<i>Fonemas y archifonemas</i>	<i>Representante</i>
<a,e,i,o,u>	/a,e,i,o,u/	<<A>>
<f>	/f/	<<F>>
<ch>	/ch/	<<CH>>
<ñ>	/ñ/	<<Ñ>>
<d,t>	/d,t, D/	<<D>>
<b,v,p,w>	/b,p,w,B/	<>
<l,r,rr>	/l,r,rr/	<<R>>
<s,x>	/s/ [ks,gs]	<<S>>
<c,z,qu,k>	/z,k,G/	<<C>>
<g,j,gu,u,ü>	/g,x,u,G/	<<G>>
<y,ll,hi,i>	/y,ll,i/	<<Y>>
<m,n>	/m,n,N/	<<N>>
<h>	-	<<H>>

4.2. ESTUDIO DEL CORPUS DE ERRORES GRAFEMÁTICOS

4.2.1. Errores en el origen

Tal como se ha comentado en la delimitación del concepto de falta ortográfica y en el establecimiento de la tipología de errores, los errores en el origen no se consideran verdaderas faltas ortográficas, sino faltas léxicas, porque no se observa ninguna deformación derivada de un uso incorrecto del sistema fono-ortográfico de la lengua o de los grafemas y dígrafos de carácter arbitrario o del procesamiento ortográfico propiamente dicho, sino que la incorrección de la unidad transcrita es de naturaleza léxica, al utilizar unidades no ajustadas a la norma léxica o morfológica, como es el caso de los vulgarismos, calcos, préstamos, errores por ultracorrección, errores en la flexión verbal, etc. En su descripción se ha distinguido entre los errores que afectan a las consonantes y los que afectan a las vocales.

4.2.1.1. Errores en el origen que afectan a consonantes (OC)

Estos errores responden a cuatro tipos principales: *vulgarismos*: unidades léxicas propias de los registros orales y de las variedades vulgares de la lengua: **asín*, **aiga*, **haiga*, **namás*, **paque* (*para que*), **porto* (*por todo*) etc.; *catalanismos*: calcos completos o parciales del catalán: **matemátiques*, **esclavitzar*, **ininaugurar*, **ignauguraron*, **escriptura*, **pneumáticos*, etc.; errores por *ultracorrección*: **acordaros*, **veer*, etc.; errores por *desconocimiento* de la forma correcta de la palabra: **antrófogas* (*antropófagas*), **necofagas* (*necrófagas*), **árbito*, etc.

Tanto en primero como en tercero de ESO, los errores más abundantes, por cantidad, son los vulgarismos, concentrados en unas pocas palabras (*así* y *haya*, específicamente); les siguen los catalanismos y los errores por desconocimiento: los primeros se deben a la elección equivocada del término desde su forma catalana, y los segundos al desconocimiento del individuo de la forma correcta; los menos abundantes son los errores por ultracorrección.

La *didáctica* para este tipo de errores pasa por el establecimiento de la forma correcta de cada palabra. En el caso de los vulgarismos, dado su origen oral y familiar, la corrección debe basarse en afianzar la forma correcta en el código oral, a través de diálogos, por ejemplo. Para corregir los otros errores, un recurso eficiente es el del uso del diccionario.

4.2.1.2. Errores en el origen que afectan a vocales (OV)

Las faltas que implican a vocales responden a distintos criterios:

- morfológico, al utilizar en los pretéritos indefinidos de la primera conjugación la primera persona del plural en forma analógica a la primera persona del singular: *acabemos* por *acabamos*, *bajemos* por *bajamos*, *compremos*, *empezemos*, *entremos*, *llamemos*, *pasemos*, *tiermos*, *tomemos*, etc., por sus formas correspondientes.
- morfológico, por usar la raíz del infinitivo en verbos irregulares: **convirtió*, **daron*, **dijiera*, **dormiera*, **morió*, **pedió*, **pode* (*puede*), etc.
- catalanismos: **amigues*, **carabanes*, **persones*, etc.
- vulgarismos: **aconseguirlo*, **travesara*, **qualas*, etc.

En las faltas de carácter morfológico el error estriba en el no-dominio de un subsistema morfológico, se pueden considerar, pues, originadas en una falta de competencia morfológica. En los casos de catalanismos el error procede más bien del léxico almacenado. Todas ellas se consideran faltas en el origen porque su escritura responde a las unidades léxicas que manejan los sujetos, las cuales son incorrectas por incompetencia morfológica, por interferencia con el catalán o por uso de un registro vulgar. El procesamiento ortográfico se ha realizado ajustándose a la forma proporcionada por la memoria léxica.

Los errores más abundantes, tanto en 1º como en 3º, son los que afectan a los verbos, sobre todo, los que se producen en la conjugación del pretérito indefinido. En conjunto, los errores originados en un desconocimiento léxico de las vocales a usar afectan a más de la mitad de la muestra (56,4% en 1º, 55,5% en 3º).

La *didáctica* debe centrarse en los verbos, tanto en la conjugación de los pretéritos como en la conjugación de los irregulares. Dado el registro oral y familiar del que proceden estos errores, parece necesario que su corrección no se limite al uso escrito, sino que también incida sobre su uso oral. El diálogo, escrito y oral, contando algo sucedido en el pasado, parece un método adecuado para la enseñanza del pretérito; el diálogo oral puede realizarse entre dos alumnos con la supervisión de un tercero, que se encarga únicamente de detectar y de avisar sobre posibles incorrecciones en el uso del pretérito. Para reparar el uso de verbos irregulares, se puede partir de aquellos verbos que más presencia tienen en sus escritos: *convertir, dar, poder, morir*.

4.2.2. Errores contra el sistema

Estos errores, tal como se indicó, afectan a los usos grafemáticos regulados por el sistema fonológico o por el sistema grafemático en general. En su estudio se seguirá la división propuesta:

- Errores contra la fonética natural (FN)
- Errores en el uso de grafemas complementarios (FF)
- Errores por usar grafemas castellanos con valores fonéticos ajenos (FE)
- Errores por usar grafemas impropios del castellano (FG)

En el apéndice se ofrece un listado general de estos errores y de los otros tipos constituidos.

4.2.2.1. Errores contra la fonética natural (FN)

El rasgo fundamental que diferencia los errores contra la fonética natural de los errores en el uso de grafemas complementarios es que se producen por sustitución entre grafemas no relacionados a través de ningún subsistema ortográfico, aunque pueden mantener algún otro tipo de relación de carácter fonético en un sentido amplio, tal como se verá. Suelen ser errores elementales, que se cometen en los primeros estadios de adquisición del lenguaje oral, primero, y del lenguaje escrito, después; o que cometen, sobre todo, los sujetos con dificultades en el aprendizaje ortográfico, de tal modo que muchos de ellos son tenidos por avisos de problemas como dislalias, disgrafías, etc., sobre todo, cuando no son ocasionales, sino persistentes. Se trata, en general, de errores producidos por un deficiente o poco afinado procesamiento fonológico, que, en los casos problemáticos, señala una deficiencia en alguno de sus componentes (discriminación auditiva, segmentación fónica, asignación del valor fonémico).

La división entre errores contra la fonética elemental y errores en el uso de grafemas complementarios se fundamenta en las relaciones que mantienen entre sí los elementos sustituidos. Cuando un estudiante escribe **tripus* por *tribus* (error contra la fonética natural), está realizando una sustitución de un grafema por otro, del mismo tipo que cuando sustituye **ajachado* por *agachados* (error en el uso de grafemas complementarios); en todos los casos el sistema determina sin dudas la grafía que corresponde al fonema realizado; sin embargo, al analizar las relaciones entre los elementos sustituidos se pueden distinguir distintos grados: entre /p/ y /b/ es cierto que hay una relación fonológica (punto y modo de articulación) que va a explicar en parte, como se verá, la sustitución de uno por otro, pero en situación prenuclear la diferenciación fonética no ofrece ningún problema y, ortográficamente, los dos grafemas (<p>) se mantienen separados²². En el segundo caso, /x/ y /g/ tienen dos realizaciones fonéticas que no se confunden entre ellas, pero el sistema los relaciona a través de sus representaciones grafemáticas, al hacer coincidir <j> y <g> para representar al mismo fonema (/x/) en determinados casos. Para utilizar <p> o en situación prenuclear sólo hay que atender al fonema producido, mientras que para utilizar <j> o <g> en situación prenuclear hay

²² La única zona de conflicto entre ambos es su neutralización en situación implosiva (en el archifonema /B/), pero no es el caso.

que atender además al fonema vocálico que les sigue y a la consiguiente regla ortográfica, por eso se puede hablar de grafemas en distribución complementaria y distinguir unos casos de otros.

Todos los errores implican la sustitución de unos grafemas por otros, y en casi todos los casos es posible hallar algún tipo de fundamento fonológico que propicia la producción del error: intercambio de oclusivas en posición prenuclear (b<g, b<d, d<b, d<t, t<d, c<g), lo que constituiría la base fonológica del error (**abujero* por *agujero*, **llevabo* por *llevado*, *duchada* por *duchaba*, **madador* por *matador*, **contenado* por *condenado*, *clobo* por *globo*); otros errores muestran una filiación fonológica más lejana: j<ll, r<d, d<r, f<c, c<f (**jena* por *llena*, **caraver* por *cadáver*, **Nedon* por *Nerón*, **ponfio* por *Poncio*, **concesaban* por *confesaban*)

Estos errores pueden originarse en un procesamiento fonológico deficiente que puede arrancar con una discriminación auditiva incorrecta en los casos en que los sujetos no distinguen con suficiente claridad los fonemas que está escuchando, por ejemplo, en un dictado, como es el caso de algunos de los errores encontrados: **Nedon*, **ponfio*, **concesaban*, que fueron producidos en esa situación. Cuando los errores se producen en una situación de escritura propia, cabe situarlos en el momento de procesar fonológicamente la palabra, ya que, a causa de la cercanía fonética de los fonemas implicados se puede producir una confusión inapercibida por el sujeto, que le lleve a procesar el fonema equivocado, tal como señalan los logopedas que se ocupan de los trastornos de lenguaje para los que denominan errores evolutivos, entre los que se encuentran la confusión de las oclusivas. Por ejemplo, sobre la sustitución de *b* por *p* en la palabra *tribus* (escrito **tripus*), se pueden apuntar las siguientes circunstancias fonológicas propiciadoras del fenómeno: su escasa perceptibilidad, dada la brevedad y poca sonoridad de las oclusivas, y el que sean fonemas relacionados por un doble parentesco—punto y modo de articulación--, lo que provoca “una vecindad evidente de las sensaciones sonoras y cinestésicas que conducen a la identificación de ambos” (Rodríguez Jorrín, 1993, 97).

También cabe situar estos errores en la memoria intermedia fonológica, en la que se produce la repetición oral interna (más o menos silenciosa, según los individuos) de aquello que se va a transcribir, es decir, el error se situaría antes de la conversión de los fonemas en grafemas y sería debido a que el sujeto articula el fonema incorrecto en lugar del correcto, lo que supone la transcripción del fonema equivocado. En estos casos la articulación errónea puede estar originada en la cercanía articulatoria que manifiestan estos fonemas. Esta explicación cuadra con el carácter ocasional que tienen estos errores en la producción de los sujetos estudiados, a los que se supone, por edad y nivel educativo, que son competentes en el procesamiento fonológico. Esta explicación acerca este tipo de errores a los que se han denominado *despistes favorecidos por causas fonéticas*.

Estos errores son bastante escasos: 9 para 1º y 15 para 3º; suelen ser errores únicos y se distribuyen, en general, entre sujetos distintos, excepto en el caso de un sujeto, cuyos errores manifiestan el mismo tipo de confusión entre *j* y *ll* (**jego* por *llego*, **jorar* por *llorar*, **joro* por *lloro*); en esta caso se trataría de un error no circunstancial y que señalaría la necesidad de revisar el perfil cacográfico de dicho sujeto por si se detectase alguna dificultad acusada en la escritura.

Puesto que son escasos y tienen un carácter ocasional, no parece necesario el ofrecer un **tratamiento didáctico** específico para este tipo de errores, que deberían ir desapareciendo según aumenta la competencia lingüística y ortográfica de los sujetos. Si se observa algún caso de carácter no ocasional, es conveniente ponerse en contacto con el gabinete psicopedagógico.

4.2.2.2. Errores en el uso de grafemas complementarios (FF)

Se entiende por grafemas complementarios aquellos que, debiendo compartir la representación del fonema con otro u otros grafemas o dígrafos, poseen reglas precisas sobre su utilización, quedando el campo de representación del fonema repartido con claridad entre los grafemas o dígrafos que lo representan. Todos los grafemas o dígrafos incluidos en este apartado serán, pues, o monofonemáticos compartidos o difonemáticos, y todos ellos se encontrarán en una situación de arbitrariedad media, pues, por un lado, son más arbitrarios que los grafemas o dígrafos monofonemáticos exclusivos, que representan el principio fonético del sistema donde a cada grafema le corresponde un solo fonema y a la inversa, pero, por otro lado, hay reglas precisas sobre su uso cuando entran en confluencia con otros grafemas. Su adquisición y dominio representa, por lo tanto, un grado más elaborado en la competencia del escritor. Los errores se sitúan claramente en el mecanismo de conversión fonema-grafema; es decir, la imagen acústica de las palabras que los estudiantes piensan es correcta, lo que falla es el paso de la forma sonora a la forma escrita, porque no se domina suficientemente los mecanismos de conversión fonemas-grafemas. Otra cosa es que en esa falta de dominio influya la imagen ortográfica de la palabra u otros sistemas de conversión fonema-grafema, como el catalán.

Para facilitar su estudio, los errores se han agrupado según los *grupos ortográficos* correspondientes.

Grupo ortográfico <<G>> (CG)

La sustitución g<gu es más frecuente que la contraria, gu<g, tal como se puede prever desde el principio de la complejidad ortográfica. En los resultados de la sustitución g<j (+a,o,u) para los cursos de primero, hay que tener en cuenta que un solo sujeto comete 12 de las 23 faltas encontradas; en cualquier caso llama la atención la extensión que tiene este error; por el contrario, el error de j<g (+a,o,u) apenas tiene presencia. Otros errores, bastante extraños a la lógica del sistema ortográfico, tales como j<g+r, j<gu o gu<j, tienen una presencia muy escasa, y varios de ellos están cometidos por un estudiante cuyo perfil cacográfico manifiesta síntomas de dificultades lecto-escritoras por el tipo y clase de faltas que comete. Ningún error se produce por interferencia con el catalán.

Tabla 2: Errores en el uso de grafemas complementarios del grupo <<G>>

Error	1º ESO	3º ESO	Ejemplos de términos incorrectos
j<g (+a,o,u)	0	2	<i>justa, ijual</i>
g<j (+a,o,u)	23	4	<i>dego, digo(dijo), higo (hijo), gamás, goven, biega, degan, guntan, rogas...</i>
g<gu	11	8	<i>algien, gerra, llege, persegia, consigio, llegemos...</i>
gu<g	4	8	<i>coleguio, diguita, diriguia, lleguo, peguan...</i>
j<g + r	0	1	<i>jrave</i>
j<gu	0	1	<i>consejir</i>
gu<j	0	2	<i>vaguar (bajar)</i>
u<ü	1	0	<i>pinguinos</i>

En todos los casos cambia la pronunciación de la palabra, y sólo en dos casos, *digo/dijo*, *higo/hijo* aparecen unidades léxicas existentes, aunque de diferente pronunciación. En los errores de este grupo no sólo falla el mecanismo de conversión fonema-grafema, sino también el mecanismo de corrección, pues los estudiantes son incapaces de percibir que lo escrito no constituye ninguna unidad fonética existente en castellano; en las palabras del segundo caso, que sí son correctas según el vocabulario de la lengua, el sujeto no lee o pronuncia dichas palabras tal como están escritas, aparte de que no tienen encaje semántico con las otras palabras de su oración.

Estas características orientan sobre la didáctica a utilizar: refuerzo de la ruta fonológica y del mecanismo de conversión fonema-grafema, mediante la pronunciación en voz alta y la lectura interna de lo escrito. Todo ello unido al refuerzo de la autocorrección.

Grupo ortográfico <<Y>> (CY)

Los casos en los que la grafía <y> representa al fonema /i/ son dos: como conjunción y al final de palabra, formando parte de diptongos (*ay*, *ey*, *oy*) y triptongos. En ambos casos se han encontrado errores en los que la grafía <y> ha sido sustituida por <i>.

El primer caso mencionado, el de la escritura incorrecta de la conjunción es uno de los errores más extendidos, tanto por cantidad como por extensión entre los estudiantes. La sustitución se realiza cambiando la y griega por la i latina (i<y>) como regla general, pero en unos pocos casos la sustitución se realiza por la forma *hi* (hi<y>). Parece claro que es la influencia del catalán lo que provoca esta enorme confusión; pero dicha influencia no es constante, pues hay textos donde solamente se usa su forma catalana, otros donde alterna con la castellana, y otros donde es un error muy ocasional (1 ocurrencia). Como rasgo distintivo de todo este grupo de errores, se puede señalar que la sustitución de <y> por <i> es fonéticamente correcta; es decir, se usa la grafía que representa de forma mucho más extensa y esencial al fonema /i/, por lo que la didáctica para corregir estos errores no puede basarse en la ruta fonológica, sino en la ortográfica, para imponer un convencionalismo ortográfico que, aunque establecido con claridad y sin excepciones, no deja de ir contra la corriente fonémica del castellano y del propio hablante.

Del segundo caso se han encontrado errores como **ai*, **doi*, **oi*, **soi*, etc., que se concentran sobre las formas verbales. En la escritura de **rei* puede pesar la de la forma catalana *rei*; en los otros casos no se puede hablar de una influencia directa, aunque se podría pensar en una influencia general y difusa. El error de **rei* se asemeja a otros analizados como propios del sistema (**estoi*, **soi*, **voi*, etc.), basándose en la diferente clasificación, en que el error **rei* puede haber sido derivado de su correspondiente palabra catalana (*rei*) mientras que en los otros casos no existe tal correspondencia: *estic*, *soc*, *vaig*. En este, como en otros casos, es difícil determinar hasta dónde llega y cómo se manifiesta la influencia del catalán, pues el error en **rei*, puede haber sido producido por un uso incorrecto del propio sistema ortográfico, más que por influencia del catalán, y por otro lado, en los otros errores se podría pensar en la influencia de las terminaciones catalanas en -Vi (vocal + i) como propiciadora del fenómeno. El criterio que se ha seguido es el de clasificar los errores bajo el epígrafe de interferencia con el catalán, cuando existe la forma cercana o idéntica en esta lengua. Este criterio viene a coincidir con el que aplican investigadores como Luelsdorff (1991), quien clasifica estos errores como interlingüísticos y habla de un proceso de cognación o de interferencia en la vía ortográfica a causa de lo que se denomina *falsos amigos* (*false friends*); también estaría de acuerdo con las posibilidades que apunta De Groot (1992) para quien el léxico, en los hablantes bilingües, se organiza a partir de un nodo significativo que remite a

dos formas ortográficas distintas. Estas perspectivas apuntan a la clasificación de estos errores como fruto de la interferencia entre lenguas en la vía ortográfica.

En la dirección opuesta a los errores analizados surge la sustitución y<i, considerada contraria a la lógica del sistema, por lo que sorprende su abundante presencia en la muestra analizada, aunque conviene matizar que el error se concentra, fundamentalmente, en el determinante posesivo *mi* (**my*), responsable del 78% de errores de esta clase. En general, suelen ser errores ocasionales, excepto en el caso de unos pocos sujetos en los que alcanzan una frecuencia elevada (18, 12, 9 errores por sujeto). Algunos errores llaman la atención por aparecer unidos a otros junto con los que crean cacografías profundas: **hoyha* por *oía*, **osyeres* por *o si eres*, **y de al* por *ideal*.

Tabla 3: Errores en el uso de grafemas complementarios del grupo ortográfico <<Y>>

Error	1º ESO	3º ESO	Ejemplos de errores
i<y (conj.)	272	165	<i>i</i>
hi<y (conj.)	7	6	<i>hi</i>
i<y (vocal)	8	10	<i>ai, doi, oi, soi, voi, estoi, rei...</i>
y<i (vocal)	55	29	<i>my, asy, ay (ahí), fuymos, baylar, hoyha, ty, yr, estays...</i>

La corrección de estos errores supone el repaso de las reglas de distribución grafemática de <i> e <y> respecto del fonema /i/, pues los errores se producen en el momento de la transcripción grafémica de dicho fonema. En el caso de la conjunción y, habrá que separar su uso en catalán y en castellano, afianzando su escritura con referencia a la lengua que se está usando en cada momento. En los otros casos se puede partir del uso no marcado o genérico (el del grafema <i> como transcripción “natural” de /i/), para presentar el uso de <y> como excepción, operando en un doble sentido: enseñando cuándo se escribe con <y> e insistiendo en cuándo no se utiliza dicho grafema.

Grupo ortográfico <<C>> (CC)

Las dificultades de los alumnos surgen al tener que utilizar el grafema <c>, que sustituyen por otros, según las pautas que se indican a continuación. Cuando tienen que utilizar el grafema <c> ante *e, i*, con valor fonemático /θ/, se produce la sustitución por el grafema <z> (z<c>); la pronunciación no cambia, puesto que el grafema <z> también puede aparecer ante *e, i* en algunas escasas palabras y, sobre todo, este grafema posee un marcado valor fonológico que lo equipara con la interdental fricativa /θ/, como demuestra de manera indirecta el que en todas las reformas ortográficas se la proponga para ocupar dicho campo fonológico. Es un error que se puede considerar como posible –o lógico-- dentro del sistema

ortográfico castellano. Dado que fonéticamente no se produce un cambio sonoro, la didáctica de este error debe centrarse en la forma ortográfica de las palabras, con especial atención al verbo *hacer* y a algunas terminaciones que parecen ser repetirse: *-oce*, *-ece*, *-ice*.

Otro de los errores contemplados como posibles es el intercambio de *c* por *q* ($q < c$) en las secuencias *cua*, *cue*, ante la que se adopta una solución ortográfica catalana en vez de la correspondiente castellana, como lo confirma no sólo el hecho de que esa sea la solución normativa en catalán, sino el que todas las palabras en que se produce el error tengan su correspondiente forma catalana: *cuando-quan*, *cual-qual*, *cuadro-quadre*, etc. Propicia la aparición de demonios ortográficos, como **quando* (27 errores).

La génesis de este error parte de considerar que el mecanismo de conversión fonema-grafema no opera exclusivamente sobre fonemas aislados, sino que opera sobre distintas unidades fónicas a las que trata como un bloque, entre las que destaca la sílaba. Prueba de ello es que los errores se producen sobre las secuencias *cua-*, *cue-*. Por lo tanto, se produciría una activación desde la vía fonológica que debería encontrar su respuesta en el mecanismo de conversión fonema-grafema mediante la adscripción de la forma ortográfica <*cua*, *cue*> a la cadena sonora [kua, kue] (correspondencia entre patrones fónicos y patrones ortográficos), pero para los sujetos de la muestra esta no es la única opción posible, ya que también coincide la forma <*qua*, *que*> sobre la misma cadena sonora dentro del código catalán. Es decir, se produciría una transferencia de una regla de conversión fonema-grafema catalana.

Obsérvese que el problema surge en donde las soluciones ortográficas de ambas lenguas difieren: para [ka, ke, ki, ko] la ortografía es la misma: <*ca*, *que*, *qui*, *co*>, para [ku + cons.] también es la misma <*cu*+cons.>, pero para [kua, kue, kui, kuo], mientras que en castellano sólo existe la solución <*cua*, *cue*, *cui*, *cuo*>, en catalán las opciones son diversas: [kua] se transcribe como <*qua*> en posición inicial, pero tiene la excepción de *cua* (*cola*) y sus derivados, en interior de sílaba puede aparecer como <*cua*>: *evacuar* o como <*qua*>: *cinquanta*; [kue] se transcribe como <*qüe*>, aunque tiene la excepción de *cuejar*, *cuetejar* (*colear*); [kui] se puede transcribir como <*cui*> (*cuir*, *cuiro*, *cuit*, *cuixa*) o como <*qüi*> *adeqüi*; [kuo] se transcribe como <*quo*>, *quota*, *quocient*, *quotidià*, pero *evacuo*. Los problemas surgen, mayoritariamente, sobre la forma [kua] que es donde más palabras usuales aparecen, con lo que su posibilidad de ocurrencia dentro de una redacción es mucho mayor y donde el paradigma catalán se muestra más compacto. Se podría hablar, por lo tanto, de un deslizamiento, para algunos sujetos, hacia un caso de ambigüedad no resuelta o arbitrariedad, al coexistir dos formas gráficas distintas para la misma cadena sonora (ambigüedad grafemática). La única regla de elección es el sistema desde el que se está operado: castellano o catalán.

En principio, pues, parece plausible el que este error se origine en el mecanismo de conversión fonema-grafema desde el acceso por la vía fonológica. Esto vendría avalado por la consideración del carácter superficial de la ortografía castellana, lo que, según Frost (1992), es la principal característica para que los sujetos utilicen la vía fonológica con preferencia sobre la ortográfica (especialmente en el caso de los ortógrafos menos diestros).

Sin embargo, el procesamiento ortográfico es mucho más complejo, pues la vía fonológica no es la única que actúa, sino que, en paralelo, actúa también la ruta ortográfica, desde la que se busca la forma gráfica dentro del léxico ortográfico. Dentro de este, el escritor se encuentra con dos formas correspondientes al mismo concepto: la forma catalana y la castellana, que además son semejantes —aunque no iguales— ortográficamente, pues proceden de las mismas raíces latinas: *adecuada-adequat*, *cuadrado-quadrat*, *cual-qual*, etc. De hecho, todos los errores encontrados en el uso equívoco de *q* por *c*, aparecen en vocablos que tienen su semejante en catalán. El error estribaría en que los sujetos escogen la forma gráfica del

código equivocado, apoyándose en la núcleo que comparten estas palabras, pues tienen el mismo significado, categoría gramatical, contexto de utilización e, incluso, patrón fónico semejante (idéntico en lo que se refiere a la cadena donde aparece el error); estas identidades o semejanzas propiciarían una elección equivocada dentro del archivo ortográfico. De esta forma, la ruta ortográfica vendría a coincidir con la ruta fonológica en el mismo error.

La didáctica para corregir este error debe tender a reforzar el sistema de conversión fonema-grafema: hay que insistir en que las únicas cadenas válidas en castellano son <que, qui> con su valor fonético [ke, ki] y que la cadena <qua> es extraña al castellano. Hay que actuar tanto desde la ruta fonológica como desde la ruta ortográfica, oralizando y escribiendo palabras con las cadenas <qua, que> y <que, qui>. Conviene tratar este error como el de los parónimos, estudiando primero su realización castellana separadamente de la realización catalana, para reforzar la unión entre cada tipo de realización y la lengua en que aparece; después, debería ejercitarse sobre las dos al mismo tiempo (por ejemplo, pidiendo al alumno que separe de un conjunto heterogéneo las formas catalanas y castellanas y que escriba con cada una de ellas una frase en su lengua respectiva). Al mismo tiempo hay que actuar sobre la ruta ortográfica reforzando la imagen gráfica de las palabras que más errores causan o que son de uso más frecuente.

Fuera de estas cadenas fónicas, los errores de q<c o qu<c son bastante raros, tal como se puede prever desde el análisis del sistema ortográfico. De hecho, son errores únicos cometidos por sujetos distintos. Tampoco los otros errores que aparecen, c<z y z<qu, tienen más que una presencia testimonial. De todas formas conviene averiguar si los sujetos que los cometen muestran en su perfil cacográfico otros tipos de errores que señalen problemas específicos. Su corrección debería iniciarse desde la forma sonora de los vocablos afectados.

Tabla 4: Errores en el uso de grafemas complementarios del grupo <<C>>

Error	1º ESO	3º ESO	Ejemplos de errores
z<c	37	26	<i>azeptó, zerro, conozes, empezé, felizes, antristezida, haze, hizieron, hize, luzes...</i>
q<c + ua, ue, ui, uo	29	31	<i>quando, qual, quanto, quales, quatro, cinquenta, quarto, esquerzo, esquela...</i>
q<c + a, o, u	3	1	<i>inqó, tronqos, pel-liqula, oqupa</i>
qu<c + a, o, u	2	0	<i>matematiqwas</i>
c<z + a, o, u	4	1	<i>empeco, hico...</i>
c<qu	1	0	<i>pecena (pequeña)</i>

Grupo ortográfico <<R>> (CR)

Los errores se producen, mayoritariamente, por omisión, es decir, por el uso de *r* en vez de *rr* (*r*<*rr*), que era el error que se consideraba más lógico según el principio de la complejidad; sigue, con ello, la tendencia de los errores ortográficos, que son fruto más de la inadvertencia que de la ultracorrección. Este error sólo puede producirse en posición intervocálica y da lugar, en general, a palabras inexistentes: **agarados*, **cerando*, **eramienta...*; aunque a veces coinciden con las formas simples: *peros*, *bario*, *corea*, etc., que, lógicamente, no mantienen la coherencia semántica con el resto de la oración.

El error contrario (*rr*<*r*) produce secuencias ortográficas extrañas al castellano: **Enrriquito*, **enrollaba*, **rrefinadísimo...*

La didáctica para este grupo debe reforzar la concentración en la escritura para evitar la tendencia al uso de la *r* simple; también conviene reforzar la autocorrección desde la imagen fónica que producen estos errores.

Tabla 5: Errores en el uso de grafemas complementarios del grupo <<R>>

Error	1º ESO	3º ESO	Ejemplos de error
<i>r</i> < <i>rr</i>	9	28	<i>ferrocaril (18)</i> , <i>bario</i> , <i>pora</i> , <i>peliroja</i> , <i>agarados...</i>
<i>rr</i> < <i>r</i>	5	3	<i>Enrriquito</i> , <i>rreímos</i> , <i>rreír</i> , <i>enrollaba...</i>

Tratamiento didáctico de los errores en el uso de los grafemas complementarios

Los errores de este grupo deberían poderse reducir a una presencia mínima, porque se producen sobre aquellos usos grafemáticos que el sistema regula mediante una serie de reglas que no parecen excesivas ni complicadas. De hecho, sorprende, en cierta manera, las ocurrencias que presentan algunos de ellos.

Los errores deben ser tratados, por lo menos al inicio, según sus grupos ortográficos para que el estudiante tenga una visión de conjunto de la lógica ortográfica que gobierna cada grupo; en este sentido conviene asegurarse que ningún estudiante albergue dudas sobre su funcionamiento. Partiendo de esta explicación inicial, e insistiendo a lo largo de la enseñanza, hay que potenciar el conocimiento metalingüístico del funcionamiento del grupo, puesto que, aunque el objetivo final es alcanzar un procesamiento lo más automático posible, en las fases iniciales es necesario conseguir que el sujeto concentre su atención sobre los posibles errores y que tenga lo más presente posible el conocimiento metalingüístico que despejará cualquier posible duda y le ayudará a fijar el procesamiento automático. En este sentido, conviene no dejar de lado el efecto de un conocimiento consciente.

Puesto que la relación ortográfica existente distribuye valores fonemáticos entre grafemas, cuando se utiliza un grafema en vez de su complementario, en muchos de los casos anteriores se produce un cambio del valor fonético de la palabra, lo que da lugar algunas veces a unidades léxicas con sentido (*coro/corro*), pero otras muchas veces a formas inexistentes (**ajachados*, **hogera*, **sigüiente...*); en estos casos el refuerzo oral mediante la

pronunciación en voz alta y la lectura interna—con referencia a la existencia o no de las palabras y a su significado—es un valioso auxiliar del aprendizaje.

La vigorización de la ruta fonológica deber ir unida, lógicamente, al refuerzo de la ruta ortográfica, a través del potenciamiento de la imagen gráfica de las unidades de procesamiento (grafemas, bigramas, sílabas o palabras enteras) y de la expansión de las redes asociativas que pueda establecer con otras unidades. También hay que potenciar el procesamiento morfológico cuando este pueda incidir sobre el procesamiento ortográfico; por ejemplo, cuando las palabras con la unidad de procesamiento pertenecen todas a la misma categoría. Cada uno de estos recursos tendrá diferentes posibilidades de aplicación según el tipo de error que se trate de corregir y grupo ortográfico al que pertenezca.

En los casos en que el error es fruto de la interferencia con el catalán conviene tratar este error como el de los parónimos, estudiando primero la solución castellana separadamente de la catalana, con el fin de reforzar la unión entre cada tipo de realización y la lengua en que aparece.

4.2.2.3. Errores al usar grafemas castellanos con valores fonéticos ajenos (FE)

La característica de este grupo de errores consiste en utilizar un grafema con un valor fonético que le es ajeno, de forma que el grafema correcto es sustituido por un grafema incorrecto al que se le atribuye un valor fonético que no posee. Los principales errores de esta clase se producen por interferencia con el catalán, pero también hay errores originados en la falta de competencia de los sujetos en el dominio de los valores grafo-fonéticos del sistema.

Errores por interferencia con el catalán

Los errores detectados se producen en el uso de los grafemas <x> e <y> con los siguientes intercambios:

Tabla 6: Errores por uso de valores fonéticos impropios. Interferencia con el catalán

Error	1º ESO	3º ESO	Ejemplos de error
x<ch (EE)	6	9	<i>xinxarles, xino, enganxado, artorxas...</i>
j<y (EY)	39	25	<i>ja (16), jo (35), ajudar, majoria, projecto...</i>

Cuando los sujetos utilizan <j> en vez de <y>, en palabras como **ajuntamiento*, **major*, **ja*, o <x> en vez de <ch>, en **baxillerato*, **enganxa*, no tienen en mente la pronunciación castellana de la velar /x/ o las posibles realizaciones fonéticas del grafema <x> ([s, ks, gs]), puesto que las palabras en que se han equivocado son vocablos de uso frecuente, extraídas por los alumnos de su propio vocabulario, por lo que no parece probable que desconozcan su correcta pronunciación, o como mínimo, que no sintieran como extrañas pronunciaciones como [ajuntamiento], [major], [ja], [baxillerato], [engansa]. Lo que ocurre es que están utilizando los grafemas *j*, *x* en lugar de los grafemas *y*, *ch*, con lo que les están atribuyendo, inapercibida y equivocadamente, los valores fonológicos /y/, /χ⊥/; o bien les están dando otros valores fonéticos no castellanos, por ejemplo, realizando la grafía *j* con el valor fonético de la [Z] catalana, inexistente en castellano, aunque se parece en algo a la *y* fricativa de *mayo*, pronunciada con energía, y a la *j* francesa de *jour* o la *g* portuguesa de *gente*, *geral*; de manera similar, la grafía *x* podría ser que adquiriese el valor [Σ], inexistente en castellano, pero sí en catalán, equivalente a la *ch* francesa de *chaise*, o la *x* portuguesa de *roxo*, o, más probablemente, el valor [tΣ], equivalente al castellano [χ⊥]. Es decir, el error puede proceder de una utilización incorrecta de unos grafemas en lugar de otros o de que los grafemas utilizados reflejen la pronunciación catalana de los términos. En ambos casos el error se origina por una transferencia de valores desde el catalán.

En el primer caso, cuando un sujeto escribe **major*, **ja*, **baxillerato* o **enganxa*, por ejemplo, la recuperación fónica de la palabra se realiza desde su forma castellana, pero, o bien en el momento de su traslación grafemática se produce una transferencia de reglas de conversión fonemas-grafemas desde el catalán que lleva a su escritura incorrecta, o bien se produce una transferencia de carácter ortográfico que lleva a la escritura del término bajo la influencia de la forma ortográfica catalana. En este caso, también falla el mecanismo de

seguimiento y control de lo que se está escribiendo, pues su lectura, tal como está escrito, desde el sistema fono-ortográfico castellano da como resultado palabras espúreas.

En el caso de que el estudiante, inapercibidamente, estuviese escribiendo una palabra que pronuncia como catalana, el error se situaría en el momento del procesamiento fonológico y supone una recuperación defectuosa desde el mismo almacén fonológico; es decir, el sujeto, partiendo del significado común, ha escogido la forma catalana en vez de la castellana, la ha procesado como tal, y la ha aplicado las reglas de correspondencia fonemas-grafemas catalanas.

Tanto en un caso como en otro, el proceso se produce por la relación de “falsos amigos” que mantienen los términos catalán y castellano: su identidad semántica es lo que les une en la memoria léxica (Groot, 1992), dicha unión se ve reforzada por la identidad morfológica y la semejanza gráfica e incluso parcialmente fonética que mantienen, de aquí que su relación sea tan estrecha que permita un fenómeno de transferencia por cognación, es decir, por asimilación de un término con el otro. Esta transferencia puede producirse desde el principio del proceso, resultando el procesamiento del término bajo su realización catalana, o puede producirse posteriormente, bien mediante una transferencia de reglas de conversión fonemas-grafemas catalanas, bien mediante una transferencia ortográfica del término.

Otros errores

Son los siguientes:

Tabla 7: Errores por uso de valores fonéticos impropios. Otros errores

Error	1º ESO	3º ESO	Ejemplos de errores
cc<x (ES)	1	0	<i>haproccimadamente</i>
c<s (ES)	5	4	<i>hacin, infucion, concigieron, enceña...</i>
z<s (ES)	1	0	<i>descanzara</i>
s<c (EC)	11	0	<i>asercó, complaser, consierto, aserlo...</i>

El grafema <x> en posición intervocálica produce en este apartado el siguiente error: **haproccimadamente*. Diríase que se intenta reflejar la pronunciación [gs] o [ks], es decir, en el procesamiento fonológico realizado se ha descompuesto la secuencia fonética en dos elementos que se representan, sin embargo, con el mismo grafema ([g-s] o [k-s] = <c-c>), por lo tanto, el grafema <c> adquiriría un doble y sucesivo valor: primero equivaldría a [k], posiblemente, o a [g], y después equivaldría a [s].

Este segundo valor fonético, [s], es el que adquiere en el error c<s, como, por ejemplo, en **hacin* por *así*, sólo que este error es más raro por producirse sobre la s y en una palabra de uso frecuente.

Las hipótesis explicativas de este error que se pueden apuntar son las siguientes: según Rodríguez Jorrín (1993, 92), el valor fricativo de /θ/ y /s/ propiciaría su confusión en escritores poco expertos; también puede originarse en una variante de la lengua, es decir, en el

ceceo; asimismo cabe suponer que el grafema <c> representase al fonema /s/ por contaminación del catalán. Sin un estudio particular de los sujetos que cometen estos errores es difícil determinar cuál de estas hipótesis tiene más peso. En otros contextos, como los territorios ceceantes, la variante dialectal sería la explicación más lógica. En cualquier caso es un error muy ocasional, cometido por pocos sujetos.

El otro error que se produce en este grupo es el de s<c. Las explicaciones serían las mismas que las anteriores, sólo que en este caso el fenómeno dialectal sería el seseo. Sólo se han encontrado errores en la muestra de primero, correspondiendo ocho de los once errores encontrados a un solo sujeto, lo que da idea de lo ocasional que es este error.

Tratamiento didáctico

Los errores por interferencia con el catalán, independientemente de su procesamiento fonológico como forma catalana o castellana, e independientemente de que el error se produzca a través de la vía fonológica u ortográfica, revelan un mecanismo de conversión fonemas-grafemas deficiente, en cuanto que los sujetos mezclan dos sistemas distintos y no presentan suficiente seguridad en el sistema que deben usar para la lengua que están procesando. El objetivo básico será, pues, el de asegurar que el estudiante adecue su actuación a la lengua que está usando. Para ello habrá que reforzar tanto los usos castellanos como los catalanes, para evitar los fenómenos de transferencia que son los causantes de estos errores.

En primer lugar, conviene evitar el posible procesamiento fonológico catalán de estas palabras, para lo que habrá que proponer ejercicios que incidan sobre la vía fonológica, como, por ejemplo, la lectura en voz alta de palabras y textos. Siguiendo en esta línea hay que reforzar la unión entre los grafemas que entran en juego y sus diferentes valores fonéticos; hay que atender tanto a los grafemas sustituidos (s, y, ch) como a los sustitutos (c, j, x), yendo tanto desde el sonido a la escritura (dictando preparado, por ejemplo), como de lo gráfico a lo oral (lectura en voz alta, por ejemplo). En cuanto a la vía ortográfica, también debe ser trabajada, evidentemente, para fortalecer la correspondencia gráfica de los fonemas y palabras utilizados.

Cuando el procesamiento castellano de los fonemas y grafemas correspondientes parezca suficientemente asegurado es el momento de proceder al estudio de las correspondientes formas catalanas, siguiendo un camino parecido al anterior, hasta conseguir que los estudiantes distingan y manejen con claridad en ambas lenguas los fonemas y grafemas afectados por los fenómenos de transferencia. La idea que subyace a la introducción del estudio de algunos aspectos del procesamiento ortográfico catalán es que, para evitar los fenómenos de transferencia, es necesario conseguir que los sujetos sean igualmente diestros en ambas lenguas, pues la falta de competencia en una de ellas puede propiciar la confusión.

Para los otros errores el tratamiento didáctico debe ir en la línea de reforzar los valores fonéticos de cada grafema, mediante ejercicios orales y escritos, contraponiendo los grafemas en conflicto.

4.2.2.4. Errores por el uso de grafemas impropios del castellano (FG)

Los errores de este grupo se caracterizan por utilizar grafemas o dígrafos²³ no pertenecientes al sistema del castellano: **assistir*, **feliç*, **metal·lica*, **senyor*. Los errores se producen por el uso de los siguientes signos grafemáticos: <ny, ç, ss, l·l>; todos ellos

²³ La aparición de apóstrofe, al que se considera un signo auxiliar, ha sido estudiada en unión y separación de palabras.

proceden del catalán. Como en el anterior tipo de errores, los procesos de transferencia se producen por la relación de “falsos amigos” que mantienen las formas catalanas y castellanas; de hecho, prácticamente todas las palabras tienen su correspondiente forma en catalán, y son bastantes las que, al cambiar un grafema por otro, conciden en su totalidad con la correspondiente forma catalana; por ejemplo: *assistir/assistir, feliz/feliç, metálica/metal·lica, señor/senyor*.

Esta semejanza se extiende a la realización fonética, que, excepto en el caso del grafema <ç>, es idéntica para los grafemas castellanos y catalán: <s> <ss>: /s/; <ñ> <ny>: /ɲ/; <l> <l·l>: /l/; sin embargo, <ç>: /s/ y <z>: /θ/. Por lo tanto, el error podría situarse (para *ss, ny, l·l*) en el momento de la conversión fonemas-grafemas, por transferencia de los valores grafemáticos catalanes. La transferencia también puede realizarse a través de la interferencia ortográfica, pues, tal como se ha indicado otras veces, las dos rutas funcionan conjuntamente, por lo que es difícil determinar hasta qué punto un error se produce en una u otra ruta. Lo que sí se puede afirmar es que un mecanismo robusto de conversión fonemas-grafemas por parte de los estudiantes evitarían este tipo de errores en los que se mezclan sistemas grafemáticos distintos.

Los errores de este grupo se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla 8: Errores por el uso de grafemas improprios del castellano

Error	1º ESO	3º ESO	Ejemplos de errores
ç<c (NC)	9	5	<i>abraço, caçador, començo, plaça...</i>
l·l<l (NL)	7	2	<i>col·legio, pel·licula, síl·labas, novel·la...</i>
ny<ñ (NÑ)	29	14	<i>acompanyar, anyos, cabanya, montanya, senyor...</i>
ss<s (NS)	33	31	<i>assignatura, classe, passar, passan, possible, professor...</i>

La preeminencia de *ny* y *ss* parece lógica, pues los dos dígrafos están formados por combinación de elementos también existentes en el sistema gráfico del castellano: *n, y, s*; por el contrario, *ç* y el punto de ele geminada son elementos ajenos al sistema. En el caso de *ç*, además, se añade el hecho de que su realización fonética cambia la pronunciación de las palabras en las que aparece, ya que se utiliza con el valor /θ/: **braços* en vez de *brazos*, **començo* (*comenzó*), **feliç* (*feliz*), cuando su valor catalán es el de /s/; no existe, por tanto, la misma coincidencia de valor entre los valores fonéticos catalán y castellano que presentan los otros grafemas.

Tratamiento didáctico

El rasgo distintivo de este tipo de errores es el uso de signos grafemáticos ajenos al sistema castellano. Dado el nivel académico de los alumnos, se puede descartar un desconocimiento metalingüístico, es decir, se presupone que los alumnos distinguen qué signos grafemáticos son de una lengua y cuál de otra, por lo que el error debe situarse en el procesamiento cognitivo. El tratamiento didáctico de estos errores irá encaminado, pues, a fortalecer los aspectos cognitivos, centrando la atención de los estudiantes sobre lo impropio de usar estos signos grafemáticos cuando la actividad ortográfica se realiza

dentro del marco del castellano. Puesto que, además, los errores se producen por transferencia conviene asegurar, al mismo tiempo, que el estudiante una estos signos al procesamiento dentro del marco del catalán.

Para ello se puede partir de las palabras que más errores provocan, entre las que hay algún “demonio ortográfico”, como el verbo *pasar*, dentro de los textos donde estas palabras tienen más posibilidad de ocurrencia. Los mismos textos con las mismas palabras deberían ser tratados en castellano y en catalán al principio, para pasar después a textos distintos con las mismas palabras y, quizá como último paso, a textos distintos con distintas palabras. El objetivo, tal como se ha apuntado, es el de conseguir que el alumno no utilice estos signos en el castellano, pero para ello conviene impedir el fenómeno de transferencia mediante un doble refuerzo, señalando no sólo donde estos signos son incorrectos, sino uniendo su uso a la lengua (en este caso catalán) en que sí son correctos; es por ello que se proponen ejercicios simultáneos en lengua catalana.

Tal como se ha indicado, en las palabras escritas erróneamente no se produce un cambio fonético (excepto con *ç*, que se considera un error ocasional), por lo que la potenciación de la forma correcta debe proceder fundamentalmente de la vía ortográfica; es decir, habría que conseguir que el estudiante procesase de forma automática estos signos como formas catalanas espúreas al castellano. Para ello se pueden proponer aquellos ejercicios que reforsasen la imagen visual y el procesamiento ortográfico. Por ejemplo, se pueden dar listas de palabras mezcladas catalanas y castellanas para que el alumno distinga lo más rápidamente posible cuál pertenece a cada lengua.

4.2.2.5. Tratamiento didáctico de los errores contra el sistema

Por encima de las características propias de cada tipo de error se puede señalar como principal característica la intervención destacada que tiene la ruta ortográfica y el que todos los errores afectan a la constitución del sistema grafemático en su aspecto regulado por reglas de correspondencia fonemas-grafemas, es decir, al sistema fono-ortográfico.

El tratamiento didáctico supone el repasar y afianzar aquellas reglas del sistema fono-ortográfico que los estudiantes no dominan suficientemente, así como los valores y usos afectados por fenómenos de transferencia con el catalán. El uso de la vía fonológica debe ser especialmente tenido en cuenta, sin olvidar la vía ortográfica. La mejor manera de evitar los fenómenos de transferencia puede ser el asegurarse que los estudiantes sean competentes en ambas lenguas en aquellos aspectos que entran en colisión. En cuanto al vocabulario usado para la enseñanza-aprendizaje conviene partir del vocabulario cacográfico que presentan los estudiantes y del vocabulario básico que se pueda ver afectado por los errores descritos.

4.2.3. Errores por arbitrariedad

Los errores por arbitrariedad se producen sobre aquellos usos grafemáticos que no están regulados por el sistema fono-ortográfico y que, por lo tanto, provocan una situación de arbitrariedad o ambigüedad grafemática no-resuelta. La recuperación de la forma correcta sólo puede realizarse desde la vía ortográfica. La arbitrariedad se produce porque:

- a) La realización fónica no informa sobre los grafemas a utilizar
- b) Para una misma realización fónica hay que escoger entre grafemas diferentes
- c) Hay que utilizar grafemas que carecen de realización fónica

De acuerdo con esto, los errores serán estudiados según la división establecida entre:

- a) Errores por arbitrariedad de base fonética (AF)
- b) Errores por arbitrariedad por concurrencia (en el uso de grafemas distintos para el mismo fonema) (AA)
- c) Errores por arbitrariedad por ausencia de realización fónica (uso de la <h>) (AH).

4.2.3.1. Arbitrariedad de base fonética (consonantes) (AF)

La imagen fonética de la palabra se convierte en problemática e impide la asignación de un valor gráfico desde la descomposición fonemática debido a: -el caso de algunos archifonemas que reúnen la base fonética común de dos fonemas; -fenómenos fonéticos derivados del propio sistema, como es la tendencia a confluir dos fonemas en una única realización; -variantes de pronunciación de origen geográfico o social.

Archifonema /N/ (FM)

Es producto de la neutralización fonológica de /m/ y /n/ en situación postnuclear. La tendencia general es la asimilación del punto de articulación de la nasal con la consonante que le sigue, lo que dificulta o impide su valoración fonemática para asignarle el valor gráfico de <m> o <n>, creando una situación de ambigüedad grafemática que obliga a la recuperación de la escritura desde la memoria ortográfica. Los diversos errores se producen, lógicamente, por la sustitución de una grafía por otra o, incluso, por su desaparición de la palabra.

El archifonema /N/ provoca que se utilice *m* en vez de *n* ($m < n$) en palabras como **comvenzer*, **emfadarás*, **immóvil*, etc. Todos los errores se producen en situación implosiva y ante bilabial (*m*, *b*) o labiodental (*f*), posición en la que, como se indicó, se produce una asimilación de [n], que pasa a pronunciarse como [m] o [M], o incluso a desaparecer en el grupo [Nm], pronunciado como [m]. En este sentido los errores de este grupo son “lógicos”, ya que reflejan la pronunciación. Algunos errores reflejan la ortografía catalana al utilizar el grupo <-mm->, inexistente en castellano: **inmediatamente*, **immovil*.

El error contrario consisten en la sustitución de *m* por *n* ($n < m$). Todos estos casos tienen como constante el producirse en cierre de sílaba y ante bilabial, como, por ejemplo, **cambio* en vez de *cambio*. Tal como se ha señalado anteriormente, según Navarro Tomás y Quilis, la *n* ante bilabial se asimila a esta, como en *envidia* [embídja], por lo que al coincidir

la pronunciación y la escritura en palabras como *cambio*, *combate*, *componer*, etc., no deberían presentar problemas en el uso de la *m*. Pero como de hecho no es así, cabe suponer que interfieren otros procesos, como pueden ser los dos siguientes: dentro de la ruta fonológica, que el procesamiento fonológico no ofrezca una imagen fonemática clara o, incluso, que el sujeto piense estar procesando [n] y no [m]; o bien que a través de la ruta ortográfica se reciba una imagen de la palabra con *n*.

El hecho de que la bilabial *m* sea pronunciada como la alveolar *n* es admitido por Navarro Tomás en los casos de pronunciación lenta o de silabeo, por ejemplo, [en-pe-ra-dor]; por lo que podría ocurrir que el sujeto, al pronunciar lento para decidir que “fonema” está pronunciando, si *m* o *n*, produzca la alveolar *n*, y piense que la palabra se escribe con <n>. Por su lado, Rodríguez Jorrín (1993, 131-132) señala que la dificultad para que los alumnos asuman la regla de que se escribe *m* ante *p*, *b* deriva de que “el niño percibe N en “campo” igual que en “Antonio” a pesar de las diferencias fonéticas y por ello las pistas fonemáticas tienen más fuerza para el niño que la propia regla. Una prueba de que el niño percibe N antes de P y B, en contra de la fonética, la tenemos en el hecho de que los niños que sustituyen N por L ponen L antes de P o B. Vemos que escriben <<solbrero>> por sombrero”. Según esto, el hecho de que los alumnos escriban *n* se debería a que es el sonido que perciben, y deberían recurrir a la ruta ortográfica para escribir la *m*, asumiendo lo que para ellos se ha convertido en una arbitrariedad.

Independientemente de la pronunciación, existe otro factor que puede influir sobre la preferencia de *m* o *n*, cuando la bilabial que le sigue es /b/, escrita *b* o *v*. La memoria ortográfica de los estudiantes, de forma consciente o automatizada, les propone, con mayor o menor fuerza, las cadenas *-nv-*, *-mb-*, de tal forma que, si un estudiante piensa que una palabra debe llevar *v*, tenderá a escribir *n* independientemente de la pronunciación que haga de ella; si percibe la pronunciación como [n], estará haciendo una relación directa entre el fonema y el grafema, y si percibe su pronunciación como [m], estará aplicando un criterio de corrección ortográfica para escribirla de forma distinta a como la pronuncia, tal como parece ocurrir en la escritura de **cambio* o **tanvien* (*también*), por ejemplo.

Resumiendo la cuestión, se puede decir que existe la posibilidad de que en el procesamiento fonológico los estudiantes pronuncien [n] --o de que crean estar pronunciándola—y de que factores de carácter ortográfico (formar parte de una cadena y recibir una imagen gráfica de otra lengua) encaminen hacia la elección de la grafía <n> en detrimento de <m>. Es decir, el error podría situarse tanto en la ruta fonológica como en la ortográfica. Como siempre, sin embargo, el hecho de que una ruta sea la predominante no significa que la otra no intervenga. Otra de las afirmaciones que se pueden hacer es que se necesita un discernimiento fonético bastante fino y ajustado a la norma para percibir que se debe pronunciar [m] ante bilabial. De aquí que la didáctica debe estar destinada más a reforzar la ruta ortográfica que la fonológica.

Tanto Quilis (op.cit.,244) como Navarro Tomás (op.cit,113) contemplan la posibilidad de desaparición en la pronunciación de algún elemento elemento de los que entran en contacto en los casos en que el archifonema se pone en contacto con otra consonante nasal o completa la sílaba con *s*. Así, por ejemplo, *indemnizarán* pasa a **indenizarán*, *constipado* pasa a **constipado* e *instalado* a **intalado*. Se producen, pues, las siguientes pérdidas: Ø<m, Ø<n, Ø<s.

Tabla 9: Errores relacionados con el archifonema /N/

Error	1º ESO	3º ESO	Ejemplos de error
n<m	13	25	<i>inpedian, imposible, canvio, tanvien, tambien, símbolo...</i>
m<n	10	8	<i>comvenzer, emfadarás, combirtió, inmediatamente...</i>
∅<m	2	1	<i>acostubrado, ginacio, indenizarán</i>
∅<n	3	0	<i>constipado</i>
∅<s	3	0	<i>intalado, intituto, contruido</i>

En cuanto al *tratamiento didáctico* que se puede hacer de este grupo de errores, parece lo más adecuado incidir sobre la imagen ortográfica antes que sobre la imagen fónica, pues esta es problemática incluso en los casos en que la realización fonética del archifonema debería coincidir con la del alófono que representa a uno de los dos grafemas que entran en juego, tal como se indicó para el grupo [-Nb-], donde es posible que el procesamiento fonemático que de él hacen los estudiantes no les ayude a obtener una imagen clara del alófono que están realizando y puede inducirles a la confusión con otros alófonos. No parece, pues, que el insistir sobre la realización fonética de las diferentes apariciones del archifonema pueda producir resultados positivos, e, incluso, podría tener secuelas negativas si los estudiantes interiorizan descomposiciones incorrectas o hacen generalizaciones que no se corresponden con la realidad ortográfica (por ejemplo, emparejando la realización fonética de [-Nb-] exclusivamente con el grupo <mb>). Lo más adecuado parece el partir del procesamiento a través de la vía ortográfica. Como siempre, se buscará asegurar la escritura de los demonios ortográficos y palabras con error más frecuentes. En este caso parece bastante indicado partir de unidades de procesamiento menores: <inm-, -nf-, -nv-, -mb->, indicando también las que son incorrectas en castellano. En los casos de transferencia con el catalán, conviene asegurarse que el dominio de la ortografía correcta se produce en ambos sistemas.

Archifonema /B/ (FB)

La neutralización de /b/ y /p/ en situación implosiva abarca una amplia gama de realizaciones llegando hasta su desaparición, por eso cuando un estudiante escribe **setima* por *séptima*, lo más lógico es pensar que está reflejando su propia realización fónica. Es el único caso encontrado.

El *tratamiento didáctico* debe basarse en el conocimiento y utilización de una serie de prefijos (*sub-, ob-, sep-...*) en los que aparece dicho archifonema.

Archifonema /G/ (FC)

Navarro Tomás (1977, p. 140) indica que el grupo *cc*, se reduce a [θ] en el habla. Es lo que reflejan las formas **atración, *producción, dirección*, etc. Son fruto de la neutralización del archifonema /G/. Suman cinco faltas entre primero y tercero. Como caso especial aparece la sustitución p<c, **nopturnas (nocturnas)*, en un solo caso de un sujeto de primero.

Su *tratamiento didáctico* debe partir de aquellas palabras usuales que tengan dicho grupo, reforzando sus asociaciones con otras palabras o contextos.

Archifonema /D/ (FD)

Cambios de *-d* en final de palabra. Se producen las siguientes sustituciones: cambio de *-d* por *-t* y por *-r* ($t < d$, $r < d$). Todas las sustituciones se producen en situación implosiva, que es donde se producen las neutralizaciones fonológicas de /d/ (Quilis, 1993, 204-206). Navarro Tomás (1977, 102-103) señala que la *d* final se pronuncia particularmente débil y relajada, llegando a su desaparición o sustitución por una [θ] relajada, y dentro del habla popular por una [r] débil y relajada en los imperativos. De todo ello hay constancia en los errores encontrados: *estar* por *estad*, *perdonar* por *perdonad*. El otro error consiste en el intercambio de sonora por sorda en una posición donde se neutralizan: **paret*; este último error es, claramente, fruto de la influencia tanto de la pronunciación como de la ortografía catalana. Más extraña es la sustitución $s < d$, **navidas* por *Navidad*, de la que se ha encontrado un caso.

La pérdida de *-d* ($\emptyset < d$) se produce tanto en final de palabra: **berda* (*verdad*), **velocida*, como en posición intervocálica en morfemas finales: **divertia* (*divertida*), **puñao* (*puñado*), **perdio* (*perdido*), etc. Estas faltas traslucen rasgos prosódicos propios de los sujetos que las cometen. No se ha encontrado pérdida de *-t* final ($\emptyset < t$).

Didácticamente, a partir de este archifonema se podrían trabajar las terminaciones de palabras en castellano.

Tabla 10: Errores asociados al archifonema /D/

Error	1º ESO	3º ESO	Ejemplos de errores
$r < d$	1	2	<i>estar, venir, perdonar</i>
$t < d$	0	1	<i>paret</i>
$\emptyset < d$	4	9	<i>asusta, divertia, disculpame, puñao...</i>
$s < d$	1	0	<i>navidas</i>

Realización de <y> intervocálica (FY)

Sustitución de la grafía *y* por *i* ($i < y$) en aquellos casos en que la <y> tiene valor consonántico: **caio* (*cayó*), **creió* (*creyó*), **leiendo* (*leyendo*), *ia* (*ya*)... La mayoría de los errores se producen en posición intervocálica. Según Navarro Tomás (1977, 130), “la pronunciación relajada, aumentando la distancia entre la lengua y el paladar, hace que en algunos casos la *y* llegue propiamente a tener más timbre de vocal que de consonante”. Martínez Celdrán (1989, p. 94), por su parte, admite como variante de la semiconsonante /j/ la aproximante [ɸ[∞]] en realizaciones como *bueyes*, *reyes*, *hoy es tarde*, etc. Esta interpretación de un valor fonético diferenciado para la *y* intervocálica se vería reforzada por el hecho de que

en catalán no existe el grafema <y>, y en su lugar se usa <i>, en palabras como *creients*, en las que aparece una y fricativa representada por <i>, lo que en el plano grafemático se traduciría para los sujetos en la posibilidad de utilizar la *i* en vez de la *y* en posición intervocálica, además de la posición admitida por el propio sistema castellano: en posición inicial de sílaba en diptongos, como *hielo*, *ion*. La clasificación de este tipo de faltas se realiza desde la asunción que su origen radica en el procesamiento fonológico que realizan los sujetos, lo que les supone una adscripción fonemática problemática. Es difícil determinar el alcance de la influencia del catalán, por lo que se han mantenido como faltas originadas en la propia complejidad del sistema, aunque nuevos datos, como la ausencia de este error en territorios monolingües, podrían hacer considerar su origen como un fenómeno de transferencia. 18 errores de 14 sujetos.

El *tratamiento didáctico* puede partir de dar como regla que, en posición intervocálica, sólo aparece el grafema <y>, para desde esta regla reforzar una realización fonética que destaque el valor consonántico del grafema.

El yeísmo

Tal como se señaló al analizar el sistema fonológico y al establecer su correspondencia con el sistema grafemático, el *yeísmo* se considera un fenómeno fonético de gran extensión. Su base fonética quedó definida por el proceso de lenición que hace que el fonema palatal /ʎ/ se articule como /y/. El resultado es que los sujetos yeístas sólo pronuncian dicho fonema, con lo que en el momento de procesar fonológicamente una palabra que contenga el fonema /ʎ/ o bien no lo distinguen y lo pronuncian como /y/, o bien, para distinguirlo se han de apoyar en la imagen gráfica de la palabra, es decir, dentro del sistema fonológico de los individuos yeístas sólo existe un fonema /y/, que, sin embargo, puede ser transcrito como <y> o como <ll>, creándose una situación de ambigüedad no resuelta o arbitrariedad, que sólo puede deshacerse a partir de la recuperación ortográfica de la palabra, pero no de su recuperación fonológica.

En el corpus de errores el grafema <y> es sustituido por <ll> (ll<y>) en palabras como **desalluno*, **tullas*, **lla (ya)*, etc.; <y> en vez de <ll> (y<ll>) aparece en vocablos como **ayi (allí)*, **yamaba*, **yevan*, etc. Los parónimos se reducen al verbo *caer*: *calló* por *cayó*. No se percibe en la causa de los errores ninguna influencia del catalán, ni del registro vulgar.

En el *tratamiento didáctico* del yeísmo, el partir de la distinción fonética entre ambos fonemas puede dar menos resultados de los esperados, pues los sujetos no sólo no poseen dicha distinción, sino que se trata de una fonética “fina” o muy específica que puede escapar a la capacidad fonológica del sujeto, no sólo en cuanto a la producción por su parte de dichos fonemas, sino también en la incapacidad para distinguir la realización oral de ambos fonemas. Parece más acertado el partir de la imagen gráfica de las palabras que con más frecuencia provocan errores, potenciando así el camino ortográfico-visual, y usar la distinción fonológica como apoyo a lo anterior.

Tabla 11: Errores asociados a la realización fonética del grupo <<Y>>

Error	1º ESO	3º ESO	Ejemplos de errores
i<y (intervoc.)	6	4	caió, creio, leyendo, construyeron...
i<y (cons.)	4	0	ia (ya), hio (yo)

ll<y	19	7	calló (cayó), tullas, lla (ya), desalluno...
y<ll	11	9	ayi (allí), yevar, yevo, cayar...

Las líquidas (FL)

Las intercambios entre las líquidas /l/ y /r/ (l<r, r<l) están bien documentados y justificados entre los fonólogos (Navarro Tomás, 1977; Quilis, 1993) y señalado como uno de los errores más comunes entre los logopedas (Rodríguez Jorrín, 1993). Las confusiones tienen base fonética, es decir, se originan en su proximidad articulatoria y fonética, y es tal su extensión que llega a constituir un rasgo dialectal en muchas áreas.

En el corpus objeto de estudio los errores encontrados eran escasos y tenían carácter ocasional, limitándose a uno o dos errores por sujeto, excepto en el caso de un estudiante de tercero que cometía él solo más errores (20 faltas) que todos los otros estudiantes juntos (16 faltas); este estudiante requería, evidentemente, una atención personalizada. El *tratamiento didáctico* general iría en la línea de potenciar la discriminación fonética de ambos fonemas.

Tabla 12: Errores asociados a la realización fonética de las líquidas

Error	1° ESO	3° ESO	Ejemplos de errores
l<r	2	2	gualde, encontral...
r<l	6	4	arcalde, arquilar, cormillos, arbor...
r (trasp.)	0	2	prade, prodian

4.2.3.2. Arbitrariedad de base fonética (vocales) (AE)

Estos errores se producen porque los sujetos no son capaces de realizar correctamente el procesamiento fonológico de las palabras afectadas: **acabese* por *acabase*, **aparicio* por *apareció*, **aria* por *área*, **ensestia* por *insistía*, **enformativo*, **envitación*, **intierro*, **enbéciles*, **escura* por *oscura*, **linia* por *línea*, **onque* por *aunque*, **vente* por *veinte*, **pidimos* por *pedimos*, **dicia* por *decía*, **precupeis* por *preocupéis*, etc. Estos errores parecen originarse en una discriminación fonética poco afinada por parte de los sujetos, lo que implica que los siguientes pasos del procesamiento fonológico (discriminación fonemática y asignación de valores fonológicos) lleven a la confusión sobre la vocal a usar. Normalmente, se engendran en las variantes orales de origen socio-cultural (la mayoría están documentadas como vulgarismos) que manejan los sujetos y en su incapacidad para ajustarse a la norma de pronunciación y escribir a partir de ella.

Estos errores están muy cercanos a los *errores en el origen que afectan a vocales*, diferenciándose en que los errores en el origen suponen un déficit morfológico y los errores de base fonética, además de dicho déficit, evidencian un procesamiento fonológico deficiente.

En general, son errores ocasionales, con una baja frecuencia por sujeto, pero bastante extendidos: 53,8% de los estudiantes de 1º y 37,7% de los de 3º.

Tratamiento didáctico

Convendría combinar los ejercicios de ortofonía que asegurasen que los estudiantes dominan la norma de pronunciación estándar, junto con un refuerzo de la imagen ortográfica de las palabras. Asimismo, conviene incidir sobre los conocimientos morfológicos necesarios para asegurarse el dominio de las formas irregulares de los verbos, especialmente.

Reducción de vocales

Uno de los fenómenos fonéticos que el sistema propicia y que influyen sobre la realización y procesamiento fonológico de una palabra es la reducción a una sola de dos vocales iguales, sin acento, en contacto, tal como señala Navarro Tomás (1977, 152). Es lo que ocurre en las omisiones de *-a* ($\emptyset < a$) en **quaducto*, **compañió*, **maca*, palabras que tenían delante una palabra terminada en *-a*, por lo que la supresión está orientada por la pronunciación de una sola *a* en la sinalefa que se establece entre las dos palabras: *la *quaducto*, *la *compañió*, *la *maca*.

El *tratamiento didáctico* debe incidir sobre la imagen ortográfica de las palabras que presentan vocales repetidas, como *coordinar*, uniéndolo a aquellas sobre las que, a veces, se ejerce la ultracorrección, como *prever* (escrito **preveer*).

4.2.3.3. Tratamiento didáctico de los errores por arbitrariedad de base fonética

Las formas de tratar los errores ya se han indicado en sus apartados correspondientes. La idea general que domina la didáctica de este grupo es que hay que partir de la imagen ortográfica y reforzar tanto su presencia en el lexicón como su procesamiento a través de la ruta ortográfica. El apoyarse en el procesamiento fonológico debe hacerse con prudencia, para evitar distorsiones no deseadas.

En los casos de arbitrariedad fonética que afecta a las consonantes, lo más adecuado parece el partir de los “demonios” ortográficos, de las palabras que más errores provocan y de aquellas del vocabulario usual que puedan presentar alguna dificultad de este tipo. Las unidades de procesamiento sobre las que actuar deben ir desde la palabra hasta el grafema fuente de error, pasando, según los casos, por la sílaba u otras combinaciones como los bigramas; asimismo, hay que considerar el uso de otras unidades de carácter gráfico-morfológico, como los prefijos o los sufijos.

En los casos de arbitrariedad fonética sobre vocales, juega un papel destacado el potenciar la imagen fónica correcta de las palabras fuente de error desde la pronunciación oral, es decir, el objetivo es que los estudiantes integren en su pronunciación usual la pronunciación correcta de las palabras, para que tengan una base segura en su traslación a la forma escrita. Siempre que se pueda, hay que unir este aprendizaje al procesamiento morfológico, pues muchos de los errores nacen del desconocimiento de la flexión de las formas verbales irregulares.

4.2.3.4. Errores por arbitrariedad por concurrencia de grafemas distintos para el mismo fonema (AA)

En este apartado se incluyen los errores cometidos al tener que escoger entre grafemas distintos para representar el mismo fonema, en los casos en que el sistema no ofrece una distribución regulada para el uso de los grafemas. Estos errores se originan, pues, en el uso de los grafemas y dígrafos situados fuera del sistema fono-ortográfico, que son los que presentan un grado de arbitrariedad máxima, pues se asocian a una situación de ambigüedad grafemática no resuelta por el sistema fono-ortográfico. Los grafemas y dígrafos son monofonemáticos compartidos <b, v, k, s, hi, j> y difonemáticos <y, g, x, w>, aunque unos grafemas son arbitrarios en todos sus usos, mientras que otros sólo lo son en algunos de ellos.

Se ha asociado al estudio de este tipo de errores el estudio del valor correctivo que tienen las llamadas reglas ortográficas sobre estos usos grafemáticos no regulados por las reglas del sistema fono-ortográfico. Por eso, antes de entrar en el análisis de cada grupo ortográfico, se ha hecho una reflexión sobre este tipo de reglas y se ha establecido una relación de las consideradas más efectivas, para comprobar su valor correctivo sobre los errores encontrados

Reglas ortográficas

Las llamadas reglas ortográficas se basan en el lugar de la cadena donde aparecen las grafías a usar y los grafemas que le son concomitantes, atendiendo unas veces a si forman sílaba y otras simplemente a la relación de contigüidad; a veces se derivan de diversas relaciones morfológicas: prefijos, sufijos, conjugaciones verbales, etc.; otras veces se combinan con la categoría gramatical de las palabras; también hay reglas exclusivamente léxicas basadas en algunas palabras de amplio uso. Junto con las reglas se dan sus excepciones. La principal diferencia con las reglas del sistema fono-ortográfico es que estas se basan en las correspondencias establecidas entre el sistema fonológico y el grafemático, lo que permite realizar la transcripción gráfica desde la forma sonora que presentan las palabras, que es precisamente lo que no pueden hacer las reglas ortográficas, que sólo pueden indicar el grafema a usar desde relaciones exclusivamente gráficas o desde reglas de naturaleza morfológica, gramatical o léxica.

Muchos de los manuales ortográficos se articulan por grafías y por reglas ortográficas. En general, todos los manuales suelen incluir las mismas clases de reglas, estribando la diferencia, aparte del método didáctico usado, en la cantidad de ellas incluidas. Esta forma de articular los contenidos didácticos está presente desde hace muchos años: Grajales (1953), Miranda Podadera (1976, 38ª ed.), Echeverría (1990, 14ª ed.), Escarpanter (1983, 14ª ed.), Mesanza (1985). La importancia dada al aprendizaje memorístico de las reglas varía según los autores, aunque en todos ellos se busca su dominio efectivo a través de los ejercicios que las acompañan.

Una reflexión teórica y práctica sobre la efectividad de las reglas como método de enseñanza se encuentra en Barberá (1986), en Cuadra Echaide (1958) y Varela Siaba (1966), estos dos últimos citados por Barberá, de quien se toman las referencias.

Cuadra Echaide llega a la conclusión de que, más allá de 12 o 13 reglas, el “gasto” que debe realizar el alumno es excesivo para la efectividad que comportan las reglas. Afirma que “En nuestra estimación personal, la productividad del aprendizaje de reglas decrece muy

rápidamente y el coste de las mismas aumenta con bastante rapidez; no ocurre así con el aprendizaje de palabras sueltas, en que, tanto el coste como el rendimiento, siguen un proceso lento de crecimiento o decrecimiento respectivamente”. Como aplicación práctica propone las 13 reglas que más efectivas son y un vocabulario básico de 1.000 palabras.

Varela Siaba se plantea la conveniencia de enseñar las reglas o la adecuada escritura de los vocablos, y enuncia el siguiente principio: “una determinada regla ha de considerarse como contenido didáctico, cuando el coste de aprendizaje y aplicación de la misma es inferior al coste de aprendizaje y aplicación de los vocablos usuales por ella reglados”. Equivale a decir que la rentabilidad de la enseñanza de reglas depende del número de palabras afectadas por ellas.

Barberá, en su tesis doctoral *Análisis de la didáctica de la ortografía a la luz del vocabulario usual y elaboración de las bases para una nueva metodología aplicable a adultos* (1986), parte de una larga tradición de estudios realizada sobre vocabularios básicos en diversas lenguas (inglés, francés, castellano, catalán) que demuestra que con 2.000 a 3.000 palabras se construye aproximadamente el 95% del discurso oral y escrito, siguiendo, además, una línea claramente descendente, de tal forma que los vocablos de mayor frecuencia abarcan gran cantidad del discurso mientras que los vocablos de escasa frecuencia, que son los más numerosos, se utilizan en un porcentaje mínimo. Barberá establece el vocabulario usual, básico y fundamental a partir de los medios de comunicación oral y escrita (periódicos, revista y libros, lenguajes oficial y político, lenguaje epistolar y lenguaje oral de radio y televisión), obteniendo un vocabulario usual de 14.385 palabras, un vocabulario básico de 1.114 palabras y un vocabulario fundamental de 213 palabras. Sobre el vocabulario usual realiza un estudio de frecuencia de aparición de grupos de letras (por ejemplo, terminaciones en -bir, -vir, comienzos por bien-, vien-, grupos en cualquier posición -alb, -alv-, etc.). A partir de aquí, observa los grupos de mayor frecuencia de aparición y qué relación guardan entre sí los grupos cacofónicos y/o cacográficos, lo que le permite proponer una serie de reglas cuya enseñanza se considera rentable por las palabras que abarcan y las escasas o nulas excepciones que tienen; también extrae dos vocabularios ortográficos: el de palabras de mayor índice de dificultad²⁴ ortográfica, y el de palabras del vocabulario básico con dificultad ortográfica. Este enfoque parece interesante, puesto que por un lado proporciona las reglas sobre las que trabajar con garantías de realizar una labor productiva, y por otro, delimita las palabras que pueden ofrecer alguna dificultad ortográfica sobre un vocabulario básico, que será posiblemente el empleado en su mayor parte por los alumnos, y sobre el que, en cualquier caso, hay que adiestrarles, pues es el de mayor uso social, siendo su dominio un objetivo a conseguir.

Para delimitar el poder correctivo que tienen las reglas, se han seleccionado las que Barberá (1986, 557-559) propone en su trabajo como rentables:

B

1. Delante de R y L.
2. Detrás de M.
3. Detrás de las sílabas SO, TA, RO, SI, SU, NU, en las palabras que así comienzan.
Excepciones: soviet, soviético, sovoz, suvertir.
4. Palabras que empiezan por BIBLI, BU, BUS, BUR.

²⁴ Indica Barberá (pg. 528) que <<La palabra dificultad empleada en el contexto ortográfico, la utilizamos en el sentido de "conjunto de reglas que tienen un mismo tipo de dificultad". Lo que comúnmente se denominaba como "reglas de la B", "reglas de la G",...>>.

5. Detrás de las sílabas SA, LA, CA. No se conocen todas las excepciones. Sólo indicaremos algunas: savia, lavar, caviar, cavar, excavar, caverna, cavilar.
6. Terminaciones de los pretéritos imperfectos de indicativo de los verbos de la primera conjugación y del verbo IR, previa distinción de los adjetivos acabados en AVA, AVE, AVO, EVA, EVE, EVO, IVA, IVO. Estas reglas habría que estudiarlas relacionadamente. Suponen cierta madurez gramatical por parte del alumno.
7. Palabras acabadas en BUNDO, con sus femeninos y plurales.
8. Verbos acabados en BIR, menos HERVIR, SERVIR y VIVIR.

V

1. Vocablos que comienzan por las sílabas VER, VEN y detrás de EN, DI, en las palabras que así empiezan. Excepciones: berbiquí, bergamota, bergantín, bergante, berenjena, berilio, berilo, berlina, berlinga, berma, bermejo, bermellón, bernegal, berrear, berrenchín, berrendo, berrín, berrinche, berro, berroqueño, berza, bendecir, bencina, bengala, benigno, benjuí, benzoato, las derivadas o compuestas de bene (significado bien), dibujar. Pese a las numerosas excepciones, se ha visto que, en la práctica, estas reglas son “rentables”, ya que las excepciones aparecen muy poco. Sólo en el caso de EN, no existen excepciones. Hay que añadir algunos nombres propios importantes en el caso de VER, como excepciones. Así tenemos entre otros: Berlín, Bernabé, Bernardino, Bernardo, Berta, Bermudas, Berenguela, Berbería.
2. Los adjetivos acabados en AVA, AVE, AVO, EVA, EVE, EVO, IVA, IVO, ya se han contemplado en la regla 6 de la B.
3. Después de N, B, D. Excepciones al caso de la N, en algunos nombres de origen extranjero: Harzenbusch, Gutenberg.

G

1. Grupo GEN. Excepciones: ajenjo, ajeno, avejentarse, berenjena, comején, enajenar, frajenco, jején, jenabe, jenable, Jenaro, jenízaro (también genízaro), jenjibre, Jenofonte, majencia, Majencio, ojén, piojento. Puede observarse lo inusitado de las excepciones.
2. Detrás de la sílaba AR en las palabras que así comienzan.
3. Detrás de las sílabas LA, IN. Excepciones, no constan todas. Entre otras, tenemos: aljebana, aljecería, aljecireño, (también algecireño), aljerife, aljibe, injertar. Puede apreciarse la insignificancia de las mismas en cuanto a su valor de usualidad, en términos absolutos.
4. Grupos GUE, GUI.
5. Palabras que empiezan por GEO.

J

1. Palabras terminadas en AJE. Excepciones: ambages, compage, companage, enálage.

H

1. Palabras que empiezan por HIPO, HIDR, HIPER, HOSP.
2. Palabras que empiezan por HUM, seguido de vocal.
3. Palabras compuestas de HECTO, HEPTA, HEXA, HEMI.

S-X

1. Con S las palabras que empiezan por ES²⁵.
2. S, delante de B, D, G, L, M.

OTRAS

1. Grupo MP: delante de P se escribe siempre M.

A las anteriores, se han añadido las siguientes reglas, espigadas de los propios datos que da Barberá o de los manuales de ortografía. Se diferencian de las primeras en que, o tienen más excepciones, o su campo de aplicación es más reducido.

B

9. En final de sílaba trabada. Especial atención a los prefijos AB-, OB-, SUB-.
10. Palabras que comienzan por ABO-, ABU-. Excepciones de cierta relevancia: avutarda.
11. Palabras que terminan en -BILIDAD. Excepciones destacadas: movilidad, civilidad.
12. Palabras que comienzan con HE, HI, CE, CU, GU, GAR, RU, TE, TI, TRE, TUR, VER.
13. Verbos acabados en BUIR.
14. Verbos acabados en ABER, menos *precover*.

V

4. Palabras que comienzan por EVA, EVE, EVI, EVO. Excepciones: ébano, ebanista, ebonita.
5. Palabras que comienzan por NOV, VIS. Excepciones: las palabras que comienzan por el prefijo BIS.
6. Palabras que comienzan por CLA, CON, LLE, LLO, LLU, NI. AL, PAR. POL, POR, PRA, PRI, SEL, SOL.
7. Palabras terminadas en VIRO, VIRA, ÍVORO, ÍVARA. Menos *víbora*.
8. Palabras que comienzan por VICE, VILLA, VILLAR.
9. Verbos acabados en SERVAR menos *desherbar*.

G

6. Terminaciones GIA, GIO, GIÓN, GIONAL, GIONARIO, GIOSO, GIRICO.
7. Después de FLA en inicio de palabra.
8. Palabras que terminan en GELICO, GETICO, GESIMO, GESIMAL, GESICO, GENARIO, GENIO, GENICO, GENITO, GENEIO, IGENA, IGENO, IGERA, IGERO.

²⁵ No es una regla sin excepciones. Barberá la enuncia a partir de la frecuencia de aparición detectada en su corpus: 2.784 veces para ES y 493 para EX; la posibilidad de error escribiendo ES se reduce al 15%.

9. Verbos cuyo infinito termina en GER, GIR. Menos *tejer, cruji*.
10. Palabras que empiezan por LEGI, LEGIS, GEST. Menos *lejitos, lejía*.
11. Grupos AGI, IGI. Menos *salvajismo, cajita, pajita*.
12. Terminaciones OGÍA, ÓGICO, ÓGICA.

J

2. Palabras que comienzan con EJE.
3. J en los verbos cuyo infinitivo no lleva ni G ni J.
4. Verbos acabados en JEAR.

H

4. Palabras que empiezan por HUE.
5. Palabras que empiezan por HIA, HIE, HUI.
6. Palabras compuestas de HOMO, HEM, HELIO.
7. Palabras que empiezan por HERM, HERN. Menos *ermita, Ernesto*.

S-X

3. S ante F, Q. Excepciones: *exfoliar, exquisito*.
4. X ante las sílabas PL, PR seguidas de vocal. Excepciones: *espliego, esplendor*.
5. X en EXCE al comienzo de palabra. Excepciones: *escéptico, escena*.
6. X en el comienzo de palabra con EX más vocal o H. Excepciones: *esófago, esencial, ese, esa, eso, esotérico*.

Análisis de los grupos de arbitrariedad máxima

Concurrencia de y <v> (AA)

Es la falta más importante en cuanto al número de errores que provoca: en primero es causa de 421 equivocaciones (314 en el uso de *b* y 107 en el de la *v*) y en tercero es causa de 340 errores (200 en el uso de *b* y 140 en el de la *v*). La distribución total entre *b* y *v* es de 67,5% de errores en el uso de la *b* y 32,5% en el uso de la *v*.

Todos los sujetos de la muestra tienen, como mínimo, un error en el uso de estas grafías, pero la variación es muy acusada, pues va desde algún sujeto con un solo error hasta los 36 de un alumno de primero y los 23 de uno de tercero.

Interferencia con el catalán

La interferencia con el catalán debe ser considerada como un elemento más dentro de las posibles causas del deficiente dominio de los grafemas que concurren en una situación de arbitrariedad: tal como ya se indicó, no es posible, en estos casos, establecer una relación directa de causa-efecto. La influencia del catalán variará según individuos, zonas y lengua usual, de tal forma que en unos individuos será una causa determinante de error, mientras que en otros no lo será.

A efectos metodológicos, sin embargo, no hay que perder de vista el que este grupo de palabras se identifica por el hecho de que para palabras similares o idénticas los sujetos deben manejar distintas u opuestas soluciones ortográficas, cosa que no ocurre en otras palabras, donde los términos catalán y castellano coinciden en las grafías fuente de error –con lo que

una lengua refuerza a la otra— o no existe tal punto de conflicto, porque los términos provienen de raíces diferentes.

Si entendemos que la concurrencia de soluciones ortográficas distintas puede influir en el error producido, también hay que suponer que debe ser tenida en cuenta en el momento de proponer una solución didáctica, que debe apuntar hacia la consolidación en el sujeto de léxicos distintos según el código a utilizar. Es decir, se trataría de conseguir que los sujetos supiesen unir cada solución ortográfica a la lengua correspondiente, pues solamente de esta manera se podrían evitar los procesos de transferencia, independientemente de que se produzcan en uno u otro sentido.

Concretizando la posible interferencia del catalán, esta equivale en el grupo de estudiantes de primero de ESO al 44,4% de los errores en el uso de estos grafemas, y en tercero al 33,2%. Tanto en un grupo como en otro, las posibles influencias se concentran, casi en exclusiva, en los verbos, que suponen más del noventa por ciento de las posibles interferencias.

Dentro de los errores verbales el grupo más destacado es la terminación **-ava* para el imperfecto de indicativo, que acapara el 63 % y el 60% de los errores de primero y de tercero, respectivamente, para el grupo de posibles interferencias. En principio, este error debería ser fácilmente evitable, puesto que una aplicación directa de una sola regla sin excepciones podría soslayarlo; si esto no ocurre así es porque dicha regla sólo aparecería en la mente del sujeto en caso de que se le plantease alguna duda sobre lo que está escribiendo --suponiendo que el sujeto supiese la regla, la recordase y tuviese los conocimientos gramaticales suficientes como para aplicarla correctamente--. En la muestra de la que se parte cabe suponer que los sujetos han sido adiestrados alguna vez en dicha regla y que tienen la capacidad suficiente como para aprenderla y aplicarla, lo que ocurre es que no escriben con dudas, sino que lo hacen de forma automática. Es un ejemplo más de que proponer un aprendizaje memorístico, sin más, de reglas no ofrece un gran rendimiento ortográfico: hay que buscar la consolidación del léxico adecuado y la automatización de los mecanismos de recuperación.

En cuanto al vocabulario, sobresalen las formas del verbo *estar*: *estaba, estaban y estábamos* y las del verbo *haber*: *había, habían*. Las personas utilizadas, preferentemente, son la 3ª del singular y la 3ª del plural. Este predominio se explica en parte por el tipo de textos utilizados (narrativos); el predominio de la 3ª persona del singular se observa también en otras muestras mucho más amplias (Barberà, 1986, pg.398).

Otra de las características es que los errores se producen en el uso de , quedando los que implican el uso incorrecto de <v>, como *automóvil*, reducidos a una presencia testimonial (tres errores en primero y otros tres en tercero).

Vocabulario no sometido a influencia del catalán

Destacan una serie de verbos de amplio uso, como las formas de *deber* (*debía, debemos...*), *ir* (*iba, íbamos, iban...*), *estar* (*estuve*) y *tener* (*tuvo*), y aquellas palabras que más se relacionan con el tema de las redacciones propuestas: *chaval, voz, silbido, caravana, bailarín, vaquero*, etc.

Frecuencia de uso

En cuanto a su frecuencia de uso, muchas de las palabras de ambos listados aparecen en el vocabulario fundamental de Barberá (1986 y 1988) y en el de Alameda y Cuetos (1995): *bien, deber, escribir, estar, gobierno, haber, llevar, nuevo, pensar, saber, pasar, quedar, trabajar, tener, ir, venir, ver, volver, veces...* Estas palabras, por tanto, deberían formar parte

de los contenidos a enseñar, no solamente para la muestra concreta que nos ocupa, sino también para cualquier otra muestra, ya que al ser palabras de un uso muy amplio hay que asegurarse su correcta escritura, pues es prácticamente seguro su uso por los sujetos de cualquier muestra. La selección de vocablos a utilizar en la enseñanza continúa por la de aquellas palabras con *b* o *v* que aparecen en el vocabulario fundamental y básico, y las que a partir del texto de la unidad didáctica van a ser empleadas por los alumnos en sus redacciones. En este sentido, se muestra especialmente valioso el listado de palabras del vocabulario básico con dificultad ortográfica que ofrece Barberá (1986, 583-598)

Categorías morfológicas

Los errores se distribuyen de la siguiente forma (en tantos por ciento):

Tabla 13: Distribución de errores según grupos y categorías morfológicas

<i>Grupo</i>	<i>Adjetivos</i>	<i>Sustantivos</i>	<i>Pal. gram.</i>	<i>Verbos</i>	<i>Total</i>
1º	6,1	13,7	4,2	75,7	100
3º	6,1	22,3	4,1	67,3	100

Se aprecia que los errores, aparecen unidos a los verbos en primer lugar, y a los sustantivos en segundo lugar. Las palabras gramaticales no ocupan un lugar destacado en este grupo.

En la siguiente tabla se han ajustado los porcentajes para que ofrezcan una imagen sintética de cómo se reparten los errores:

Tabla 14: Distribución de errores de y <v> por categorías morfológicas

Categoría gramatical	B	V
Verbos	50%	20%
Sustantivos	10%	10%
Adjetivos	1%	4%
Palabras gramaticales	3%	1%
Total	65%	35%

Como consideración didáctica de lo anterior, se puede establecer la necesidad de prestar mayor atención a los verbos, sobre todo en la corrección de la *b*, y después al grupo de sustantivos. Todo esto puede ayudar a programar ejercicios a partir de las categorías gramaticales de las palabras.

Valor correctivo de las reglas ortográficas

Aplicando las reglas que proponía Barberá más las añadidas, se obtienen los siguientes resultados globales (en tantos por ciento):

Tabla 15: Errores en los usos de *b-v* regulados por reglas ortográficas

Grupo	Por grafemas			Global	
	Grafema	No regulados	Sí regulados	No regulados	Sí regulados
1º	B	25,5	74,5	38,5	61,5
	V	76,7	23,3		
3º	B	29,5	70,5	48,7	51,3
	V	76,5	23,5		

De los datos anteriores se deduce que la mayor incidencia de las reglas se produce sobre el grafema .

Desglosando los resultados por categorías gramaticales, así como por usos regulados por reglas (resultados en porcentajes sobre el total de cada grupo), se deduce que las reglas se muestran efectivas en la corrección de los verbos:

Tabla 16: Errores en los usos de *b-v* regulados por reglas, según categorías gramaticales

Grupos	Usos regulados	Adjetivos	Sustantivos	Pal. gramt.	Verbos
1º	SÍ	0,7	2,4	0,9	57,5
	NO	5,5	11,4	3,3	18,8
3º	SÍ	2,3	3,2	0,9	47,6
	NO	3,8	19,1	3,2	22,6

Si se tiene en cuenta el que los errores sean fruto de una posible interferencia con el catalán más su diferenciación entre verbos y resto de categorías gramaticales, aparecen los siguientes resultados (expresados en tantos por ciento respecto del total de cada curso):

Tabla 17: Errores en los usos de *b-v* regulados por reglas, según categorías gramaticales y tipos de error

Posible interferencia	Regulado por reglas	1º		3º	
		Verbos	Resto	Verbos	Resto
SÍ	SÍ	38,4	0,6	29,8	0,9
	NO	1,1	0,4	0,6	2,1
NO	SÍ	14,1	3,0	15,0	5,6
	NO	15,6	22,8	22,1	23,9

De lo anterior se deduce que las posibles interferencias con el catalán se centran prácticamente en los verbos y que podrían ser evitadas mediante la aplicación de las reglas; en este resultado pesa el hecho de que los errores en el uso de imperfectos (tiempo básico de la narración) se han considerado como posibles interferencias que pueden ser corregidas mediante una regla de carácter morfo-ortográfico. Fuera de los casos de posibles interferencias, las reglas se siguen mostrando efectivas, sobre todo, en los casos verbales, pero no alcanzan la extensión correctiva que tenían en el caso de las posibles interferencias.

Analizando los errores de cubiertos por las reglas aparece como la regla más rentable, con diferencia sobre todas las otras, la que hace referencia a los imperfectos de indicativo de los verbos de 1ª conjugación. Está claro que este grupo merece un tratamiento especial y continuado en cualquier programación ortográfica. Dejando aparte este grupo, el grueso del resto de errores corregibles mediante las reglas corresponden a las distintas formas verbales de los verbos *haber* e *ir*. Con una aplicación de muy baja frecuencia aparecen otras reglas como la de los verbos terminados en *-bir*, u otras menos usuales como la de escribir *b* tras las sílabas *ca* o *la*.

La conclusión de lo anterior es que sólo hay una regla verdaderamente eficaz (la de los imperfectos), y dos palabras *haber*, *ir* que deben ser enseñadas, pero, en realidad, más como palabras propias que como reglas. Parece, pues, que el esfuerzo de tiempo y energía que se gastaría para que los estudiantes aprendiesen la mayoría de las reglas no compensaría los resultados que se podrían obtener.

Sin embargo, las reglas quizá sirvan como orientación en el momento de programar los ejercicios y contenidos. Además sirven de aviso para evitar errores por generalizaciones inexactas; por ejemplo, la enseñanza de los imperfectos (sobre todo las formas *-aba*, *-abas*) debe relacionarse con la enseñanza de los adjetivos terminados en *-ava*, *eva*, etc. Es decir, hay que buscar y promover los mecanismos de generalización y automatización, pero hay que tener cuidado para evitar falsas generalizaciones que provoquen a su vez otros errores.

Tratamiento didáctico

Las orientaciones que parecen más recomendables son las siguientes: las posibles interferencias con el catalán deben evitarse a partir del estudio de los verbos más usuales y frecuentes, especialmente en su forma del pretérito imperfecto y en la tercera persona del singular y del plural; hay que fomentar su uso correcto en ambos sistemas. En general, hay que centrarse en los verbos y en las palabras más usuales o que más posibilidades tienen de

salir en las redacciones. Conviene hacer un estudio que potencie las regularidades gráficas y ortográficas; las reglas no parecen muy efectivas para evitar errores.

Concurrencia de <g> y <j> (AG)

Dicha concurrencia se presenta cuando ambos representan al mismo fonema velar /x/, lo cual ocurre ante *e, i*. Las cifras son: 19 errores en primero y 13 en tercero por utilizar <j> en vez de <g> (j<g+e,i) y 17 errores en primero y 7 en tercero por usar <g> en vez de <j> (g<j+e,i).

<G>

La categoría más afectada es la de los verbos: *coger, proteger, dirigir, recoger...*; casi todos ellos son términos de alta frecuencia en los vocabularios de Barberá y Alameda y Cuetos. Todas estas faltas se podrían evitar aplicando la regla de que los verbos cuyo infinitivo termina en *-ger, -gir* construyen con *g* las formas en que *j, g* son posibles. En los sustantivos se encuentran formas como *indígenas, sargento, agencia*, en los que interviene el grupo *-gen-*. No se percibe ninguna influencia del catalán.

<J>

En la distribución de faltas por categorías los sustantivos y los adjetivos juegan un papel más destacado que en el anterior grupo. Destacan los sustantivos y adjetivos cuya terminación en *-aje* que es cambiada por *-age*; se puede hablar de una influencia del catalán, que realiza la terminación según esta última forma. En los verbos predominan las formas derivadas de *decir*, término de alta frecuencia. Todos estos errores se podrían corregir mediante reglas; especialmente, parece necesario trabajar la regla sobre la terminación *-aje*, deslindándola de su opuesta catalana. En cuanto al vocabulario a utilizar, este dependerá de los textos sobre los que se trabaje (aunque también se puede acudir al fundamental y básico, o al ortográfico propuesto por Barberá).

Los porcentajes de errores regulados por reglas son los siguientes:

Tabla 18: Errores en los usos de *g-j* regulados por reglas

Grupos	Grafemas	No regulados	Sí regulados
1º	G	8,3	44,4
	J	16,6	30,5
3º	G	5,0	60,0
	J	15,0	20,0
ambos grupos	ambos grafemas	23,2	76,8

De lo anterior se deduce que para <g> y <j> sí parece efectivo el corregir los errores a partir de las reglas, especialmente para la <g>.

Concurrencia de <s> y <x> (AS)

La <x>, al igual que la <s>, representa al fonema /s/ en posición inicial y en posición antecorsonántica; es decir, entran en concurrencia ambos grafemas y no hay reglas que delimiten su actuación. También se han incluido en este apartado los casos de posición intervocálica (**esagerada*, **esactamente*), ya que, aunque según Quilis (1993, 251-252), la pronunciación de *x* intervocálica se realiza como [ks] cuando el habla es cuidada o enfática, y como [gs] “normalmente”, y según Navarro Tomás (op.cit., 140-141), su pronunciación es la de [gs], con una *g* fricativa débil y relajada, dicha pronunciación sólo se realiza por hablantes cultos, conscientes de la ortografía con *x* de la palabra, en una pronunciación esmerada; es decir, lo usual es pronunciar la *x* intervocálica como [s] y lo excepcional es pronunciarla como [ks] o [gs]. A este respecto, Navarro Tomás (op. cit.) señala que en el habla vulgar se pronuncia como [s], y que “la pronunciación correcta admite, generalmente, la *s* por *x* intervocálica en *exacto-esáкто*, *auxilio-ausíljo* y *auxiliar-ausiljár*”. No indica por qué en estas palabras se admite como pronunciación correcta y en otras, como, por ejemplo, *exagerar*, *existe* no se admite. En definitiva, lo que se defiende es que la pronunciación general de *x* intervocálica es la de [s], porque es la que se pliega al propio sistema, donde la *s* intervocálica es casi la única existente en comparación con la *x* intervocálica, y la pronunciación excepcional y hecha a propósito es la de [ks] o [gs], la cual se realiza siempre por hablantes cultos a partir de su conocimiento ortográfico de la palabra, es decir, no se pronuncia así una palabra si no se sabe con antelación que lleva *x*²⁶.

Las cifras son para s<x> de 10 errores en primero y 14 en tercero; para el error contrario (x<s) las cifras son de 2 errores en tercero y ninguno en primero. La preeminencia del uso de <s> en vez de <x> estaba prevista en el análisis del sistema.

El vocabulario no posee una frecuencia de aparición alta: *exagerado*, *exactamente*, *explicar*, *explotar*, *extraño*, *existe*, *extranjeros*... Morfológicamente, las categorías más abundantes son la de los verbos y los sustantivos. Todos los errores se producen en la confluencia de *es-/ex-*. Las reglas podrían evitar un cuarenta por ciento de estos errores, pero, de hecho, son reglas que abarcan un campo escaso de palabras, que cuentan con excepciones y que serían difíciles de recordar, por lo que su efectividad real es muy dudosa. La enseñanza debería programarse a partir de listas de palabras de los términos marcados (en este caso los que lleven *x*), contraponiéndolas en algunos casos a los no marcados (escritos con *s*) para evitar falsas generalizaciones; se trataría de aprovechar la extensión del uso de la <s> para presentar las palabras con <x> como una excepción. La interferencia con el catalán podría darse sobre los términos *extraño* y *extranjero*, que deberían ser tratados conjuntamente en ambas lenguas.

²⁶ Si, tal como demuestra Cantero (1997) en el laboratorio de fonética, hay una influencia de lo ortográfico sobre lo que se cree oír, también cabe suponer que el conocimiento ortográfico que se tiene de las palabras guíe su pronunciación.

Concurrencia de <y>, <hi>, <i> (AY)

No se han encontrado en el corpus analizado, pero se considerarían errores derivados de la arbitrariedad del sistema las formas **iendo*, **hiendo*, ya que el propio sistema ofrece para la palatal inicial /y/, en posición inicial de palabra seguida de vocal tautosilábica, el grafema <y> y el dígrafo <hi>: *hierba*, *yerba*, *hiato*, *yate*, etc. Las formas con *i* inicial, en vez de *hi*, se han considerado como errores en la realización del dígrafo <hi>; es decir, la concurrencia se ha establecido entre <y> y <hi> para /y/, y no entre <i>, <y> y <hi>²⁷.

También se ha considerado en esta categoría el caso de concurrencia de <i> y <y> para el diptongo [ui] en posición final de palabra, tal como aparece en algunos monosílabos, como *fui* y *muy*²⁸. Según Martínez de Sousa (1992, 44), en *fui* el diptongo se realiza con acento en la *i*: [fuí], y en *muy* con acento en la *u*: [múi]; sin embargo, Navarro Tomás (op.cit. 166) indica como única pronunciación [wí], considerando la forma [úi] como pronunciación antigua, reducida a algunos puntos del Norte de España. En cualquier caso, se puede considerar la alternancia <ui> <uy>, básicamente, como un convencionalismo ortográfico que responde a una situación de arbitrariedad ortográfica.

Los errores son mínimos: en primero, 3 por uso de *muy* (**mui*) y 3 por uso de *fui* (**fuy*), en tercero 2 por uso de *muy* (**mui*). Se trata, pues, de un error muy ocasional. Su corrección debería incidir sobre la forma de estas palabras.

4.2.3.5. Tratamiento didáctico de los errores por arbitrariedad por concurrencia

La característica común que presentan todos estos errores es que la forma gráfica correcta únicamente se puede alcanzar a través de la vía ortográfica mediante su recuperación del léxico ortográfico. Por tanto, la didáctica de estos errores debe ir en la línea de potenciar la memoria ortográfica y facilitar la recuperación de las formas correctas. Para ello, conviene fortalecer todas las redes asociativas (fónicas, ortográficas, morfológicas y semánticas) que aparezcan como valiosas por su capacidad de integrar unas palabras con otras, partiendo no sólo de las palabras, sino también de diversas unidades de procesamiento, como pueden ser sílabas, bigramas, prefijos, sufijos, etc. Conviene tener cuidado, sin embargo, en aquellos casos en que un mecanismo de recuperación puede llevar a soluciones ortográficas diferentes, para que su extensión y automatización no provoque errores en la dirección contraria a la prevista; es decir, hay que prestar una atención específica a los conflictos que surgen entre diferentes redes asociativas.

Las reglas serán tenidas en cuenta en aquellos casos en que han demostrado ser especialmente valiosas. El objetivo será el conseguir la automatización de una serie de soluciones gráficas.

Para este tipo de errores, el partir de las palabras erróneas más usuales, así como de las del vocabulario básico y fundamental, parece especialmente relevante, puesto que de lo que se trata es de asegurar un léxico ortográfico usual lo más correcto y activo posible. Con ello se conseguirá, no sólo asegurar su imagen gráfica, sino también reducir su umbral de activación para que el procesamiento ortográfico se convierta en los más automático posible.

²⁷ No se ha tenido en cuenta un limitado número de cultismos (*iatrogénico*, *ion*, *ionización*, *ionizar*, *ionosfera*, *iota*, *iotización*) donde el valor fonético de <i> es el de la consonante palatal /y/.

²⁸ No existe concurrencia en otras cadenas finales, donde los diptongos [ay], [ey], [oy] aparecen siempre escritos siempre con <y>: *hay*, *ley*, *hoy*. Tampoco existe concurrencia cuando es hiato: *huí*.

Todos aquellos ejercicios que contribuyan a desarrollar particularmente la memoria y capacidad de procesamiento visual del individuo, contribuirán a potenciar la ruta ortográfica.

En la misma línea hay que destacar el papel destacado que tiene la exposición a lo escrito: la lectura por sí misma, así como los ejercicios que se realicen sobre la forma del texto escrito con el objetivo aumentar la velocidad y capacidad lectoras, fomentarán una mejor memoria ortográfica.

4.2.3.6. Errores en el uso de <h> (AH)

La hache es el grafema más arbitrario, pues no se corresponde con ningún fonema ni tiene ningún tipo de correspondencia sonora. Sus errores se sitúan, pues, en la vía ortográfica. Omisión y exceso son los dos principales mecanismos de error, complementados por algunos casos de trasposición.

Los errores se distribuyen así: para primero, 192 errores por omisión de <h> (\emptyset <h>), 129 por adición (h< $\emptyset\emptyset$ <h>), 118 por adición (h< \emptyset

Morfológicamente, predominan los verbos (212 en primero y 139 en tercero) y las palabras de carácter gramatical (87 en primero y 90 en tercero) sobre los sustantivos (25 en primero y 24 en tercero) y los adjetivos (10 en primero y 4 en tercero).

Ajustando los porcentajes para obtener una imagen sintética, aparecen los siguientes resultados:

Tabla 19: Errores en el uso de *h* según categorías gramaticales

Categoría gramatical	Omisión	Adición
Adjetivos	1%	1%
Sustantivos	5%	3%
Palabras gramaticales	9%	18%
Verbos	40%	20%
Total	55%	42%

El léxico utilizado tiene pocas concomitancias ortográficas con el catalán, que para los mismos significados utiliza palabras de distinta raíz o mantiene la *f* inicial latina. No se ha encontrado ningún caso regulado por reglas ortográficas. Ortográficamente, en casi todas las ocurrencias, el grafema ocupan la posición inicial de palabra, en la que, a su vez, predomina la cadena *ha-*. Destacan los errores ocurridos sobre palabras homófonas.

En los casos de omisión de <h>, hay algunas palabras que manifiestan una gran frecuencia de errores en ambas muestras: las diversas formas de *haber*, *hacer* y la preposición *hasta*, que pertenecen al vocabulario fundamental y aparecen en todo tipo de textos, por lo que se trata de una falta constante. El resto de términos presentan unas ocurrencias mucho menores, dependiendo del tema del texto: *hachazos*, *hinchar*, *hermoso*, *hebilla*, *herida*, *habitación*...

Sobresale la presencia de las equivocaciones en el uso de homófonos: *a/ha*, *echo/hecho* (incluyendo femeninos y plurales, así como tiempos del pasado) y *asta/hasta*; sin embargo, no se

pueden atribuir directamente estos errores a un procesamiento semántico incorrecto, pues pueden provenir no de una elección semántica, sino simplemente de un déficit en la recuperación de la palabra desde el almacén ortográfico. En el momento de su enseñanza, hay que tener cuidado para no dar excesiva importancia a términos de muy escasa frecuencia, como *asta*; en estos casos debe insistirse en que el término que siempre hay que escoger en caso de duda es *hasta*; es decir, se debe primar la presencia de término usual o genérico por encima de los poco frecuentes, de tal forma que los sujetos tiendan a escogerlo de forma automática. Además, así se evitaría el posible efecto de confusión que puede producir un conocimiento metalingüístico mal asimilado.

En los casos de adición de <h> muchos de los se producen sobre palabras del vocabulario fundamental, como la preposición *a* y las formas del verbo *ir* (**hiba*, **hiban*, **hir*, **hido*...). Los otros errores presentan unas ocurrencias mucho menores y dependen del tema del texto: **habuela*, **harmarios*, **haviones*, **hasignatura*, **hárbol*, **hayer*, **hellos*...

Los errores en que se cruzan dos palabras homónimas se centran en el uso de la preposición *a*, opuesta a la forma verbal *ha*, y en la oposición verbal *hecho/echo* o *hechó/echó*. Todo esto indica que hay que incidir especialmente en los homónimos que se escriben con *h*. Esto último es particularmente cierto en el uso de *hasta/asta* donde se enfrentan una preposición de gran uso con un sustantivo de campo muy restringido. En el caso de *hecho/echo* hay que advertir que el verbo *echar* pertenece al vocabulario básico, por tanto, hay que trabajar ambas formas.

En las faltas por trasposición de <h> los errores más frecuentes ocurren sobre los términos *ahí*, *hay*, *ahora*.

Tratamiento didáctico de los errores en el uso de la <h>

Básicamente, su tratamiento didáctico es el mismo que para los errores por arbitrariedad por concurrencia de fonemas. Lo específico es que no hay ningún referente fónico sobre el que apoyarse, por lo que hay que prever los posibles errores por adición incorrecta de *h* desde los errores usualmente cometidos por los estudiantes. Asimismo, hay que prever la concurrencia de homónimos.

4.2.3.7. Valoración global de la validez de las reglas ortográficas

Tal como se ha ido notando, la validez del uso de reglas varía mucho de unos grupos a otros, e incluso dentro de cada grupo, por lo que una valoración global únicamente tiene un valor orientativo. Para los grafemas de carácter arbitrario, el porcentaje global de errores que se podrían corregir a través de reglas sería del 36% para primero y del 31% para tercero, concentrados en el uso de *b*, *g*, *j*. Parece, por tanto, que lo más rentable es estudiar las reglas que aparecen como valiosas en relación con estos grafemas, y entendiendo siempre su estudio como una forma de automatización de los mecanismos de recuperación léxicos y no como una simple memorización o revisión.

Estos resultados vienen a coincidir con otros: en un trabajo propio sobre una muestra de alumnos de 1º de BUP el porcentaje era del 29%, y en la aplicación hecha sobre el inventario cacográfico que Mesanza ofrece en *Palabras que peor escriben los alumnos* (1990); muestra obtenida sobre una redacción de tema libre de 1.106 alumnos de octavo curso de EGB, en colegios de Madrid en 1989, el resultado era del 19%.

4.2.4. Errores por desatención

Los errores por desatención suponen que las palabras han sido recuperadas y procesadas correctamente, situándose el error en el almacén de pronunciación o en el almacén grafémico. Se consideran errores de actuación, no de competencia. No todos los errores por desatención, sin embargo, presentan las mismas características ni son achacables únicamente a un almacenamiento intermedio defectuoso. Se pueden distinguir tres tipos:

- a) errores por desatención propiamente dichos o despistes
- b) errores por desatención favorecidos por causas fonéticas
- c) errores por desatención que implican un procesamiento gramatical defectuoso

4.2.4.1. Errores por desatención propiamente dichos (DD)

Son los que más claramente reflejan un almacenamiento temporal defectuoso. Las palabras sobre las que se producen los errores pertenecen al vocabulario usual de los sujetos, de quienes se supone el conocimiento de la forma correcta; por otro lado, los errores tienen un carácter más o menos azaroso y dan lugar a palabras sin sentido. Presentan adición, omisión y trasposición.

Adición: *multitud (multitud), *entretendia (entretení), *duespues (después), *prrimos (primos), *suavidada (suavidad), *grancho (gancho), *inglesias (iglesias), etc.

Omisión: *apusta (apuesta), *histori (historia), *hobre (hombre), *soldo (soldado), *aql (aquel), *quire (quiere), *fermedades (enfermedades), etc.

Sustitución: *ninos (niños), *carino (cariño), *fanilia (familia), cana (caña), *denasiado (demasiado), etc.

Tratamiento didáctico: puesto que son errores que se producen por una falta de concentración, aquellos ejercicios de carácter cognitivo y lingüístico que favorezcan el aumento de la capacidad de concentración serán los más adecuados. Otra de las actividades que habría que fomentar es la de la revisión cuidadosa de lo escrito, deslindando el repaso ortográfico de otros tipos de repaso, como el de contenido, y adiestrando a los sujetos en una revisión ortográfica que busque tanto los grafemas más conflictivos de la ortografía, como la forma ortográfica general de la palabra. En este sentido, los ejercicios de búsqueda rápida de palabras, terminaciones, grafemas, etc. en textos escritos pueden ser especialmente indicados.

4.2.4.2. Errores por desatención favorecidos por causas fonéticas (DF)

La característica de estos errores es que se sitúan a medio camino entre lo que podría ser una falta cometida por un procesamiento fonológico sesgado por la pronunciación y lo que podría ser fruto de una falta de concentración en las memorias intermedias. De hecho, cabe pensar que el error se sitúe, por ejemplo, en el almacén de pronunciación, y que se vea favorecido precisamente por su carácter fonético. Para primar su clasificación como errores por desatención se ha tenido en cuenta que no llegan a poner en duda la competencia en el dominio del sistema ortográfico de los sujetos, puesto que los errores dan como resultado

formas que los mismos estudiantes podrían detectar como defectuosas y corregirlas; sí suponen, evidentemente, un procesamiento ortográfico defectuoso aunque sea al nivel de las memorias intermedias.

Los errores consisten en la omisión, sobre todo, de *s* y *r*, más algún caso de pérdida de *l*. La pérdida de *r* postnuclear es un rasgo fonético ampliamente documentado, igual que el de la aspiración y posterior pérdida de la *-s* final, y en otras zonas geográficas sería claramente un rasgo fonético dialectal, y, por lo tanto, sería una falta de base fonética, pero en la muestra de la que se han extraído los errores no es fácil discernir si se origina en una variante de pronunciación, por lo que no se puede clasificar como una falta de carácter sistémico. Más cuando los errores son escasos y realizados por sujetos diferentes, lo que apuntala su carácter de error ocasional, como es propio de los errores por desatención.

La supresión de *-s* se ha considerado error por despiste cuando se produce en posición postnuclear e interior de palabra en **picina* (*piscina*), **dipido* (*despido*), *mima* (*misma*), **carlita* (*carlistas*) o en final de palabra que no sea morfema de plural: **entonce* (*entonces*), *no* (*nos*), **comimo* (*comimos*). Las supresiones de *s* que implican cambios de número son tratados en el siguiente apartado.

Los errores sobre *r* suelen producirse al final de palabra, **calo* (*calor*), **colla* (*collar*), *da* (*dar*), *toma* (*tomar*), *entra* (*entrar*), **juga* (*jugar*), más que en interior de palabra, **hievas* (*hierbas*), **dibitiendo* (*divirtiéndolo*).

La pérdida de *l* es el error menos frecuente: **buebe* (*vuelve*), *fina* (*final*).

El *tratamiento didáctico* sería el ya señalado para los despistes en general, pero centrado en los grafemas <*s*> y <*r*>.

4.2.4.3. Errores por desatención que implican un procesamiento gramatical defectuoso (DG)

Ya se indicó, cuando se discutía el concepto de falta ortográfica, que las faltas gramaticales que afectan a los morfemas flexivos de género y número sí parece que deben ser consideradas faltas ortográficas, puesto que afectan a los constituyentes básicos de las palabras. La dificultad estriba en señalar su estatus como falta ortográfica. Los intercambios entre masculino y femenino, singular y plural, aunque afectan a una serie de fonemas y grafemas (*o, a, s, es...*) regulados por el sistema fono-ortográfico, no parecen implicar una falta real de competencia sobre este sistema, ni tampoco una competencia gramatical propiamente defectuosa, puesto que para una muestra de sujetos como la estudiada, no cabe suponer que sean incompetentes en el establecimiento de la concordancia gramatical del género y el número. Estas faltas indican, más bien, una falta de concentración en el procesamiento sintagmático, y por esto se han clasificado dentro de los errores por desatención; aunque, evidentemente, no son exactamente iguales que otros tipos de errores como **agradececería* o **cohes* (*coches*), tienen como base común el ser fruto de una falta de atención que el mismo sujeto podría subsanar en una corrección cuidadosa: no son las faltas que el sujeto quería escribir, por eso no se consideran ni faltas en el origen ni faltas de competencia.

Intercambios de masculino y femenino

Se concentran en algunas palabras gramaticales: *uno/una*, *un/una*, *unos/unas*.

Intercambios de singular y plural

Este grupo de faltas es más numeroso que el anterior. En general, el error suele consistir en la omisión de la *-s* final: *sentado(s)*, *triste(s)*, *vampiro(s)*, *grande(s)*, *armario(s)*, *ella(s)*, *la(s)*, *lo(s)*, etc. La pérdida de *-s* final, tal como se ha señalado, puede obedecer también a razones fonéticas; si su causa fuese únicamente esta, tendría que ser clasificada como falta por arbitrariedad de base fonética, pero para poder asegurar que esta falta responde a la pronunciación que hace un individuo, este debería formar parte de una muestra de sujetos en la que se pudiese atestiguar dicho rasgo dialectal. La composición de los sujetos de la muestra (mayoría de castellano-hablantes, nacidos prácticamente todos en Cataluña, pero de padres inmigrantes del sur de España en gran parte) puede indicar algún rasgo, más o menos difuso, dialectal de origen familiar, pero no da pie a pensar en un rasgo fonético determinante. Por todo ello, se ha preferido enfocar esta falta como un error por falta de concentración más que como un error de base fonética.

Algunos pocos errores siguen la dirección contraria, añadiendo una *-s* innecesaria: *kilómetro(s)*, *lo(s)*, *uno(s)*.

También se encuentran algunas caídas de *n*: *buscero(n)*, *abraza(n)do*, *quitaba(n)*.

Las faltas por omisión superan siempre a las de adición; es lógico por cuanto el despiste tiene más de pérdida que no de repetición; además, la ultracorrección no es lo más frecuente.

Tratamiento didáctico: aparte del tratamiento general para los errores por desatención, la didáctica debe buscar el fomentar un procesamiento sintagmático más efectivo, mediante ejercicios gramaticales de concordancia, a los que se pueden unir ejercicios morfológicos sobre la formación del femenino y el plural. Además de esto, conviene asegurarse que no se produzcan fenómenos de interferencia por la pronunciación de los sujetos, en cuyo caso debería fomentarse el dominio de la norma estándar de pronunciación.

5. ANÁLISIS DE LOS ERRORES GRAFEMÁTICOS

5.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

5.1.1. Resultados generales

Los datos estadísticos son los siguientes para 1º de ESO:

Total de errores	1.661
Sujetos	39
Media	42,58
Mediana	36
Moda	27
Varianza	856,77
Desviación estándar	29,27
Error estándar	4,68
Mínimo	4
Máximo	122
Rango	118
Skewness	1,013
Kurtosis	0,446

Total de palabras analizadas 31.489

Errores por cada cien palabras 5,27

Para 3º de ESO los datos estadísticos son los siguientes:

Total de errores	1.297
Sujetos	52
Media	24,94
Mediana	18,5
Moda	17
Varianza	415,97
Desviación estándar	20,39
Error estándar	2,82
Mínimo	0
Máximo	89
Rango	89
Skewness	1,455
Kurtosis	1,745

Total de palabras analizadas 40.714

Errores por cada cien palabras 3,18

5.1.2. Análisis según errores específicos: perfil cacográfico general

Los listados de las páginas siguientes se organizan según el tipo concreto de error producido y el porcentaje que abarca en el total de errores, lo que proporciona el perfil cacográfico general del grupo. Este análisis permite ver cuántos tipos de errores diferentes se cometen y cuál es el peso relativo de cada uno de ellos.

En cuanto a la nomenclatura usada, V<B, por ejemplo, significa que se ha escrito v en vez de b, es decir, que b ha sido sustituida incorrectamente por v; el signo Ø indica ausencia, por tanto, Ø<H significa que la h ha sido omitida, pero H<Ø indica que se ha añadido una h que no debería haber aparecido; en los casos en que un grafema se ha trasladado fuera de su posición, se indica entre paréntesis mediante la forma (*trasp.*).

Tabla 20: Perfil cacográfico de 1º de ESO

<i>Error</i>	<i>Ocurrencias</i>	<i>% error</i>	<i>Frecuencia acumulada</i>
V<B	314	18,90	18,90
I<Y (conj.)	280	16,85	35,75
Ø<H	192	11,55	47,30
H<Ø	129	7,76	55,06
B<V	107	6,44	61,50
Y<I	61	3,67	65,17
J<Y (cons.)	39	2,34	67,51
Z<C	37	2,22	69,73
Q<C	35	2,10	71,83
SS<S	33	1,98	73,81
Ø<S	30	1,80	75,61
NY<Ñ	29	1,74	77,35
J<G (+e, i)	19	1,14	78,49
LL<Y	19	“	“
N<M	16	0,96	80,59
H (<i>trasp.</i>)	13	0,78	81,37
I<E	13	“	“
G<GU	11	0,66	82,81
I<Y (vocal)	11	“	“
Y<LL	11	“	“
M<N	11	“	“
S<C	10	0,60	85,30
S<X	9	0,54	85,84
R<RR	9	“	“

Ç<Z	9	“	“
I<Y (cons.)	8	0,48	87,40
E<I	8	“	“
L·L<L	7	0,42	88,30
Ø<R	7	“	“
RR<R	6	0,36	89,08
R<L	6	“	“
X<CH	6	“	“
R<Ø	6	“	“
C<S	5	0,30	90,46
Ø<A	5	“	“
O<U	4	0,24	91,00
I<Ø	4	“	“
Ø<E	4	“	“
GU<G	4	“	“
N<Ñ	4	“	“
C<Z (+a,o,u)	4	“	“
S<Ø	4	“	“
U<O	3	0,18	92,62
A<E	3	“	“
E<O	3	“	“
J<LL	3	“	“
N<Ø	3	“	“
Ø<M	3	“	“
Ø<N	3	“	“
Ø<DE	3	“	“
E<A	2	0,12	94,00
E<O	2	“	“
A<Ø	2	“	“
Ø<I	2	“	“
C<G	2	“	“
HI<Y (cons.)	2	“	“
L<R	2	“	“
Ø<C	2	“	“
O<I	1	0,06	94,90
O<AU	1	“	“
O<A	1	“	“
O<E	1	“	“

U<A	1	“	“
U<Ø	1	“	“
O<Ø	1	“	“
Ø<O	1	“	“
D<B	1	“	“
U<Ü	1	“	“
CC<X	1	“	“
SS<X	1	“	“
Z<S	1	“	“
S<N	1	“	“
S<Z	1	“	“
C<QU	1	“	“
D<T	1	“	“
LL<HI	1	“	“
L<Ø	1	“	“
Ø<P	1	“	“
Ø<T	1	“	“
Ø<SE	1	“	“
Ø<DO	1	“	“
Ø<D	1	“	“
Ø<DA	1	“	“
Ø<L	1	“	“
Ø<HA	1	“	“
Ø<ES	1	“	“

Tabla 21: Perfil cacográfico de 3º de ESO

<i>Error</i>	<i>Ocurrencias</i>	<i>% error</i>	<i>Frecuencia acumulada</i>
V<B	200	15,42	15,42
I<Y (conj.)	171	13,18	28,60
B<V	140	10,79	39,39
Ø<H	126	9,71	49,10
H<Ø	118	9,09	58,19
Ø<S	34	2,62	60,81
Q<C	32	2,46	63,27
SS<S	31	2,39	65,66

Y<I	29	2,23	67,89
N<M	28	2,15	70,04
R<RR	28	“	“
Z<C	26	2,00	74,19
J<Y (cons.)	25	1,92	76,11
L<R	15	1,15	77,26
NY<Ñ	14	1,07	78,33
J<G (+e, i)	13	1,00	79,33
S<X	13	“	“
H (trasp.)	13	“	“
I<Y (vocal)	12	0,92	82,25
Ø<D	11	0,84	83,09
R<L	10	0,77	83,86
Y<LL	9	0,69	84,55
Ø<N	9	“	“
I<E	9	“	“
G<GU	8	0,61	86,54
M<N	8	“	“
X<CH	8	“	“
Ø<R	8	“	“
LL<Y	7	0,53	88,90
Ø<O	7	“	“
GU<G	6	0,46	89,89
S<Ø	6	“	“
Ø<E	6	“	“
Ç<Z	5	0,38	91,19
C<S	4	0,30	91,49
I<Y (cons.)	4	“	“
N<Ñ	4	“	“
Ø<C	4	“	“
L<Ø	4	“	“
RR<R	3	0,23	92,92
R<D	3	“	“
N<Ø	3	“	“
R<Ø	3	“	“
B<G	3	“	“
R (trasp.)	3	“	“
Ø<I	3	“	“

$\emptyset < U$	3	“	“
$J < G (+ a, o, u)$	2	0,15	94,68
$L \cdot L < L$	2	“	“
$X < S$	2	“	“
$F < C$	2	“	“
$D < R$	2	“	“
$A < O$	2	“	“
$D < B$	1	0,07	95,35
$C < G$	1	“	“
$J < LL$	1	“	“
$I < LL$	1	“	“
$C < Z (+ a, o, u)$	1	“	“
$TX < CH$	1	“	“
$T < D$	1	“	“
$P < B$	1	“	“
$D < \emptyset$	1	“	“
$TI < \emptyset$	1	“	“
$B < M$	1	“	“
$R < N$	1	“	“
$J < GU$	1	“	“
$D < C$	1	“	“
$P < C$	1	“	“
$LL < L$	1	“	“
$C < F$	1	“	“
$O < A$	1	“	“
$O < U$	1	“	“
$E < I$	1	“	“
$O < E$	1	“	“
$A < E$	1	“	“
$E < \emptyset$	1	“	“
$\emptyset < A$	1	“	“
$\emptyset < M$	1	“	“
$\emptyset < X$	1	“	“
$MO < \emptyset$	1	“	“
$DO < \emptyset$	1	“	“
$EN < \emptyset$	1	“	“

Se observa una gran coincidencia entre los errores encontrados y sus porcentajes de distribución, lo que permite establecer un perfil cacográfico general formado por los siguientes tramos:

1. Incluiría los cinco errores más frecuentes: V<B, B<V, Ø<H, H<Ø, I<Y (conj.). Acaparan el 60% del total de errores y tienen una extensión entre la población superior al 50%, es decir, que cada error lo comete más de la mitad de los sujetos de cada muestra. Se diferencian, además, del siguiente grupo en el salto que se produce en la frecuencia de error.
2. El siguiente grupo está formado por estos errores: Ø<S, Q<C, SS<S, Y<I, N<M, Z<C, J<Y (cons.), NY<Ñ, J<G (+e,i). Este grupo incluiría los errores con los que se alcanza una frecuencia acumulada que ronda el 80% del total, lo que viene a suponer, aproximadamente, los quince primeros errores (incluyendo los del anterior grupo); estos errores llegarían hasta una frecuencia de aparición del 1%. El porcentaje de población que incurre en estos errores está comprendida entre el 50 y el 15% de los sujetos de cada muestra. Aunque en los errores indicados coinciden ambas muestras, puede variar la importancia de cada uno de ellos en cada grupo, e, incluso, puede aparecer algún error que sólo esté presente en una de las muestras.
3. Los errores de este grupo se situarían entre una frecuencia del 1% y el 0,40%, alcanzándose una frecuencia acumulada del 90%. Este grupo sería más amplio que los anteriores, en cuanto a la cantidad de errores que lo forman. Los errores serían de carácter “lógico”, según el análisis del sistema ortográfico, pero con una presencia escasa de cada uno de ellos.
4. El último grupo estaría formado por el resto de los errores. Este sería, con diferencia, el grupo más abundante (sobre los 50 errores), aunque sólo supondría un 10% del total de faltas. Los errores tendrían un carácter ocasional y muchos de ellos serían de carácter poco lógico, actuando contra la fonética natural o produciéndose por despiste.

Estos resultados vienen a coincidir en muchos aspectos con los de otras investigaciones, tal como se muestra en el cuadro 6, donde se comparan los 15 primeros errores de cuatro muestras distintas. La muestra ORTBUP proviene de una investigación llevada a cabo con similares parámetros a los de este trabajo; dicha muestra se formó a partir de las redacciones de 63 sujetos de 1º de BUP, obtenidas durante el curso 93/94, en el mismo instituto (Pla d'en Boet) al que pertenecen las muestras de esta investigación. La muestra de JUSTICIA et al. está formada desde las redacciones espontáneas de 972 niños entre los 8 y los 10 años de edad de colegios públicos y privados de Andalucía.

Cuadro 6: Comparación de los principales errores grafemáticos entre muestras distintas

ORTBUP		1º ESO		3º ESO		JUSTICIA et al.	
V<B	20,75	V<B	18,90	V<B	15,42	B<V	18,15
B<V	9,83	I<Y (conj.)	16,85	I<Y (conj.)	13,18	Ø<H (inicial)	13,11
I<Y (conj.)	9,04	Ø<H	11,55	B<V	10,79	V<B	7,53
Ø<H	8,04	H<Ø	7,76	Ø<H	9,71	LL<Y	7,21

Q<C	7,40	B<V	6,44	H<Ø	9,09	H<Ø (inicial)	4,29
H<Ø	6,58	Y<I	3,67	Ø<S	2,62	S<C	4,18
SS<S	3,61	J<Y (cons.)	2,34	Q<C	2,46	N<M	4,18
N<M	3,29	Z<C	2,22	SS<S	2,39	J<G	3,89
LL<Y	2,97	Q<C	2,10	Y<I	2,23	I<Y	2,28
J<G (+e,i)	1,98	SS<S	1,98	N<M	2,15	R<L	2,28
Z<C	1,78	Ø<S	1,80	R<RR	2,15		
J<Y (cons.)	1,78	NY<Ñ	1,74	Z<C	2,00	S<Z	1,72
Ø<S	1,60	J<G (+e,i)	1,14	J<Y (cons.)	1,92	E<A	1,60
G<J	1,47	LL<Y	1,14	NY<Ñ	1,07	Ø<H (interior)	1,56
T<D	1,37	N<M	0,96	J<G (+e,i)	1,00	N<Ø	1,45
% coincidencia: 50,47		46,75		48,16		52,71	
Total:	81,58	Total:	80,59	Total:	78,33	Total:	73,79

Las coincidencias entre las cuatro muestras se extienden a 6 errores que acaparan la mitad de todos los errores cometidos; asimismo, los quince primeros errores de cada muestra son responsables de unas tres cuartas partes del total. Las diferencias se explicarían, aparte de por la edad (Justicia et al. de 8 a 10 años, 1º ESO de 12 años, 3ª de ESO y ORTBUP de 14 años), por la distinta ubicación geográfica: ORTBUP, 1º ESO y 3º ESO muestran una serie de errores (i<y (conj.), q<c, ss<s, j<y, ny<n) originados en la interferencia con el catalán. Destaca la coincidencia entre estas tres últimas muestras, que comparten, no sólo el lugar de extracción, sino también varios de los tipos de redacción usados como fuente.

5.1.2.1. Índice de dificultad grafemática

Para relacionar el porcentaje de error (sobre el total de errores encontrados) con la frecuencia de aparición de cada grafema, y no disponiendo de un recuento hecho sobre la producción de los estudiantes de la que se ha extraído el corpus de errores, se ha escogido, como orientación, las frecuencias que proporciona el Diccionario de frecuencias de Alameda y Cuetos (1995) para el lenguaje escrito. Se han desglosado los principales valores grafemáticos que presentan algunos grafemas (c+a,o,u; c+e,i; etc). Los resultados, aunque no sean idénticos a los reales, o sea, a los que se obtendrían computando todos los grafemas usados por los estudiantes en sus redacciones, permiten una aproximación al porcentaje de error o

índice de dificultad que presentan los principales usos grafemáticos en cada uno de los grupos de estudiantes.

Tabla 22: Índice de dificultad grafemática para 1º de ESO

Grafema	% frecuencia	Ocurrencias posibles	Ocurrencias fallidas	% ocurrencias fallidas
Y (conj.)	0,65	922	280	30,36
H	0,66	936	234	25,00
Y (cons.)	0,20	283	68	24,02
Ü	0,003	5	1	20,00*
HI	0,003	5	1	20,00*
Y (vocal)	0,05	72	11	15,26
B	1,47	2.083	315	15,04
Ñ	0,19	270	33	12,22
GU	0,07	99	11	11,11
J +e,i	0,12	171	17	9,93
V	1,01	1.431	107	7,46
J +a,o,u	0,31	441	23	5,20
X	0,15	211	11	5,20
G +e,i	0,30	423	19	4,48
RR	0,18	256	9	3,48
Z	0,39	553	14	2,51
C +e,i	1,34	1.899	47	2,46
CH	0,22	310	6	1,91
LL	0,65	922	14	1,51
C +a,o,u	2,80	3.969	35	0,86
S	7,56	10.710	74	0,68
G +a,o,u	0,80	1.134	6	0,51
M	2,87	4.068	19	0,46
I	6,70	9.495	21	0,22

* Estos porcentajes no son significativos, dado el escaso número de ocurrencias posibles y fallidas sobre las que se establecen.

R	6,31	8.941	21	0,22
N	6,97	9.868	19	0,17
L	4,94	7.002	10	0,13
E	13,19	18.688	21	0,11
D	4,90	6.943	7	0,08
O	9,47	13.423	9	0,06
U	4,34	6.151	5	0,06
A	12,85	18.207	11	0,04
QU	1,07	1.516	1	0,04
T	4,30	6.093	1	0,00
P	2,47	3.501	0	0,00
F	0,67	949	0	0,00
K	0,02	27	0	0,00
W	0,01	13	0	0,00

Tabla 23: Índice de dificultad grafemática para 3º de ESO

Grafema	% frecuencia	Ocurrencias posibles	Ocurrencias fallidas	% ocurrencias fallidas
H	0,66	1.210	257	21,22
Y (conj.)	0,65	1.192	171	14,33
Y (vocal)	0,05	90	12	13,33
Y (cons.)	0,20	364	36	9,86
RR	0,18	328	28	8,51
V	1,01	1.849	140	7,55
B	1,47	2.691	201	7,46
GU	0,07	126	8	6,33
Ñ	0,19	346	18	5,17
X	0,15	274	14	5,08
J +e,i	0,12	220	7	3,15
G +e,i	0,30	549	13	2,33
CH	0,22	405	9	2,22
C +e,i	1,34	2.457	28	1,13
LL	0,65	1.192	13	1,08
Z	0,39	715	6	0,82
C +a,o,u	2,80	5.130	38	0,73
J +a,o,u	0,31	567	4	0,68

M	2,87	5.256	31	0,57
S	7,56	13.851	77	0,55
R	6,31	11.560	34	0,28
N	6,97	12.771	35	0,26
G +a,o,u	0,80	1.467	4	0,26
L	4,94	9.049	17	0,17
D	4,90	8.973	16	0,17
E	13,19	24.165	17	0,06
F	0,67	1.228	1	0,06
O	9,47	17.352	9	0,04
I	6,70	12.276	5	0,02
U	4,34	7.951	3	0,02
A	12,85	23.544	2	0,00
T	4,30	7.875	0	0,00
P	2,47	4.527	0	0,00
QU	1,07	1.962	0	0,00
K	0,02	36	0	0,00
W	0,01	18	0	0,00
Ü	0,003	5	0	0,00
HI	0,003	5	0	0,00

La comparación de los índices de dificultad de ambas muestras se ofrece en la siguiente tabla:

Tabla 24: Comparación de los índices de dificultad grafemática de 1º y 3º de ESO

Grafema	1º ESO	3º ESO
	% ocurrencias fallidas	% ocurrencias fallidas
H	25,00	21,22
Y (conj.)	30,36	14,33
Y (vocal)	15,26	13,33
Y (cons.)	24,02	9,86
RR	3,48	8,51
V	7,46	7,55
B	15,04	7,46
GU	11,11	6,33
Ñ	12,22	5,17

X	5,20	5,08
J +e,i	9,93	3,15
G +e,i	4,48	2,33
CH	1,91	2,22
C +e,i	2,46	1,13
LL	1,51	1,08
Z	2,51	0,82
C +a,o,u	0,86	0,73
J +a,o,u	5,20	0,68
M	0,46	0,57
S	0,68	0,55
R	0,22	0,28
G +a,o,u	0,51	0,26
N	0,17	0,26
D	0,08	0,17
L	0,13	0,17
E	0,11	0,06
F	0,00	0,06
O	0,06	0,04
I	0,22	0,02
U	0,06	0,02
A	0,04	0,00
HI	20,00	0,00
K	0,00	0,00
P	0,00	0,00
QU	0,04	0,00
T	0,00	0,00
Ü	20,00	0,00
W	0,00	0,00

Sobre las tablas anteriores se pueden hacer las siguientes observaciones:

- A pesar de la diferencia entre algunos datos, se puede hablar de una coincidencia en líneas generales en el escalonamiento que siguen los índices de dificultad que presentan los usos grafemáticos en cada grupo, lo que concuerda, lógicamente, con la convergencia observada en las frecuencias de aparición de cada tipo de error, ya que los errores reflejan la dificultad de uso de cada grafema, y a la inversa.
- Los estudiantes de 3º de ESO muestran unos porcentajes de ocurrencias fallidas menores que los de 1º de ESO, lo que entra dentro de la lógica académica, que presupone un mayor dominio a los cursos superiores.

- Estos datos apuntan, también, hacia la existencia de un perfil cacográfico general para los estudiantes, fruto de la propia complejidad que muestran los distintos usos grafemáticos.

5.1.3. Conclusiones del análisis cuantitativo

Las principales conclusiones que se pueden extraer de los datos y comparaciones anteriores son las siguientes:

- *En cuanto al tipo de error y el porcentaje que ocupan, los errores se distribuyen de forma semejante en diferentes muestras, acumulando unos pocos tipos de error gran cantidad de faltas, pasando a una gran cantidad de diferentes tipos de error que suman muy pocas faltas; es decir, se pasa desde errores muy extendidos entra la población a errores de carácter ocasional.*
- *Los errores tienden a un perfil cacográfico único y genérico, en el que las coincidencias de tipos y porcentajes de error son mayores cuanto más cercanas y homogéneas son las muestras.*
- *La dificultad de uso que muestran los grafemas o algunos de sus usos grafemáticos sigue una escala similar en las diferentes muestras, observándose un dominio progresivo para los cursos superiores.*

Los resultados anteriores son lógicos en cuanto que las faltas de ortografía no se cometen de forma arbitraria, sino que dependen de la mayor o menor complejidad ortográfica que supone cada uso grafemático, es decir, los errores responden al principio establecido de la complejidad ortográfica.

5.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

5.2.1. Causalidad de los errores ortográficos

Los errores ortográficos han sido contemplados como el fruto de las propias características de la actividad ortográfica y de las características individuales del sujeto que la lleva a término. Desde esta óptica se considera que los errores ortográficos no son aleatorios, sino que dependen, por un lado, de la complejidad ortográfica que cada uso grafemático entraña y, por otro lado, de los recursos propios del sujeto. Por tanto, si los errores no son aleatorios, ha de ser posible establecer sus causas, prever los errores que aparecerán y determinar qué posibilidad de aparición tienen unos errores sobre otros.

Es posible fijar el aspecto supraindividual de la actividad ortográfica a través de su visión como actividad lingüística y cognitiva, tal como se está realizando en este trabajo, sin embargo, para conocer el aspecto individual, sería necesario proceder a un análisis de los múltiples y variados factores particulares (lengua usual, nivel cultural, competencia lingüística, capacidad cognitiva, etc.) sobre los que basar una etiología individual de los errores ortográficos. Desde la conjunción de ambos aspectos sería posible establecer las causas últimas de los errores de cada individuo. No obstante, este no es el objetivo de esta investigación, que se ciñe al análisis de las características que presenta la actividad ortográfica como actividad común a un grupo de individuos del mismo nivel educativo; en consecuencia, la causalidad de los errores se explica en relación con el perfil cacográfico general y no en relación con los diferentes perfiles individuales²⁹. Conviene tener en cuenta, además, que el análisis de la actividad supraindividual refleja aquellos aspectos que son comunes a todos los sujetos en su actividad ortográfica, mientras que el análisis de la actividad individual hace referencia al éxito o fracaso en la realización de la actividad ortográfica según las características propias del sujeto que la lleva a término. Metodológicamente, por tanto, el conocimiento de la actividad ortográfica como tal se realiza desde el análisis supraindividual.

Los errores ortográficos, vistos bajo su aspecto supraindividual, dependen de la complejidad que comporta un uso grafemático determinado, tal como se indicó al constituir el marco teórico de la actividad ortográfica e incardinar el error ortográfico dentro de él. Para el castellano, la principal causa de errores es el alejamiento del principio de la biunivocidad entre los fonemas y los grafemas, a la que se une la propia complejidad cognitiva que supone el procesamiento grafemático. Todo ello se puede sintetizar en los siguientes factores que determinan el grado de complejidad de un uso grafemático:

- *relación fonema-grafema* y sus desviaciones del principio de la biunivocidad
- *frecuencia* del fonema, de la regla de conversión fonema-grafema e incluso de la misma palabra sobre la que se aplica
- *características fonéticas* de los fonemas implicados
- *características gráficas* de los grafemas implicados
- *relaciones entre los elementos* de un mismo grupo ortográfico

²⁹ De aquí proviene la exclusión del análisis de algunos errores concretos de carácter individual, tal como se justificará más adelante.

- *redes asociativas* existentes en cualquier plano

Para analizar la complejidad de los usos grafemáticos, unas veces habrá que considerar el grafema o fonema como un todo único, pero otras veces habrá que descomponerlo en sus distintas formas de aparición, según el valor que adquiera o lugar de la cadena donde aparezca. Parece acertado, por tanto, tratar conjuntamente los diversos fonemas o grafemas que se relacionan entre sí en los grupos ortográficos, pues unos errores están en relación con otros, dependiendo de las distintas relaciones que establecen entre sí los fonemas y grafemas. Dentro de los grupos ortográficos, se puede distinguir entre elementos y relaciones no marcados (los que siguen la tendencia primaria de la relación entre fonemas y grafemas dentro del grupo) y elementos y relaciones marcados (los que se constituyen como excepción).

El análisis del sistema castellano desde este punto de vista ha de permitir establecer una escala de errores ortográficos para los errores intralingüísticos, es decir, para aquellos que se originan en las características del propio sistema.

Por otro lado, se considera como una fuente añadida de complejidad ortográfica la derivada de la interferencia de códigos, en este caso con el catalán. El análisis de la confrontación de los sistemas catalán y castellano permitirá, a su vez, establecer una escala de errores posibles para los errores interlingüísticos.

5.2.1.1. Tipos de errores considerados

En cuanto al tipo de errores a considerar, hay que distinguir entre errores supraindividuales, originados en la propia complejidad del sistema, y errores individuales, dependientes básicamente de las características propias del sujeto. Dentro de estos últimos, dos son los tipos de error que aparecen como propios del sujeto: los despistes y los originados en algunas variantes individuales del habla. Los errores de carácter individual quedan fuera del análisis del sistema desde el punto de vista de la complejidad ortográfica.

La exclusión de los despistes se fundamenta en la distinción entre competencia y actuación: la primera se refiere al dominio efectivo que muestra el sujeto sobre el código ortográfico, mientras que la actuación se refiere al uso concreto que hace de dicho dominio en un momento determinado. Los errores de competencia indican un dominio deficiente, mientras que los errores de actuación tienen carácter individual y ocasional (Guasch, 1997), por lo que no serán tenidos en cuenta. Los errores de actuación coinciden con los errores por desatención, relacionados, básicamente, con las memorias intermedias de almacenamiento

La segunda exclusión se refiere a aquellos errores originados en algunas variantes individuales del habla y que provocan errores por arbitrariedad de base fonética. Estos errores quedan excluidos puesto que no reflejan el aspecto supraindividual de la actividad ortográfica, sino que únicamente son producto de las circunstancias particulares de algunos individuos.

Estas exclusiones suponen un porcentaje relativamente pequeño del total de errores (un 7% para los despistes y un 3% para los errores sobre vocales).

5.2.2. Análisis de los errores intralingüísticos

5.2.2.1. Escala de errores intralingüísticos

Los errores intralingüísticos son los que se originan en la propia complejidad del sistema ortográfico. Tal como se ha indicado, esta no es idéntica para todos los usos grafemáticos que constituyen el código ortográfico de una lengua, sino que presentan diferente grado de complejidad, siendo esta la principal causa del error ortográfico. Del análisis del sistema ortográfico se deducirá aquellos usos que son más complejos –por tanto, más prestos para el error--, y aquellos otros que presentan menor complejidad –por lo que tendrán menor ocurrencia de errores--.

Los diferentes tipos de error determinados a partir del análisis del sistema pueden ordenarse en una escala según la complejidad ortográfica que presentan. El principio ordenador de esta escala será el principio alfabético de la biunivocidad fonema-grafema. Cualquier desviación de este principio provocará ambigüedad ortográfica, que podrá ser resuelta mediante reglas de uso dadas por el propio sistema o no. El extremo más alejado del principio alfabético lo representaría la inexistencia de uno de los dos elementos de la igualdad, es decir, la existencia de fonemas o grafemas sin su correspondiente elemento en el plano opuesto de la escritura o la pronunciación. Así pues, cuatro son los grupos que aparecen, según la relación existente entre los fonemas y los grafemas:

- A. Biunivocidad
- B. Ambigüedad resuelta
- C. Ambigüedad no resuelta
- D. Correspondencia inexistente

A su vez, dentro de cada grupo existirá una ordenación dependiente del mayor o menor cumplimiento del principio que inspira cada uno de ellos.

A. Biunivocidad

Esta relación puede extenderse a todas las posiciones en que aparece el fonema o grafema, caso de *a, e, o, f, ñ, ch*, o quedar restringida a alguna de ellas, *t, d, p, m, n*, en posición prenuclear. En estos casos no debería aparecer ningún error, puesto que cumplen totalmente con el principio alfabético.

B. Ambigüedad resuelta

En estos casos no existe biunivocidad, pero el sistema proporciona reglas de uso que deshacen la ambigüedad. Se ha distinguido entre errores poco lógicos, según las relaciones establecidas entre los fonemas y grafemas que entran en juego, y errores más lógicos porque el sistema los propicia en mayor o menor medida.

Los errores poco lógicos según el sistema lo son en razón de que suponen el uso del término marcado (específico o excepcional) en vez del no marcado (genérico o usual), lo que en todos los casos implica, además, un cambio fonético muy pronunciado (excepto en el de *y<i>i*, donde se puede considerar que *y* adquiere valor vocálico), como, por ejemplo, los intercambios entre *j* y *g* ante *a, o, u*.

Los errores lógicos según el sistema son aquellos que el propio sistema propicia, al producirse la sustitución del término marcado por el no marcado, es decir, este tipo de sustituciones sigue la tendencia hacia el uso del término más genérico y amplio. No supone un cambio fonético en todos los casos ($z < c$, $i < y$), lo que favorece, además, este tipo de errores.

Errores poco lógicos según el sistema (entre paréntesis el porcentaje de aparición del grafema sustituido):

<i>u, ü</i>	$ü < u$	(4,34%)
<i>i, y (vocal)</i>	$y < i$	(6,70%)
<i>g, j (+a, o, u)</i>	$j < g, g < j$	(1,11%)
<i>z, qu, c (+a, o, u)</i>	$c < z, qu < z, qu < c, z < c$	(4,26%)
<i>z, c, qu (+e, i)</i>	$c < qu, z < qu$	(2,80%)
<i>g, gu</i>	$gu < g$	(1,10%)
<i>r, rr</i>	$rr < r$	(6,31%)

Errores lógicos según el sistema:

<i>u, ü</i>	$u < ü$	(0,003%)
<i>z, c (+e, i)</i>	$z < c$	(1,34%)
<i>i, y (vocal)</i>	$i < y$	(0,05%)
<i>g, gu</i>	$g < gu$	(0,07%)
<i>r, rr</i>	$r < rr$	(0,18%)

La posibilidad de aparición de un error puede ser entendida como la posibilidad de que un error sea más posible que otro en razón de la complejidad ortográfica que supone el uso de los grafemas implicados; en este sentido, los errores que el sistema propicia son más posibles que los que el sistema no propicia. Pero también cabe referir la posibilidad de aparición a la frecuencia relativa de un error en el cómputo total de errores. Esto implica cruzar dos medidas: la complejidad ortográfica y la frecuencia de aparición del grafema o grafemas implicados en el error. Por ejemplo, el error $u < ü$, aunque es lógico y predecible, puede presentar menos ocurrencias totales que otros errores menos lógicos, en razón de que la aparición de *u* con diéresis (*ü*) sólo representa un 0,003% de las ocurrencias de todos los grafemas; en cambio, los intercambios entre *j* y *g* ante *a, o, u*, por ejemplo, que el sistema no propicia, pueden presentar mayores ocurrencias, debido a que ambos grafemas se utilizan en un 1,11% de los casos (ante *a, o, u*). La dificultad estriba en que no parece posible medir la dificultad ortográfica en términos numéricos, es decir, no parece posible cuantificar todas las variables que interviene en una relación grafemática, tales como la distancia y naturaleza de los grafemas y fonemas relacionados, el tipo de relaciones directas e indirectas que establecen entre ellos, las regularidades morfológicas, ortográficas, semánticas, fónicas que presentan, etc. Puesto que no es posible cuantificar la dificultad inherente que presenta un error, el camino más coherente parece el de confeccionar una escala por tramos según la complejidad ortográfica que presenten los errores, previendo que dentro de cada tramo habrá errores que tendrán una frecuencia superior a otros, y que, incluso, es posible que un error de un tramo menos complejo ortográficamente presente mayores ocurrencias que otros errores de tramos con mayor complejidad ortográfica.

C. Ambigüedad no resuelta

En estos casos el sistema no proporciona reglas de uso y se pasa a una situación de arbitrariedad máxima. Dentro de la hipótesis de la complejidad serían los que provocarían más errores.

Para todos los errores el principio de ambigüedad grafemática es el mismo, sin embargo, no todos tienen la misma posibilidad de ocurrencia, pues les pueden afectar en distinta medida los diversos factores que intervienen en su procesamiento a través de la vía ortográfica, dependiendo del número de palabras que se vean implicadas, las cadenas en las que aparezca la arbitrariedad, las asociaciones existentes entre ellas, etc. Sí parece posible, sin embargo, establecer una escala por tramos partiendo de la frecuencia (entre paréntesis) que tienen los grafemas implicados en el lenguaje escrito (según Alameda y Cuetos, op.cit.):

Grupo 1		
<i>k, c, qu</i>	$k \leftrightarrow c, k \leftrightarrow qu$	(0,02%)
<i>y, i</i>	$y \leftrightarrow i^*$	
<i>w</i>	$v < w, b < w, u < w$	(0,01%)
<i>y, hi</i>	$hi \leftrightarrow y^{**}$	(0,006%)
<i>x, s</i>	$x < s$	
.....		
Grupo 2		
/B/	$b \leftrightarrow p, \emptyset < b, \emptyset < p$	(0,03%)*
/G/	$g \leftrightarrow c, \emptyset < g, \emptyset < c$	(0,28%)*
/D/	$d \leftrightarrow t, \emptyset < d, \emptyset < t$	(0,31%)*
/N/	$n \leftrightarrow m$	(4,86%)*
.....		
Grupo 3		
<i>x</i>	$s < x$	(0,15%)
<i>j, g (+e, i)</i>	$g \leftrightarrow j$	(0,42%)
<i>y, ll</i>	$ll \leftrightarrow y$	(0,55%)
<i>b, v</i>	$b \leftrightarrow v$	(2,48%)

• * Estos errores se refieren únicamente a la arbitrariedad establecida entre *y, i* en la terminación *ui*: *fui/muy*, etc. Aunque no se poseen datos, su presencia parece reducirse a unas pocas palabras.

** Se incluyen también los errores *i < y* con valor consonántico en inicio de palabra, pues se considera que el uso de *i* en vez de *hi*, proviene de la omisión de la *h*.

*** Los porcentajes de los archifonemas se refieren a su uso oral, según tabla de Quilis y Esgueva (op.cit.)

En el grupo 1 se incluyen los errores que menos posibilidades tienen de aparecer en la producción escrita debido al bajo porcentaje de uso de los grafemas responsables del error. El error $x < s$ se incluye en este apartado porque, tal como se explicó, se considera un error muy poco probable, dado que el uso de la $<x>$ (0,15%) no deja de ser excepcional en comparación con la $<s>$ (7,56% de frecuencia), por lo que no es una sustitución lógica.

En el grupo 2 se han unido los archifonemas. El alto porcentaje que presenta el archifonema /N/ no implica igual índice de posible error, pues ya se vio que la gran mayoría de las realizaciones del archifonema se resuelven en el uso de la $<n>$, por lo que su arbitrariedad real es mucho menor de lo que expresa dicho porcentaje.

En el grupo 3 figuran los errores que más posibilidades tienen de ocurrir, ya que, en mayor o menor medida, los porcentajes de uso son equivalentes a la arbitrariedad inherente que manifiestan. En este sentido, el error que más ocurrencias debe presentar es el de los intercambios entre *b* y *v*.

D. Correspondencia inexistente

Ocurre cuando un fonema o un grafema no se corresponde con ningún elemento del plano opuesto. En castellano sólo ocurre con el grafema <h>, que no se corresponde con ningún sonido³⁰. Los dos errores más frecuentes serán el de su omisión y el de su adición innecesaria. El porcentaje de ocurrencia del grafema <h> es de 0,66%, pero hay que tener en cuenta que, al no tener apoyo fónico, su uso es más arbitrario que el de los grafemas que tienen un apoyo sonoro y para los que hay que escoger entre dos o más grafemas, ya que en estos casos siempre existe una posibilidad de acertar, aunque se escriba el grafema de forma aleatoria, cosa que no ocurre con el grafema <h>, cuya imagen debe ser recuperada íntegramente del léxico ortográfico. De aquí provienen tanto los errores por omisión como las equivocaciones por adición innecesaria. Su porcentaje de aparición escrita, por tanto, no refleja la posibilidad de error de este grafema, que es superior.

5.2.2.2. Errores intralingüísticos previstos y encontrados

En las siguientes tablas se ofrecen los errores intralingüísticos previstos, ordenados según la escala confeccionada anteriormente, y los errores de estos tipos que se han encontrado en el corpus:

Tabla 25: Errores intralingüísticos previstos y encontrados

Ambigüedad resuelta		
Errores poco lógicos según el sistema	1º ESO	3º ESO
ü<u	0	0
c, z <qu (+ e, i)	1	0
j<gu, gu<j	0	3
gu<g	4	6
rr<r	5	3
c <z, z<c, qu<c, z (+ a, o, u)	7	2
y<i (vocal)	55	29
j<g, g<j (+ a, o, u)	23	7
<i>Total</i>	95	50

Errores lógicos según el sistema	1º ESO	3º ESO
u<ü	1	0

³⁰ No se considera la *p*- inicial de unos pocos cultismos, como *psicología*, *psíquico*, etc.

i<y (vocal)	11	10
g<gu	11	8
r<rr	9	28
z<c (+ e, i)	37	26
Total	69	72
<i>Total ambigüedad resuelta</i>	164	122

Ambigüedad no resuelta

Tramo I	1º ESO	3º ESO
v, b, u < w	0	0
k<qu, qu<k	0	0
k<c, c<k	0	0
y<i, i<y (vocal final arbitraria)	3	0
x<s	0	2
y<hi, hi<y	4	0
<i>Total tramo I</i>	7	2
Tramo II	1º ESO	3º ESO
líquidas l<r, r<l	8	28 ³¹
/B/: b<p, p<b, Ø<b, Ø<p, otros	1	0
/G/: g<c, c<g, Ø<g, Ø<c, otros	3	4
/D/: d<t, t<d, Ø<d, Ø<t, otros	6	10
/N/: m<n, n<m Ø<n, Ø<m, otros	19	33
<i>Total tramo II</i>	37	75
Tramo III	1º ESO	3º ESO
s<x	8	7
j<g, g<j (+ e, i)	33	14
y<ll, ll<y	30	16
b<v, v<b	234	227
<i>Total tramo III</i>	305	264

³¹ Tal como se indicó, la mayoría de errores corresponden a un solo sujeto, por lo que, en realidad, hubieran podido ser considerados como errores de carácter individual y no ser computados.

<i>Total ambigüedad no resuelta</i>	349	341
Sin correspondencia fonética		
$\emptyset < h, h < \emptyset$	334	257
<i>Total no correspondencia</i>	334	257

5.2.2.3. Errores intralingüísticos no previstos y encontrados

No han sido contemplados los siguientes errores, que en el análisis tipológico fueron clasificados como errores contra la fonética natural (FN):

- 1º ESO: d<b, b<d, c<g (2), j<ll (3), r<d. Total: 8 faltas.
- 3ª ESO: d<b, p<b, c<g, d<r, r<d, d<t, t<d, c<f, f<c (2), j<ll. Total: 12 faltas.

Dentro de los grupos de complejidad ortográfica se situarían en el de la biunivocidad, razón por la cual son errores no contemplados como posibles, ya que, al actuar en contra del principio alfabético, no se desprenden del propio sistema. En el momento de su análisis ya se apuntó la posibilidad de que algunos de ellos fuesen fruto de una desatención ocurrida en el almacén grafémico, pues la distancia entre lo escrito y lo que debía ser escrito era muy amplia; otros errores, sin embargo, eran contemplados a través de su parentesco fonético (básicamente el intercambio de oclusivas. En las muestras analizadas son errores de carácter ocasional.

Hay una serie de intercambios en los que se ven implicados los grafemas *s* y *c* que tampoco habían sido previstos:

- 1º ESO: c<s (5), z<s, s<c (9), s<z. Total: 16 faltas.
- 3º ESO: c<s (4). Total: 4 faltas.

Ya se indicó, en el análisis tipológico, el carácter ocasional que tenían estos errores, así como que las causas de sus apariciones podían ser diversas, desde variantes de lengua hasta interferencias con el catalán. Estos errores serían previsibles desde los parámetros del propio sistema en zonas seseantes o ceceantes.

5.2.2.4. Conclusión sobre los errores intralingüísticos

Los errores previstos superan, con mucho, a los no previstos: 1º ESO 891 faltas previstas contra 24 no previstas, 3º ESO 797 contra 16, lo que equivale a que un promedio del 97% de las faltas se corresponden con errores previstos. Asimismo, los errores acumulan sus faltas según los tramos de las escalas programados, tal como se refleja en la siguiente tabla, en la que se da el porcentaje de error sobre el total de grafemas usados en cada curso:

Tabla 26: Porcentaje de error sobre el total de grafemas usados

Escalas según tramos	1º ESO	3º ESO
----------------------	--------	--------

Ambigüedad sí resuelta	Errores poco lógicos	0,067	0,027
	Errores posibles	0,048	0,039
	<i>Total</i>	<i>0,115</i>	<i>0,066</i>
Ambigüedad no resuelta	Tramo I	0,005	0,001
	Tramo II	0,026	0,040
	Tramo III	0,215	0,144
	<i>Total</i>	<i>0,246</i>	<i>0,186</i>
No correspondencia		0,235	0,140
<i>Total errores previstos</i>		<i>0,596</i>	<i>0,392</i>

Del cuadro anterior se desprende que los errores por no saber dar la solución correcta en los casos de ambigüedad sí resuelta según el sistema son menores que los errores producidos en los casos en que la ambigüedad grafemática no está resuelta por el sistema, y, a su vez, comparativamente³², la cantidad de estos errores es menor que los surgidos en el uso de grafemas sin correspondencia fonética, como es el caso de la <h>; los errores, pues, se distribuyen según el principio de la complejidad ortográfica. Dentro de cada escala, los errores siguen la distribución por tramos prevista, excepto en el caso de 1º de ESO para los errores poco lógicos según el sistema que superan a los errores posibles según el sistema (0,067 contra 0,048, respectivamente); este resultado se debe a los errores causados por el uso de y<i (vocal), lo que no deja de ser un tanto sorprendente.

De forma general, sin embargo, estos resultados concuerdan con el índice de dificultad ortográfico establecido para cada uso grafemático en el análisis cuantitativo. Asimismo, ratifican la clasificación establecida entre los grafemas según su relación con los fonemas y su grado de arbitrariedad: los grafemas de arbitrariedad máxima provocan más errores que los de arbitrariedad media y estos, a su vez, más que los de arbitrariedad mínima. Todo lo anterior permite afirmar que *los errores grafemáticos intralingüísticos no se producen de manera aleatoria, sino que ocurren en función de la complejidad ortográfica que comporta cada uso grafemático.*

Otra de las conclusiones que se puede extraer del anterior cuadro es que los errores se distribuyen de forma proporcional en todos los cursos, produciéndose un incremento del dominio ortográfico que muestran los sujetos. Es decir, *el principio de la complejidad ortográfica opera de la misma forma en los cursos iniciales de los dos ciclos de secundaria.*

5.2.2.5. Visión de conjunto de los errores intralingüísticos

Los errores intralingüísticos se distribuyen de la siguiente forma:

³² Adviértase que la <h> sola acapara casi tantos errores como <b, v, y, x, j, g> juntos.

Tabla 27: Distribución de los errores intralingüísticos

Tipo de errores	1º ESO		3º ESO	
	Errores	% sobre total ³³	Errores	% sobre total
Errores contra el sistema	188	12,0	138	11,6
Errores por arbitrariedad	683	43,5	598	50,2
<i>Total errores</i>	<i>871</i>	<i>55,5</i>	<i>736</i>	<i>61,9</i>

5.2.3. Análisis de los errores interlingüísticos

5.2.3.1. El error originado en la interferencia de lenguas

Al hablar sobre la competencia comunicativa de la que forma parte la competencia ortográfica, se apuntó que uno de los factores que más pueden influir sobre el dominio ortográfico es la concurrencia de dos o más lenguas en el momento comunicativo, ya que el procesamiento que pueda hacer el usuario de una lengua nunca es indiferente a la competencia acumulada en otra lengua que el sujeto conozca de forma amplia o profunda. Dicha influencia adquirirá diversos grados y direcciones según las lenguas que entren en contacto y según la competencia lingüística general del usuario y la competencia que posea en cada uno de los códigos que conozca. En el caso concreto de esta investigación, se considera un hecho de especial relevancia la concurrencia del catalán y el castellano, porque todos los individuos de la muestra conocen y dominan en una medida u otra ambos códigos, y su enseñanza escrita —y, por tanto, ortográfica— se ha producido dentro del mismo ámbito escolar; ello puede implicar que si los sujetos no se muestran suficientemente diestros en el dominio ortográfico, se produzcan transferencias incorrectas de una lengua a otra. Como se verá al analizar los errores encontrados, los datos obtenidos corroboran como la interferencia de códigos es una de las fuentes o causas de errores ortográficos. De aquí la necesidad de establecer un marco teórico para el análisis de este fenómeno, que aquí se construirá desde los estudios sobre adquisición de segundas lenguas y del análisis de errores³⁴.

³³ Se refiere al total de errores de cada muestra, incluyendo los interlingüísticos, además de los intralingüísticos, que son los que se están analizando; se excluyen los errores por desatención y los errores en el origen, tal como se indicó.

³⁴ Los términos *análisis de errores*, dentro del campo de investigación de la adquisición de segundas lenguas, se usan a veces con un valor específico para referirse a una etapa en el devenir de dicha corriente investigadora. En este trabajo no se usan en esa acepción, sino que se usan en un sentido mucho más amplio, como método de investigación.

Concepto de interferencia

Se ha considerado un caso de interferencia ortográfica la coincidencia del error con su forma catalana, en los casos en que las formas castellana y catalana son similares, pero se diferencian en la escritura del grafema donde se ha producido el error. Todas las palabras en que esto ocurre han sido tratadas como un grupo y se ha considerado la interferencia de códigos como posible causa de error.

Al hacer referencia a la interferencia con el catalán no se puede deducir que esta sea en todos los casos la causa definitiva del error, sino que puede haber influido en diversos grados y formas sobre la equivocación producida, dependiendo no sólo del tipo de error y de la palabra sobre la que se produce, sino también del propio sujeto. No se puede afirmar que en todos los casos exista una relación directa de causa-efecto, de la misma manera que no se puede afirmar que si no existiese una situación de convivencia de ambos códigos dichos errores desaparecerían. Parece claro que algunos desaparecerían y otros disminuirían, pero otros seguirían produciéndose. Por ejemplo, en la sustitución de *b* por *v* en el verbo *haber* se puede suponer una influencia del catalán, sin embargo, esta misma falta la recoge Holgado (1986) como una de las más frecuentes para una muestra donde no hay ninguna situación de interferencia lingüística. Esto implica el que haya un porcentaje indeterminado de errores cuya adscripción oscile entre los errores debidos al propio sistema y los producidos por interferencia. Taxonómicamente, se han clasificado dentro de estos últimos.

Dejando de lado las faltas en el origen, la interferencia con el catalán se puede seguir a través de la ruta fonológica (faltas contra el sistema fono-ortográfico) y a través de la ruta ortográfica (faltas por arbitrariedad del sistema); las primeras se deben, fundamentalmente, a la insuficiente diferenciación de sistemas, mientras que las segundas tienen su origen en un léxico ortográfico mal establecido. Por último, la interferencia puede aparecer también en la memoria a corto término, donde se producen algunos errores por desatención o despistes, que tampoco han sido considerados en esta sección.

Las faltas contra el sistema son las que muestran una influencia más clara y directa del código catalán, sobre todo en el caso de las faltas por introducción de elementos grafemáticos extraños al castellano procedentes del catalán, caso del uso de los dígrafos *l·l*, *ny*, *ss* y del grafema *ç*. En las faltas por arbitrariedad, sin embargo, el catalán sólo actúa como un elemento de error junto a otros posibles. Por último, en el caso de los despistes la interferencia con el catalán no pasaría de ser un factor coadyuvante.

5.2.3.2. Aplicación del análisis contrastivo cualitativo y del principio de la complejidad

Iruela (1997), en una revisión de las teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas, apunta la posibilidad y validez de los análisis contrastivos para determinar la influencia que tiene la lengua materna (especialmente la fonología) del aprendiz sobre los errores cometidos en la adquisición de una nueva lengua. Parece, pues, que, dado el papel relevante que juega la fonología en relación con la ortografía, sea viable el establecer en alguna medida los errores en función de los procesos de transferencia que presentan las lenguas en concurrencia. Indagar sobre esta posibilidad explicativa de los errores

interlingüísticos —partiendo del principio de la complejidad y de las aportaciones de la psicolingüística— será el objetivo de esta sección.

El análisis contrastivo busca determinar los elementos y estructuras que serán más y menos fáciles de dominar en el aprendizaje de una segunda lengua mediante la comparación entre la lengua origen y la lengua objeto. En esta investigación no se trata del estudio de una nueva lengua, sino de la escritura de una lengua primera (no en todos los casos) que se ve interferida por la presencia de otra lengua primera (tampoco en todos los casos), manteniendo entre ellas distintas situaciones de preeminencia y uso, según los sujetos. Por lo tanto, el análisis contrastivo debe ser hecho desde esta situación de partida y para el uso escrito de una de ellas.

Para realizar este análisis en concreto, parece lo más adecuado partir de la escala de la complejidad e ir viendo qué cambios surgen al poner en contacto ambos sistemas ortográficos. La comparación debe establecerse teniendo en cuenta los elementos que aparecen en la relación ortográfica (fonemas, grafemas y su distribución), la propia complejidad de los signos grafemáticos puestos en juego, las distintas frecuencias de aparición de los fonemas, reglas de correspondencia fonema-grafema y, también, las palabras o patrones ortográficos sobre los que se aplican las reglas ortográficas.

Como principios generales de lo que cabe esperar, se pueden enunciar los siguientes:

- *No se puede hablar de un error interlingüístico cuando la coincidencia entre ambos sistemas es total.*
- *Los errores se producirán en aquellas situaciones donde la concurrencia de los sistemas cree situaciones de ambigüedad fonémica o grafémica.*
- *Cuando se trate de elementos no existentes en la otra lengua y sin ningún punto de contacto, la posibilidad de error será menor porque, cognitivamente, la interferencia es más evidente para el sujeto que la comete y, lingüísticamente, tiene menos posibilidades de aparecer, puesto que remite a realizaciones no existentes en la lengua objeto.*

En la comparación entre ambos sistemas se atenderá, sobre todo, a la interacción que presentan en cuanto sistemas organizados a partir del principio alfabético de la biunivocidad; es decir, se analizarán especialmente los errores propiciados por la interferencia entre sistemas distintos, sin realizar un análisis pormenorizado de los errores por arbitrariedad, que se deben a que ambas lenguas proponen soluciones ortográficas distintas ante la misma situación de ambigüedad no resuelta³⁵.

5.2.3.3. Escala de errores interlingüísticos posibles

Los principales procesos de transferencia que aparecen como posibles, una vez confrontados ambos sistemas ortográficos, son aquellos que, partiendo de una misma realización fonética, ofrecen soluciones ortográficas distintas. Dentro de estos se pueden distinguir aquellos procesos que se originan en el uso de reglas de distribución distintas para

³⁵ Un análisis pormenorizado de las líneas de interferencia en los casos de ambigüedad no resuelta se ha realizado, dentro del análisis tipológico, en el momento de analizar los grupos ortográficos de arbitrariedad máxima.

los mismo signos gráficos, por lo que el error supone el uso de una regla de distribución catalana en vez de la castellana, caso de qu<c, ü<u, i<y (cons.) y i<y (vocal o conj.). Otro tipo de error se origina también en la ambigüedad grafemática, pero en este caso las reglas de distribución son las mismas, cambiando los grafemas que cada lengua utiliza; las elecciones equivocadas, que implican el uso de un grafema o dígrafo ajenos al castellano, pueden ser las siguientes: ny<ñ, tx<ch, ix<ch, ig<ch, ss<s, ç<s, l-l<l. Originadas también en la misma ambigüedad grafemática, pero resolviéndose la transferencia en el uso de grafemas pertenecientes al castellano a los que se adjudica un valor catalán, se encuentran: x<ch, c<s.

Los errores pueden originarse en el procesamiento fonológico de la palabra desde su forma catalana, lo que puede suponer que se le apliquen las reglas de transcripción catalanas. Estos errores no son propiciados por la coincidencia de los sistemas ortográficos, sino que aparecen a causa del procesamiento impropio que realiza el sujeto. La transferencia no tiene carácter sistémico, sino que se origina en una elección equivocada de la forma a procesar.

De la confrontación de ambos sistemas ortográficos se derivan una serie de errores que muestran diferentes naturalezas:

Errores por intercambio de reglas

qu<c
i<y (cons. intervocálica)
i<y (vocal o conjunción)
ü<u

Errores por uso de signos ajenos

ix<ch
ig<ch
tx<ch
ny<ñ
l-l<l
ss<s
ç<s

Errores por cambio de valores fonéticos

x<ch
c<s

En la anterior clasificación no se han incluido ni los errores en el uso de los archifonemas, ni los errores por ambigüedad no resuelta o arbitrariedad grafemática (tipo b<v, v<b, j<g, etc.), puesto que las situaciones en que aparece la ambigüedad son las mismas para ambos sistemas, produciéndose en unas palabras una coincidencia en el grafema escogido, mientras que en otras las soluciones ortográficas concretas son divergentes. En estos casos, la posible interferencia se produciría a través de la vía ortográfica, pero no procedería de la constitución y confrontación de los sistemas ortográficos, como en el caso de los errores anteriores, que sí proceden de nuevas situaciones de ambigüedad grafemática creadas por la confluencia de sistemas ortográficos distintos.

5.2.3.4. Errores interlingüísticos previstos y encontrados

Los errores previstos y encontrados han sido los siguientes:

Tabla 28: Errores interlingüísticos previstos y encontrados

Errores por interferencia previstos y encontrados	1º ESO	3º ESO
<i>Errores por intercambio de reglas</i>		
qu<c	31	31
i<y (cons. intervocálica)	6	4
i<y (vocal o conjunción)	280	173
ü<u	0	1
<i>Errores por uso de signos ajenos</i>		
ix<ch	0	0
ig<ch	0	0
tx<ch	0	1
ny<ñ	29	14
l·l<l	7	2
ss<s	33	31
ç<s	0	0
<i>Errores por cambio de valores fonéticos</i>		
x<ch	6	8
c<s ³⁶	0	0
Total de errores previstos	392	264

Los errores que ofrecen mayores ocurrencias son los que se han considerado más probables según la confrontación de sistemas; con 0 ocurrencias se presentan los errores que son más improbables. En general, destaca el que los errores más posibles sean los que implican el cambio de reglas establecidas pero no suponen la introducción de nuevos grafemas o el cambio de los valores fonéticos propios de los grafemas.

³⁶ Aquí podrían ser incluidos algunos errores intralingüísticos no previstos y que podían originarse en diversas causas, entre ellas la interferencia con el catalán.

5.2.3.5. Errores interlingüísticos no previstos

Son los siguientes:

ç<z	9 (1º ESO)	5 (3º ESO)
j<y (cons)	39 “	25 “

El primer error (ç<z) podría originarse en la relación indirecta que mantienen ambos grafemas a través de los fonemas y grafemas con los que interrelacionan; su origen se situaría en un procesamiento fonológico catalán ([felís] en vez de [felíT]) o en una interferencia a nivel del léxico ortográfico *feliç/feliz*. Sobre el segundo error (j<y), ya se indicó que no hay una relación sistémica clara que lleve de un grafema a otro, aunque, por la cantidad de errores y sujetos implicados, no se le puede considerar ocasional, pudiéndose tratar, quizá, de un error producido en la vía ortográfica.

5.2.3.6. Conclusión sobre los errores interlingüísticos

En conjunto, se puede afirmar que los errores encontrados responden a lo previsto, tanto por el tipo de errores que aparecen, como por la preeminencia que muestran; es decir, *los errores por transferencia se ciñen a aquellos casos en que la confrontación de los sistemas provoca nuevos casos de complejidad ortográfica*, debido al uso de nuevas reglas de distribución, de nuevos grafemas o de valores distintos para los grafemas. Solamente aparecen dos errores no previstos, de los que no se ha sabido dar cuenta exacta, aunque de alguna manera tienen que estar implicados en la confluencia de los dos sistemas ortográficos. Se puede afirmar, pues, que *los errores por interferencia con el catalán responden al principio de la complejidad ortográfica*.

Entre cursos, los errores siguen una distribución similar, observándose como se produce un dominio mayor en el curso superior. En este sentido, los errores interlingüísticos se comportan igual que los intralingüísticos.

5.2.3.7. Errores interlingüísticos por arbitrariedad

Este tipo de errores se originan en la recuperación grafemática realizada desde el léxico ortográfico. La posible interferencia del catalán se considera posible en los casos en que las soluciones ortográficas son divergentes. A diferencia de las anteriores faltas, no se puede considerar que estas se deban en exclusiva a la interferencia de lenguas, pues pueden originarse en insuficiencias ortográficas propias.

Este tipo de errores se manifiesta especialmente en la concurrencia de *b* y *v*, donde, incluyendo el caso del pretérito imperfecto de los verbos de la primera conjugación, la interferencia con el catalán puede suponer la mitad de los errores. En otros grafemas la influencia es mucho menor, caso de *j* y *x*, o nula, caso de *g* y *h*.

5.2.3.8. Visión de conjunto de los errores interlingüísticos

La posible interferencia con el catalán se distribuye de la siguiente forma:

Tabla 29: Distribución de los errores interlingüísticos

Tipo de errores	1º ESO		3º ESO	
	Errores	% sobre total ³⁷	Errores	% sobre total
Errores contra el sistema	440	28,0	294	24,7
Errores por arbitrariedad	204	13,0	124	10,2
Total errores	644	41,0	418	35,1

En los errores contra el sistema hay que tener en cuenta el peso relativo que el uso incorrecto de *i* como conjunción llega a alcanzar: aproximadamente un 15% sobre el total de errores; dejando de lado esta falta, que es contra el sistema pero tiene carácter léxico también, el resto de errores contra el sistema, es decir, aquellos que implican una verdadera confusión entre los usos regulados por los sistemas fonó-ortográficos, son mucho menores, moviéndose entre el 9 y el 13 por ciento de los totales. Por su lado, los errores por arbitrariedad se centran, básicamente, en los errores en el uso de *v* en vez de *b* en el caso de los imperfectos de primera conjugación, que suponen, aproximadamente, el 7% del total de errores. La suma de estos dos errores equivale a un 22% del total de errores producidos, quedando para el resto de errores por interferencia con el catalán un 16% de promedio entre las dos muestras.

Las conclusiones más destacadas de estos datos son que: -cuantitativamente, hay dos errores (*i*<*y* conjunción, *v*<*b* imperfectos) que acaparan más de la mitad de los errores por interferencia encontrados; -los errores que derivan directamente de la confusión entre sistemas representan un 10% del total; estos errores son los que indican una transferencia más profunda entre sistemas ortográficos, por lo que su peso cualitativo es mayor que el de los otros errores.

La distribución estándar vendría a ser la siguiente:

- 10% errores contra el sistema; suponen una verdadera confusión entre sistemas; la interferencia con el catalán es la causa del error
- 15% errores en el uso de la conjunción *y*; tiene carácter morfosintáctico
- 7% errores en el uso de imperfectos; tiene carácter morfosintáctico
- 8% errores por arbitrariedad; el catalán es una causa más entre otras

5.2.4. Visión de conjunto de los errores intra e interlingüísticos

³⁷ Se refiere al total de errores de cada muestra, incluyendo los intralingüísticos; se excluyen los errores por desatención y los errores en el origen.

Los siguientes gráficos reflejan la distribución global:

Distribución de errores en 1º de ESO

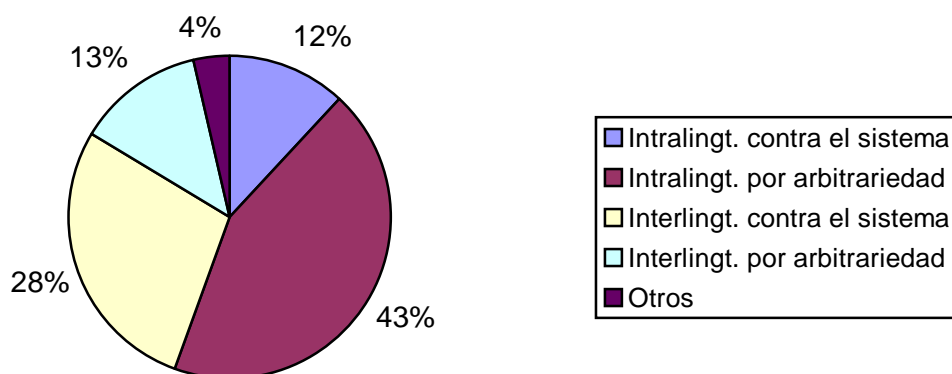


Ilustración 4: Distribución de errores en 1º de ESO

Distribución de errores en 3º de ESO

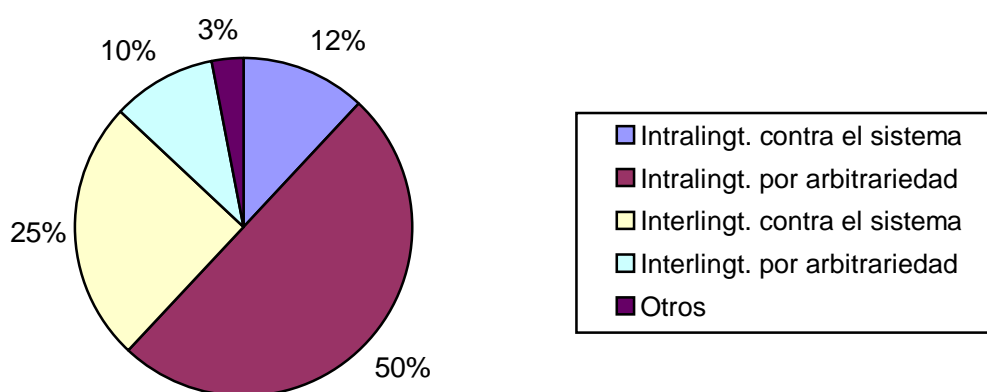


Ilustración 5: Distribución de errores en 3º de ESO

las faltas entre los dos cursos. En ambas muestras los errores más abundantes son los intralingüísticos por arbitrariedad (43% para 1º de ESO y 50% para 3º); después son los errores interlingüísticos

contra el sistema los que les siguen (28% en 1º, 25% en 3º); los errores intralingüísticos contra el sistema (12% en 1º, 12% en 3º) y los interlingüísticos por arbitrariedad (13% en 1º, 10% en 3º) mantienen unos porcentajes parejos; por último, quedan unos pocos errores concentrados en las faltas de base fonética que afectan a vocales (4% y 3%), que no fueron consideradas debido a su naturaleza de variantes de lengua. Esta similitud en la distribución de los errores va en la línea de considerar que los errores ortográficos no son arbitrarios, sino producto de la naturaleza de la actividad a desarrollar y de las circunstancias en que esta se desempeña.

Otra de las consideraciones que se pueden hacer es que los errores por arbitrariedad son mayores que los errores contra el sistema.

5.2.5. Conclusiones del análisis cualitativo

La principal conclusión que parece desprenderse es que:

- *El análisis del sistema ortográfico y su situación de utilización permite prever los errores que aparecerán así como el orden relativo de frecuencias por tramos, por tanto, los errores no se producen de manera aleatoria, sino que dependen de la complejidad ortográfica que entraña cada uso grafemático.*

En consecuencia, el perfil cacográfico obtenido tampoco circunscribe su valor a la muestra de la que se ha obtenido, ya que refleja la complejidad constitucional propia del sistema ortográfico castellano, así como la complejidad derivada de la interferencia con el catalán. Al perfil cacográfico obtenido se le puede atribuir, pues, un valor suficientemente orientativo como para que sirva de guía en la programación de la enseñanza ortográfica en Cataluña, independientemente de que, sobre el mismo, cada centro escolar deba efectuar las modificaciones necesarias para adaptarlo a su realidad particular.

6. APLICACIONES DIDÁCTICAS

6.1. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS GENERALES

6.1.1. Orientación general de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía

La ortografía ha sido contemplada como una actividad lingüística y cognitiva que se integra dentro de la actividad comunicativa. Desde este marco se han analizado los errores ortográficos de los estudiantes, lo que ha permitido indagar sobre sus causas y origen, estableciéndose una serie de conclusiones que permiten formular una serie de consideraciones didácticas para orientar la enseñanza de la ortografía.

La principal aseveración que puede hacerse es que *es posible orientar la enseñanza-aprendizaje de la ortografía partiendo de su consideración como actividad comunicativa, lingüística y cognitiva, del carácter no-aleatorio que presentan las faltas ortográficas y de su tendencia hacia un perfil cacográfico genérico*. La idea esencial que orienta la enseñanza-aprendizaje de la ortografía es, pues, *que se pueden prever los errores que aparecerán en los escritos de los estudiantes de Secundaria, así como su distribución más probable, lo que permite programar una enseñanza que posibilite su superación*; al mismo tiempo que se puede establecer una orientación sobre las causas que originan el error y su mejor tratamiento didáctico.

6.1.2. Objetivo del aprendizaje ortográfico

La consideración de la actividad ortográfica como una actividad comunicativa que forma parte de la actividad escritora lleva a considerar que el principal **objetivo del aprendizaje ortográfico** es el de *conseguir un dominio efectivo de esta actividad, de tal forma que permita su máxima automatización posible, para que no interfiera con otros procesos escritores de más alto nivel*, por ello, se entiende que la *ortografía debe ser contemplada desde el uso y necesidades reales que muestran los estudiantes*, por tanto, la ortografía debe ser estudiada desde los textos que producen los alumnos para poderla integrar correctamente en sus propios textos. Este objetivo coincide con el que en el marco curricular de la ESO propone que los estudiantes, al terminar la etapa, sean capaces de expresarse con corrección por escrito.

Uno de los principales objetivos de este estudio ha sido, precisamente, el de intentar conocer las necesidades que muestran los estudiantes de Secundaria, para ello era necesario partir del análisis de errores de sus propias producciones, las cuales debían acercarse lo más posible a las que usualmente realizan dentro de las aulas. Los análisis y resultados obtenidos señalan que los errores ortográficos no se producen de manera aleatoria, sino que en su tipo y

distribución siguen la lógica ortográfica del principio de la complejidad, lo que permite inferir que los resultados y conclusiones derivados de este estudio no tienen únicamente un carácter particular, sino que son extrapolables en sus líneas esenciales a la actividad ortográfica que realizan los alumnos de Secundaria en Cataluña. Por tanto, este estudio permite partir del conocimiento, en sus rasgos generales, de las *necesidades ortográficas que van a mostrar los estudiantes de Secundaria*, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos.

6.1.3. El aprendizaje ortográfico y el papel del aprendiz

El aprendizaje ortográfico consiste, básicamente, en el incremento de una capacidad de procesamiento lingüístico que debe alcanzar el máximo automatismo posible, por tanto, el camino más adecuado para el aprendizaje ortográfico es la práctica planificada, explícita en sus objetivos y revisada en sus resultados.

La práctica ortográfica debe ser planificada desde las directrices psicolingüísticas que aquí se exponen, pero los estudiantes deben ser lo más conscientes posibles del objetivo que se busca en cada momento; asimismo, los estudiantes deben recibir la retroalimentación necesaria —y lo más inmediata posible— para conocer sus aciertos y sus fallos.

En la adquisición ortográfica juega un papel destacado la actitud del aprendiz hacia el propio aprendizaje: es necesario que el aprendiz esté motivado y quiera realmente superar sus déficits para que el aprendizaje se integre dentro del mundo cognitivo del aprendiz. En este sentido, hay que buscar que el estudiante esté motivado para aprender y que la enseñanza sea lo más atractiva posible, pero también hay que fomentar la autorresponsabilidad del aprendiz respecto de su aprendizaje y la traslación de lo aprendido a cualquier actividad escrita que desarrolle, es decir, hay que evitar que el estudiante perciba la ortografía como una parcela limitada al área de lengua o a algunas clases.

6.2. PERFIL CACOGRÁFICO GENERAL

6.2.1. Tipología de errores

El estudio de la constitución lingüística del sistema ortográfico castellano permite distinguir entre los grafemas que presentan una relación biunívoca con los fonemas, los grafemas cuya ambigüedad grafemática está resuelta y los que no, así como los que no tienen correspondencia fónica. De aquí surge la división básica entre aquellos grafemas y usos grafemáticos regulados por reglas fono-ortográficas y aquellos que no lo están, división que, junto con la de errores intralingüísticos e interlingüísticos, orienta el análisis tipológico de los errores. Esta distinción se relaciona, a su vez, con el concepto de complejidad ortográfica, que es considerado el principal criterio para determinar la dificultad que un uso grafemático puede suponer y, por tanto, el tipo y la posibilidad de error que entraña.

Del estudio de los errores se puede deducir una división básica de los tipos de error, que responden al siguiente esquema:

Cuadro 7: División básica de los tipos de error

ERRORES CONTRA EL SISTEMA	contra la fonética natural	intralingüísticos
	en el uso de grafemas complementarios	
	por atribución de valores ajenos	interlingüísticos
	por el uso de grafemas impropios	
ERRORES POR ARBITRARIEDAD	De base fonética	intralingüísticos
		interlingüísticos
	Por concurrencia o no-correspondencia	intralingüísticos
		interlingüísticos
ERRORES POR DESATENCIÓN		

En esta división no se incluyen los errores en el origen, cuyo estudio debería abordarse desde el área lexicológica antes que desde la ortográfica; sin embargo, podría incluirse su estudio dentro de la enseñanza ortográfica por ser deficiencias del conocimiento léxico que se plasman en formas gráficas incorrectas y por mantener la tradición en su estudio.

En la división anterior se incluyen los errores por desatención junto con los errores contra el sistema y los producidos por arbitrariedad, pero, tal como se ha ido destacando, estos errores tienen distinto origen y distinto peso en el cómputo global, siendo los dos últimos grupos los más importantes desde cualquier punto de vista.

En la subdivisión de los errores contra el sistema y los errores por arbitrariedad, su origen intra e interlingüístico tiene distinta importancia, ya que, en el caso de los errores contra el sistema, estos se originan claramente en la complejidad del propio sistema castellano o en su interferencia con el catalán, mientras que, en el caso de los errores por arbitrariedad, la interferencia con el catalán no es más que una causa coadyuvante junto con otras.

La anterior división puede completarse teniendo en cuenta no solamente los principales tipos de faltas, sino también sobre qué grupos ortográficos inciden, lo que da una idea más exacta de sobre qué grafemas actúan los diferentes tipos de error y permite, además, enfocar la intervención tanto desde los tipos de error como desde los grafemas afectados.

Cuadro 8: Tipología de errores por grupos ortográficos de error³⁸

GRUPOS ORTOGRÁFICOS	ERRORES CONTRA EL SISTEMA				E. POR ARBITRARIEDAD		DESPISTES
	Contra la fonética natural FN	En el uso de grafemas complementarios FF	Por atribución de valores ajenos FE	Por uso de grafemas impropios FG	A. de base fonética AF	A. por concurrencia y no-correspondencia AB	
Vocales	FN				AE + FO		DD DF DG
B					FB	AA	
C		CC	EC	NC	FC		
CH			EE	NE			
D					FD		
G		CG				AG	
H						AH	
Líquidas		CR		NL	FL		
M					FM		
Ñ				NÑ			
S			ES	NS		AS	
Y		CY	EY		FY	AY	

6.2.2. Distribución de los errores: perfil cacográfico general

Una de las conclusiones de este estudio es que los errores siguen una distribución similar en distintas muestras, lo cual se justifica en el carácter no aleatorio que presentan los errores ortográficos, los cuales se producen en razón de la complejidad ortográfica que cada uso grafemático entraña, así como en la tendencia a una distribución constante entre los grafemas utilizados y la tendencia a usar unas palabras determinadas más que otras. Parece factible, por tanto, el obtener la distribución de errores de una población mediante el método de muestreo estadístico.

Tal como se ha comentado, los resultados obtenidos en este trabajo no son directamente extrapolables a cualquier instituto de Cataluña, pero sí parecen mostrar la suficiente solidez como para dar una orientación válida sobre la distribución de errores que posibilite una programación didáctica.

³⁸ La nomenclatura es la usada en el análisis tipológico. Las cuadrículas sin ningún signo son las que no han ofrecido ningún error ni se espera que lo ofrezcan.

En las muestras analizadas los errores se distribuyen de forma semejante, por lo que se ofrece la distribución de errores según un promedio de las dos muestras:

Cuadro 9: Distribución de errores en 1º y 3º de ESO (perfil cacográfico general)

GRUPOS ORTOGRÁFICOS	ERRORES CONTRA EL SISTEMA 35,69				E. POR ARBITRARIEDAD 57,46		DESPISTES 6,71
	Contra la fonética natural FN 0,81	En el uso de grafemas complementarios FF 27,07	Por atribución de valores ajenos FE 3,40	Por uso de grafemas impropios FG 4,41	A. de base fonética AF 8,68	A. por concurrencia y no-correspondencia AB 48,78	
Vocales 2,36	FN 0,81				AE + FO 2,26+0,10		DD 3,31
B 25,75					FB 0,03	AA 25,72	
C 5,67		CC 4,63	EC 0,37	NC 0,47	FC 0,20		
CH 0,53			EE 0,50	NE 0,03			
D 0,60					FD 0,60		
G 4,04		CG 2,12				AG 1,92	
H 19,97						AH 19,97	
Líquidas 3,03		CR 1,52		NL 0,30	FL 1,21		
M 2,19					FM 2,19		
Ñ 1,45				NÑ 1,45			
S 3,40			ES 0,37	NS 2,16		AS 0,87	
Y 23,34		CY 18,79	EY 2,16		FY 2,09	AY 0,30	

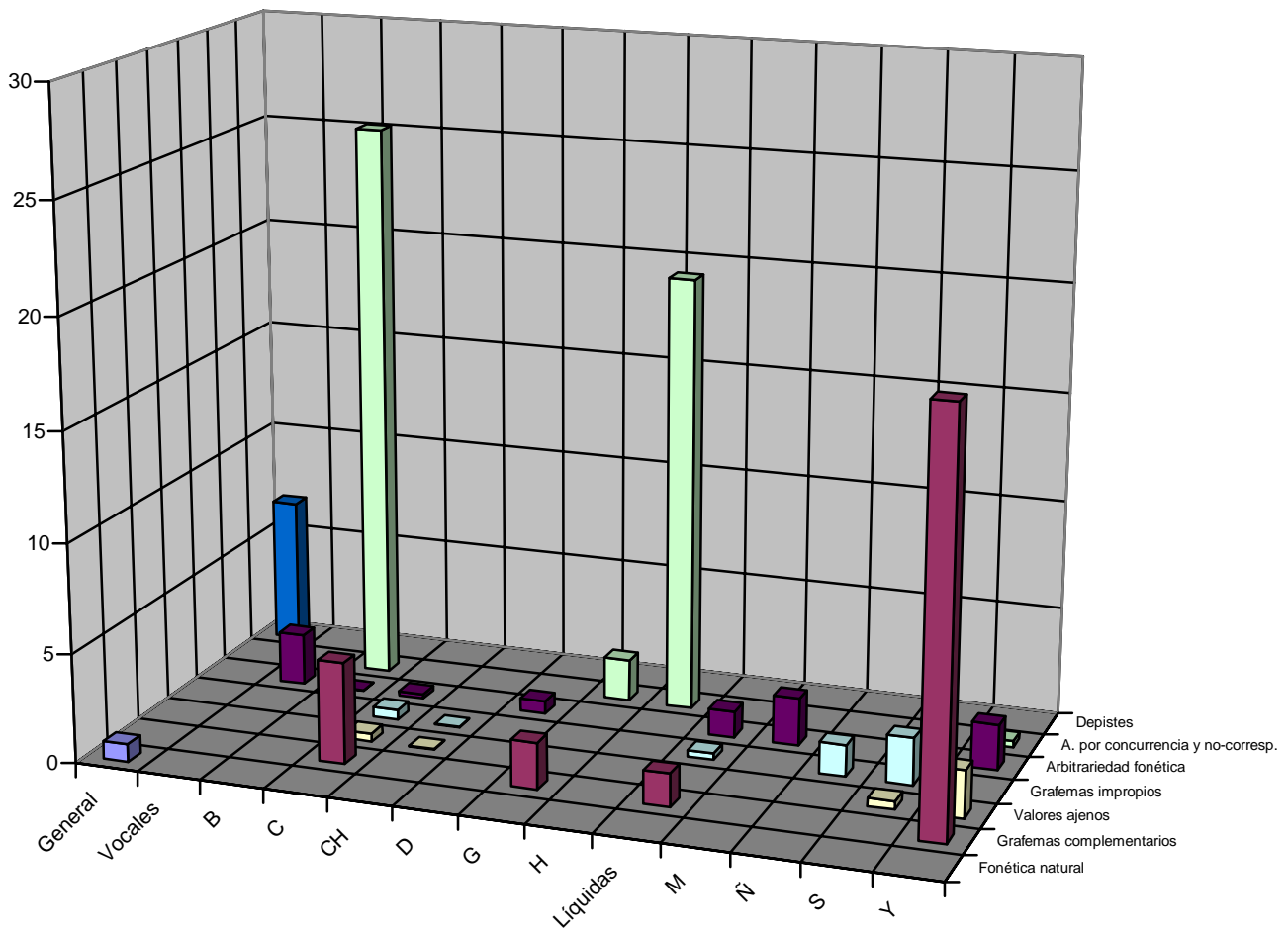
Esta distribución viene a coincidir con la que se obtiene en otras muestras, como la realizada sobre los estudiantes de 1º de BUP.

Los datos anteriores permiten establecer una serie de agrupaciones entre los errores según el porcentaje que alcanzan:

1. >10%: AA, AH, CY
2. >3%: CC, DD
3. >2%: CG, EY, NS, AE, FM, FY
4. >1%: CR, NÑ, FL, AG, DF, DG
5. <1%: FN, EC, EE, ES, NC, NE, NL, FB, FC, FD, AS, AY

En las páginas siguientes se incluyen los gráficos que reflejan de forma visual la distribución de los errores que forman el perfil cacográfico:

Perfil cacográfico por grupos ortográficos



Distribución de errores por grupos ortográficos

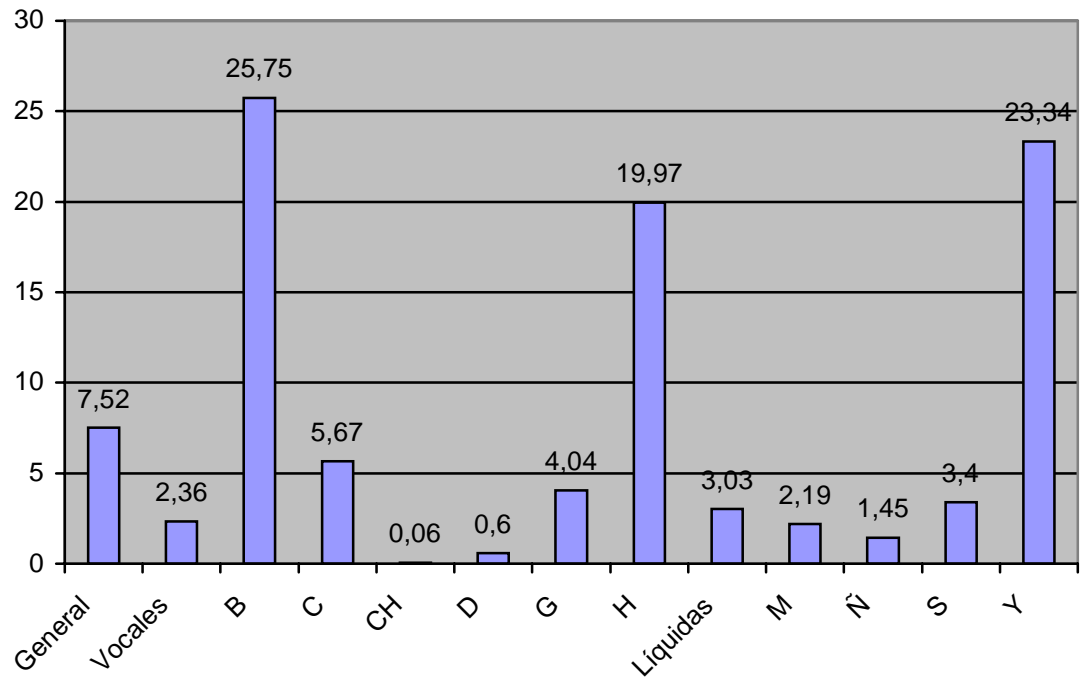


Ilustración 7: Distribución de errores por grupos ortográficos

Distribución por tipos de error

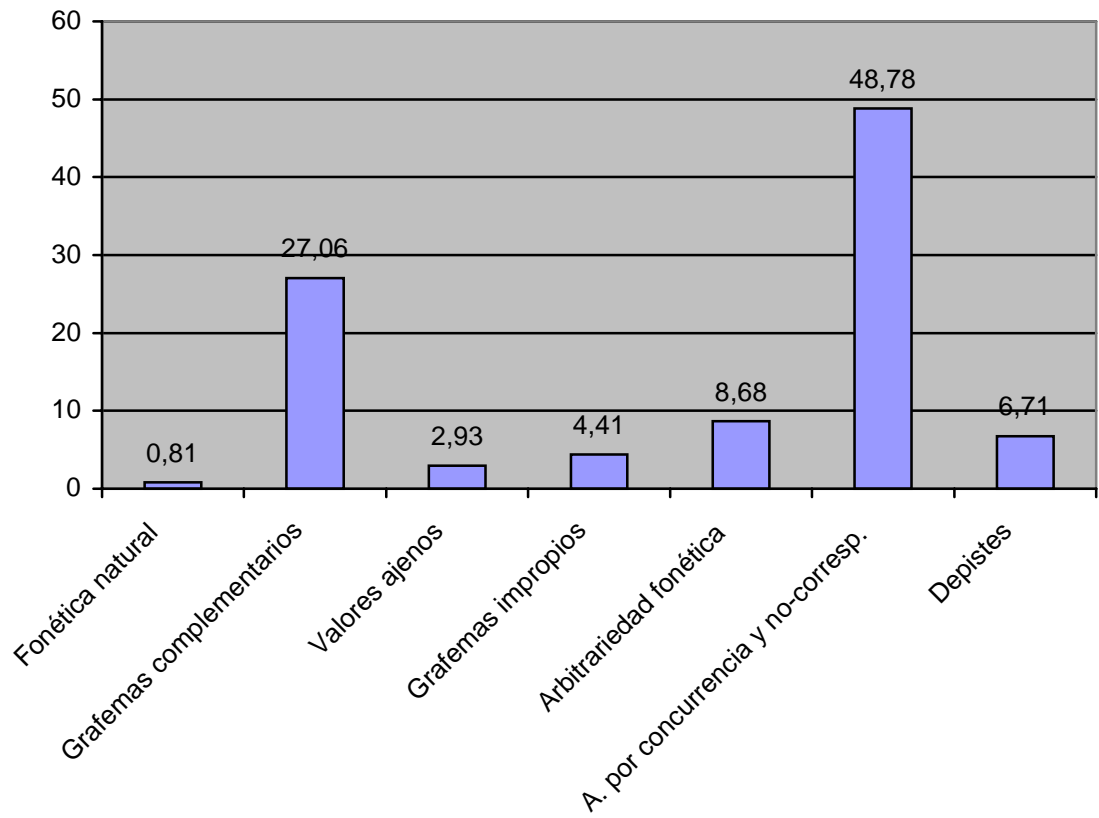


Ilustración 8: Distribución por tipos de error

6.2.3. Tratamiento didáctico de los errores

Desde el marco teórico desarrollado y la clasificación de los errores realizada es posible orientar el mejor tratamiento didáctico de cada tipo de error. Para ello, primero se ofrecerá una visión general del error desde la actividad cognitiva ortográfica, así como de las aportaciones que se pueden hacer desde dicho enfoque. A continuación se dará una visión general del tratamiento didáctico de los principales grupos de error, tal como se fue considerando en el análisis tipológico.

6.2.3.1. Tratamiento didáctico desde la visión cognitiva

El estudio de la actividad ortográfica se complementa necesariamente con su estudio como actividad mental o cognitiva. Los modelos de procesadores ortográficos ofrecen una distinción esencial entre dos rutas, la fonológica y la ortográfica. Asimismo, el estudio de la actividad cognitiva ortográfica ofrece una serie de determinantes psicolingüísticos que permiten completar el concepto de complejidad ortográfica.

Las diversas investigaciones desarrolladas en este campo permiten comprender mejor la naturaleza del error ortográfico, al mismo tiempo que permiten extraer unas orientaciones generales sobre la mejor manera de abordar su superación. Los puntos esenciales son los siguientes:

- *Origen del error.* Es posible estudiar los errores según su origen cognitivo: dentro de la ruta fonológica, se pueden originar en un procesamiento fonológico incorrecto o en la equivocación en la aplicación de las reglas de conversión fonema-grafema; dentro de la ruta ortográfica, en las deficiencias de almacenamiento de las unidades léxicas en la memoria ortográfica o en el procesamiento gramatical y semántico; también pueden producirse, independientemente de la ruta escogida, en los almacenes intermedios. Según dónde se produzca el error, así deberá ser la corrección propuesta.
- *Procesamiento fonológico.* Un procesamiento fonológico adecuado es esencial para alcanzar una solución ortográfica correcta. Conviene asegurarse que los estudiantes realizan una pronunciación oral adecuada a la norma, sin interferencias por vulgarismos, catalanismos o vacilaciones de carácter vocálico o consonántico. Asimismo, hay que tener en cuenta que no todas las secuencias sonoras presentan la misma facilidad procesal, dependiendo, básicamente, de la claridad fónica perceptual propia de los elementos implicados; hay que prestar una especial atención, por tanto, a las secuencias sonoras más complejas, a las que es más difícil de asignar su valor gráfico.
- *Procesamiento gramatical y semántico.* Es un elemento más de la actividad ortográfica y conviene potenciar su uso; sobre todo, tiene un papel decisivo en la solución ortográfica de determinadas palabras. Es necesario, pues, que los estudiantes se acostumbren a unir el procesamiento gramatical y semántico al procesamiento ortográfico.
- *Unidades de procesamiento.* No se reducen a los grafemas, sino que se extienden a las sílabas, bigramas, prefijos, sufijos, etc. No debe reducirse, por tanto, la enseñanza ortográfica a los grafemas, ya que muchas veces el procesamiento se realiza sobre otras unidades.
- *Umbral de activación.* La búsqueda del automatismo ortográfico pasa, por un lado, por la reducción del umbral de activación de las reglas de correspondencia fonema-grafema y,

por otro lado, por un procesamiento más rápido de las soluciones gráficas aportadas desde la ruta ortográfica. Sin olvidar que la velocidad debe unirse a la seguridad y a la corrección. Los dos principales caminos para reducir el umbral de activación son la ejercitación en el uso de las unidades sobre las que se quiere incidir, y su asociación a todas las redes que sea posible (semánticas, gramaticales, morfológicas, ortográficas, fónicas).

- *Reglas de correspondencia fonema-grafema.* No todas las reglas presentan la misma frecuencia y claridad: cuanto más se alejan del principio de la biunivocidad y menos usuales son, más difícil es su dominio efectivo por parte de los sujetos; así pues, no todas las reglas deberán ser ejercitadas en la misma medida, sino que habrá que acentuar el estudio de las que más dificultades pueden ofrecer a los estudiantes.
- *Archivos léxicos.* La actividad ortográfica está directamente relacionada con la recuperación léxica de la palabra a procesar; a su vez, los tres principales archivos (semántico, fonológico y ortográfico) están relacionados entre sí. Todos los ejercicios destinados a aumentar la memoria léxica, las formas y tiempo de recuperación de unidades léxicas, así como la potenciación de las interrelaciones entre los archivos, tendrán un efecto beneficioso sobre la actividad ortográfica.
- *Redes asociativas.* Cuanto más regular, frecuente y consistente es la serie en la que se integra una unidad léxica o de procesamiento, mayor es su presencia cognitiva, mayor es la velocidad de procesamiento y mayor es la posibilidad de que sea escrita correctamente; es necesario, pues, incrementar y reforzar las redes, de todo tipo, que unen entre sí las diversas unidades de procesamiento ortográfico.
- *Alternancia de la doble ruta.* Puesto que en la actividad ortográfica están implicadas las dos rutas, aunque en cada caso predomine una de ellas, es conveniente orientar las soluciones ortográficas desde ambas rutas, siempre que sea posible.
- *Exposición a lo impreso y la lectura.* Sus beneficios sobre el dominio ortográfico se producen en un doble plano: perceptualmente, ayudan a aumentar la velocidad de reconocimiento y procesamiento de las unidades gráficas; memorísticamente, aumentan el recuerdo en la memoria implícita mediante el fortalecimiento de redes, sobre todo, gráficas.

6.2.3.2. Tratamiento didáctico de los errores contra el sistema

Por encima de las características propias de cada tipo de error, se puede señalar, como principal característica, la intervención destacada que tiene la ruta fonológica y el que todos los errores afectan a la constitución del sistema grafemático en su aspecto regulado por reglas de correspondencia fonemas-grafemas, es decir, al sistema fono-ortográfico.

El tratamiento didáctico supone el repasar y afianzar aquellas reglas del sistema fono-ortográfico que los estudiantes no dominan suficientemente, así como los valores y usos afectados por fenómenos de transferencia con el catalán. El uso de la vía fonológica debe ser especialmente tenido en cuenta, sin olvidar la vía ortográfica. La mejor manera de evitar los fenómenos de transferencia puede ser la de asegurarse que los estudiantes sean competentes en ambas lenguas en aquellos aspectos que entran en colisión. En cuanto al vocabulario usado para la enseñanza-aprendizaje conviene partir del vocabulario cacográfico que presentan los estudiantes y del vocabulario básico que se pueda ver afectado por los errores descritos.

En el tratamiento de los errores contra el sistema es fundamental la división entre errores intralingüísticos e interlingüísticos, pues unos nacen de la propia complejidad del sistema, mientras que los otros se originan en la coexistencia de sistemas distintos.

Errores intralingüísticos y errores interlingüísticos

Una de las divisiones más destacadas que refleja este estudio es que los errores se originan en la propia complejidad del sistema o en la interferencia con el catalán. La didáctica para corregir cada uno de estos errores, aunque mantiene muchos puntos de contacto, también ofrece rasgos propios que hay que tener en cuenta.

El más destacado es la necesidad de tratar los errores interlingüísticos desde ambas lenguas, ya que, para evitar los procesos de transferencia, es necesario asegurar el dominio efectivo en ambos sistemas de los puntos en que estos mantienen un contacto conflictivo. Es por ello que, en los casos concretos de algunos errores, parece aconsejable introducir al unísono de los ejercicios en castellano algunos ejercicios correlativos en catalán que aseguren que el estudiante refuerza el automatismo de las soluciones ortográficas con respecto a la lengua en que aquellas son correctas. El proceso sería el de asegurar, en primer lugar, la solución correcta en castellano para confrontarla después con la solución correcta en catalán.

Este tipo de refuerzo indirecto sería especialmente válido en el caso de los errores sistemáticos (contra el sistema) y en el de los errores de más extensión (caso de los imperfectos, por ejemplo, o de algunas palabras concretas).

Tratamiento didáctico de los errores contra la fonética natural

Puesto que son escasos y tienen un carácter ocasional, no parece necesario el ofrecer un tratamiento didáctico específico para este tipo de errores, que deberían ir desapareciendo según aumenta la competencia lingüística y ortográfica de los sujetos. Si se observa algún caso de carácter no ocasional, es conveniente ponerse en contacto con el gabinete psicopedagógico.

Tratamiento didáctico de los errores en el uso de los grafemas complementarios

Los errores de este grupo deberían poderse reducir a una presencia mínima, porque se producen sobre aquellos usos grafemáticos que el sistema regula mediante una serie de reglas que no parecen excesivas ni complicadas. De hecho, sorprende, en cierta manera, las elevadas ocurrencias que presentan algunos de ellos.

Los errores deben ser tratados, por lo menos al inicio, según sus grupos ortográficos para que el estudiante tenga una visión de conjunto de la lógica ortográfica que gobierna cada grupo; en este sentido conviene asegurarse que ningún estudiante albergue dudas sobre su funcionamiento. Partiendo de esta explicación inicial, e insistiendo a lo largo de la enseñanza, hay que potenciar el conocimiento metalingüístico del funcionamiento del grupo, puesto que, aunque el objetivo final es alcanzar un procesamiento lo más automático posible, en las fases iniciales es necesario conseguir que el sujeto concentre su atención sobre los posibles errores y que tenga lo más presente posible el conocimiento metalingüístico que despejará cualquier posible duda y le ayudará a fijar el procesamiento automático. En este sentido, conviene no dejar de lado el efecto de un conocimiento consciente.

Puesto que la relación ortográfica existente distribuye valores fonemáticos entre grafemas, cuando se utiliza un grafema en vez de su complementario, en muchos de los casos anteriores se produce un cambio del valor fonético de la palabra, lo que da lugar algunas veces a unidades léxicas con sentido (*coro/corro*), pero otras muchas veces a formas inexistentes (**ajachados*, **hogera*, **sigüiente...*); en estos casos el refuerzo oral mediante la

pronunciación en voz alta y la lectura interna—con referencia a la existencia o no de las palabras y a su significado—es un valioso auxiliar del aprendizaje.

La vigorización de la ruta fonológica deber ir unida, lógicamente, al refuerzo de la ruta ortográfica, a través de la potenciación de la imagen gráfica de las unidades de procesamiento (grafemas, bigramas, sílabas o palabras enteras) y de la expansión de las redes asociativas que pueda establecer con otras unidades. También hay que potenciar el procesamiento morfológico cuando este pueda incidir sobre el procesamiento ortográfico; por ejemplo, cuando las palabras con la unidad de procesamiento pertenecen todas a la misma categoría. Cada uno de estos recursos tendrá diferentes posibilidades de aplicación según el tipo de error que se trate de corregir y grupo ortográfico al que pertenezca.

En los casos en que el error es fruto de la interferencia con el catalán conviene tratar este error como el de los homónimos, estudiando primero la solución castellana separadamente de la catalana, con el fin de reforzar la unión entre cada tipo de realización y la lengua en que aparece.

Tratamiento didáctico de los errores por atribución de valores fonéticos ajenos

Los errores por interferencia con el catalán, independientemente de su procesamiento fonológico como forma catalana o castellana, e independientemente de que el error se produzca a través de la vía fonológica u ortográfica, revelan un mecanismo de conversión fonemas-grafemas deficiente, en cuanto que los sujetos mezclan dos sistemas distintos y no presentan suficiente seguridad en el sistema que deben usar para la lengua que están procesando. El objetivo básico será, pues, el de asegurar que el estudiante adecue su actuación a la lengua que está usando. Para ello habrá que reforzar tanto los usos castellanos como los catalanes, para evitar los fenómenos de transferencia que son los causantes de estos errores.

En primer lugar, conviene evitar el posible procesamiento fonológico catalán de estas palabras, para lo que habrá que proponer ejercicios que incidan sobre la vía fonológica, como, por ejemplo, la lectura en voz alta de palabras y textos. Siguiendo en esta línea hay que reforzar la unión entre los grafemas que entran en juego y sus diferentes valores fonéticos; hay que atender tanto a los grafemas sustituidos (s, y, ch) como a los sustitutos (c, j, x), yendo tanto desde el sonido a la escritura (dictando preparado, por ejemplo), como de lo gráfico a lo oral (lectura en voz alta, por ejemplo). En cuanto a la vía ortográfica, también debe ser trabajada, evidentemente, para fortalecer la correspondencia gráfica de los fonemas y palabras utilizados.

Cuando el procesamiento castellano de los fonemas y grafemas correspondientes parezca suficientemente asegurado es el momento de proceder al estudio de las correspondientes formas catalanas, siguiendo un camino parecido al anterior, hasta conseguir que los estudiantes distingan y manejen con claridad en ambas lenguas los fonemas y grafemas afectados por los fenómenos de transferencia. La idea que subyace a la introducción del estudio de algunos aspectos del procesamiento ortográfico catalán es que, para evitar los fenómenos de transferencia, es necesario conseguir que los sujetos sean igualmente diestros en ambas lenguas, pues la falta de competencia en una de ellas puede propiciar la confusión.

Para los otros errores, en los que junto a la posible interferencia del catalán puede existir una influencia de carácter dialectal, el tratamiento didáctico debe ir en la línea de reforzar los valores fonéticos de cada grafema, mediante ejercicios orales y escritos, contraponiendo los grafemas en conflicto.

Tratamiento didáctico de los errores por uso de grafemas impropios al sistema

El rasgo distintivo de este tipo de errores es el uso de signos grafemáticos ajenos al sistema castellano. Dado el nivel académico de los alumnos, se puede descartar un desconocimiento metalingüístico, es decir, se presupone que los alumnos distinguen qué signos grafemáticos son de una lengua y cuál de otra, por lo que el error debe situarse en el procesamiento cognitivo. El tratamiento didáctico de estos errores irá encaminado, pues, a fortalecer los aspectos cognitivos, centrando la atención de los estudiantes sobre lo impropio de usar estos signos grafemáticos cuando la actividad ortográfica se realiza dentro del marco del castellano. Puesto que, además, los errores se producen por transferencia conviene asegurar, al mismo tiempo, que el estudiante una estos signos al procesamiento dentro del marco del catalán.

Para ello se puede partir de las palabras que más errores provocan, entre las que hay algún “demonio ortográfico”, como el verbo *pasar*, dentro de los textos donde estas palabras tienen más posibilidad de ocurrencia. Los mismos textos con las mismas palabras deberían ser tratados en castellano y en catalán al principio, para pasar después a textos distintos con las mismas palabras y, quizá como último paso, a textos distintos con distintas palabras. El objetivo, tal como se ha apuntado, es el de conseguir que el alumno no utilice estos signos en el castellano, pero para ello conviene impedir el fenómeno de transferencia mediante un doble refuerzo, señalando no sólo donde estos signos son incorrectos, sino uniendo su uso a la lengua (en este caso catalán) en que sí son correctos; es por ello que se proponen ejercicios simultáneos en lengua catalana.

Tal como se ha indicado, en las palabras escritas erróneamente no se produce un cambio fonético (excepto con *ç*, que se considera un error ocasional), por lo que la potenciación de la forma correcta debe proceder fundamentalmente de la vía ortográfica; es decir, habría que conseguir que el estudiante procesase de forma automática estos signos como formas catalanas espúreas al castellano. Para ello se pueden proponer aquellos ejercicios que reforsasen la imagen visual y el procesamiento ortográfico. Por ejemplo, se pueden dar listas de palabras mezcladas catalanas y castellanas para que el alumno distinga lo más rápidamente posible cuál pertenece a cada lengua.

6.2.3.3. Tratamiento didáctico de los errores por arbitrariedad

Estos errores se originan en la ruta ortográfica, puesto que no es posible llegar a la solución correcta desde la ruta fonológica, aunque esto no significa que no intervenga también en el procesamiento ortográfico en busca de la solución correcta. En cualquier caso, la solución gráfica correcta nace, primaria y fundamentalmente, de la integración de la forma correcta dentro del léxico ortográfico y de su recuperación eficiente; de aquí surge la importancia que tiene la selección del vocabulario sobre el que trabajar, así como el orientar la didáctica hacia la integración de dicho vocabulario dentro de la memoria implícita.

Selección del vocabulario

Todos los estudios estadísticos sobre la frecuencia de uso del vocabulario (Barberà, 1988; Alameda y Cuetos, 1995) coinciden en que el hablante o escritor medio usa un número muy limitado de palabras para construir la mayor parte de su discurso (concretamente, los resultados que arroja el estudio de Alameda y Cuetos (op.cit., 958) para el castellano son los siguientes: con las 15 palabras más frecuentes se construye el 35% del discurso, con las 100

más frecuentes el 53%, con 1.000 el 72% y con 4.000 el 84%). Estas palabras tienden a ser las mismas en todas las muestras y sujetos, lo que posibilita la construcción de un vocabulario básico o fundamental de la lengua, donde las palabras funcionales (como *de, la, y, que, el,* etc.) juegan un papel muy destacado. No sorprende, por tanto, que haya palabras que sean verdaderos “demonios” ortográficos por el número tan elevado de errores que llegan a acumular. De hecho, tal como se señaló en la introducción, esta es una de las causas por las que los errores ortográficos no son aleatorios, sino que tienden a repetirse en muestras de diferente extracción temporal y geográfica. De todo lo anterior se ha hecho eco la didáctica de la ortografía, que ha ido integrando el vocabulario (llámese fundamental, básico o usual) como materia de enseñanza (Barberá, 1988), así como los vocabularios cacográficos obtenidos a partir de la producción de los estudiantes (Mesanza, 1990; Holgado, 1986).

Por otro lado, ya se ha visto como los estudios psicolingüísticos han puesto de relieve la influencia de la variable de la frecuencia en el procesamiento lingüístico, en general, y ortográfico, en particular.

De todo lo anterior se deduce la necesidad de escoger con especial atención el vocabulario que será objeto de ejercitación didáctica, sobre todo, en los casos de errores por arbitrariedad, cuya corrección pasa por la consolidación de un vocabulario ortográficamente correcto. La elección, pues, del vocabulario a usar debería ser hecha a partir del vocabulario cacográfico de los alumnos, del vocabulario usual de la lengua y del vocabulario a utilizar en la unidad didáctica.

Otros mecanismos de corrección

En los casos de arbitrariedad, la solución no solamente se puede alcanzar desde la selección de la forma correcta dentro de la memoria léxica, sino que, a veces, se puede llegar a ella desde el procesamiento morfológico, gramatical o semántico, y, a veces, únicamente se puede recurrir a este tipo de procesamiento para obtener la solución adecuada, como en el caso de los homónimos, por ejemplo. También se puede usar, en determinados casos, un conocimiento metaortográfico (reglas ortográficas) para llegar a la solución correcta. La didáctica, pues, deberá tender a potenciar el uso de estos conocimientos y tipos de procesamiento.

Redes asociativas

Puesto que la enseñanza tiene por objetivo la fijación de las unidades léxicas, cobra especial importancia el desarrollar todo tipo de redes que permitan un incremento de la capacidad memorística y reduzcan el umbral de procesamiento. Dichas redes deben ser lo más diversas posibles (semánticas, gramaticales, morfológicas, ortográficas y fónicas) y basarse en las diversas unidades de procesamiento (desde el grafema a la palabra) que pueden formarlas.

Tratamiento didáctico de los errores por arbitrariedad de base fonética

La idea general que domina la didáctica de este grupo es que hay que partir de la imagen ortográfica y reforzar tanto su presencia en el lexicón como su procesamiento a través de la ruta ortográfica. El apoyarse en el procesamiento fonológico debe hacerse con prudencia, para evitar distorsiones no deseadas.

En los casos de arbitrariedad fonética que afecta a las consonantes, lo más adecuado parece el partir de los “demonios” ortográficos, de las palabras que más errores provocan y de aquellas del vocabulario usual que puedan presentar alguna dificultad de este tipo. Las unidades de procesamiento sobre las que actuar deben ir desde la palabra hasta el grafema fuente de error, pasando, según los casos, por la sílaba u otras combinaciones como los bigramas; asimismo, hay que considerar el uso de otras unidades de carácter gráfico-morfológico, como los prefijos o los sufijos.

En los casos de arbitrariedad fonética sobre vocales, juega un papel destacado el potenciar la imagen fónica correcta de las palabras fuente de error desde la pronunciación oral, es decir, el objetivo es que los estudiantes integren en su pronunciación usual la pronunciación correcta de las palabras, para que tengan una base segura en su traslación a la forma escrita. Siempre que se pueda, hay que unir este aprendizaje al procesamiento morfológico, pues muchos de los errores nacen del desconocimiento de la flexión de las formas verbales irregulares.

Tratamiento didáctico de los errores por arbitrariedad por concurrencia

La característica común que presentan todos estos errores es que la forma gráfica correcta únicamente se puede alcanzar a través de la vía ortográfica mediante su recuperación del léxico ortográfico. Por tanto, la didáctica de estos errores debe ir en la línea de potenciar la memoria ortográfica y facilitar la recuperación de las formas correctas. Para ello, conviene fortalecer todas las redes asociativas (fónicas, ortográficas, morfológicas y semánticas) que aparezcan como valiosas por su capacidad de integrar unas palabras con otras, partiendo no sólo de las palabras, sino también de diversas unidades de procesamiento, como pueden ser sílabas, bigramas, prefijos, sufijos, etc. Conviene tener cuidado, sin embargo, en aquellos casos en que un mecanismo de recuperación puede llevar a soluciones ortográficas diferentes, para que su extensión y automatización no provoque errores en la dirección contraria a la prevista; es decir, hay que prestar una atención específica a los conflictos que surgen entre diferentes redes asociativas.

Las reglas serán tenidas en cuenta en aquellos casos en que han demostrado ser especialmente valiosas. El objetivo será el conseguir la automatización de una serie de soluciones gráficas.

Para este tipo de errores, el partir de las palabras erróneas más usuales, así como de las del vocabulario básico y fundamental, parece especialmente relevante, puesto que de lo que se trata es de asegurar un léxico ortográfico usual lo más correcto y activo posible. Con ello se conseguirá, no sólo asegurar su imagen gráfica, sino también reducir su umbral de activación para que el procesamiento ortográfico se convierta en lo más automático posible.

Todos aquellos ejercicios que contribuyan a desarrollar particularmente la memoria y capacidad de procesamiento visual del individuo, contribuirán a potenciar la ruta ortográfica.

En la misma línea hay que destacar el papel destacado que tiene la exposición a lo escrito: la lectura por sí misma, así como los ejercicios que se realicen sobre la forma del texto escrito con el objetivo aumentar la velocidad y capacidad lectoras, fomentarán una mejor memoria ortográfica.

Tratamiento didáctico de los errores en el uso de la <h>

Básicamente, su tratamiento didáctico es el mismo que para los errores por arbitrariedad por concurrencia de fonemas. Lo específico es que no hay ningún referente fónico sobre el que apoyarse, por lo que hay que prever los posibles errores por adición incorrecta de *h* desde los errores usualmente cometidos por los estudiantes. Asimismo, hay que prever la concurrencia de homónimos.

6.2.3.4. Tratamiento didáctico de los errores por desatención

Estos errores se producen en los almacenes intermedios, debidos a una falta de concentración o atención suficiente por parte del sujeto. No implican una falta de conocimientos ortográficos o de otro tipo en el sujeto que los comete, del que cabe esperar que sabría reconocer sus propios errores en una revisión cuidadosa. Estas características orientan sobre los objetivos que debe perseguir la actuación didáctica: mejorar la concentración y la capacidad de los almacenes intermedios, así como fomentar el uso de los mecanismos de autocorrección, tanto mientras se está escribiendo, como una vez finalizada la redacción.

Tratamiento didáctico de los errores por desatención

Puesto que son errores que se producen por una falta de concentración, aquellos ejercicios de carácter cognitivo y lingüístico que favorezcan el aumento de la capacidad de concentración serán los más adecuados. Otra de las actividades que habría que fomentar es la de la revisión cuidadosa de lo escrito, deslindando el repaso ortográfico de otros tipos de repaso, como el de contenido, y adiestrando a los sujetos en una revisión ortográfica que busque tanto los grafemas más conflictivos de la ortografía, como la forma ortográfica general de la palabra. En este sentido, los ejercicios de búsqueda rápida de palabras, terminaciones, grafemas, etc. en textos escritos pueden ser especialmente indicados.

Tratamiento didáctico para los despistes favorecidos por causas fonéticas

El tratamiento didáctico sería el ya señalado para los despistes en general, pero centrado en los grafemas <s> y <r>.

Tratamiento didáctico para los despistes de base gramatical

Aparte del tratamiento general para los errores por desatención, la didáctica debe buscar el fomentar un procesamiento sintagmático más efectivo, mediante ejercicios gramaticales de concordancia, a los que se pueden unir ejercicios morfológicos sobre la formación del femenino y el plural. Además de esto, conviene asegurarse que no se produzcan fenómenos de interferencia por la pronunciación de los sujetos, en cuyo caso debería fomentarse el dominio de la norma estándar de pronunciación.

6.3. PERFILES CACOGRÁFICOS INDIVIDUALES

El objetivo del análisis de los perfiles cacográficos individuales es el de acercarse a la diversidad existente en el aula desde la óptica de las necesidades ortográficas puestas en evidencia al analizar los errores ortográficos de los estudiantes, pero sin limitarse a la observación cuantitativa de la distancia, en cuanto al número de faltas, que separa a los estudiantes entre sí, sino indagando sobre la posibilidad de agrupar a los estudiantes según sus perfiles cacográficos.

La delimitación del tipo de perfil cacográfico que ha de servir de base para la comparación y agrupación se ha realizado intentando que respondiese a las características más significativas de las faltas ortográficas, al mismo tiempo que a la necesaria reducción al menor número posible de tipos de error, para que la comparación fuese factible.

Las faltas se han agrupado en faltas por arbitrariedad, faltas intralingüísticas contra el sistema y faltas interlingüísticas contra el sistema, dejando fuera los errores por desatención, por considerarlos errores de actuación y no de competencia. En los errores por arbitrariedad no se ha distinguido entre faltas intra e interlingüísticas, ya que el principio y mecanismo cognitivo subyacente a ambos tipos de error es el mismo³⁹; se ha mantenido, no obstante, la división en el caso de las faltas contra el sistema, porque mientras las intralingüísticas se originan en la complejidad del propio sistema, las interlingüísticas resultan de la complejidad aparecida en la intersección del sistema castellano con el catalán, lo que conlleva distintas génesis cognitivas de los errores. Como única excepción, en las faltas interlingüísticas no se han computado las derivadas del uso de *i* en lugar de *y* con valor de conjunción copulativa, ya que, al ser un error tan ampliamente extendido entre la población de la muestra, su inclusión ofrecía en bastantes casos unos resultados que no reflejaban el dominio real de los estudiantes sobre el sistema, pues podía hacer, por ejemplo, que un estudiante con un solo error por interferencia con el catalán pasase a tener 41 errores por el mismo concepto, por delante de otro tipo de faltas, como las de arbitrariedad y las intralingüísticas contra el sistema; para evitar este sesgo, esta falta en concreto no fue considerada. La no inclusión de este error no supone un falseamiento de los perfiles y de su correlación, pues se trata de una sola falta, de carácter sistémico y léxico, que no es representante de otro grupo más amplio de errores. Las tablas usadas para la confección de los perfiles individuales se ofrecen en el apéndice .

Para aglutinar entre sí los perfiles individuales, hay que tener en cuenta, no solamente la cantidad total de errores, sino su distribución entre los tres tipos de error básicos establecidos; para ello, las agrupaciones de perfiles se han realizado sobre la base que ofrece el programa de "clusters" del paquete informático de estadística BMDP.

Globalmente, los tipos de falta considerados arrojan los siguientes promedios:

Arbitrariedad	Sistema intralingüístico	Sistema interlingüístico
---------------	--------------------------	--------------------------

³⁹ Ya se indicó la imposibilidad de decidir con absoluta certeza hasta dónde llega la interferencia del catalán en los errores por arbitrariedad susceptibles de haber sido influidos por él.

1º ESO	23,0	4,4	3,9
3º ESO	14,1	2,6	2,3

Los errores mantienen entre ellos una proporción prácticamente igual en los dos cursos: en 1º la proporción, desde la unidad de los errores interlingüísticos contra el sistema, es de 5,9 - 1,2 - 1 y en 3º es de 6,1 - 1,1 - 1; es decir, los errores por arbitrariedad son tres veces superiores a los errores contra el sistema en conjunto, y, entre ellos, los errores intralingüísticos son ligeramente superiores a los interlingüísticos. Las desviaciones respecto de este patrón general pueden seguir, básicamente, tres caminos: a) sujetos que muestran un buen dominio del sistema y que cometen sus faltas en los casos de arbitrariedad (por ejemplo, en 1º un sujeto muestra un perfil de 14-0-0 y otro tiene un perfil de 45-1-2); b) sujetos en que los errores intralingüísticos contra el sistema son bastante superiores a la proporción media (como la de un estudiante de 3º: 28-15-4); c) sujetos en que los errores por interferencia contra el sistema están bastante por encima de su proporción (34-2-18 presenta un estudiante de 1º).

Estas desviaciones pueden adquirir diversos rangos de importancia y estar presentes tanto en estudiantes con pocas faltas de ortografía como en sujetos con un elevado número de ellas. En el caso de los sujetos con pocos errores es donde se pueden producir las desviaciones más importantes respecto del patrón medio, de hecho, los únicos casos en que los errores contra el sistema son superiores a los de arbitrariedad se encuentran en esta franja: en 1º hay dos casos (2-5-5, 1-0-2) y en 3º otros dos (5-3-7, 3-4-3). Sin embargo, estas desviaciones dentro de la franja de los mejores ortógrafos no son representativas, puesto que al tratarse de pocas faltas es fácil que una ligera acumulación de faltas contra el sistema suponga que estas sean mayores que las faltas por arbitrariedad. Por otro lado, no obstante, ponen en evidencia que los buenos ortógrafos cometen todo tipo de faltas.

En el análisis inicial de las agrupaciones de 1º de ESO, aparecen los siguientes grupos:

1. Los mejores ortógrafos de 1º están formados por dos subgrupos que presentan los siguientes resultados:

1 a: 3,3-1,8-2,3: 4 sujetos

1 b: 8,4-0,8-3,4: 5 sujetos

Esto supone una media de 6,1-1,2-2,9. El hecho más destacado es la tendencia que muestran hacia los errores interlingüísticos, bastante por encima del promedio proporcional que le correspondería, si se tomasen como unidad los errores por interferencia y se calculasen a partir de ellos los otros errores según la proporción general del conjunto (5,9-1,2-1): 17,0-3,5-2,9⁴⁰.

2. En el siguiente grupo también se pueden distinguir dos subgrupos:

2 a: 14,0-2,0-0,7: 6 sujetos

2 b: 18,0-2,5-5,5: 6 sujetos

⁴⁰ El promedio proporcional se calcula multiplicando la proporción general del conjunto de errores, 5,9-1,2-1, por la media de los errores interlingüísticos hallados, 2,9, que se han tomado como unidad por ser la de menor presencia: $5,9 \times 2,9 = 17,0$, $1,2 \times 2,9 = 3,5$ y $1 \times 2,9 = 2,9$; el resultado, 17,0-3,5-2,9, refleja los errores que debería mostrar este grupo si siguiese la proporción general. El comparar los resultados reales con los proporcionales permite deducir las desviaciones del grupo.

El subgrupo 2 a se decanta hacia los errores por arbitrariedad seguidos de los errores contra el propio sistema, mostrando escasas interferencias con el catalán; por el contrario, el rasgo más definitorio del grupo 2 b es la importante presencia de errores interlingüísticos. En conjunto, la media es de 16,0-2,3-3,1, lo que sigue señalando una presencia de los errores interlingüísticos por encima del promedio proporcional que le correspondería (18,3-3,7-3,1).

3. La tendencia general de este grupo es la mostrada por el subgrupo 3 a:

3 a: 24,8-4,5-4,3: 6 sujetos

Muestra una ligera tendencia hacia los errores por interferencia (el promedio que le correspondería sería el de 25,4-5,2-4,3).

Como excepción aparecen dos sujetos en los que destacan los errores contra el propio sistema:

3 b: 23,5-15,0-4,0: 2 sujetos

La media del grupo es de 24,5-7,1-4,2, situándose 2,1 puntos por encima del promedio (24,8-5,0-4,2) los errores intralingüísticos.

4. Los errores de este grupo se polarizan claramente de la siguiente forma:

4 a: 36,3-16,3-2,0: 4 sujetos

4 b: 34,0-2,0-18,0: 1 sujeto

Los resultados muestran claramente que, mientras cuatro sujetos muestran un dominio deficiente del propio sistema pero no presentan apenas errores por interferencia, un sujeto muestra el caso contrario: domina bien el propio sistema, pero presenta problemas para evitar los errores por interferencia del catalán. La media del grupo es de 35,8-13,5-5,2 y el promedio que le correspondería es de 30,7-6,2-5,2, lo que evidencia la tendencia a acumular sus errores en los de arbitrariedad y, sobre todo, contra el propio sistema.

5. El siguiente grupo puede reducirse a tres sujetos:

5 a: 44,7-1,3-7,3: 3 sujetos

El promedio que le correspondería sería el de 43,1-8,8-7,3, por tanto, el rasgo definitorio de este grupo es que presentan un buen dominio del propio sistema a pesar de presentar un elevado número de errores por arbitrariedad y por interferencia.

6. En el último extremo se sitúan dos sujetos que presentan un elevado número de errores por arbitrariedad:

6 a: 64-2-9: 1 sujeto

6 b: 78-5-0: 1 sujeto

El rasgo más destacado es que presentan un dominio bueno o regular de los errores contra el sistema, pero no dominan los casos de arbitrariedad.

Dividiendo a los sujetos en grupos de ortógrafos según la competencia global mostrada, se forman los siguientes grupos:

- A. Formado por los 9 sujetos del grupo 1, con una media de 6,1-1,2-2,9. Son los mejores ortógrafos. Probablemente con un programa corto y específico de autocorrección de las propias faltas tendrían suficiente para corregir sus propios errores.
- B. Formado por los 12 sujetos del grupo 2, con un promedio de 16,0-2,3-3,1. Presentan suficientes errores como para hacer necesaria una intervención didáctica que debería ir destinada, especialmente, a corregir los errores por arbitrariedad; los

errores contra el propio sistema posiblemente podrían solucionarse a partir de la autocorrección; en cuanto a los errores interlingüísticos, la mitad de ellos presenta escasas equivocaciones, pero la otra mitad presenta un elevado número de ellos, por tanto, estos últimos necesitarían un programa específico para evitar los errores por interferencia.

- C. Formado por los 13 sujetos de los grupos 3 y 4, con una media de 28,8-9,6-4,6. Muestran, claramente, una necesidad educativa, en lo que se refiere a la ortografía. Los errores por arbitrariedad son constantes para todos los sujetos, sin embargo, los errores contra el propio sistema y los derivados de la interferencia con el catalán pueden presentar una gran desequilibrio hacia uno u otro tipo según el sujeto de que se trate.
- D. Formado por los 5 sujetos de los grupos 5 y 6, con una media de 55,2-2,2-6,2. En este grupo se incluyen los sujetos que más errores muestran, aunque los datos señalan que estos se deben a los errores por arbitrariedad; de hecho, se podría considerar que estos sujetos pertenecen a un grupo inferior (C o incluso B) por las faltas contra el sistema que cometen, señalando el elevado número de errores por arbitrariedad una necesidad ortográfica específica respecto de este tipo de faltas.

El balance de todo lo anterior supone que hay un grupo de buenos ortógrafos cuyas necesidades educativas, respecto de la ortografía, son mínimas, puesto que muestran un buen dominio, lo que implica un procesamiento ortográfico bien asentado. El resto de los sujetos necesitan, en distinta medida, una enseñanza ortográfica de distinta intensidad o duración; el núcleo común de dicha enseñanza es el destinado a corregir los errores por arbitrariedad, mostrando los sujetos diferentes necesidades respecto de los errores intra e interlingüísticos contra el sistema, y, en algunos casos, respecto de los errores por arbitrariedad.

Análisis de las agrupaciones de los perfiles individuales de 3º de ESO:

- 1. Los mejores ortógrafos de 3º presentan los siguientes resultados:

1 a: 3,1-0,6-0,9: 13 sujetos

Esta media se sitúa por debajo de lo que sería su promedio en cuanto a los errores por arbitrariedad e intralingüísticos: 5,5-1-0,9, lo que indica que los errores por interferencia son ligeramente superiores a los que le corresponderían.

- 2. En el siguiente escalón es posible distinguir tres subgrupos:

2 a: 7,7-1,5-5,3: 6 sujetos

2 b: 9,8-2,0-0,9: 10 sujetos

2 c: 9,5-7,5-1,0: 2 sujetos

La media del grupo es de 9,1-2,4-2,4 y el promedio que le correspondería es de 14,6-2,6-2,4, por lo que, en conjunto, se puede afirmar que los errores intra e interlingüísticos mantienen el equilibrio y que los sujetos de este grupo se muestran más diestros de lo que les correspondería en los casos de arbitrariedad, o, a la inversa, que cometen más errores contra el sistema de los que les correspondería respecto de los de arbitrariedad. El análisis por subgrupos pone de manifiesto que los sujetos del grupo 2 a muestran unas necesidades claras en cuanto a los errores por interferencia, mientras que los sujetos de 2 b y, sobre todo, 2 c muestran pocos errores por interferencia pero no dominan suficientemente bien el propio sistema.

- 3. Con los siguientes datos:

3 a: 15,3-2,2-2,6: 9 sujetos

La media de este grupo, en cuanto a los errores contra el sistema, es muy cercana a la del grupo 2, diferenciándose en los errores por arbitrariedad, que aquí son superiores a los dicho grupo. Su promedio, según la proporción general, sería de 15,9-2,9-2,6; se trata, pues, de un grupo que está muy cerca del promedio general, manifestando una leve tendencia hacia los errores interlingüísticos.

4. Formado por los siguientes subgrupos:

4 a: 23,3-4,0-5,0: 3 sujetos

4 b: 28,3-3,5-1,8: 4 sujetos

4 c: 28,0-15,0-4,0: 1 sujeto

La media del grupo es de 26,4-5,1-3,3 y el promedio que le correspondería es de 20,1-3,6-3,3, lo que señala que, en conjunto, manifiestan mayor proporción de errores por arbitrariedad y contra el propio sistema. Por subgrupos, el 4 a presenta una proporción superior de errores contra el sistema, sobre todo, por interferencia. Esta tendencia se invierte en el grupo 4 b y, sobre todo, en el caso del sujeto del 4 c, que presentan un dominio menor del propio sistema castellano.

5. El último grupo estaría formado por:

5 a: 45,5-5,8-3,5: 4 sujetos

Teniendo en cuenta que su promedio, según la proporción general, sería de 21,4-3,9-3,5, lo más destacado de este grupo es la acumulación de errores por arbitrariedad.

Dividiendo a los sujetos en grupos de ortógrafos según la competencia global mostrada, se forman los siguientes grupos:

- A. Formado por los 13 sujetos del grupo 1, con una media de 3,1-0,6-0,9. Se podría calificar como de un grupo de buenos ortógrafos.
- B. Formado por la unión de los 27 sujetos de los grupos 2 y 3. Su media es de 11,1-2,3-2,5. En conjunto, muestran mejor dominio de los errores por arbitrariedad que contra el sistema, y dentro de estos últimos tienden a cometer más errores por interferencia. Repasando los diversos subgrupos que lo forman, se distinguen subgrupos con necesidades específicas en errores por interferencia, en errores contra el sistema y en errores por arbitrariedad; es decir, muestran las desviaciones previstas.
- C. Constituido por los 8 sujetos del grupo 4, con una media de 26,4-5,1-3,3. Por el número de errores, este grupo se sitúa claramente por encima del anterior. En la forma de acumular sus errores, los sujetos de este grupo vuelven a mostrar las desviaciones previstas.
- D. Son los 4 sujetos del grupo 5, con una media de 45,5-5,8-3,5. Son los ortógrafos más deficientes, porque muestran los peores resultados en todas las categorías, pero, sobre todo, destacan por la gran cantidad de errores por arbitrariedad que acumulan. De hecho, podrían considerarse como una desviación muy marcada del anterior grupo.

La observación conjunta de los resultados de 1º y 3º muestra que los diferentes perfiles individuales se incardinan en una progresión de menos a más errores, en los que, dentro del patrón distribucional genérico, se observan distintas desviaciones hacia los tres tipos posibles de error. En cada curso, los sujetos podrían encuadrarse en tres grupos básicos: el de los sujetos que se muestran moderadamente competentes, el de los que se muestran moderadamente incompetentes y el de los que aparecen como claramente incompetentes. Evidentemente, las medidas para cada curso son diferentes, de forma que un sujeto que en 1º se puede considerar

competente, en 3º podría ser considerado como moderadamente incompetente. Asimismo, estas agrupaciones adquieren su valor respecto de la división del propio grupo, pero no deben ser tomadas como medidas absolutas; es decir, cuando se etiqueta a un grupo como moderadamente competente, lo que se quiere decir es que, dentro de la muestra en que se encuadra, muestra el mejor nivel ortográfico de los tres establecidos, pero de esto no se deduce, necesariamente, que su nivel ortográfico sea el deseable ni el mejor posible, ya que, en comparación con otros grupos del mismo estadio, su nivel podría ser inferior.

Estas agrupaciones buscan, sobre todo, ser operativas en el momento de determinar el grado y tipo de las necesidades educativas de los estudiantes. El grupo de los moderadamente competentes demuestra una buena capacidad ortográfica, lo que implica que tienen bien asentados los principios cognitivos que llevan a su destreza; sus necesidades ortográficas grafemáticas son mínimas (un sujeto de 3º, por ejemplo, no comete ni un solo error grafemático), aunque podría participar en el programa educativo del grupo siguiente. El grupo intermedio sí muestra unas necesidades claras que hacen necesario un programa de intervención didáctica, estructurado en torno del núcleo común de los errores, pero que tenga en cuenta que hay diversos subgrupos que acumulan sus errores de forma distinta. Del grupo de los sujetos que aparecen como claramente incompetentes se puede afirmar que presentan una necesidad ortográfica tan pronunciada que es posible que el programa educativo del grupo anterior fuese para ellos insuficiente; los errores se distribuyen de la forma estándar, pero muestran, sobre todo algunos sujetos, una marcada acumulación de errores por arbitrariedad.

Los sujetos de las dos muestras se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla 30: Grupos de ortógrafos

Grupo	1º ESO		3º ESO	
	Media	Sujetos	Media	Sujetos
Moderadamente competentes	6,1-1,2-2,9	23%	3,1-0,6-0,9	25%
Moderadamente incompetentes	16,0-2,3-3,1	31%	11,1-2,3-2,5	52%
Claramente incompetentes	36,1-7,5-5,0	46%	32,8-5,3-3,4	23%
<i>Total</i>	23,0-4,4-3,9	100%	14,1-2,6-2,3	100%

En cuanto al tipo de errores que abarcan los distintos perfiles individuales, no parecen existir perfiles diferenciados en el sentido de que los buenos ortógrafos hagan un tipo de faltas y los malos otros tipos, aunque se observa que la tendencia general es que los sujetos, cuantos más errores cometen, más repartidos están entre los grupos de error posibles, y más elementales son; por el contrario, los sujetos que menos errores cometen tienden a hacerlo en los grupos de mayor complejidad ortográfica, es decir, en los de arbitrariedad máxima y en aquellos tipos de error que el sistema posibilita. La conclusión es que los buenos ortógrafos cometen los errores que mayores posibilidades presentan de ser cometidos y que los errores menos lógicos tienen en sus perfiles un carácter ocasional; mientras que los ortógrafos deficientes suelen acumular errores de más tipos, tanto de tipo posible como de tipo menos posible.

6.4. ORIENTACIONES PARA LA PROGRAMACIÓN

Los elementos establecidos hasta ahora permiten prever los errores a corregir, de qué tipo son y cómo se distribuyen con la suficiente aproximación o validez como para hacer una programación inicial de la enseñanza, que luego debería ser ajustada a los resultados proporcionados en una evaluación inicial específica.

Según las orientaciones de la LOGSE, son los departamentos de cada instituto los que deben realizar dicha programación. El objetivo de este trabajo es el de proporcionar a los departamentos las máximas orientaciones posibles para que puedan programar la enseñanza de la ortografía en la etapa de Secundaria según sus necesidades y recursos. Para ello se van a repasar los principales elementos a tener en cuenta a la hora de programar la enseñanza ortográfica, ofreciendo en cada caso las orientaciones que puedan derivarse de la investigación llevada a cabo.

6.4.1. La ortografía dentro del marco curricular de la ESO

La correcta constitución ortográfica de los textos escritos se considera un objetivo general o terminal de esta etapa.

Dentro del marco curricular de la ESO los contenidos didácticos se desglosan en: 1) hechos, conceptos y sistemas, 2) procedimientos y 3) valores, normas y actitudes. El dominio ortográfico es, básicamente, un procedimiento, de escaso contenido teórico, que depende, en gran medida, de la actitud del alumno hacia su aprendizaje.

Los escasos contenidos que se pueden considerar teóricos, dentro de la enseñanza ortográfica, son de carácter metaortográfico y tienen siempre una correlación práctica con el procesamiento ortográfico. De hecho, los contenidos teóricos se reducen a los principios que constituyen el sistema fono-ortográfico, a algunas reglas ortográficas de probada eficacia y a las reglas de acentuación, además de algunas normas que hacen referencia al uso de las mayúsculas y el guión. Ello no significa que los estudiantes no deban ejercitar el aprendizaje memorístico, pero este se entiende, no como el estudio de contenidos teóricos, sino como la adquisición de un léxico ortográfico adecuado, que debe integrarse en la memoria implícita.

El dominio ortográfico supone el procesar de forma ortográficamente correcta las palabras que se quieren escribir. Tal como se indicó, es una subcompetencia más de la competencia escritora. Se trata, por tanto, de un procedimiento de carácter instrumental: el objetivo no es su conocimiento teórico, sino su dominio efectivo como instrumento para alcanzar un texto correcto lingüísticamente, lo que constituye uno de los objetivos terminales de la etapa de Secundaria.

Los principales valores que debe potenciar el estudio ortográfico son los de saber apreciar y valorar positivamente los mensajes bien constituidos en todos sus elementos, saber dar el valor que tiene al código supraindividual como medio para facilitar y mejorar la comunicación e integración entre los miembros de la sociedad. La principal actitud que debe despertar es el interés por la corrección de la propia expresión, en este caso concreto, la corrección ortográfica de la expresión escrita. De hecho, un elemento clave en la adquisición del dominio ortográfico es el interés de los sujetos por alcanzarlo, pues, al tratarse de un procedimiento, solamente la atención constante del sujeto puede garantizar su dominio.

La evaluación debe reflejar, también, el distinto peso que tienen estos tres componentes.

6.4.2. Recurrencia de la enseñanza ortográfica

El aprendizaje ortográfico no se produce a través de un conocimiento teórico que se pueda memorizar, por lo que no funciona según el esquema de “etapas cumplidas”, es decir, no actúa mediante la sucesión de etapas que puedan ser dadas por superadas. La ortografía es un procedimiento que debe ejercitarse siempre que se escribe y que se aplica sobre unidades léxicas conocidas y nuevas y que supone una recurrencia constante a los conocimientos ortográficos necesarios para llevar a buen término la tarea propia de la ortografía. Se puede considerar, pues, el aprendizaje ortográfico como un aprendizaje recurrente.

No obstante, no todos los conocimientos necesarios ni los tipos de error asociados muestran la misma necesidad de reiteración para su aprendizaje o superación, respectivamente. El aprendizaje más recurrente es el que busca la superación de los errores por arbitrariedad, ya que este supone la integración de un léxico ortográfico específico que va ampliándose paulatinamente; el fortalecimiento de las redes asociativas y de las estrategias de búsqueda requiere de la repetición a lo largo del tiempo para llegar a su máxima automatización posible. Los errores por desatención tampoco pueden ser superados mediante nociones teóricas, sino mediante la ejercitación de la concentración y el hábito de la autocorrección. Los errores contra el sistema son los únicos con los que sería posible una superación por etapas, por lo menos parcialmente, dado su carácter de usos grafemáticos regulados por reglas fono-ortográficas, lo que podría posibilitar su dominio y aplicación correcta incluso ante unidades léxicas nuevas; sin embargo, no hay que olvidar que la ortografía es una actividad automática y que debe conseguirse su máxima automatización posible, es decir, aunque en las etapas iniciales los sujetos pueden proceder mediante una aplicación consciente de las reglas fono-ortográficas, el objetivo final es que hagan una aplicación automática de ellas, lo que supone una ejercitación recurrente, en mayor o menor grado, para lograr dicho automatismo.

La principal consecuencia que se deriva de lo anterior es que, en la programación de la enseñanza ortográfica, hay que tener en cuenta que esta debe desarrollarse a lo largo del tiempo y que debe volver sobre contenidos ya dados. Esto se opone a la programación de la ortografía por grafemas en unidades cerradas, completas y sucesivas, como es usual en muchos tratados. Por el contrario, parece necesaria la repetición a lo largo de la enseñanza, lo que se puede conseguir mediante la distribución de cada bloque de contenidos a enseñar, o errores a corregir, a lo largo de diversas unidades didácticas. Lógicamente, no todos los contenidos tienen la misma importancia ni precisan de la misma repetición, de forma que mientras algunos errores, como, por ejemplo, los de *b* y *v*, deben estar presentes en, prácticamente, todas las unidades, otros pueden aparecer en una sola unidad y ser repasados, simplemente, en alguna unidad posterior. La presencia de un error a corregir viene determinado, pues, por su naturaleza y por la extensión del error entre la población.

6.4.3. Los contenidos didácticos y el perfil cacográfico general

Una de las principales conclusiones a las que se ha llegado es la dependencia establecida entre los errores y la complejidad ortográfica de la que surgen. Esta dependencia se manifiesta en el índice de error o dificultad que presentan los grafemas en su totalidad o en sus principales usos grafemáticos, tal como refleja el análisis cuantitativo. Dentro del análisis cualitativo se ha establecido cómo dicha dificultad se corresponde con la complejidad

ortográfica mostrada por cada uso grafemático. De todo ello surge un perfil cacográfico posible que orienta tanto sobre los errores que aparecerán como sobre su distribución. Este perfil cacográfico es el que señala los déficits o necesidades ortográficas posibles de los estudiantes.

Por otro lado, en la etapa objeto de atención, el objetivo primordial debería ser el de asegurar que los estudiantes escriban sus textos de forma ortográficamente correcta. En este aspecto, la programación que se propone difiere de la predominante en muchos tratados, en los que la distribución de la materia se realiza partiendo de la división en grafemas y las reglas ortográficas de todo tipo que se les puede asociar, sin atender a las dificultades que mostrarán los aprendices ni a sus necesidades, e introduciendo a veces un léxico ajeno a los estudiantes.

Por todo ello, parece lo más lógico partir del perfil cacográfico para programar la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, ya que permite prever los errores que aparecerán y su extensión, así pues, *el eje central de la programación que aquí se propugna es el de las necesidades ortográficas de los estudiantes, manifestadas en el perfil cacográfico que muestran.*

La *selección de los contenidos didácticos* que serán objeto de enseñanza-aprendizaje se realizará desde el *perfil cacográfico general*. A partir de este, se derivarán los tipos de error sobre los que conviene centrar la enseñanza para conseguir su superación, así como el peso relativo que tiene cada uno de ellos. Lo más lógico, en cuanto a los contenidos a incluir, es dar prioridad a aquellos errores que más extensión tienen entre la población y que alcanzan un mayor cómputo particular, como los errores por el uso de *b, v, h* o *y*. Después se incluirían los errores de segundo y tercer orden, dejando para el final aquellos errores de carácter muy ocasional, cometidos por muy pocos sujetos. De esta forma se podría asegurar que la enseñanza fuese lo más efectiva posible.

Respecto de los errores ocasionales, hay que tener en cuenta que son los errores menos lógicos según el sistema, fruto muchas veces de los despistes, por lo que su superación puede provenir de un mejor conocimiento de los grupos ortográficos en que se integran y de una mayor atención en el procesamiento ortográfico; es decir, existe la posibilidad lógica de que una enseñanza efectiva sobre los errores de rango superior (en cuanto a su extensión) suponga una tendencia hacia la erradicación, al mismo tiempo, de muchos de estos errores ocasionales (no en todos los casos ni en todos los sujetos). Esto permite reducir los contenidos didácticos y tender hacia un grupo intermedio de contenidos que permita conjugar los diferentes intereses que la diversidad de niveles en el aula comporta.

Lógicamente, el perfil cacográfico aquí propuesto serviría como punto de partida para determinar los contenidos didácticos de forma general, pero, después, cada departamento debería realizar las correcciones oportunas para adaptarlo a su realidad educativa, ya provenga esta de la situación geográfica, de las características del grupo-clase y del tipo de crédito, o del ámbito de aplicación (desde toda la etapa de Secundaria, a un curso o a un grupo concreto).

La elección de los contenidos didácticos debería realizarse desde la tipología establecida según tipos de error y grupos ortográficos de error, para entrar, dentro de cada grupo, en los errores concretos que lo constituyen, eligiendo, en primer lugar, los más extensos o los más representativos de cada grupo. De hecho, es posible que no se puedan tocar absolutamente todos los errores detectados ni todas las palabras en cuya escritura los estudiantes se equivocan; por eso hay que escoger lo más significativo de cada grupo, buscando un balance entre el tratamiento de todos los grupos de error y la suficiente profundidad en la corrección de cada uno de ellos.

Respecto al *léxico* objeto de enseñanza, no se propone que se reduzca únicamente al léxico cacográfico de los estudiantes, sino que las necesidades de estos sean el punto de

partida para la enseñanza de la ortografía, añadiendo el léxico más usual, o incluso específico, que los estudiantes necesitarán en sus escritos.

En cuanto a los escasos *contenidos de carácter conceptual* que aparecen en el aprendizaje ortográfico, estos irían unidos a los errores sobre los que inciden. Los contenidos que hacen referencia a *actitudes, valores y normas* podrían desarrollarse a base de algunos cuestionarios que hiciesen reflexionar a los alumnos sobre la importancia de la ortografía y lo escrito en general, o mediante otros medios que ayuden a que los estudiantes valoren adecuadamente la importancia de la corrección ortográfica.

6.4.4. Tratamiento de la diversidad

La diversidad existente en el aula se hace patente desde la revisión de los perfiles cacográficos individuales, que muestran las necesidades ortográficas de los estudiantes. Estas se manifiestan, no sólo cuantitativamente, en cuanto al número de errores que cometen⁴¹, sino también en la distribución de dichos errores, que no es idéntica para todos los estudiantes, aunque se mantenga dentro de un patrón común.

La agrupación de los estudiantes según sus perfiles cacográficos ha permitido trazar tres grupos básicos de ortógrafos: moderadamente competentes, moderadamente incompetentes y claramente incompetentes, cada uno de los cuales manifiesta diferentes niveles de necesidades educativas.

El problema que se plantea es cómo dar respuesta a las distintas necesidades de cada uno de los subgrupos, de forma que cada uno de ellos reciba ni más ni menos que la enseñanza que necesita, puesto que ni la opción de dejar al grupo que más lo necesita sin la enseñanza suficiente es buena, ni tampoco lo es la de obligar al grupo que no lo necesita a recibir lo que para ellos es una sobreenseñanza, dispensando un tiempo que podría dedicarse a alcanzar otros objetivos académicos que están dentro de sus posibilidades.

Intentando evitar posiciones extremas, hay que asumir que es imposible satisfacer todas las necesidades educativas que muestran todos los estudiantes, así como el evitar una enseñanza reiterativa en algún grado para algunos de ellos; la cuestión estriba en conseguir el balance entre uno y otro extremo. En el caso concreto de la enseñanza grafemática, parece posible afirmar que la unión de los dos primeros grupos (moderadamente competentes y moderadamente incompetentes) en un único programa y tiempo educativo es factible; así como la unión del grupo de los moderadamente incompetentes con los claramente competentes. En ambos casos, es de suponer que la enseñanza recibida será redundante para algunos sujetos e insuficiente para otros, pero que, en conjunto, se llenarán las necesidades educativas básicas que muestran. El problema surge en la unión en el mismo programa y tiempo de los grupos extremos, es decir, de los moderadamente competentes con los claramente incompetentes, puesto que las necesidades ortográficas de ambos grupos son muy distintas.

Tipos de crédito

Dentro del actual marco de la ESO, los estudiantes pueden recibir la enseñanza integrada en diversos tipos de créditos, cada uno de los cuales supone diferentes tipos de agrupaciones de los estudiantes y, en consecuencia, presenta distintas posibilidades que conviene tener en cuenta.

⁴¹ En la muestra de 1º de ESO las cifras varían desde un sujeto con 122 errores a otro con 4, pasando por una media de 42,6 faltas por sujeto; en 3º de ESO la escala va desde un sujeto con 89 errores a otro con 0 errores, siendo la media de 25 equivocaciones.

Si la enseñanza ortográfica se ha de integrar dentro de un crédito común, hay que decidir la profundidad y tipo de enseñanza ortográfica a dispensar. La profundidad hace referencia al tiempo que se dedicará a la enseñanza ortográfica. El tipo se refiere a la clase de errores que se corregirán. En cuanto al tiempo dedicado a la enseñanza ortográfica, es difícil decidir a priori el tiempo necesario para que cada grupo de ortógrafos consiga superar sus dificultades con la materia, aunque parece evidente que unos grupos necesitarán bastante más tiempo que otros; por otro lado, las necesidades educativas de los estudiantes, en lo que se refiere a la lengua y literatura, no se reducen a la ortografía, sino que son múltiples y diversas: una de las primeras decisiones de los departamentos es, precisamente, la de decidir la prioridad que se concede a la ortografía⁴². En cuanto a los tipos de error a corregir, lo más indicado es, siguiendo el perfil cacográfico, tratar aquellos errores que más extensión tienen entre la población, aunque la cantidad de tipos de error a tratar, así como la profundidad en su tratamiento, depende, también, de la disponibilidad temporal. En cualquier caso, parece evidente que la desproporción entre los diversos grupos que integran una clase desemboca en un conflicto entre el asegurar una enseñanza que atienda a los que más necesidades presentan, con lo que se limitan las posibilidades de nuevos aprendizajes de otros estudiantes, o el proporcionar una enseñanza menos extensa que permita a una parte de la clase el buscar otros objetivos didácticos, aunque haya estudiantes que no consigan superar todos sus problemas ortográficos.

Otra de las variables a considerar es el curso al que va dirigida la enseñanza, pues no manifiestan las mismas necesidades los alumnos de 1º que los de 4º de ESO. Los departamentos también pueden jugar, a este respecto, con una posible distribución de la materia a lo largo de los créditos comunes de la etapa; en este caso, no obstante, no se puede pensar en una enseñanza por “etapas cumplidas”, ya que el aprendizaje ortográfico es recurrente y necesita volver sobre sí mismo para alcanzar el suficiente grado de estabilidad y automatismo. Una de las posibilidades más interesantes es la de intentar una distribución curricular entre los créditos comunes y algún crédito específico de refuerzo, de forma que en los comunes se desarrollen los aspectos más generales y se atienda al promedio de los diversos grupos de ortógrafos, mientras que en los de refuerzo se incida sobre los errores más específicos y se atienda, especialmente, a los grupos que presentan mayores necesidades. En el siguiente apartado se volverá con mayor detalle sobre la posible distribución de la materia ortográfica a lo largo de la etapa de Secundaria.

Otra de las opciones posibles es la de diversificar los contenidos de la enseñanza y las actividades asociadas⁴³ (explicación, ejercitación, corrección y evaluación), de tal forma que, mientras unos estudiantes estén recibiendo una enseñanza sobre una materia curricular, otros perciban una enseñanza sobre otros contenidos; el problema radica en encontrar la forma de diversificar la enseñanza en el mismo espacio y tiempo con un solo profesor, así como en saber hasta qué punto es posible extender dicha diversificación, dados los problemas metodológicos que comporta, tales como la necesidad de pruebas de evaluación inicial que orienten sobre las capacidades y diferencias de cada uno de los estudiantes, la conjugación de los diferentes ritmos individuales en un ritmo colectivo como requiere el de una clase, la confección de ejercicios específicos, etc. Parece, pues, que la posibilidad de diversificar la enseñanza dentro del mismo tiempo y clase presenta una serie de limitaciones importantes que reducen su campo de aplicación.

⁴² En este sentido, el trabajo aquí desarrollado ha intentado demostrar que la ortografía es una actividad esencial en el uso y dominio del código escrito, aparte de ser uno de los objetivos básicos de la institución escolar, como tal, por lo que se propugna su consideración como objetivo prioritario de los departamentos.

⁴³ En el apartado destinado a los ejercicios ortográficos se propone un acercamiento parcial a la diversidad mediante la realización de ejercicios diferenciados.

Otra opción, que parece más interesante porque es más factible de llevar a término con buenos resultados, es la de usar agrupaciones flexibles, por las que un grupo queda dividido en algunos momentos en diversos subgrupos (dos normalmente) que reciben la enseñanza por separado (con el mismo profesor u otro); si dichos subgrupos se realizan sobre la base de las necesidades observadas en los estudiantes, es posible ofrecer una enseñanza ortográfica diferenciada en sus contenidos y extensión; por el contrario, si la división en subgrupos no atiende a la diversidad existente entre el alumnado, el problema para decidir los contenidos a enseñar es el mismo del principio, con la única diferencia del número de alumnos.

Cuando la ortografía constituye el eje de un crédito de refuerzo, en principio debería ser posible una programación más eficiente, ya que se supone que los estudiantes que van a realizar dicho crédito han demostrado un nivel similar de deficiencia ortográfica, aunque, de hecho, incluso en estos créditos los desniveles son a veces muy acusados. En cualquier caso, parece el caso más favorable para poder llevar a término una acción educativa eficaz, no sólo por el tiempo que es posible dedicarle a esta enseñanza, sino también por la posibilidad de hacer una programación según el nivel y necesidades de los estudiantes y hacer su seguimiento a lo largo del periodo de enseñanza-aprendizaje.

Una de las conclusiones que se desprenden de lo anterior es que, cuanto más homogéneo sea el grupo que va a recibir la enseñanza, desde el punto de vista de las necesidades ortográficas que manifiestan sus componentes, mayores posibilidades hay de adaptar los contenidos a sus necesidades; parece, pues, que el principio que, quizá, mejor permitiría tratar la diversidad es la agrupación de los estudiantes según niveles ortográficos hecha desde la evaluación inicial, tal como posibilita el método ortográfico aquí propuesto. En cualquier caso, no parece posible hacer un tratamiento eficaz de la diversidad sin partir del conocimiento inicial de las distintas capacidades y deficiencias que presentan los sujetos. En el caso concreto de la ortografía, la evaluación inicial es la que señalaría el tipo de errores en los que los estudiantes manifiestan mayores deficiencias y los que tienen superados, permitiendo así una intervención más eficaz; hay que tener en cuenta, además, que el nivel ortográfico no siempre se corresponde con el nivel observado o previsto en otras áreas de la competencia lingüística, por lo que es necesario proceder a una evaluación inicial específica sobre esta materia.

Distribución a lo largo de la etapa y orden de dominio

Ya se ha señalado que el orden de dominio sigue el principio de la complejidad ortográfica, de tal forma que los usos menos complejos se dominan antes que los más complejos; dentro de esta tendencia general se encuadran las diferencias individuales. Por otro lado, al comparar la distribución de errores entre las distintas muestras (1º ESO, 3º ESO y 1º BUP) se observó una gran similitud entre ellas y sólo una ligera tendencia hacia el aumento del porcentaje de los errores por arbitrariedad en las muestras de cursos superiores, que se correspondía con un ligero descenso del porcentaje de los errores contra el sistema. Al mismo tiempo, la media de errores totales y por alumno iba bajando (el número de errores por cada 100 palabras era de 5,27 en 1º ESO, 3,18 en 3º ESO y 1,67 en 1º BUP). Se puede decir, pues, que los estudiantes van cometiendo menos número de errores, pero del mismo tipo y con una distribución similar.

Lo que sorprende de los datos anteriores es que el porcentaje de errores contra el sistema no disminuya de forma más apreciable según aumenta el nivel (cronológico y académico) de los cursos, ya que, según el principio de la complejidad, estos errores deberían

tender a desaparecer⁴⁴, es decir, las diferencias en la distribución entre errores por arbitrariedad y contra el sistema, deberían ser mayores según aumenta la edad cronológica o el nivel académico.

De cara a la programación ortográfica esto supone que la situación más probable que deban afrontar ahora mismo los institutos sea la descrita: el número de errores disminuye, pero la distribución es similar a lo largo de los cursos de Secundaria. Por tanto, la programación debe ocuparse de todo tipo de errores en todos los cursos. La cuestión que se plantea es si a la larga será posible establecer una programación que incida más en unos errores que en otros según el curso de que se trate, es decir, si dentro de la necesaria recursividad que exige la enseñanza ortográfica y el desnivel de los alumnos, será factible hacer una distribución de la enseñanza ortográfica que contemple la unidad de la etapa de Secundaria.

La propuesta que parece más factible de llevar a término es la de promover en los primeros cursos (1º y 2º) la enseñanza sobre los errores contra el sistema y los errores más genéricos de los de arbitrariedad, para centrarse en los cursos posteriores (3º y 4º) en la enseñanza sobre los errores por arbitrariedad; los despistes deben ser tratados en todos los cursos. Esta división se fundamenta en la mayor posibilidad de evitar los errores contra el sistema, en cuanto que existen una serie de reglas fono-ortográficas que pueden evitar su comisión; además, parece necesario que los estudiantes dominen la mecánica y reglas esenciales del sistema ortográfico lo antes posible, y que sepan distinguir entre distintos sistemas ortográficos (en referencia al catalán); por otro lado, ya se ha indicado que la enseñanza para evitar los errores por arbitrariedad es necesariamente más larga, en cuanto que no se basa en reglas fono-ortográficas, sino en el dominio léxico. En cualquier caso, no se puede pretender hacer una división tajante de la materia de enseñanza, pues el aprendizaje ortográfico es, tal como se ha indicado, de carácter recurrente; por tanto, en los cursos superiores habrá de continuarse repasando las reglas fono-ortográficas para asegurarse su automatismo procesal.

En cuanto a los perfiles cacográficos de los sujetos, la tendencia observada es la de que los sujetos cometan más equivocaciones por arbitrariedad que contra el sistema, como rasgo general; asimismo, se observa que la tendencia es que los sujetos, cuantos más errores cometen, más repartidos están entre los grupos de error posibles, y más elementales son; por el contrario, los sujetos que menos errores cometen tienden a hacerlo en los grupos de mayor complejidad ortográfica, es decir, en los de arbitrariedad máxima y en aquellos tipos de error que el sistema posibilita. Esta tendencia equivale al orden de dominio predominante por parte de los sujetos.

La profundidad de los programas ortográficos en los créditos comunes depende, en parte, de la disponibilidad de los departamentos para realizar créditos específicos de refuerzo de la ortografía: cuantos más estudiantes --de nivel bajo, se entiende-- vayan a realizar dichos créditos, más posibilidades hay de reducir la profundidad del tratamiento ortográfico en los créditos comunes, con lo que se libera tiempo lectivo para otros fines académicos. Dentro de los créditos comunes, la opción más lógica parece la de programar la enseñanza desde el grupo intermedio de ortógrafos --considerado como moderadamente incompetentes--, pues esto permite atender a las principales necesidades de la mayoría de los sujetos, sin caer en una enseñanza excesivamente redundante. El tiempo dedicado a la enseñanza ortográfica estaría en relación con el tiempo necesario para tratar con suficientes garantías de éxito los

⁴⁴ De hecho sí es lo que ocurre si se revisan los datos ortográficos extraídos del *Corpus 92* (investigación dirigida por la Dra. Paz Battaner para fijar el nivel escrito con el que acceden los estudiantes a la Universidad). Sobre una muestra de 140 estudiantes que se presentaban a Selectividad en toda España, los errores por arbitrariedad suponían el 65% , mientras que los errores contra el sistema sólo representaban un 20%.

principales errores de la mayoría de dicho grupo de ortógrafos. Los créditos de refuerzo de ortografía quedarían, como su propio nombre indica, para reforzar la enseñanza ortográfica de los estudiantes que más lo necesitan, que en este caso sería el del grupo de los considerados claramente incompetentes.

La selección de los contenidos didácticos que serán objeto de enseñanza-aprendizaje se puede realizar desde el perfil cacográfico general y desde el conocimiento generado en el análisis de los perfiles cacográficos individuales. A partir de este, se derivarán los tipos de error sobre los que conviene centrar la enseñanza para conseguir su superación, así como el peso relativo que tiene cada uno de ellos. Lo más lógico, en cuanto a los contenidos a incluir, es dar prioridad a aquellos errores que más extensión tienen entre la población y que alcanzan un mayor cómputo particular, en los tres campos en que se ha parcelado la materia: errores por arbitrariedad, errores intralingüísticos contra el sistema y errores interlingüísticos contra el sistema. De todos ellos, son los errores por arbitrariedad los que mayor peso relativo tendrían dentro de la programación. Dentro de cada grupo habría que escoger los errores más destacados, sin incluir los errores de carácter ocasional, cometidos por muy pocos sujetos. De esta forma se podría asegurar que la enseñanza respondiese a las necesidades generales del grupo.

6.4.5. Concreción de la programación para Secundaria

Como aplicación práctica de todo lo anterior, se propone la siguiente programación de la ortografía grafemática para su aplicación en los créditos comunes de lengua y literatura de la etapa de Secundaria.

Los errores por arbitrariedad por concurrencia o ausencia de correspondencia deberían ser tratados todos, pero con un nivel diferente de profundidad: los errores por concurrencia de *j-g* (AG) y *s-x* (AS) tienen una presencia mínima y su corrección debería limitarse a algunas palabras o tipos de error de gran extensión; por el contrario, los errores en el uso de *b-v* (AA) y *h* (AH) alcanzan las cotas más altas, en cuanto al número de faltas, por lo que se hace necesario un tratamiento profundo y continuo.

Las equivocaciones por arbitrariedad de base fonética tienen una presencia mucho menor, reducida, principalmente, al caso de los peores ortógrafos, por tanto, constituyen un tipo de errores específicos que deberían ser abordados, sobre todo, en los créditos de refuerzo. Para un crédito común donde se mezclan todos los tipos de ortógrafos, su presencia debería limitarse a los errores por arbitrariedad en el uso de las vocales (AE), en el uso del archifonema /N/ (FM) y a los asociados a la realización fonética del grupo <<Y>> (AY).

Los errores por uso de grafemas complementarios deben ser repasados en su totalidad, a pesar de que se refieren a aspectos del sistema fono-ortográfico que, en principio, parecería que deberían estar superados. Estos errores se concretan en el uso de los siguientes grupos ortográficos: <<C>> (CC), <<G>> (CG), <<R>> (CR) y, sobre todo, el grupo <<Y>> (CY), que acumula una gran cantidad de errores en el uso de la conjunción y.

Como continuación de los anteriores, pues afectan a elementos establecidos por el sistema, se sitúan los errores por interferencia debidos a la atribución de valores fonéticos ajenos y al uso de grafemas impropios del castellano. En cuanto a los primeros, el que tiene una presencia constante y de alguna importancia en todos los grupos de ortógrafos y en las dos muestras es el error por sustitución de *y* por *j* (EY). En lo que respecta a los errores del segundo tipo, su presencia es mucho más manifiesta en la muestra de 1º que en la de 3º, pero, puesto que el grupo intermedio de ortógrafos suele incidir en este tipo de errores, parece

conveniente incluirlos como contenido curricular básico; estas equivocaciones se deben al uso de los siguientes grafemas catalanes: *ç* (NC), *l·l* (NL), *ny* (NÑ), *ss* (NS). El tratamiento de todo este tipo de errores, en conjunto, debe ir destinado a capacitar a los estudiantes en la diferenciación de códigos. En cuanto a la extensión en su tratamiento, no son errores que acumulen gran cantidad de faltas ni en los que caigan muchos sujetos, por tanto, no deberían requerir de un tratamiento muy extenso.

Los errores contra la fonética natural (FN) son escasos y muy específicas de cada sujeto, por lo que no es necesario abordar su estudio dentro de un crédito común.

Los errores por desatención o despistes (DD, DF, DG) son comunes a todos los grupos de ortógrafos y a todos los cursos; convendría incluir algunos ejercicios que ayuden a mejorar la concentración de los estudiantes, así como a evitar algunos errores concretos.

Por último, los errores en el origen (OC, OV), aunque no se han considerado faltas ortográficas, pueden ser incluidos en esta programación, centrando su corrección en los términos que más equivocaciones acaparan.

Esta programación intenta incidir en los errores más extendidos entre la población, buscando un equilibrio entre las necesidades de los distintos grupos de ortógrafos que aparecen en clase. Se considera como una programación orientativa sobre la que los departamentos pueden tener que realizar algunos cambios para adaptarla a sus circunstancias.

En principio este programa debería repetirse en el primer ciclo (1º y 2º de ESO) y en el segundo ciclo (3º y 4º de ESO), aunque con distinta intensidad: en el primer ciclo la ortografía debería ser un objetivo más prioritario que en el segundo ciclo; asimismo, en el primer ciclo debe concentrarse en conseguir el dominio del propio sistema y la diferenciación con otros sistemas.

6.4.6. Secuenciación de contenidos

Los principios que deben regir la secuenciación de los contenidos han de asegurar que los sujetos vayan aumentando de manera gradual su competencia. Para ello, se pueden destacar los siguientes principios genéricos:

- Ir de lo más sencillo a lo más complejo, es decir, facilitar la comprensión y ejercitación de los elementos más asequibles, para ir creando o fortaleciendo una base cognitiva y lingüística en los sujetos. Al mismo tiempo, el objetivo es que los sujetos se sientan motivados por la comprensión y adquisición de los contenidos propuestos.
- Dar preferencia al tratamiento de los errores más frecuentes, ya que son los más extensos entre la población, los que más veces surgen en el procesamiento ortográfico y los que, si se consigue su corrección, pueden reducir de manera significativa el número de errores en las redacciones de los estudiantes, con el consiguiente efecto motivador.
- Dar preferencia a los errores cuya corrección signifique la introducción o refuerzo de las estrategias fundamentales de procesamiento, dejando las estrategias más específicas para estadios posteriores en el aprendizaje de los sujetos.
- Intentar ajustarse a la propia lógica lingüística y cognitiva que relaciona a unos errores con otros, para que el proceso de aprendizaje forme un continuo.

En cuanto al aprendizaje grafemático, dada la recurrencia que exige, parece necesario el que se aborde de forma constante desde el principio el tratamiento de los principales tipos

de error, es decir, en cada unidad didáctica debería prestarse atención a los errores contra el sistema, a los errores por arbitrariedad y, aunque con menor necesidad, a los errores por desatención o despistes. A su vez, dentro de cada grupo hay que contemplar los diferentes subtipos de error y la profundidad que presentan: en los errores contra el sistema, las equivocaciones en el uso de grafemas complementarios son mucho más extensas y más variadas que las equivocaciones por atribución de valores fonéticos ajenos o por el uso de grafemas impropios del sistema, por tanto, la corrección de los errores en el uso de grafemas complementarios deberá abordarse en muchas de las unidades didácticas, o incluso en todas según las necesidades que presente el grupo. Los errores por arbitrariedad por concurrencia de grafemas o por no-correspondencia suponen siempre el porcentaje más alto de las faltas ortográficas, además de que su superación supone el aprendizaje de un léxico concreto, tal como se comentó, por tanto, parece claro que deberán ser tratadas con un cierto detenimiento o extensión en todas las unidades didácticas; algo similar, aunque su extensión es menor que la de los anteriores, ocurre con los errores por arbitrariedad de base fonética, que deben ser corregidos a lo largo de todas las unidades. En cuanto a los errores por desatención, es conveniente proceder a su corrección a lo largo de las máxima unidades posibles, pues su tratamiento pasa por el incremento de distintas capacidades y de la concentración ortográfica, por lo que los beneficios que puedan seguirse de su tratamiento deberían extenderse al dominio ortográfico en general.

Dada la recurrencia que supone el aprendizaje ortográfico, el repaso de lo tratado tiene un papel destacado en la enseñanza y por lo tanto en la programación. Hay que prever en la secuenciación de los contenidos la posibilidad de que estos formen unidades compactas que posibiliten repastos intermedios, a los que se puede ligar la evaluación formativa. Estos bloques de contenido vendrían determinados por los grupos de error ortográficos tratados, de tal forma que el repaso, y la posible evaluación, operase sobre grupos completos. La evaluación final debería estar precedida por un repaso general de los principales tipos de error tratados. Asimismo, a lo largo de todas las unidades didácticas puede ser interesante ir incluyendo el repaso de algunos errores ya vistos; esto parece especialmente indicado en el caso de los errores muy extendidos y en el de los errores de mayor complejidad ortográfica o de aprendizaje lento.

Conviene agrupar los errores a tratar siempre que se pueda y desde diversos puntos de vista. Una de las principales agrupaciones surge de la consideración del grupo ortográfico, donde los grafemas que lo forman se ven afectados por diversos tipos de error (por ejemplo, el grupo ortográfico <<C>> presenta errores en el uso de grafemas complementarios, por atribución de valores ajenos, por el uso de grafemas impropios y por arbitrariedad de base fonética); dependiendo de la extensión y complejidad de los errores, parece mejor distribuir su tratamiento a lo largo de diversas unidades didácticas, partiendo de una visión general al principio y volviéndola a recoger al final. Otras agrupaciones surgen de las características que presentan los errores, así puede enfocarse su estudio desde su aparición en familias de palabras, o partiendo de su posición gráfica dentro de la palabra, o desde su clase gramatical, etc.

La secuenciación de los contenidos debe realizarse desde su agrupación en unidades didácticas, cuyas características se comentarán en su apartado correspondiente. Esto introduce otras variables a tener en cuenta, derivadas de las características del texto que sirve de base a la unidad didáctica y de las características de la redacción con la que los estudiantes han de culminar cada unidad. Las particularidades textuales de ambos, especialmente en lo que se refiere al vocabulario más usual que implica, pueden hacer recomendable tratar más un tipo de error que otro, o tratar determinados errores desde un punto de vista concreto (en su aparición como verbos, palabras funcionales, prefijos, etc.). Lógicamente, los textos y las

redacciones deben estar en consonancia con el tipo de errores a tratar programados y a la inversa.

6.4.7. Resumen de los criterios presentes en la programación ortográfica

Los principales criterios para programar la enseñanza-aprendizaje ortográfico son los siguientes:

- Considerar como objetivo final del aprendizaje ortográfico el dominio de un procedimiento de carácter instrumental que forma parte de una competencia más extensa, como es la competencia escritora.
- Tener en cuenta los sujetos a quienes va dirigida la enseñanza, su nivel ortográfico de partida y el crédito en el que se integra la enseñanza ortográfica.
- Tomar como punto de partida las necesidades ortográficas que manifiestan los sujetos en sus escritos.
- Considerar que los errores se distribuyen en una serie de tipos y porcentajes que forman un perfil cacográfico genérico, que constituye el punto inicial de la programación.
- Tener en cuenta el tratamiento didáctico más indicado para cada tipo de error.
- Considerar el carácter recurrente del aprendizaje ortográfico y que este no se cumple en etapas cerradas.
- Tener en cuenta el orden de dominio que marca la tendencia genérica del aprendizaje de los sujetos.

Concretizando lo anterior, parece posible que cada departamento confeccione su propia programación inicial de la materia ortográfica a partir del perfil cacográfico obtenido en esta investigación, sobre el que se pueden hacer las correcciones oportunas según las necesidades detectadas en su propio instituto, año escolar, curso o grupo.

No se propone, pues, una programación cerrada en cuanto al peso relativo de los contenidos didácticos, ni en cuanto a su secuenciación.

6.5. ORIENTACIONES SOBRE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

6.5.1. Estructuración básica

La estructuración básica de las unidades didácticas responde al objetivo fundamental de la enseñanza ortográfica: escribir de forma ortográficamente correcta los propios escritos, o lo que es lo mismo, aumentar de forma efectiva la competencia ortográfica entendida como subcompetencia escritora. No se concibe, pues, la enseñanza ortográfica como un aprendizaje que se agota en sí mismo, sino como la mejora de un proceso que se integra en una actividad comunicativa superior. Por todo ello, el objetivo final de cada unidad didáctica responde a la idea de utilizar lo aprendido en la escritura. De aquí se deriva la estructuración básica de las unidades didácticas:

- I. Texto inicial
- II. Ejercicios ortográficos
- III. Redacción
- IV. Corrección de la redacción

El patrón organizativo se basa en la realización de una tarea final en función de la cual se proponen las actividades de aprendizaje necesarias para poderla llevar a término con éxito. La tarea final de cada unidad didáctica es, siempre, una redacción, enfocada hacia los diferentes tipos de escritura que pueden aparecer en la práctica académica (cuento, resumen, exposición, etc.). Las actividades de aprendizaje son las que han de permitir escribir con corrección ortográfica algunos rasgos seleccionados previamente. Lógicamente, todas las unidades didácticas han de encajar en una estructura superior que ordene los diferentes objetivos particulares de cada una de ellas.

Su extensión temporal depende del tipo de crédito en que se integre, oscilando sus límites temporales entre las dos y las cuatro sesiones de clase. Dos sesiones parecen ser el límite inferior para completar una unidad didáctica con un mínimo de contenidos y actividades; por otro lado, no parece conveniente sobrepasar las cuatro sesiones, ya que supondría recargar cada unidad con muchos contenidos. Lo ideal es que los contenidos ortográficos estén en función de los que los estudiantes pueden manejar y aplicar a la redacción posterior.

A continuación se repasará cada uno de los elementos esenciales que se han delimitado.

Texto inicial

Todas las unidades didácticas se abren con un texto inicial que, de alguna manera, se relaciona con la redacción final. Su inclusión responde a los siguientes objetivos: exponer a lo escrito a los estudiantes, servir de materia para determinados ejercicios ortográficos, servir de orientación para la redacción final.

Ya se comentó la importancia que se le atribuye a la exposición a lo escrito para incrementar la competencia ortográfica de los sujetos, lo cual constituye una primera razón para partir de un texto inicial. La primera actividad deberá ser una lectura comprensiva del mismo, rematada por una serie de preguntas breves que aseguren su comprensión. La exposición a lo escrito puede completarse con una serie de ejercicios de búsqueda de palabras o unidades grafemáticas desde diversos puntos de vista: verbos con una terminación concreta,

palabras con determinado grupo grafemático, etc. Asimismo, el texto inicial puede usarse en ejercicios de pronunciación y en ejercicios de otros tipos, como completar palabras, dictados, etc.

La relación del texto inicial con la redacción final puede basarse en diversos aspectos, entre los que destaca el tipológico, evidentemente, pero también puede programarse la redacción como una derivación del texto inicial, por ejemplo, realizando un resumen. En cualquier caso, debe establecerse una relación lo más estrecha posible entre el texto inicial, los contenidos ortográficos a desarrollar, y la redacción, en cuanto al tipo de errores y vocabulario, de forma que establezcan una unidad efectiva.

Ejercicios ortográficos

En ellos se desarrollan propiamente los contenidos ortográficos y constituyen la base de la enseñanza-aprendizaje. Sus contenidos y tipo vienen determinados, primariamente, por la *clase de errores ortográficos* a tratar, que son los que delimitan el tratamiento didáctico más adecuado:

- Para los errores originados en el procesamiento fonológico inicial, los ejercicios de carácter oral son los más convenientes: lectura del texto inicial en voz alta, búsqueda y oralización de las palabras con el mismo grafema o grupo ortográfico, conjugación oral de tiempos verbales, construcción oral de frases con determinadas palabras, etc.
- Para los errores originados en un uso incorrecto de las reglas fono-ortográficas conviene conjugar los ejercicios orales, como los anteriores, con los gráficos: relacionar palabras con el mismo sonido o regla, buscar palabras en el diccionario, completar palabras incompletas, etc.
- Para los errores que implican un procesamiento gramatical o semántico incorrecto, los ejercicios deben poner de relieve, precisamente, dichos aspectos: añadiendo prefijos y sufijos, relacionando las palabras de igual categoría léxica, formando campos semánticos relacionados con cada homófono, completando frases según el significado, buscando sinónimos o antónimos, etc.
- En general todos los errores, pero en especial los errores por arbitrariedad, requieren de aquellos ejercicios que potencien las redes asociativas, de forma que la recuperación léxica sea más rápida y segura: clasificar, buscar o escribir palabras con la misma unidad de procesamiento (grafema, bigrama, sílaba, afixo, etc.) en la misma posición dentro de la palabra o no, dictado de palabras con la misma unidad de procesamiento, completando series verbales, etc.
- Los errores por desatención requieren de ejercicios específicos que ayuden a incrementar la concentración y la autocorrección: cambiar frases de singular a plural o de masculino a femenino y viceversa, corregir los propios textos o los de los compañeros buscando tipos de falta concretos, etc.
- Destacan por su valor genérico sobre el procesamiento ortográfico los ejercicios relacionados con lo impreso que suponen tanto el incremento del procesamiento visual como el de la memoria gráfica: búsqueda de grafemas, terminaciones, palabras concretas, etc. en el texto inicial, sopas de letras, búsqueda en el diccionario, etc.

Aparte de esta orientación básica de los ejercicios, hay que buscar, como en todo tipo de actividades, una serie de premisas didácticas, tales como que su dificultad se corresponda con el nivel de los estudiantes, que no sean excesivamente largos, que sean variados y atractivos, etc. Uno de los rasgos que deben definir a los ejercicios ortográficos es que estos, al principio, deben incidir en el conocimiento y dominio de los contenidos ortográficos, pasando, después, a buscar la máxima automatización procesal.

Los *contenidos ortográficos* desarrollados en los ejercicios pueden ser muy diversos, desde las reglas generales de carácter fono-ortográfico, hasta las palabras de ortografía arbitraria; en todos los casos parece conveniente el intentar que los ejercicios impliquen una reflexión lingüística del estudiante que le lleve a deducir la solución ortográfica correcta; esta posibilidad de reflexión y deducción será mayor o menor según el tipo de contenido, ya que algunos de ellos se prestan mejor que otros a tal planteamiento: en general, cuanto más regulado está un contenido ortográfico, ya sea por una regla fono-ortográfica o por algún tipo de relación asociativa, más fácil es promover su aprendizaje desde la reflexión y la deducción; por el contrario, cuanto más arbitrario es el contenido ortográfico, menos posibilidades hay de iniciar su aprendizaje desde estos parámetros. En el conocimiento inicial de los contenidos ortográficos, también hay que prestar atención a la distinción de otros contenidos, tales como los derivados de la interferencia de otras lenguas. Los ejercicios más apropiados para esta primera fase serían los que proporcionan al estudiante la forma ortográfica completa de la palabra, para proponerle a partir de ella una serie de actividades relacionadas con el tipo de regla o asociación existente: relacionar las palabras que tienen el mismo sonido, las que comparten el mismo prefijo o sufijo, las que pertenecen a la misma categoría gramatical, las que surgen del mismo núcleo significativo, las que pueden agruparse bajo una regla ortográfica, etc.

Los ejercicios posteriores irán encaminados a conseguir la máxima automatización posible en la respuesta ortográfica. Las unidades de procesamiento sobre las que incidirán los ejercicios serán diversas, dependiendo del tipo de error, yendo desde el grafema hasta la palabra. Los ejercicios se basarán en completar palabras incompletas y en escribir las palabras en las que se incluye el contenido ortográfico a dominar: escribir las palabras derivadas o las compuestas, buscar en el diccionario palabras con el grafema o grupo a procesar, completar series verbales, completar frases con las palabras adecuadas, resolver crucigramas preparados, dictados de frases o textos, etc.

En el campo de los ejercicios, existe la posibilidad de intentar tratar, siquiera parcialmente, la *diversidad* existente en las aulas, mediante la realización de distintas actividades según las necesidades individuales detectadas. El método que parece más factible sería el de proponer un cuerpo inicial de ejercicios comunes para todos los estudiantes, que sería el que mayor peso tendría, y una serie de ejercicios posteriores, en menor cantidad que los anteriores, que podrían dividirse en ejercicios de refuerzo y ampliación, comprendiendo los primeros los tipos de error considerados más elementales por su incidencia sobre los aspectos más simples del sistema ortográfico, e incidiendo los segundos sobre los aspectos más arbitrarios; los primeros irían destinados a aquellos estudiantes que muestran más dificultad para asumir los aspectos básicos del sistema, y los segundos a aquellos estudiantes que no presentan tales dificultades o que normalmente los superan con el aprendizaje propuesto en el cuerpo inicial de ejercicios. Las variaciones podrían ser más amplias, introduciendo una mayor atención a la diversidad, pero hay que tener en cuenta las limitaciones que surgen para su aplicación, entre las que destaca la explicación y corrección de distintos ejercicios para distintos grupos de estudiantes dentro de la misma sesión de clase.

Redacción

La redacción constituye el momento de aplicación de todo lo aprendido a la escritura de un texto. Aunque los estudiantes deben intentar cometer las menos faltas de ortografía posibles, el centro de interés específico debe concentrarse en los errores trabajados en cada

unidad didáctica, a fin de que, en la escritura de la redacción propuesta, presten una atención especial para no cometer los errores corregidos en la unidad. Por otro lado, el proceso debe ser acumulativo, es decir, los estudiantes deben procurar no cometer errores ya tratados en unidades didácticas anteriores. La corrección, e incluso la posible evaluación parcial, debe concentrarse prioritariamente en los errores tratados en la unidad correspondiente; sin olvidar, no obstante, los errores corregidos en otras unidades y los errores de todo tipo en general.

La tipología de las redacciones a proponer debería corresponderse con la tipología de los textos académicos en general, aunque concediendo una especial importancia a los textos narrativos, sobre todo en los cursos inferiores. La idea subyacente es que las redacciones se acerquen lo más posible al tipo de textos que los estudiantes utilizan en su vida académica, con la finalidad de facilitar la transferencia de lo aprendido desde el área de la enseñanza ortográfica a su escritura usual en otras áreas académicas. Se trata de evitar con ello la separación existente entre la aplicación de los conocimientos lingüísticos que los estudiantes realizan en el área de lengua y la no-transferencia o no-aplicación que hacen de esos mismos conocimientos en otras áreas.

Corrección de la redacción

El proceso no se completa hasta que se realiza la corrección de las redacciones y los estudiantes proceden a la reparación de los errores encontrados, mediante los ejercicios que se estimen oportunos, los cuales deben centrarse preferiblemente en los errores concretos cometidos. Estos errores deben incorporarse a un fichero cacográfico que constituya un vocabulario cacográfico personal.

Respecto de la corrección de las redacciones, una de las cuestiones que se plantean es si deben recogerse todas las redacciones de todos los alumnos. Básicamente, esto depende del número de alumnos y de las posibilidades del profesor. Aunque la base tiene que ser la corrección del profesor, esta se puede alternar con otros tipos de corrección⁴⁵ que al mismo tiempo sirven como ejercicio de aprendizaje, como, por ejemplo, la corrección entre parejas con la ayuda, imprescindible, de un diccionario y del profesor, que puede ir precedida de la confección de una lista de los errores a cuya posible aparición hay que prestar una atención especial; de hecho, sería conveniente incluir alguna corrección de este tipo por el valor didáctico que tienen, ya que ayudan a que los estudiantes vean la corrección y la evaluación como una actividad inherente al proceso de aprendizaje e independiente de las preferencias del profesor, lo que les ayuda a responsabilizarse de su propio aprendizaje. Es preferible que la corrección sea lo más inmediata posible a la confección de las redacciones.

En cuanto a la corrección hecha por el profesor, está puede incluir la forma correcta del grafema o palabra, o ceñirse a determinadas marcas que señalen dónde aparece el error, pero que no den la solución, la cual deberá deducir el estudiante por su cuenta, con ayuda del diccionario y del profesor en último término. Este último tipo de corrección parece preferible, ya que obliga al estudiante a realizar un nuevo procesamiento ortográfico de la palabra en busca de la solución, lo que incrementa sus posibilidades de aprendizaje. Las marcas de corrección pueden ser de distinto tipo y alcanzar diferentes grados de profundidad: se puede utilizar una misma marca para todo tipo de errores ortográficos, o bien marcas distintas según se trate de errores grafemáticos, acentuales, sobre palabras o de puntuación, e incluso se podrían distinguir tipos diversos dentro de cada uno de estos tipos; aunque hay que procurar no caer en una profusión excesiva de marcas que compliquen excesivamente la corrección. Las marcas de corrección pueden abarcar desde el grafema concreto en que se produce el error hasta toda la palabra en la que este aparece.

⁴⁵ Un libro básico sobre las cuestiones que rodean a la corrección de las redacciones es el D. Cassany, *Reparar l'escriptura* (1993) (también en castellano), donde se comentan otros tipos de corrección entre alumnos.

En cualquier caso, es necesario que el profesor tenga una seguridad suficiente sobre que se ha alcanzado la solución correcta por parte de los alumnos, así como que estos realizan los ejercicios necesarios para superar dichos errores. Por ello, parece lo más efectivo que la corrección de faltas, cuando menos, y, quizá también, los ejercicios de aprendizaje se realicen en clase, de forma que el profesor pueda ir controlando las soluciones ortográficas que los alumnos proponen para sus errores.

Los errores que aparecen en las redacciones son los más propicios para formar con ellos un vocabulario cacográfico personal del alumno, que debe ser almacenado en alguna forma de fichero cacográfico. Las formas que puede adoptar dicho fichero pueden ser diversas⁴⁶, desde las fichas individuales hasta los listados alfabéticos o agrupados según el tipo de error o grafema en el que se ha fallado.

La culminación de este proceso de corrección no se completa hasta que los estudiantes realicen los ejercicios mínimos que posibiliten la superación de los errores encontrados, o, por lo menos, les sitúen en vías de superación; de hecho, es probable que algunos errores se sigan reproduciendo en redacciones posteriores, ya que las soluciones ortográficas siempre tardan un tiempo en ser incorporadas en la memoria a largo término; el que dicho tiempo sea más o menos largo, o incluso que se produzca o no su incorporación a la memoria implícita, depende de las capacidades del sujeto, pero también de su actitud hacia la materia y el aprendizaje en general. Los ejercicios a realizar con los errores detectados tienen un carácter individual en cuanto que cada alumno comete errores diferentes en distintas cantidades, pero, por otro lado, dada la similitud del tema y tipo de la mayoría de las redacciones que se propondrán, también existirá una extensa coincidencia entre los errores de los estudiantes, lo que posibilitará la realización de ejercicios colectivos. Entre los ejercicios individuales se pueden citar la confección de frases con las palabras fuente de error, logogramas, familias de palabras, copia de las palabras, etc.; para los ejercicios colectivos pueden usarse los errores de algún o algunos alumnos como dictado al resto de la clase, confeccionar listas entre todos, preguntarse entre los estudiantes los vocabularios cacográficos, etc. Una de las ventajas de estos ejercicios es que sirven como repaso indirecto de anteriores unidades didácticas.

La corrección de la redacción por parte del profesor le facilita una retroalimentación que le permite ir siguiendo el proceso de aprendizaje individual y colectivo de manera continuada y cercana a su desarrollo real. La consideración como nota sumativa de dicha corrección depende del propio profesor.

6.5.2. Flexibilidad curricular

En cuanto a la flexibilidad curricular, el organizar el aprendizaje ortográfico por unidades didácticas completas en sí mismas tiene una serie de ventajas. Los departamentos pueden disponer de las unidades confeccionadas ya preparadas donde se incluyan ejercicios de distinto nivel, de forma que la adaptación al grupo de estudiantes se pueda realizar señalando los ejercicios más adecuados para dicho grupo. Asimismo, la distribución de la materia en unidades completas, permite intercalarlas a lo largo de los créditos comunes o

⁴⁶ Véase el libro de A. Camps et al., *La enseñanza de la ortografía* (1990), para ver distintos ejercicios a partir del vocabulario.

agruparlas como crédito de refuerzo de ortografía. El que sean unidades cuya tarea final es la de escribir correctamente una redacción, permite utilizarlas en diferentes créditos; por ejemplo, pueden unirse al tratamiento tipológico textual e integrarse dentro de los créditos comunes, o dentro de créditos específicos de redacción.

6.6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación está en relación con los objetivos a alcanzar, el marco inicial desde el que se parte y el tiempo y tipo de intervención didáctica desarrollada para alcanzarlos. En este caso, el objetivo final se ha definido como la consecución del dominio efectivo del procesamiento ortográfico que los estudiantes realizan en la escritura de sus textos académicos, lo que significa que los estudiantes, al terminar la enseñanza secundaria obligatoria, deberían ser capaces de redactar sus propios escritos sin faltas ortográficas, o con un número realmente ínfimo. Para alcanzar dicho objetivo se ha considerado que el método del análisis de errores proporciona la mejor guía de intervención didáctica, puesto que permite conocer las necesidades de los alumnos y señala el tipo de enseñanza más adecuado. La investigación llevada a cabo proporciona un marco inicial sobre las carencias ortográficas que muestran los estudiantes. Dicho marco, sin embargo, debe ser adaptado a la situación de cada instituto a través de una evaluación inicial que permitirá definir con mayor exactitud los objetivos a conseguir. Las evaluaciones intermedias cumplirán el papel primordial de proporcionar información al profesor sobre el progreso de la intervención didáctica, así como el de asegurar una evaluación sumativa continua. Por último, la evaluación final deberá realizarse de acuerdo con la situación inicial de partida y las evaluaciones intermedias.

Dentro del marco curricular de la ESO, el tipo de intervención educativa viene determinado en gran medida por el tipo de crédito en que se encuadre la enseñanza ortográfica. Las consideraciones anteriores y las que siguen adquirirían su valor concreto en un crédito propio de ortografía, pero también son válidas para cualquier tipo de enseñanza ortográfica, independientemente del crédito en la que se encuadre.

6.6.1. La evaluación ortográfica dentro del marco curricular de la ESO

La evaluación, dentro del marco curricular de la ESO, debe tener en cuenta los tres campos en que han sido definidos los contenidos: campo de los hechos, conceptos y sistemas, campo de los procedimientos y campo de las actitudes, valores y normas. En el caso de la enseñanza ortográfica, el mayor peso específico debería llevarse el área de procedimientos, pues, en definitiva, la ortografía es, básicamente, un procedimiento; vendría después el campo actitudinal, puesto que se considera que una actitud positiva es necesaria para dominar dicho procedimiento; el campo conceptual tendría un peso mínimo, puesto que los conceptos son mínimos y solamente son valorados en cuanto que pueden ayudar a mejorar el procesamiento ortográfico. El balance concreto de estos tres campos corresponde a los departamentos.

6.6.2. Evaluación inicial

El perfil cacográfico obtenido en esta investigación proporciona un marco inicial sobre las deficiencias y consecuentes necesidades que muestran los estudiantes, pero, por otro lado, es indudable que cada centro de enseñanza, e incluso cada curso de alumnos, presenta características propias dentro de un perfil genérico amplio, por ello es necesario concretizar el conocimiento de las necesidades de los alumnos a partir de una evaluación inicial, que puede cumplir estas funciones de orientación:

- facilitar el conocimiento del perfil cacográfico del grupo, señalando sus características propias sobre el perfil cacográfico genérico.

- facilitar el conocimiento de los perfiles cacográficos individuales, lo que, a su vez, posibilita el confeccionar posibles agrupaciones de alumnos según perfiles, y el detectar casos especialmente problemáticos que aconsejen su remisión al gabinete psicopedagógico.

Además de estos aspectos informativos, la evaluación inicial tiene que:

- proporcionar un registro inicial sobre el que comparar el progreso real de los estudiantes a lo largo y al final de la enseñanza, lo que ayudará a situar a los alumnos dentro de la escala de notas que se determine, pues no hay que olvidar que una de las funciones de la institución escolar es la de certificar que se han alcanzado por parte de los estudiantes los objetivos propuestos.

Para realizar la evaluación inicial, parece lo mejor el disponer de una prueba destinada a tal efecto. Esta prueba debería ser la que iniciase cualquier enseñanza ortográfica en cualquier nivel y tipo de crédito. Posteriormente se comentará las características que debe reunir una prueba de este tipo y se ofrecerá su concreción.

La prueba inicial mide el dominio procedimental de los individuos, pero no mide los conceptos ni las actitudes. Estas últimas podrían ser evaluadas desde algún cuestionario destinado a tal efecto. Los conceptos, dado su papel tangencial en la enseñanza ortográfica, no necesitan ser evaluados.

6.6.3. Evaluación intermedia

Las evaluaciones intermedias, realizadas durante el proceso de aprendizaje, deben centrarse en los objetivos parciales desarrollados en cada etapa. Su principal valor radica en la orientación que pueden ofrecer al profesor y a los estudiantes sobre el momento de su aprendizaje. Las evaluaciones intermedias proceden de dos fuentes principales: las redacciones que los estudiantes realizan al final de cada unidad didáctica y la prueba o pruebas específicas que se puedan programar.

Ya se comentó que el objetivo de las redacciones era el que los estudiantes aplicasen los conocimientos adquiridos a su escritura, lo que coincide con el objetivo final de la enseñanza ortográfica; en este sentido, pues, la evaluación de las redacciones se constituye en una fuente de gran interés para conocer la asimilación y progreso que los estudiantes están realizando; sin olvidar el valor sumativo que pueden o deben tener.

Además de las redacciones, se pueden programar pruebas específicas que recojan lo enseñado en las unidades anteriores. Estas pruebas tendrían una constitución básica similar a la de la prueba inicial, pero adaptadas a sus objetivos propios e incorporando alguna referencia a los contenidos conceptuales desarrollados.

El campo de las actitudes, valores y normas puede ir siendo evaluado directamente por el profesor según los baremos usuales: atención en clase, interés por la materia, realización de los ejercicios, etc., así como mediante la revisión de los apuntes de los estudiantes para ver si estos incorporan los conocimientos ortográficos adquiridos con el consiguiente incremento de su corrección ortográfica. Esta última actividad, o alguna de igual objetivo, parece necesaria para hacer conscientes a los estudiantes de que lo que están estudiando no es un elemento curricular aislado, sino algo que deben integrar en su producción escrita.

6.6.4. Evaluación final

La evaluación final, además de permitir comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos iniciales, tiene un carácter eminentemente sumativo, puesto que ya no es posible proceder a las rectificaciones necesarias para adecuar la programación a la consecución de los objetivos propuestos. En la evaluación final, de la que debe derivarse, necesariamente, una nota global para cada estudiante, confluyen diversos elementos.

La evaluación final viene precedida por una prueba final que recoge los principales puntos de la enseñanza proporcionada. El objetivo de la prueba final tiene que estar en consonancia con el objetivo último perseguido con la enseñanza, que en este caso es el de conseguir un dominio lo más efectivo posible de la ortografía entendida como actividad comunicativa y escritora; por tanto, los estudiantes deberán demostrar, primordialmente, su destreza ortográfica sobre sus propios escritos en la prueba destinada a tal efecto, lo que no significa que no se recurra a otras formas de evaluación más dirigidas para completar la prueba final, tal como se discutirá en su apartado. De hecho, la prueba final mantiene la misma constitución básica que la prueba inicial. Incluso cabe plantear la posibilidad de utilizar como base de la prueba final la misma prueba inicial, lo que permitiría medir el progreso de los estudiantes con similares parámetros; este uso de la misma prueba parece factible siempre que la distancia temporal que separa la prueba inicial de la final sea lo suficientemente amplio, como lo puede ser un trimestre.

Una vez efectuada la prueba final, para la valoración global se dispone de los siguientes elementos: en cuanto a las pruebas efectuadas, se posee una prueba inicial respecto de la que medir el progreso de los estudiantes, una nota intermedia, como mínimo, y una nota de la prueba final; en cuanto a las redacciones, se disponen de varias notas. Todas estas notas miden los contenidos en cuanto a procedimientos, que son los básicos, y en cuanto a hechos, conceptos y sistemas, pero la evaluación debe ser completada con una nota respecto de las actitudes, valores y normas. Cómo extraer de estos tres campos la nota global del estudiante es una de las cuestiones básicas a las que los departamentos deben responder dentro del marco curricular de la ESO. En este caso concreto, ya se ha indicado que el mayor peso específico es el del área de procedimientos, después hay que tener en cuenta el campo actitudinal, y, por último, el campo conceptual que tendría un peso mínimo, y cuyas notas podrían integrarse perfectamente dentro de las de las actitudes para constituir un baremo único. Uno de los criterios, integrado dentro del campo actitudinal, a tener en cuenta en la evaluación final y que puede proporcionar una orientación valiosa respecto de la nota global, es el progreso individual y grupal realizado desde la situación inicial de partida.

6.6.5. Prueba inicial de orientación

El principal objetivo de las pruebas de orientación es el de concretizar las deficiencias y los avances que presentan los estudiantes en su uso real de la ortografía; su constitución está orientada, pues, hacia la evaluación del dominio ortográfico que poseen los estudiantes sobre sus escritos. Desde este supuesto, la mejor forma de evaluar su competencia sería la de recoger los suficientes escritos de cada estudiante como para poder establecer su perfil cacográfico. Este método presenta, no obstante, algunas limitaciones metodológicas:

- El número de redacciones o palabras a corregir deben ser lo suficientemente amplios como para asegurar la obtención del perfil cacográfico de cada estudiante. De los análisis realizados en otros corpus de errores (ORTBUP) se desprende que el tipo de textos que mejor representan el perfil cacográfico son los narrativos y que el número mínimo de palabras que es necesario computar para acercarse al *perfil cacográfico general* está sobre las 350 palabras por sujeto, que se corresponden con unas 40 líneas, entrecadas de unas dos o tres redacciones distintas; estas cifras, sin ser excesivas, pueden ser demasiado amplias, dado

el tiempo lectivo --puesto que deben realizarse en clase para evitar cualquier distorsión-- que exigen las redacciones para su confección por parte de los estudiantes.

- La corrección del número mínimo de palabras indicadas puede proporcionar un acercamiento suficientemente válido al perfil cacográfico general, pero puede resultar imprecisa para determinar todos los diferentes perfiles cacográficos individuales, ya que existe la posibilidad de que haya sujetos cuyo perfil cacográfico se establezca incluso con un número menor de palabras, mientras que otros perfiles puedan todavía sufrir alguna modificación de cierta importancia, si se añaden más palabras al cómputo a realizar⁴⁷.
- La corrección del número mínimo de palabras indicadas no proporciona, metodológicamente, una base suficientemente segura como para poder ajustar a una escala comparativa única, en pie de igualdad, las diferentes competencias mostradas por los estudiantes, ya que el vocabulario usado por los estudiantes, aunque básicamente idéntico, puede mostrar algunas diferencias en cuanto al número de palabras distintas utilizadas y, sobre todo, en cuanto a las dificultades ortográficas que comportan. Esta limitación no cuenta cuando se quiere medir el perfil cacográfico general, formado por la suma de las diversas aportaciones individuales, pero sí debe tenerse en cuenta cuando se intenta establecer una comparación entre los diferentes perfiles individuales.

Por todo ello, parece necesario completar la prueba ortográfica mediante la confrontación de los sujetos con un corpus ortográfico idéntico para todos, que asegure una base comparativa común, sin eliminar la parte redactada, que es la que facilita el conocimiento de las competencias de los estudiantes en el uso real escrito. Se trataría, pues, de conjugar el análisis de los errores en sus escritos con una base común que asegure la posibilidad de una comparación entre sujetos.

Las pruebas ortográficas, por lo tanto, estarían formadas por una parte de realización individual, consistente en una redacción dirigida, y por una parte de realización general, consistente en someter a todos los sujetos al mismo corpus de palabras.

Redacción individual dirigida

Para asegurar que tanto el perfil cacográfico general como los perfiles individuales procedan de una base común que permita su asimilación y comparación, es necesario que la redacción se mueva dentro de unos límites establecidos en cuanto a su tipo, tema y extensión.

El tipo que parece acercarse más al perfil cacográfico general es, como ya se ha indicado, el narrativo. Para conseguir que el tema sea común a todos, se puede partir de un texto previo, preferentemente narrativo, que proporcione el tema. En cuanto a la extensión, todos los estudiantes deben escribir un número mínimo de palabras, que serán las que se tendrán en cuenta para la evaluación (no se evaluarán las palabras que sobrepasen dicho número concreto, aunque pueden ser corregidas por el profesor para que el estudiante conozca sus fallos).

La concreción de lo anterior podría establecerse mediante un resumen de un texto narrativo y una redacción narrativa. Para el resumen lo mejor es que el profesor proceda a la lectura en voz alta de un texto, como un cuento, un fragmento de novela, un hecho histórico, etc., mientras los alumnos toman las notas que consideren pertinentes para después proceder a un resumen escrito. Es preferible no entregar el texto a los estudiantes, para que este no les sirva de fuente para solventar las posibles dificultades ortográficas que surjan. Es preferible

⁴⁷ Para la obtención de los perfiles cacográficos generales realizados en esta investigación se han computado un número suficiente de palabras o líneas (110 líneas por sujeto en 1º de ESO y 90 en 3º) como para asegurar que ningún perfil individual, ni, por lo tanto, el colectivo, mostraría ninguna variación significativa aunque se añadiesen más palabras al corpus analizado.

que los textos no sean excesivamente largos, que sean sencillos de comprender y que ofrezcan una historia claramente delimitada en sus elementos estructurales, es decir, interesa que la operación en sí del resumen ofrezca las menores dificultades posibles a los sujetos. Las notas que los estudiantes hayan podido tomar mientras se leía el texto, no serán tenidas en cuenta para el cómputo global, sino únicamente el resumen que hagan. La extensión de este dependerá del nivel del grupo y de la longitud y características del texto; como orientación se podría fijar para 1º y 2º de ESO entre 60 y 75 palabras (de 8 a 10 líneas) y para 3º y 4º de ESO entre 70 y 85 palabras (también de 8 a 10 líneas).

La redacción, de carácter narrativo, debe estar delimitada también, para lo que se pueden proponer sus líneas directrices a partir del texto usado en el resumen: cambiando el final, imaginando lo que les ocurre a los personajes dentro de unos años, o en otros lugares, introduciendo alguna variación que dé lugar a una nueva historia, etc. La extensión podría oscilar entre 75 y 90 palabras (de 10 a 12 líneas) para 1º y 2º de ESO y entre 85 y 100 palabras (de 10 a 12 líneas) para 3º y 4º de ESO.

También podría usarse una única redacción sobre la que computar unas 150 palabras para 1º y 2º de ESO y 170 para 3º y 4º, equivalentes en ambos casos a unas 20 líneas. En cualquier caso las palabras computadas podrían ser mayores, según el grupo, el tipo de redacción y la disponibilidad horaria del profesor, pero como hay que asegurarse de que todos los estudiantes lleguen al mínimo exigido, no conviene poner un límite muy alto.

Base común de comparación

La base común de comparación estaría formada por un corpus ortográfico a cuya escritura deberían someterse todos los estudiantes. Con relación a él, surgen las siguientes cuestiones metodológicas:

- ¿Cómo se escogen las palabras que formarán el corpus para la prueba?
- ¿De cuántas palabras ha de constar la prueba?
- ¿Bajo qué forma se ofrecerá el corpus a los estudiantes?

- ¿Cómo se escogen las palabras que formarán el corpus para la prueba?

La elección de las palabras que constituirán la base de la prueba pueden ser seleccionadas según dos criterios distintos: respecto del registro lingüístico o respecto del perfil cacográfico.

En el primer caso, una prueba de este tipo intenta medir la competencia ortográfica de los aprendices respecto de un tipo de registro concreto, por tanto, el corpus a confeccionar deberá reflejar, de manera sintética, las mismas características ortográficas que presenta dicho registro. Concretamente, deberá respetar las siguientes condiciones:

1. Respetar la distribución de frecuencias de los usos grafemáticos que presente dicho registro.
2. Respetar la distribución de frecuencias de los vocablos concretos que forman dicho registro.
3. Respetar la distribución que presente la dificultad ortográfica intrínseca de las palabras.

La primera condición es, quizá, la más evidente si se quiere que el corpus formado se asemeje al registro original. La segunda condición surge de la distinta frecuencia de uso que tienen las palabras. La tercera condición nace de la dificultad intrínseca que pueden tener las palabras según su frecuencia, longitud, redes a las que se asocian, etc. Evidentemente, las variables que mejor se pueden llegar a controlar son la primera y la segunda.

En este caso concreto, el registro a reflejar debería ser el lenguaje escrito académico de los estudiantes de Secundaria, pero la primera dificultad surge de la falta de datos sobre la

distribución grafemática que presenta, aunque se podría optar por basarse en la distribución de usos grafemáticos obtenida a partir de los datos de Alameda y Cuetos (1995) sobre el registro escrito estándar, que es la que ha servido de base a esta investigación en otros apartados. Esta distribución permite hacer una distribución inicial sobre la cantidad de palabras que deben ser portadoras de cada uso grafemático en concreto, de tal forma que respeten la distribución presente en la lengua escrita estándar. Esta distribución es especialmente relevante en lo que se refiere a los principales usos grafemáticos susceptibles de provocar errores, pero irrelevante en aquellos que apenas provocan errores; por ejemplo, es importante decidir si se van a incluir más palabras con *b* que con *v*, con *j+e,i* que con *g+e,i*, etc., pero es prácticamente irrelevante si hay más palabras con *a* que con *e*, o el número de palabras con *f* que se incluyan, etc. A partir, pues, de la distribución observada en el registro escrito estándar se puede programar la distribución de los usos grafemáticos susceptibles de error, que son los que interesa medir especialmente. También hay que tener en cuenta, no obstante, que cada grafema puede tener asociados distintos tipos de error de diferentes frecuencias; la prueba debería hacerse eco de estos tipos de error y su distribución.

La elección de las palabras en las que aparecen los diversos grafemas depende de dos criterios principales: la frecuencia de uso y la dificultad ortográfica que presentan. Las palabras escogidas deberían mantener entre ellas la variabilidad de frecuencias de cada grupo, o sea, mantener la misma probabilidad de aparición y distribución que en el registro fuente. Por ejemplo, si en la prueba se incluyen diez palabras que deben tener el grafema *b*, a la hora de seleccionar esas diez palabras no se puede escogerlas todas entre las de menor aparición, so pena de falsear la prueba, sino que hay que escogerlas de tal manera que reproduzcan la misma estructura de distribución del grupo de palabras que presentan el grafema *b* en el registro fuente; para ello las palabras escogidas deberían mantener la misma media de frecuencia de aparición y la misma desviación estándar o varianza que el grupo del grafema *b* en el registro fuente; o bien, que dichas medidas sean tan próximas que no haya diferencia significativa. Evidentemente, esto representa una dificultad práctica de construcción bastante elevada. La forma más lógica de soslayarla es la de escoger las palabras entre las de mayor frecuencia, lo que permite cubrir el máximo campo léxico de uso.

También hay que atender al índice de dificultad ortográfica que presentan las palabras, pues puede ocurrir que dos vocablos con igual frecuencia tengan distintos índice de dificultad, o que palabras de menor frecuencia sean, ortográficamente, más difíciles que otras de mayor frecuencia y a la inversa. Metodológicamente, es complejo y laborioso llegar a establecer el grado de dificultad ortográfica de los vocablos⁴⁸. Asimismo hay que tener en cuenta que cada grafema puede tener asociados distintos tipos de error de diferentes frecuencias; a este respecto, las palabras escogidas deberían representar todos los principales grupos ortográficos de error. Por ejemplo, no es suficiente saber la frecuencia del fonema *c* y como se distribuyen las palabras con dicho fonema en el vocabulario usual, sino que además conviene distinguir entre los diversos uso grafemáticos de *c*, pues unos son susceptibles de error, como las secuencias *cua*, *cue*, y otros no, como *co*, *ca*, etc.; incluso en un grafema que es problemático en su conjunto, como *b*, no todas las palabras presentan la misma dificultad ortográfica, independientemente de su frecuencia (puesta entre paréntesis según datos de Alameda y Cuetos, op.cit.): *bien* (2454), *estaba* (1925), *bajo* (899), *iban* (224), de estas cuatro palabras, *bien* y *bajo* presentan muchos menos errores que *estaba* e *iban*.

⁴⁸ De hecho, el camino más seguro sería el de, después de hacer una selección metodológica, proceder al dictado de dichas palabra a una muestra representativa de los sujetos a los que iría destinada la prueba. El número de errores acumulados por cada palabra nos daría su índice de dificultad.

Dadas las dificultades de confección de una prueba que refleje el registro académico de los estudiantes, se puede optar por otro camino, que es el de examinar a los estudiantes respecto del perfil cacográfico previamente determinado. Esta parece ser la forma más práctica de responder a los determinantes metodológicos de construcción de la prueba: la distribución grafemática viene dada por la dificultad y extensión de los errores que cada grupo ortográfico de error muestra; las palabras a escoger serían las de mayor frecuencia dentro del vocabulario cacográfico correspondiente al grupo de sujetos a los que se dirige la prueba; en cuanto a la dificultad ortográfica de las palabras, esta se derivaría precisamente de su selección dentro de los grupos ortográficos de error y dentro de las de mayor frecuencia; es decir, el vocabulario seleccionado para la prueba sería precisamente el que ortográficamente más errores acumula.

En cuanto a las diferencias entre ambos tipos de prueba, la prueba orientada desde el registro usado permite encontrar errores no previstos, mientras que cuando se orienta desde el perfil cacográfico, los errores se situarán dentro de lo trazado. De todas formas, si el perfil cacográfico y el vocabulario cacográfico de que se dispone han sido obtenidos a partir de una muestra suficientemente representativa, no tienen por qué haber diferencias entre los resultados obtenidos de una u otra forma, puesto que el perfil cacográfico se ha obtenido precisamente a partir del uso real que hacen de un registro concreto los sujetos. En el ámbito práctico y metodológico, es más fácil construir una prueba desde el perfil cacográfico ya obtenido que desde la reconstrucción sintética del registro.

A este respecto, esta investigación proporciona, además de un perfil cacográfico, que se considera suficientemente válido en sus líneas generales, unos vocabularios cacográficos que, aunque limitados por el número de sujetos a partir de los que se han confeccionado, pueden servir de base para extraer los vocablos cacográficos que pueden formar parte de una prueba, especialmente si se escogen aquellos términos que presentan un mayor índice de frecuencia, es decir, los que pertenecen al vocabulario fundamental o básico, ya que su propia frecuencia asegura que no sean términos exclusivamente usados por los sujetos de las muestras de los que se han extraído los vocabularios. También pueden usarse otros vocabularios cacográficos, como el que propone Barberá (1986, 583-598) o Mesanza (1990).

- ¿De cuántas palabras ha de constar la prueba?

La pregunta anterior es equivalente a la de cuántas palabras de cada tipo de error entrarán a formar parte de la prueba. Lo más adecuado es partir de los porcentajes del perfil cacográfico general y determinar respecto de ellos el número de palabras de cada tipo de error.

En la construcción práctica de la prueba conviene hacer, sin embargo, determinados ajustes: los porcentajes se expresan en decimales, que en bastantes tipos de error no llegan, tan siquiera, al 1%; lógicamente, hay que tratarlos como si fuesen una unidad, para utilizar, como mínimo, una palabra que contenga el tipo de error posible. En el resto de los casos, los decimales también deben redondearse, para conseguir una referencia sobre unidades o palabras enteras. El efecto de estos redondeos es que el número mínimo de palabras que entraría a formar parte de la prueba se eleva por encima de 100 (correspondiente a la suma total de los porcentajes sobre el 100%), hasta una cifra que ronda las 120 palabras. Esto supone, aparte de la labor de preparación de las pruebas, que el profesor debe corregir y clasificar un número considerable de palabras, ya que hay que contar con las correspondientes a la parte redactada y las de los campos de la acentuación y palabras. Por otro lado, es deseable que la prueba no sobrepase la unidad temporal de una hora lectiva.

Para reducir la extensión de la prueba, de forma que sea lo más operativa posible, se puede optar por disminuir del número de palabras de cada uno de los grandes grupos de error contemplados (errores intralingüísticos contra el sistema, errores interlingüísticos contra el sistema y errores por arbitrariedad), pero manteniendo la proporción existente entre cada uno de ellos. La disminución afectaría, sobre todo, al número de palabras de los grupos de mayor error, tales como los de *b*, *v*, *h*, a los que se puede añadir el de *y*, cuyo alto porcentaje procede en su mayor parte de un único error, ya que la información perdida se referiría básicamente al porcentaje que ocupan dichos grupos, pero no a su importante presencia como grupos de error, pues ha quedado claro que son los grupos que más errores acaparan y que deben recibir una enseñanza continuada a lo largo del tiempo lectivo dedicado a la ortografía. Por otro lado, habría que mantener una presencia mínima de cada uno de los tipos de error detectados. De esta forma, aunque no se obtuviese una imagen exacta de la competencia ortográfica de los sujetos, se poseería una imagen bastante cercana y se dispondría de una prueba de fácil aplicación. En la prueba que aquí se ofrece, el número total de palabras fuente de error se ha reducido a 50.

- ¿Bajo qué forma se ofrecerá el corpus a los estudiantes?

Las palabras deben estar contextualizadas dentro de una frase que sea fácilmente comprensible por los estudiantes, debido a que lo importante es que las dificultades provengan únicamente del campo ortográfico.

Como muchos de los errores recaen sobre un único grafema que entra en conflicto con otro, parece que se pueda utilizar el método del texto mutilado, con lo que se agiliza la prueba. Para calibrar otros errores, no obstante, hay que utilizar, necesariamente, la forma del dictado, ya que proceden del procesamiento fonológico o de la ausencia de realización fónica, como es el caso de la *h*. Algún error, en concreto, puede ser observado, también, a través de fórmulas específicas, como, por ejemplo, pidiendo determinadas formas verbales.

Profundidad de la información

Una vez corregidas las pruebas, las faltas ortográficas encontradas pueden analizarse con distintos niveles de detalle, desde considerarlas en bruto o simplemente desglosadas en faltas grafemáticas, de acentuación y palabras, hasta ir las viendo en todos los apartados en que pueden aparecer, que, en el caso de los grafemas, llega a los 30 tipos distintos en la distribución según grupos de errores ortográficos. El tiempo que puede acaparar la corrección y, sobre todo, la clasificación y recuento de errores, más la traslación de los resultados a fichas individuales y colectivas puede ser bastante elevado, de forma que se convierta en una actividad inviable para ser realizada de forma habitual.

El nivel de información a obtener depende de su uso y necesidad. Al principio de la implantación del método, en las pruebas iniciales de orientación en un instituto, puede ser necesario desglosar la información en todos o varios de sus apartados para obtener el perfil cacográfico exacto del centro; posteriormente, dicho perfil no necesita ser revisado, para el curso inicial de 1º, hasta que hayan transcurrido una serie de años o en el caso de que se produzca algún cambio significativo en cuanto a la procedencia o nivel académico de los estudiantes. Para los cursos posteriores, concretamente en 3º, el perfil debe ser revisado una vez que los estudiantes que iniciaron la implantación de la programación en 1º lleguen a dicho curso, para ver si la enseñanza programada está dando los resultados esperados, lo que se debería manifestar en una reducción de los errores más elementales, lo que permitiría, a su vez, dedicar más tiempo a los errores de mayor complejidad; es decir, habría que estar atento a los posibles cambios que surgen a partir de la enseñanza ortográfica proporcionada. La evaluación del programa implantado debería completarse con la observación final del nivel con que abandonan la ESO los estudiantes en el cuarto curso.

Para conocer el perfil cacográfico general del centro, tampoco es necesario el conocer el perfil exacto de todos los cursos, con dos o tres de ellos es posible obtener un perfil lo suficientemente aproximado como para que sea válido. Asimismo, el perfil cacográfico también puede ser establecido a partir del recuento global hecho desde la agrupación de errores; concretamente, las agrupaciones que parecen más significativas son las de: errores intralingüísticos contra el sistema, errores interlingüísticos contra el sistema, errores por arbitrariedad y errores por desatención. Para facilitar el recuento, en la presentación de la prueba, todos los errores de cada agrupación se pasarían de forma consecutiva, o delimitados por bloques.

Una vez establecido el perfil cacográfico del centro y comprobada su evolución según se implanta un programa de enseñanza ortográfica común para toda la etapa, no parece imprescindible el llegar hasta el mismo nivel de análisis para la evaluación concreta de los estudiantes. La prueba inicial, puesto que refleja los distintos tipos de error que pueden aparecer, puede avisar al profesor sobre si hay alguna variación suficientemente importante como para ser percibida y tenida en cuenta. El profesor puede usar de base el perfil cacográfico del centro para programar la enseñanza, o bien, si es que prevé o percibe algún cambio significativo, proceder a la agrupación de los errores por grandes grupos, tal como se señaló anteriormente.

Es conveniente que el profesor guarde la prueba inicial, una vez enseñada a los estudiantes, para poder utilizarla en una comparación posible con la prueba final.

Sesgo de la prueba

La prueba está limitada por la conciencia que tienen los estudiantes de que se va a evaluar su competencia ortográfica, por lo que el interés que ponen en el procesamiento ortográfico es superior al que normalmente dedican. Este sesgo es prácticamente imposible de evitar, y hay que tenerlo en cuenta a la hora de valorar los resultados obtenidos, ya que estos siempre serán mejores que los obtenidos en la práctica real de los estudiantes fuera de la clase de ortografía o de lengua.

6.6.6. Pruebas intermedias

Las pruebas situadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje tienen como objetivo el comprobar los progresos realizados por los estudiantes y la asunción de la enseñanza proporcionada hasta el momento. Su principal valor radica en la orientación que ofrecen al profesor y a los estudiantes sobre el momento de su aprendizaje, pero también tienen un valor sumativo.

Su estructura básica es similar a la de las pruebas iniciales de orientación, en cuanto que se componen de una redacción y una parte dirigida, pero difieren en la composición de esta última y en los objetivos generales.

La redacción debería ser similar a alguna de las realizadas hasta el momento para facilitar su escritura, por un lado, y el uso de un léxico idéntico o semejante, por el otro. Su longitud podría situarse sobre las 100 palabras para 1º y 2º de ESO y 120 palabras para 3º y 4º de ESO, aunque el profesor puede decidir aumentar el número de palabras según el grupo. Los errores a corregir pueden ser únicamente aquellos sobre los que se ha dado algún tipo de enseñanza, o pueden ser todos.

En cuanto a la parte dirigida, su objetivo es el de comprobar el grado de asimilación que muestran los estudiantes sobre la enseñanza ortográfica proporcionada hasta ese momento.

Esta parte, por tanto, enfrentará a los estudiantes con una serie de palabras cuya escritura,

directa o indirectamente, ha sido objeto de estudio a partir de la enseñanza propuesta para superar los errores ortográficos en que se puede incurrir. La mayoría de dichas palabras serán directamente las utilizadas en las unidades didácticas precedentes, otras, sin embargo, pueden ser palabras nuevas, pero cuya escritura deriva de lo aprendido. La forma de comprobar su conocimiento es mediante el dictado de palabras o en textos mutilados o en ejercicios similares; en ningún caso se les exigirá el conocimiento memorístico de listas completas de palabras, sino su escritura efectiva.

A las pruebas intermedias se les puede añadir un apartado que recoja aquellos conocimientos conceptuales que son especialmente relevantes por la intervención que tienen en la escritura, tales como los usos regulados por reglas fonno-ortográficas, algunas reglas ortográficas de gran extensión, las reglas de acentuación, etc.; no interesa el conocimiento por sí mismo, sino que el objetivo es que los estudiantes posean dichos conocimientos metaortográficos para apoyarse en ellos en los casos de duda en la escritura; la forma de comprobar dichos conocimientos puede ser tanto con preguntas teóricas como con ejercicios de aplicación.

El valor sumativo de las pruebas intermedias se constituye a partir de la redacción y la parte dirigida. Parece conveniente darle mayor valor a la parte dirigida, porque recoge de forma concreta la enseñanza impartida y para potenciar que los estudiantes efectúen un aprendizaje específico de la materia ortográfica impartida. Hay que tener en cuenta que, aunque la base del aprendizaje ortográfico es la práctica --planificada y consciente de los objetivos parciales que se persiguen en cada ejercicio--, es necesaria también la integración en la memoria a largo término de una serie de reglas sintácticas y ortográficas, así como de un vocabulario ortográfico básico, lo que se consigue, aparte de con la práctica, mediante un estudio individualizado, que parta de las propias técnicas de estudio de cada sujeto. Concretamente, la parte dirigida podría equivaler al 70% de la nota y la redacción al 30%, aunque estos porcentajes pueden ser variados por el profesor según sus propios criterios, evidentemente. La forma de otorgar los puntos puede ser mediante el descuento de puntos por error sobre el total posible.

6.6.7. Prueba final

Su objetivo es comprobar el grado de aprendizaje global alcanzado por los estudiantes respecto de toda la enseñanza dispensada. Es materia de la prueba toda la enseñanza proporcionada a lo largo del crédito. La estructura de la prueba final es la misma que la de las pruebas intermedias. Su valor sumativo puede derivarse de la misma manera.

Puede ser interesante desglosar los errores en grafemas, acentos y palabras para tener una base más afinada de comparación con la prueba inicial y observar, así, el progreso realizado. Dicho desglose puede no ser necesario en el caso de determinados estudiantes, que se sitúen claramente en un nivel superior. También es posible proceder a un análisis más detallado para tener una base mayor de comparación en los casos de evaluación dudosa.

6.6.8. Evaluación de las redacciones

La evaluación de las redacciones debe realizarse específicamente sobre los errores tratados en la unidad didáctica, pero también sobre los errores tratados en anteriores unidades; de forma optativa, según el profesor estime conveniente, pueden incluirse en la evaluación

todo tipo de errores en general, aunque, quizá, lo más recomendable sea evaluar únicamente los errores sobre los que se ha dado algún tipo de enseñanza anterior.

El valor orientativo de las redacciones sobre la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes parece claro, puesto que suponen la aplicación de lo aprendido hasta ese momento. El otorgarles un valor sumativo es, como sucede en general, más complejo. Una posible manera de llevarlo a término puede ser la de descontar los puntos que se estimen oportunos sobre la nota máxima total; por ejemplo, sobre 10, 20, 50 o la cifra que se considere adecuada, se puede descontar 1 punto por cada error de los cometidos. Dichos valores se pueden adecuar, según el profesor estime conveniente, al grupo al que se dirige la enseñanza y al tipo de errores considerados: a las faltas sobre grafemas se les puede dar un valor doble que a las faltas de acentuación, o no, etc.; incluso puede considerarse valioso adecuar estos baremos según el nivel de los alumnos, dando mayor margen a aquellos que parten de una situación más deficiente y exigiéndoles más a los que muestran un mayor nivel ortográfico de partida. No parece necesario desglosar la nota en diferentes apartados, como acentos, grafemas y palabras, sino que se puede dar una nota única.

Una condición necesaria para que la evaluación sumativa sea equitativa entre los diversos sujetos de una clase es que el número de palabras corregidas por el profesor sea similar para todos los estudiantes; ello se puede conseguir exigiéndoles que sus redacciones tengan un número mínimo de líneas o de palabras, que ellos mismos se pueden encargar de marcar; estas líneas o palabras son las que el profesor va a tener en cuenta en el momento de otorgar una nota, independientemente de que pueda corregir toda la redacción del estudiante para que este conozca y corrija todos los errores que ha hecho. A modo orientativo, se puede cifrar en unas 100 palabras para 1º y 2º de ESO y unas 120 para 3º y 4º, correspondientes a unas 14 líneas. Es conveniente mantener la cantidad fijada en todas las redacciones que se evalúen, pues de esta manera es posible comparar unas con otras y observar el progreso que realiza el sujeto.

6.6.9. Evaluación sumativa final

En el momento de la evaluación final el profesor dispone de las notas de las redacciones, la prueba o pruebas intermedias y la prueba final, en cuanto a lo que se refiere al campo de procedimientos y conceptos. De dichas notas se puede derivar una nota final para este apartado, que refleje el peso que se le otorga a cada elemento. Por ejemplo, si un profesor dispone de las notas de 5 redacciones, una prueba intermedia y la prueba final, puede distribuir la nota en un 50% para las redacciones, un 20% para la prueba intermedia y un 30% para la prueba final.

En cuanto al campo de las actitudes, algunas de las principales variables que podrían ser evaluadas son las siguientes: realización de los ejercicios ortográficos, incremento de la corrección ortográfica en los apuntes y ejercicios de otras materias, progresión mostrada y actitud general del alumno en clase respecto de sus compañeros, la materia y el profesor.

El balance entre uno y otro campo corresponde, principalmente, al departamento y al profesor encargado del crédito, aunque parece claro que el campo de los procedimientos siempre será el que acapare el mayor terreno, pues, en definitiva, es el que indica si los estudiantes han alcanzado el dominio ortográfico propuesto o no.

7. LA ACENTUACIÓN

7.1. LA ACENTUACIÓN COMO ACTIVIDAD ORTOGRÁFICA

La actividad ortográfica se define, básicamente, a partir del uso del sistema grafemático, tal como se ha visto hasta ahora; sin embargo, la actividad ortográfica incluye otras subactividades que completan la representación gráfica de las unidades léxicas. Entre estas ocupa un lugar destacado la acentuación, pues afecta a todas las unidades. Con ella se entra en el campo ortográfico de la palabra, donde las referencias que se establecen parten de la consideración de las unidades léxicas completas con las que opera la lengua, a diferencia del sistema grafemático, que partía de unidades mínimas, los grafemas, a partir de los que se constituían las palabras.

7.1.1. La acentuación como actividad comunicativa

No todas las lenguas poseen acento gráfico o escrito, a pesar de que, fonéticamente, todas las lenguas destacan una vocal o sílaba dentro de cada palabra, de forma que la adquisición fonética de una lengua no se completa hasta que se conocen y aplican sus patrones fonéticos suprasegmentales, lo que permite lograr una verdadera competencia comunicativa oral. Sin embargo, no todas las lenguas poseen una representación gráfica del esquema suprasegmental inherente a cada palabra, es decir, del acento. Esto no supone para los receptores o lectores de dicha lengua una insuficiencia comunicativa importante, pues en la mayoría de los casos el conocimiento de los patrones fónicos de cada palabra está incorporado al almacén léxico del lector, aparte de que el significado también puede alcanzarse directamente desde la forma gráfica, sin necesidad de conocer su forma sonora. Tampoco los casos de homógrafos diferenciados únicamente por el acento (como *ánimo*, *animo*, *animó*) llegan a plantear problemas para establecer su significado, pues el contexto se encarga de delimitar su valor. Con todo, hay veces en que los lectores pueden enfrentarse con palabras nuevas para ellos de las que no tienen una referencia directa sobre su patrón fónico; en estos casos, el receptor opera mediante la atribución de valores posibles según el tipo y constitución de la palabra, que actúan a modo de pistas para encuadrarlos dentro de esquemas sonoros existentes en la lengua. Así pues, el uso de acento gráfico parece más una convención ortográfica que una verdadera necesidad de la escritura. Ello no es óbice para que deba ser respetado su uso en aquellas lenguas en que está establecido.

La acentuación se integra como una actividad más del procesamiento ortográfico, que, a su vez, se encuadra dentro del proceso escritor. El objetivo, por tanto, será el de alcanzar el

máximo dominio y automatización en la aplicación del sistema acentual, para conseguir que no interfiera con las actividades escritoras de más alto nivel.

7.1.2. La acentuación como actividad lingüística

Las sílabas tienen como núcleo necesario una vocal y, entre las distintas sílabas que pueden formar una palabra, una de ellas se destaca por las especiales características fonéticas que incluye la vocal que actúa como núcleo silábico; a esta se le denomina vocal acentuada o tónica y a la sílaba de la que es núcleo, sílaba acentuada o tónica. La calidad acentual de una vocal, en castellano, parece depender básicamente del tono, más que de la duración y la intensidad (Cortés, 1997).

Todas las palabras escritas en castellano indican la vocal sobre la que recae la acentuación, sea a través de la presencia del acento escrito o tilde, sea a través de su ausencia; el sistema acentual castellano opera, pues, por presencia o ausencia de tilde según reglas referidas a la sílaba sobre la que recae el acento y el grafema final de la palabra, completadas, en algunos casos, por la referencia a la categoría morfológica de las palabras (acentuación diacrítica). Los conocimientos lingüísticos necesarios para conocer la acentuación de una palabra son, pues, el conocimiento de las reglas de acentuación, el conocimiento de la constitución de sílabas y algunos conocimientos concretos sobre morfología.

Gráficamente, el único signo utilizado para marcar el acento es la tilde de carácter agudo, lo que simplifica su uso.

La dimensión ideográfica de la acentuación queda clara en la acentuación diacrítica y en el cambio de significado que puede comportar en algunos casos (*límite, limite, limité*), donde la palabra varía de significado según la ausencia o colocación de la tilde. Aunque la acentuación diacrítica atañe a una serie de palabras de gran uso, como *más, él, tú, qué*, etc., su uso está restringido a una serie relativamente corta de vocablos.

Todo ello hace que, globalmente, se considere el sistema acentual castellano como un sistema bastante claro en su regulación y sencillo en su uso.

7.1.3. La acentuación como actividad cognitiva

La ejecución de la acentuación escrita de una palabra cabe encuadrarla dentro del modelo cognitivo de doble ruta usado en la comprensión del procesamiento ortográfico, puesto que la acentuación es un subproceso más en la elaboración de la forma gráfica de una palabra.

Esta puede ser recuperada directamente desde el almacén del léxico ortográfico, incluyendo, no sólo los grafemas y su orden, sino también el acento gráfico, si lo lleva. En este caso, el sujeto no necesita aplicar ningún conocimiento lingüístico específico, puesto que, por decirlo así, actúa de memoria, excepto en los casos en que la palabra puede ser escrita con o sin acento, en los que el sujeto debe atender al contexto y recurrir necesariamente a sus conocimientos gramaticales y semánticos.

La información de la constitución grafemática de una palabra y la información sobre la acentuación o no de una palabra son dos informaciones distintas que no tienen que ir necesariamente asociadas, es decir, un sujeto puede saber escribir correctamente las grafías de una palabra, pero ignorar si lleva acento gráfico. Lógicamente, cuanto más capaz se muestre

un sujeto en el almacenamiento ortográfico de las palabras, mayores posibilidades hay de que incluya el acento gráfico en la imagen ortográfica de estas. Estos dos tipos de información no tienen la misma importancia comunicativa, ya que es necesario alcanzar la escritura correcta de cada una de las palabras en todos sus constituyentes grafemáticos para facilitar al máximo la comunicación, o para no impedirla, mientras que no parece presentar igual necesidad comunicativa la concreción gráfica de la estructura fónica de una palabra mediante el acento escrito, tal como se comentó. De hecho, muchos usuarios de la lengua actúan bajo estos parámetros, de forma que se preocupan o intentan escribir sin errores grafemáticos, pero no ponen el mismo énfasis en evitar los errores de acentuación.

El sujeto también puede actuar desde la ruta fonológica, deduciendo el acento de la palabra desde la pronunciación almacenada en el archivo fonológico, a la que aplica posteriormente las reglas de conversión necesarias para transformar el esquema fónico suprasegmental en su correspondiente realización escrita. Dichas reglas de conversión son las reglas de acentuación, que implican, a su vez, el conocimiento de las reglas de división silábica. De todas formas, hay una serie de casos en los que se debe recurrir al contexto y efectuar el procesamiento morfológico de la palabra en cuestión, para poder decidir si acentuarla o no. No ocurre en todos los casos en que esto sucedía en la ruta ortográfica, pues en el caso de los homógrafos diferenciados por el acento, la pronunciación de la palabra deshace la posible ambigüedad.

Este tipo de procesamiento choca, sin embargo, con la automatización que demanda la actividad escritora; es decir, el sujeto no puede proceder a la escritura de cada palabra después de una reflexión lingüística para aplicar la regla adecuada. Si se compara con lo que sucede en la actividad grafemática, se observa que la conversión de los fonemas en grafemas es una operación altamente automatizada, sobre todo en sus aspectos más elementales, pues, de entrada, parte de unidades fónicas (los fonemas) mucho más fáciles de distinguir que el acento, ya que los fonemas son constituyentes inmediatos, mientras que el acento se refiere al balance sonoro de toda la palabra: los primeros se ofrecen de forma necesaria para su transcripción, pero el acento requiere de una atención específica para determinar su posición. Por otro lado, las reglas de conversión fonema-grafema establecen una serie de correspondencias fundadas en la equivalencia de los elementos relacionados (fonemas y grafemas), que en los casos de mayor complicación remiten a la cadena sonora inmediata de la que forman parte, lo que permite su transformación en mecanismos automáticos; las reglas de acentuación, por el contrario, son más complejas y requieren un mayor nivel de atención consciente. Además, hay una práctica continuada y mucho más extensa de las reglas de conversión fonema-grafema por parte de cualquier emisor, lo que favorece su automatización, mientras que las reglas de acentuación presentan una práctica mucho menor, lo que redundaría en unas menores posibilidades de automatización.

Tal como sucedía en el caso de la recuperación grafemática de una palabra, en el caso de la acentuación tampoco parece funcionar cada ruta de forma aislada, sino que actúan de forma paralela. Es muy posible que las palabras más frecuentes se recuperen desde el archivo ortográfico, llevando asociado el acento gráfico correspondiente en el caso de que el sujeto lo tenga almacenado. Por otro lado, también se produce el procesamiento fonológico de la palabra, durante el cual se destacan ciertas cadenas sonoras que llevan asociadas su correspondiente solución ortográfica, de la que puede formar parte el acento. Las cadenas sonoras que más influyen en la acentuación son las formadas desde la vocal acentuada, o la sílaba donde esta se incluye, hasta el final de la palabra (cadenas del tipo *-ión*, *-ón*, *-órica*, etc.). La presencia cognitiva de estas cadenas depende de su relevancia acústica, su frecuencia de uso, la cantidad de palabras que poseen dicha terminación y la regularidad de la serie o ausencia de excepciones. El funcionamiento de ambas rutas sería paralelo, pero el recurso a la reflexión lingüística consciente para determinar la conversión gráfica o no del acento sonoro,

mediante las reglas de acentuación, no sería el más habitual, sino que ocurriría, fundamentalmente, en los casos en que la palabra no es usual ni se puede encuadrar dentro de algún patrón fónico-gráfico de los que maneja el sujeto. Determinadas palabras (diacríticos) exigirían su procesamiento gramatical y semántico, independientemente de la ruta desde la que se escriben.

En cuanto a los procesos motores, el acento gráfico también puede estar incluido en los esquemas motores de las palabras más frecuentes o de determinadas cadenas gráficas (especialmente las cadenas finales de mayor presencia cognitiva), de tal forma que la escritura de la palabra lleve aparejada la de la tilde.

7.2. LOS ERRORES DE ACENTUACIÓN

7.2.1. Complejidad ortográfica de la acentuación

El error de acentuación es un error de carácter ortográfico en sentido amplio, por lo tanto responderá al principio genérico de que cuanto mayor es la complejidad ortográfica, mayor es la posibilidad de error. Sin embargo, la complejidad ortográfica se define desde parámetros distintos a los de los errores grafemáticos, en los que la complejidad se origina, básicamente, en el alejamiento del principio de la biunivocidad en la correspondencia entre fonemas y grafemas. Para la acentuación la complejidad se define a partir de los siguientes elementos:

1. Todas las palabras tienen acento sonoro, pero en unos casos se transcribe y en otros no. La no-transcripción del acento sonoro se considera como el elemento no marcado, ya que la mayoría de las palabras no lo llevan, lo que convierte la acentuación gráfica en una operación específica. Por tanto, es más complejo el uso del acento gráfico que su no uso, lo que significa que habrá más errores por omisión de tilde que por exceso de esta.
2. Se pueden atribuir a las reglas de acentuación distintos grados de complejidad ortográfica, según los conocimientos lingüísticos que requiere su aplicación. De forma general, se pueden establecer las siguientes oposiciones:
 - a) Serán menos complejas las aplicaciones sobre sílabas formadas por un núcleo vocálico simple, que las aplicaciones en las que el núcleo vocálico sea compuesto, lo que obliga a decidir sobre su carácter de diptongo o hiato.
 - b) Es menos compleja la regla de acentuación de las esdrújulas que las de las agudas y las llanas, en razón de que la primera se aplica en todas las circunstancias y las segundas dependen de la terminación final de la palabra.
 - c) El uso de los monosílabos y diacríticos en general que no llevan tilde será más sencillo que el de los que sí llevan acento gráfico.
 - d) La acentuación de las formas simples será menos compleja que la de las formas compuestas.

Además, la complejidad en el uso de las reglas de acentuación depende, también, de su frecuencia de uso, lo que redundará en una mayor o menor posibilidad de aprendizaje y automatización.

3. La complejidad ortográfica también va unida a la mayor o menor presencia cognitiva de las cadenas o *grupos acentuales*. Se puede entender por grupo acentual la cadena formada

a partir de una vocal acentuada gráficamente (sola o en unión con otros grafemas) que se repite con la suficiente frecuencia como para adquirir relevancia cognitiva en el momento del procesamiento ortográfico. Un grupo acentual puede estar formado desde una sola vocal, como, por ejemplo, la terminación *-í* del pretérito indefinido (*salí, partí, comí*, etc.), hasta una agrupación más amplia, como, por ejemplo, *-ólico* (*católico, bucólico, cólico*, etc.). Puede depender de su posición en la palabra o no, como en el caso del grupo *-ía-*: *comía, comían, comíamos*. La presencia cognitiva de estas cadenas depende de su relevancia acústica, su frecuencia de uso, la cantidad de palabras que poseen dicha terminación, la regularidad de la serie o ausencia de excepciones y la existencia o no de cadenas con la misma constitución pero sin acento gráfico. El principio de la complejidad actuaría de forma que, cuanto menos presencia cognitiva tenga un grupo acentual, mayores posibilidades hay de que el acento gráfico pase desapercibido para el sujeto.

Estos serían los factores que determinarían la complejidad ortográfica de un uso acentual y su posibilidad de error.

7.2.2. El error acentual dentro de la actividad cognitiva

Dentro de la actividad cognitiva desarrollada para escribir las palabras, el error de acentuación puede deberse a diversas causas.

- El error puede situarse en un *procesamiento fonológico* deficiente, debido a una incapacidad genérica del sujeto para determinar la vocal o sílaba que lleva el acento, o bien a una incapacidad concreta con la palabra a procesar, que, a su vez, puede originarse, por ejemplo, en las modificaciones acentuales que pueden sufrir las palabras al integrarse en los grupos fónicos oracionales. A este tipo de pronunciación se le podría denominar pronunciación o acentuación contextual. El error del sujeto consistiría en no procesar la palabra desde su forma canónica, sino desde la pronunciación que presenta en su contexto.
- El error puede deberse a un desconocimiento de las *reglas de acentuación*, a una aplicación incorrecta de estas por falta de una verdadera comprensión o, simplemente, a una falta de aplicación de las reglas.
- La recuperación de la palabra desde el *almacén ortográfico* puede ser errónea debido a la ausencia de la forma correcta dentro del archivo léxico.
- Dentro de la *ruta ortográfica* el error puede proceder de la confusión de los grupos acentuales con los grupos que no llevan acento pero mantienen la misma estructura grafemática; por ejemplo, los grupos *ía/ia* pueden provocar confusiones entre *secretaría/secretaria*. Estos errores pueden manifestarse tanto por omisión como por exceso (por ejemplo, **fuerón*).
- Independientemente de la ruta escogida, el error puede situarse en un *procesamiento morfológico y semántico* incorrecto, por falta de los conocimientos lingüísticos necesarios o por su no-aplicación, es decir, por falta de procesamiento.
- Los errores también puede originarse en los *almacenes intermedios*. En estos casos se considerarían faltas de actuación y no de competencia, sin embargo, es difícil determinar si el error se ha producido en una memoria intermedia o procede de un procesamiento deficiente.
- En el campo de los *procesos motores* el error podría consistir en la confusión con otros tipos gráficos de acentos, como el grave (`) o el circunflejo (^). El desliz más probable sería el del uso del acento grave en vez del agudo propio del castellano. Dicho error puede producirse por desconocimiento de la obligatoriedad del acento agudo, si el sujeto piensa

que no es relevante el tipo de acento escrito; sin embargo, el uso de acento grave puede ser voluntario y no entrañar ninguna confusión, debido a la interferencia con el catalán. El uso del acento circunflejo parece un error muy improbable.

7.3. ANÁLISIS TIPOLOGICO DE LOS ERRORES DE ACENTUACIÓN

7.3.1. Tipología de los errores de acentuación

Los errores de acentuación se producen por no señalar adecuadamente la vocal que lleva el acento, el cual viene determinado, fonéticamente, por la pronunciación que se considera normativamente correcta y, ortográficamente, por las reglas de acentuación.

Fonéticamente, desde el punto de vista del escritor, los errores de acentuación pueden proceder de la transcripción de una imagen fonética incorrecta de la palabra. La ignorancia de la forma sonora correcta puede deberse a varias causas: desconocimiento de la palabra por no pertenecer al léxico usado por el sujeto, transcripción de la pronunciación realizada según alguna variante de la lengua (dialectal, vulgar) o según los cambios introducidos por la pronunciación contextual⁴⁹. No se pueden considerar verdaderos errores de competencia los que se derivan del desconocimiento de la forma correcta de una palabra o de la transcripción de su forma dialectal o vulgar, sin embargo, sí deben ser considerados errores los que reflejan la acentuación contextual que puede variar la pronunciación de las palabras, pues, en estos casos, el sujeto no ha realizado un procesamiento fonológico adecuado por no partir de la forma canónica de la palabra, al no salvar la distancia, para una misma palabra, entre la pronunciación contextual y la normativa. Ortográficamente, los errores pueden originarse en la no-aplicación o en la aplicación incorrecta de las reglas de acentuación.

El siguiente cuadro plasma los procesos posibles:

Cuadro 10: Procesos en la acentuación

Forma correcta	Pronunciación	Transcripción ort.	Resultado final
<i>pero</i> [pé ^{ro}] <i>cajón</i> [cajón]	Incorrecta [peró] [cájon]	incorrecta	<i>pero</i> , *cájon
		correcta	*peró, *cajon
	Correcta [péro] [cajón]	incorrecta	*péro, *cajon
		correcta	<i>pero</i> , cajón

En el momento de analizar la producción de los aprendices, es difícil determinar desde los errores encontrados si estos responden a un cambio de pronunciación o no, tal como se puede deducir de los ejemplos anteriores, donde las mismas formas finales pueden originarse en pronunciaciones correctas o incorrectas. Además, hay que tener en cuenta que los errores también se pueden producir por despiste o por analogía con otras formas, llevando a una acentuación gráfica que no se corresponde con la pronunciación correcta, que, no obstante, es la que puede estar realizadno el individuo. Así, por ejemplo, se pueden encontrar las formas **fuéron*, **capítan*, que no parecen reflejar la pronunciación de los sujetos que han cometido

⁴⁹ La inclusión de las palabras dentro de los grupos fónicos oracionales puede hacer variar su pronunciación. Así, por ejemplo, el grupo acentuado *ía* puede pronunciarse sin hiato en palabras de uso frecuente dentro de una conversación familiar y rápida (Navarro Tomás, op.cit., 164). Estos fenómenos pueden inducir al sujeto a realizar una asignación del acento incorrecta si se guía por la pronunciación contextual.

dichos errores, sino que son fruto de errores ortográficos. De lo anterior se deduce que no es posible clasificar las faltas encontradas desde el punto de vista de las que se originan en una pronunciación correcta y las que son fruto de una pronunciación anormativa.

Para poder orientar la didáctica a proponer, puede ser más interesante dividir las faltas de acentuación a partir de que impliquen la omisión de la tilde necesaria, o supongan la aparición de una tilde incorrecta, ya que así se distingue entre dos mecanismos cognitivos distintos que requieren de una intervención didáctica diferenciada.

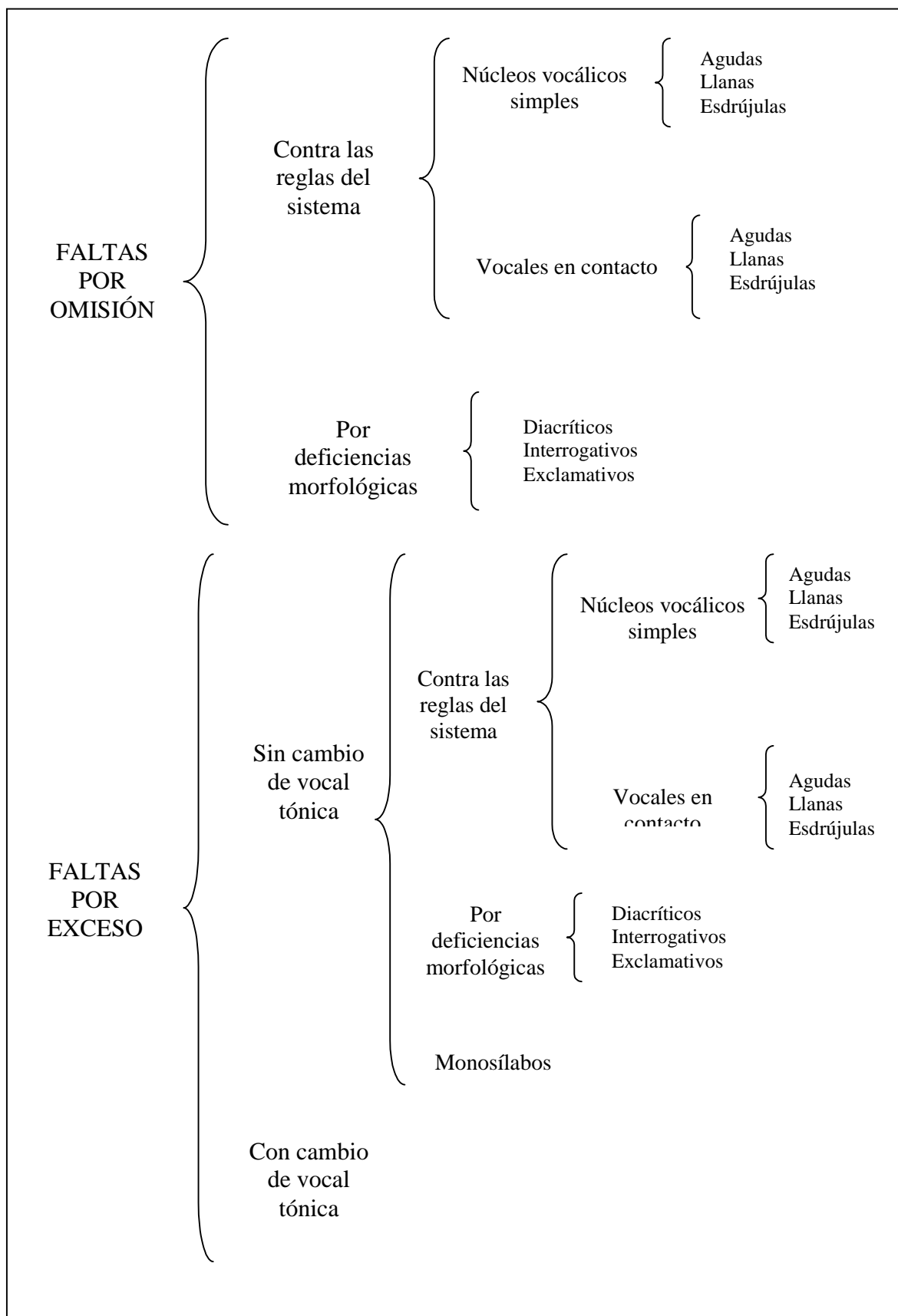
Las **faltas por omisión** son aquellas que podrían ser corregidas mediante la aplicación de las reglas de acentuación; su aparición, por tanto, se debe a que los sujetos no las han procesado acentualmente, o si lo han hecho, han llegado a resultados erróneos. La primera opción es mucho más probable que la segunda, ya que, cognitivamente, es fácil pasar por alto la necesidad de procesar acentualmente las palabras, si no se es diestro en dicho procesamiento, como es el caso, en general, de los estudiantes de ESO. Dentro de las faltas de omisión, se puede distinguir entre las faltas que podrían ser corregidas mediante la aplicación de las reglas de acentuación y las que, además, necesitan ser procesadas morfológicamente (acentuación diacrítica). Dentro de las primeras se podría diferenciar entre las que operan sobre núcleos silábicos simples, formados por una sola vocal, y las que operan sobre vocales en contacto, lo que implica la necesidad de conocer las reglas de formación de diptongos e hiatos para poder realizar la división silábica correctamente.

Dentro de las **faltas por exceso**, es decir, las que se producen por colocar una tilde innecesaria se puede distinguir entre las que no suponen una alteración del esquema fónico de la palabra y las que sí provocan una alteración de este --si se hiciese una lectura de la palabra desde la forma ortográfica que los estudiantes ofrecen--. Dentro de las faltas que no suponen una alteración fónica, se podrían hacer las mismas divisiones que en el caso de las faltas por omisión.

El cambio de vocal acentuada marcado con tilde no supone, necesariamente, que los aprendices hayan realizado una pronunciación anómala de dichas palabras, de hecho, lo más probable, como se verá al analizar este tipo de faltas, es que la pronunciación sea correcta, pues los errores se producen sobre palabras que forman parte del vocabulario usual de los estudiantes, por lo que no cabe suponer que estos desconozcan la pronunciación correcta de dichos términos, por lo tanto, la mayoría de los errores que implican un cambio de vocal acentuada se deberán a una traslación incorrecta de la acentuación gráfica. Hay casos, sin embargo, en que la acentuación refleja una posible pronunciación contextual de algunas palabras, como es el caso de **peró*, que se comentará en su apartado. En cualquier caso, parece conveniente distinguir estos errores de los de exceso de acentuación sobre sílaba correcta.

En la página siguiente se ofrece un esquema posible de las faltas de acentuación, a las que habría que añadir las **faltas de carácter gráfico**, es decir, las que se producen por el uso de un acento gráfico no castellano, tal como el grave o el circunflejo. Estas faltas serían independientes de las anteriores y podrían acumularse a ellas, por ejemplo, **però* supone un cambio de la vocal acentuada, pero también el uso de un signo gráfico incorrecto dentro del sistema castellano.

Cuadro 11: Esquema de los errores de acentuación



7.3.2. Errores por omisión en palabras agudas

En este apartado se agrupan los errores en palabras agudas que siguen las reglas básicas de acentuación y para las que no es necesario conocer las reglas especiales que intervienen en el caso de los hiatos ni en los casos en que la acentuación se decide desde su procesamiento morfológico. La única distinción que se establece es entre los errores sobre núcleos vocálicos simples y los errores sobre diptongos.

En el estudio de los errores de acentuación uno de los enfoques más interesantes es el de relacionarlos con la morfología léxica que presentan las palabras sobre las que recae el error. Tal como se irá viendo, existe una interrelación entre las categorías gramaticales y las categorías acentuales, lo que da lugar a una serie de regularidades que ayudan al estudio de las faltas de acentuación y ofrecen una base posterior para la corrección de errores.

Las categorías gramaticales establecidas son cuatro: sustantivos, adjetivos (sólo los calificativos), verbos y palabras gramaticales; en esta última se engloban aquellos términos, tales como determinantes, pronombres, conjunciones y adverbios, que la lengua utiliza para determinadas relaciones gramaticales. La única particularidad que se contempla es la de los adverbios terminados en *-mente*, que han sido clasificados dentro de los adjetivos en razón de que es su origen adjetivo el que determina su acentuación o no, así como porque, estructuralmente, se separan del paradigma de las palabras gramaticales, pues, entre otros rasgos, no constituyen una serie cerrada.

7.3.2.1. Núcleos vocálicos simples

Los datos, según categorías gramaticales y cursos, son los siguientes:

Tabla 31: Omisión agudas núcleo vocálico simple

	1º ESO		3º ESO	
	nº errores	porcentaje	nº errores	porcentaje
Verbos	532	73%	298	60%
Palabras gramaticales	98	14%	117	24%
Sustantivos + Adjetivos	93	13%	82	16%
Totales	723	100%	497	100%

Los porcentajes muestran una similitud en la distribución de errores entre categorías léxicas. Destaca la importancia de los verbos que acaparan, en conjunto, más de la mitad de los errores.

Dentro de los *verbos* el principal tiempo que provoca equivocaciones es el *pretérito indefinido*, que supone el 79% de los errores verbales de primero y el 57% de los de tercero. Los errores pertenecen, casi en exclusiva, a los verbos de la primera conjugación y se concentran en la tercera y en la primera persona del singular. Estos resultados se explican a partir del tipo de texto empleado y del paradigma acentual que constituyen los verbos. Los tipos de texto narrativos --entendidos en sentido amplio-- cuentan cosas ocurridas en el tiempo, para lo que se apoyan, entre otros, en los pretéritos simples; este constituye un

paradigma cerrado, en cuanto a su acentuación, pues solamente llevan acento agudo la primera y la tercera personas del singular. Las formas correspondientes a la tercera persona del singular para los verbos de la segunda y la tercera conjugación constituyen su terminación en forma de diptongo, básicamente: *comió, cogió, salió...*, mientras que los verbos de la primera conjugación lo plasman en una forma vocálica simple, mayoritariamente⁵⁰: *amó, cantó, saltó...*; la tercera persona es, además, la más utilizada en la mayoría de las narraciones, donde no suele incluirse el narrador como protagonista de la narración. Todo ello es lo que determina que el error más frecuente en la omisión de acento sobre agudas en los verbos ocurra sobre la tercera persona del singular del pretérito indefinido de los verbos de la primera conjugación: *quedó, llegó, encontró, empezó, entró*, etc. (consúltese el apéndice destinado a los errores de acentuación). El siguiente error en el indefinido se da en la primera persona; dentro de ella destacan los errores relacionados con los verbos de la primera conjugación: *quedé, entré, levanté, pasé*, etc., que se sitúan muy por encima de los de otras conjugaciones, que tienen presencia escasa: *subí*, etc.

Uno de los errores destacados es el que tiene por protagonista al *verbo estar* en sus formas acentuadas del presente: *está, están, estás*, según el siguiente orden de frecuencias: tercera persona del singular, tercera del plural y, con una frecuencia menor, segunda del singular. Estas formas dan lugar a verdaderos *demonios ortográficos*, es decir, palabras corrientes de gran frecuencia de uso que provocan gran cantidad de faltas. Su presencia se relaciona con los textos descriptivos y explicativos, y con su presencia en las perífrasis verbales.

El último error de importancia dentro de los verbos se da en relación con el uso del *futuro simple*. Para las tres conjugaciones forma el mismo paradigma acentual: *-é, -ás, -á, --, -éis, -án*. El predominio de una u otra persona depende del tipo de texto y del papel del narrador. Se encuentran ejemplos de todas las personas: *iré, podré, llegaré, verás, podrás, tendrá, seguirá, será, calmará, tendrán, habrá, pondrán*, etc.

En todos los casos verbales, el léxico empleado está determinado por ser términos de gran frecuencia de uso o por su relación directa con el tema del texto.

El grupo de las *palabras gramaticales* se caracteriza por constituir una lista cerrada de vocablos, pertenecientes al vocabulario fundamental o al básico, es decir, por ser términos de gran frecuencia de uso. Aquellas palabras que llevan tilde aguda son susceptibles de ser fuente de error: *así, demás, allí, aquí, detrás, además, atrás, según*, etc.

El de los *sustantivos y adjetivos* es un grupo donde aparece una amplia variedad de terminaciones posibles: *-ón, -á, -ás, -án, -é, -és, -én, -ís, -ín, -ús*, etc.: *balón, mamá, papás, capitán, José, Rubén, inglés, esquís, jardín, iglús*, etc. De todas ellas, es la terminación en *-ón* la que destaca muy por encima de las demás: *cajón, Antón, Nerón, corazón, escalón, razón*, etc. Las otras terminaciones presentan una frecuencia mucho menor. En conjunto, los sustantivos predominan por encima de los adjetivos.

Tratamiento didáctico

Una de las líneas a seguir es el refuerzo cognitivo de las cadenas fonó-ortográficas, apoyándose en la categoría gramatical de las palabras. Los verbos de primera conjugación en 3ª persona del singular del pretérito de indicativo es un buen ejemplo de ello, pues ofrecen una terminación muy clara, *-ó*, tanto fonética como ortográficamente; como, además, se trata de una de las faltas más frecuentes del corpus de errores encontrado, el focalizar la enseñanza sobre este error en concreto ha de resultar bastante más efectivo que un tratamiento genérico y disperso de las agudas, ya que, no sólo evitará uno de los errores más frecuentes de los textos

⁵⁰ Existen algunas excepciones en los verbos cuya raíz termina en *-i*: *iniciar-inició, cambiar-cambió*, etc.

narrativos de los estudiantes, sino que, también, ayudará a interiorizar la estrategia de unir cadenas fónicas con su correspondiente forma gráfica, atendiendo, al mismo tiempo, a su condición morfológica, que es una de las bases del procesamiento acentual.

Los ejercicios, pues, irán destinados a resaltar la forma sonora de esta terminación así como su condición verbal, uniéndolos a la forma ortográfica que presenta. Habrá que buscar, al mismo tiempo, la integración de dichos ejercicios con la adquisición, dominio o práctica de los textos narrativos, para que los estudiantes hagan la trasposición didáctica adecuada. Las referencias a la categoría acentual de las agudas y a las reglas de acentuación ayudarán a una mejor comprensión del fenómeno.

Uno de los peligros que conviene evitar es el de la ultracorrección que puede aparecer después de la práctica continuada de un tipo concreto de automatismo ortográfico; es decir, los estudiantes, o algunos de ellos, pueden asumir el mecanismo ortográfico sólo en un aspecto superficial, de forma que tiendan a acentuar gráficamente palabras que no llevan tilde, pero que presentan la misma cadena grafemática. Por ejemplo, en el caso que se está comentando, pueden aparecer errores como **dijó*, **temó* o *quedó* en vez de *quedo*, *llegó* en vez de *llego*, etc. Para prevenir este tipo de errores, conviene programar ejercicios que presenten la misma cadena grafemática pero sin acento, insistiendo en la diferente pronunciación y escritura, y, si es el caso, en la diferente categoría gramatical.

Para la 1ª persona del pretérito indefinido, así como para el futuro simple, el tipo de corrección sería el mismo que el arriba indicado.

En cuanto a las formas del verbo *estar*, conviene tener presente que se pueden considerar verdaderos demonios ortográficos, por lo que la corrección debe tratarlas como palabras específicas, más que como categoría genérica, es decir, lo que conviene reforzar es el léxico ortográfico y su recuperación desde la ruta ortográfica. En el caso concreto de *está* y *estás*, existe, además, la coincidencia parcial con los demostrativos *esta* y *estas*; como en el caso de los homónimos grafemáticos, el objetivo es que el sujeto utilice ambas formas correctamente, lo que supone que la enseñanza-aprendizaje debe realizarse sobre las formas concurrentes de manera consecutiva para que el sujeto sea consciente de las diferencias y aprenda a distinguir sus usos alternativos.

Las *palabras gramaticales* pueden agruparse por terminaciones para favorecer su retención: *así*, *allí*, *aquí* pueden ir juntas, *detrás*, *atrás*, *demás*, *además* pueden formar otra serie, etc. También puede optarse por una agrupación según su valor semántico: por ejemplo, *acá*, *aquí*, *allá*, *ahí*, *allí* formarían una serie de carácter espacial, etc. También pueden limitarse los ejercicios a las palabras que más errores provocan y proponer una ejercitación separada para cada una de ellas, sin agruparlas en ninguna serie.

En el grupo de *sustantivos* y *adjetivos* la terminación en *-ón* se destaca por su frecuencia, por lo que parece conveniente su estudio como patrón fono-ortográfico, bajo los mismos parámetros que los de otros patrones de marcada presencia, como la terminación *-ó* del pretérito. El resto de los errores de este grupo queda muy repartido entre terminaciones diversas; quizá la mejor manera de estudiarlas sea a través de su carácter de terminaciones oxítonas que responde a una misma regla de acentuación.

7.3.2.2. Núcleos vocálicos compuestos (diptongos)

A los diptongos se les aplican las mismas reglas de acentuación que a los núcleos simples, lo que permite establecer una relación de continuidad entre ambos grupos. Los datos son los siguientes:

Tabla 32: Omisión agudas núcleo vocálico compuesto

	1º ESO		3º ESO	
	nº errores	porcentaje	nº errores	porcentaje
Verbos	164	50%	123	42%
Palabras gramaticales	116	35%	92	31%
Sustantivos + Adjetivos	48	15%	78	27%
Totales	328	100%	293	100%

Los verbos siguen siendo la categoría que más errores acapara, aunque en menor proporción que en el caso de núcleos vocálicos simples. Las palabras gramaticales adquieren un mayor peso en ambos cursos.

La mayor parte de los *errores verbales* se producen en relación con el pretérito indefinido: 79% en 1º y 63% en 3º. Estos errores se producen, casi exclusivamente, en la 3ª persona del singular de los verbos de la 2ª y 3ª conjugación, que realizan su flexión bajo la desinencia *-ió*: *murió, metió, perdió, cogió, convirtió, volvió, salió, abrió*, etc. Los pocos errores en que está implicado un verbo de la primera conjugación se deben a que la raíz verbal termina en *-i* o *-u*: *devaluó, cambié*; pero no dejan de tener una presencia muy ocasional.

El resto de errores verbales se producen sobre las desinencias *-áis, -éis*, unidas a la 2ª persona del plural del presente de indicativo: *estáis, acordáis, sabéis, podéis*, etc., o de subjuntivo: *estéis, acordéis, sepáis, podáis*, etc.

En conjunto, los errores verbales muestran una gran regularidad en su forma, lo que facilitara su tratamiento didáctico.

Los errores en las *palabras gramaticales* se producen sobre dos verdaderos demonios ortográficos: *después* y *también*, que acaparan casi todos los errores y aparecen en todo tipo de textos, seguidos muy de lejos por *adiós*, cuya aparición se relaciona con un texto específico de tipo epistolar.

En la categoría de *sustantivos y adjetivos*, son los primeros los que predominan casi en exclusiva, apareciendo bajo la terminación *-ión*: *habitación, televisión, redacción, agrupación, ambición*, etc. Sólo hay otro sustantivo, *Julián*, y un adjetivo, *recién*, que no forman parte de la serie.

Tratamiento didáctico

Los errores de este grupo muestran una gran regularidad en sus formas de aparición, lo que ha de facilitar su corrección. Como punto inicial parece necesario y valioso explicitar el concepto de diptongo, aunque el enfoque principal de la enseñanza-aprendizaje sigue las líneas generales: potenciar la unión entre las cadenas fónicas y las ortográficas, como en el caso de los verbos y de los sustantivos, e incidir sobre la imagen ortográfica de palabras concretas, caso de las palabras gramaticales.

7.3.3. Errores por exceso en palabras agudas

Sólo se encuentra un error **pasár* en todo el corpus. No es, por tanto, una categoría que necesite ser estudiada.

7.3.4. Errores en palabras llanas

Los errores por omisión y por exceso, así como sobre núcleo vocálico simple y compuesto (diptongo) se reparten de la siguiente forma (los porcentajes se refieren al total de cada curso):

Tabla 33: Errores en palabras llanas

	núcleo simple		núcleo compuesto (diptongos)	
	1º ESO	3º ESO	1º ESO	3º ESO
Omisión	78 e. - 86%	129 e. - 77%	1 e. - 1%	0 e. - 0%
Exceso	0 e. - 0%	6 e. - 4%	11 e. - 12%	32 e. - 19%

Del anterior gráfico se desprende que ambos cursos mantienen un comportamiento similar en el reparto de errores: la mayoría de ellos se producen por omisión de tilde sobre núcleo vocálico simple, siguiéndoles a gran distancia los que suponen una tilde innecesaria sobre diptongo.

7.3.4.1. Omisión de tilde sobre núcleo vocálico simple

Tal como se refleja en el apéndice , los errores se producen únicamente sobre los sustantivos y los adjetivos, sin aparición de palabras gramaticales o verbos. A su vez, los sustantivos predominan sobre los adjetivos. Los sustantivos se relacionan con el tema del texto: *carácter, fútbol, árbol, póster, cadáver, básquet*, etc., mientras que los adjetivos tienen un valor más genérico: *inútil, móvil, inmóvil, fácil, difícil*, etc. Una categoría especial la forman los nombres y apellidos: *Óscar, Ángel, Gómez, González*, etc. En esta categoría solamente se computaron como errores los que aparecían dentro del mismo texto, pero si se hubiese considerado la escritura de los propios nombres y apellidos con los que etiquetan sus redacciones los estudiantes, el porcentaje hubiera sido mucho más alto.

Tratamiento didáctico

Aunque el esquema fónico acentual predominante en castellano sea el paroxítono, son pocas las palabras de este tipo que deben acentuarse gráficamente: cuantitativamente, presentan un número menor de formas con tilde que las agudas y las esdrújulas, que, sin embargo, son menos numerosas que las llanas. Esto último puede ser uno de los motivos por

los que la acentuación de las llanas pase desapercibida a los sujetos. Además, a diferencia de otros grupos, no presenta unos patrones fono-ortográficos tan destacados. Todo esto supondría que los sujetos no tienen interiorizado el mecanismo de acentuación de las llanas.

Por otro lado, aunque los adjetivos gozan de un valor genérico, los sustantivos no poseen carácter funcional, sino que se presentan muy relacionados con el tema del texto. Por todo ello, parece lo más indicado unir el aprendizaje de la acentuación de las llanas al léxico propio de las redacciones propuestas. Algunas de las regularidades que pueden usarse para reforzar su aprendizaje tienen que ver con las terminaciones finales, por ejemplo la *-l* (*árbol, fútbol, móvil, etc.*) o con su categoría morfológica.

Dado el carácter aislado que presentan las llanas, su enseñanza debe irse distribuyendo a lo largo del tiempo total de aprendizaje ortográfico.

7.3.4.2. Exceso de tilde

Los que se producen sobre núcleo vocálico simple son bastante escasos: **Núri, *apuñaláron, *iba, *mandádme, etc.*, tal como se predecía al comentar la complejidad ortográfica de la acentuación.

La intervención de los núcleos vocálicos compuestos (diptongos) se ha entendido que podía afectar a la misma sílaba en la que recae el acento o en sílabas posteriores, ya que en ambos casos es necesario conocer el carácter de diptongo para realizar el cómputo silábico adecuado.

El grupo de errores más numeroso se debe a la interferencia con el catalán: **familia, *história, *colónia, *importáncia, *índio, *armáριο, *auxílio, etc.* Las palabras que presentan la terminación *-ia* presentan una coincidencia formal total con sus correspondientes formas del catalán: *família, història, colònia, etc.*, en el que son consideradas esdrújulas al no tomar como diptongo la terminación *-ia*; dicha coincidencia posibilita que en su procesamiento se produzca la interferencia que lleva al error. Las que terminan en el grupo *-io*, no presentan tal coincidencia: *indi, armari, auxili, etc.*, sin embargo, parece que se les haya aplicado la misma regla de formación de sílabas y acentuación que en el caso anterior.

Las palabras que no presentan interferencia con el catalán son un grupo menor: **fuéron, *rompiéron, *hubiése, *tiéne, *pusísteis, etc.*

Tratamiento didáctico

De los errores de este grupo, sólo el de las interferencias con el catalán presenta un carácter suficientemente amplio y constante como para no considerarlo un error ocasional, por lo que conviene asegurarse su corrección. Para ello hay que asegurar la escritura correcta de las palabras donde se produce principalmente dicha interferencia, tanto en castellano como en catalán, explicitando como el error consiste en el uso inverso de la acentuación adecuada a cada lengua.

7.3.5. Errores en palabras esdrújulas

Las faltas sobre las esdrújulas únicamente pueden producirse por omisión de tilde, ya que, al acentuarse siempre, no puede haber errores por exceso de acentuación. Los errores para los casos de núcleo vocálico simple se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla 34: Errores en palabras esdrújulas

	1º ESO		3º ESO	
	nº errores	porcentaje	nº errores	porcentaje
Verbos	72	30%	39	10%
Palabras gramaticales	5	2%	3	1%
Sustantivos	107	45%	152	41%
Adjetivos	55	13%	179	48%
Totales	242	100%	373	100%

Destaca el predominio de los sustantivos y de los adjetivos, categorías que tienden a relacionarse con el tema del texto. La diferente proporción entre verbos y adjetivos en los dos cursos podría radicar en el tipo y tema de los textos propuestos; en otras muestras (ORTBUP y CORPUS 92) los porcentajes también indican la supremacía de los sustantivos y los adjetivos dentro de la categoría de las esdrújulas.

Las cifras para los casos de núcleo vocálico compuesto (diptongo) son mucho más pequeñas: en 1º de ESO aparecen 16 errores en sustantivos y 11 en verbos, en 3º de ESO sólo se cometen 4 errores en verbos. Los errores en el uso de esdrújulas, pues, se acumulan mayoritariamente en los casos más sencillos, es decir, en los que no hay necesidad de considerar si las vocales contiguas forman o no diptongo, ni cómo han de computarse.

7.3.5.1. Errores en núcleos vocálicos simples

En conjunto, *sustantivos* y *adjetivos* se relacionan con el tema del texto, de ahí que algunos términos alcancen una frecuencia de error bastante elevada: *simpática/o/s* (59), *físicamente* (38), *música* (25), *árboles* (21), *sábado* (19), etc.; las tres primeras palabras pertenecían a una redacción donde se les pedía que hicieran una descripción de sí mismos y de sus gustos. Por otro lado, abundan los términos de frecuencia mínima, como *satélite*, *síndrome*, *números*, *órdenes*, *típicos*, *ridículo*, etc., que presentan una sola ocurrencia. Casi el cien por cien de los sujetos de ambas muestras han dejado de acentuar alguna palabra de estos grupos. Se trata, por tanto, de un error muy extendido entre la población, que alcanza tanto a términos de alta como de baja frecuencia, lo que indica que en el procesamiento ortográfico no se tiene suficientemente en cuenta la aparición de las esdrújulas.

En cuanto a los *verbos*, los errores proceden de la propia conjugación verbal o de la formación de conglomerados con pronombres enclíticos, en una proporción aproximada del cincuenta por ciento para cada tipo. Las formas de la conjugación que pueden presentar tilde en sílaba esdrújula son la primera persona del plural en el pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación y de los verbos *ir* y *ser*, y la del pretérito imperfecto y futuro simple de subjuntivo de las tres conjugaciones: *estábamos*, *íbamos*, *pensábamos*, *encontrábamos*, *éramos*, *llevábamos*, *lleváramos*, etc.; ninguna de estas formas es muy utilizada, pero entre ellas destaca la del pretérito imperfecto de indicativo, que es la que acumula más errores.

El otro error en que intervienen las formas verbales es el de los conglomerados: *decírselo, déjame, escíbeme, inclinándose, espérate, ábreme*, etc. Las formas más usuales son las no personales y el imperativo.

Tratamiento didáctico

Sustantivos y adjetivos presentan la dificultad de que los errores aparecen sobre palabras que no muestran regularidades gráficas que permitan crear fácilmente patrones fonortográficos sobre los que focalizar la enseñanza-aprendizaje, lo que facilitaría su integración dentro del procesamiento ortográfico. La didáctica debe ir orientada, pues, hacia la implantación de algún mecanismo de carácter atencional que promueva la detección de las posibles palabras esdrújulas, para lo que se pueden usar las características de la longitud y prosodia de las palabras; esto se puede plasmar en ejercicios como la búsqueda de palabras largas, dictado de palabras, etc. La elección de los términos sobre los que organizar los ejercicios vendría determinada por el tema de la redacción y por la frecuencia de las palabras.

En cuanto a los verbos, la atención debería centrarse en el imperfecto de indicativo, destacando su aspecto verbal para que los sujetos interioricen la necesidad de un procesamiento morfológico que les lleve a colocar la acentuación necesaria en determinadas formas verbales. Es decir, se trata de conseguir que los sujetos automaticen la unión de la aparición de determinadas formas verbales con la necesidad de su acentuación.

Algo similar ocurre con los conglomerados verbales, cuya enseñanza puede iniciarse a partir de las diferentes formas verbales que intervienen: infinitivo, participio, gerundio e imperativo, principalmente.

7.3.6. Errores en hiatos de vocales débiles. Grupo *ía*

Los hiatos que se producen por el paso a tónicas de las vocales débiles (*i, u*), en los casos de contacto entre vocales débiles y fuertes, presentan la característica ortográfica de que se acentúan siempre, independientemente del lugar que ocupen en el cómputo silábico, lo que justifica su estudio independientemente de las categorías de agudas, graves o esdrújulas, pues no son de aplicación en estos casos. La condición más importante a la que hay que atender es, pues, que, fonológicamente, la vocal débil sea tónica.

Dentro de estos, ocupa un puesto muy relevante el grupo acentual *-ía-*, pues él solo es responsable del 23% del total de faltas de acentuación encontradas, mientras que el resto de los casos de hiatos de vocales débiles se reduce a un 2%. Por tanto, se dedicará un apartado propio al estudio del grupo *-ía-*.

Los datos para este grupo son los siguientes:

Tabla 35: Errores en hiatos de vocales débiles. Grupo *ía*

	1º ESO		3º ESO	
	nº errores	porcentaje	nº errores	porcentaje
Sustantivos	190	26%	135	23%
Adjetivos	1	0%	1	0%
Verbos	545	73,5%	446	76,5%
Palabras gramaticales	5	0,5%	3	0,5%
Totales	741	100%	585	100%

Destaca la similitud de los porcentajes en ambos cursos y cómo los errores se reparten entre sustantivos y verbos, con un claro predominio de estos últimos.

7.3.6.1. Sustantivos

Más de la mitad de los errores en los sustantivos (concretamente, el 65%) se producen en el uso del término *día/s* perteneciente al vocabulario fundamental y relacionado con el tema de algunas redacciones. Los otros términos, hasta un total de 43, presentan unas ocurrencias mucho menores: *compañía, policía, tía, cauchería, fantasía, tontería, alegría*, etc.

7.3.6.2. Verbos

Los errores en los verbos se reparten así:

Tabla 36: Errores en hiatos de vocales débiles. Grupo *ía*. Verbos

	1º ESO		3º ESO	
	nº errores	porcentaje	nº errores	porcentaje
Pretérito imperfecto indicativo	435	80%	303	68%
Condicional simple	108	20%	139	31%
Otros tiempos	2	0%	4	1%
Totales	545	100%	446	100%

La preeminencia del pretérito imperfecto se debe a la extensión de su uso dentro de las redacciones narrativas especialmente. El resto de los errores se deben, casi en exclusiva, al uso del condicional, que puede aparecer en una amplia variedad tipológica de redacciones.

Pretérito imperfecto

Todas las desinencias de los pretéritos imperfectos de indicativo de los verbos de la 2ª y la 3ª conjugación se realizan mediante el grupo *-ía-*: *-ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían*. Los errores recaen en las formas más utilizadas, que son las de tercera persona, tanto en singular

como en plural; bastante menos utilizada es la primera persona del singular, que coincide con la tercera del singular; por último, aparecen unos pocos errores en la primera persona del plural. De las otras personas no se han encontrado errores.

En cuanto al léxico utilizado, los máximos errores los acaparan los verbos del vocabulario fundamental que se utilizan como auxiliares de la conjugación o en la formación de perífrasis: *había* (141), *tenía* (64), *habían* (48), *querían* (44), *quería* (28), *tenían* (25). Otros de uso frecuente: *hacía*, *decía*, *vivía*, *podía*, *moría*, *sabía*, *conocía*, *podían*, *hacían*, *vivían*, etc.

Condicional simple

El condicional simple sigue la misma distribución que el pretérito imperfecto, en cuanto a las personas verbales sobre las que se concentran los errores. También los verbos sobre los que se producen los errores son vocablos de gran frecuencia de uso, entre los que destaca el verbo *ser*: *sería* (105), *gustaría* (15), *podría* (13), *tendría* (10), *terminaría* (6), *haría* (5), *serían* (5), *daría* (4), etc.

7.3.6.3. Tratamiento didáctico

El aspecto más relevante para la corrección de este error es el hecho de que se produce sobre un grupo acentual que siempre lleva acento y que aparece unido a determinadas formas verbales de gran uso y a palabras de los vocabularios fundamental y básico.

El tratamiento didáctico puede llevar una doble dirección: por un lado se debe buscar el reforzar el procesamiento de dicho grupo, y, por otro, hay que potenciar la presencia de tilde en las palabras de mayor uso.

Uno de los objetivos de la intervención didáctica será el de conseguir que no pase desapercibida a los sujetos la presencia de este grupo acentual en el momento de procesar las palabras ortográficamente; se trata de conseguir crear o potenciar una unidad de procesamiento, al igual que se hacía con otras cadenas dentro del procesamiento grafemático. Para ello se reforzará la imagen prosódica que ofrece, lo que al mismo tiempo servirá para distinguir el grupo acentual *-ía-* del grupo grafemático *-ia-*; lo que se puede conseguir, entre otras formas, mediante la contraposición de ambos grupos en palabras casi homógrafas (*secretaria/secretaría*) o no (*iglesia/cortesía*). El refuerzo de cada grupo debe continuar en el plano gráfico, mediante ejercicios de escritura, búsqueda, etc. La oposición entre ambos grupos ha de servir para reforzar la presencia cognitiva de cada uno de ellos y para distinguirlos mejor, previniendo así posibles problemas de ultracorrección.

Al igual que en otros errores, conviene potenciar el procesamiento gramatical, que en este caso cobra una especial importancia, ya que, tal como se ha visto, los errores de carácter verbal son los más numerosos.

Por otro lado, la intervención didáctica debe incidir sobre las palabras de uso más frecuente y que mayores ocurrencias acumulan, para conseguir que su almacenamiento, en el léxico ortográfico, y su recuperación se realicen con la presencia del acento gráfico; es decir, se trata de que los sujetos se acostumbren a escribir dichas palabras con su tilde correspondiente.

7.3.7 Errores en hiatos de vocales débiles: *i* tónica

El resto de errores que tienen por protagonista la creación de hiato a partir de la acentuación de la *i* en contacto con otra vocal fuerte no alcanzan la magnitud del anterior error: en 1º aparecen 69 errores y en 3º, 49; en conjunto suponen un 2% del total de equivocaciones.

Las palabras sobre las que recaen los errores suelen estar relacionadas con el tema del texto: *tío/s, raíles, raíz, país, reír, reírse, reímos*, etc.

Tratamiento didáctico

Dado el escaso número de errores que provoca y, sobre todo, su dispersión, la intervención didáctica puede concentrarse en unas pocas palabras unidas al tema de la redacción que después deberán realizar los estudiantes. También pueden unirse en series fonográficas, como, por ejemplo, la del grupo *-ío-*: *envío, lío, río, poderío*, etc.

7.3.8. Errores en hiatos de vocales débiles: *u* tónica

Los errores de este grupo son mínimos, puesto que se reducen a estos nueve: *reúne (3), reúnen (3), Raúl, ataúd y baúl*. Su mejor tratamiento puede ser unido a los del anterior grupo, como extensión de la regla de acentuación que rige la presencia de la tilde.

7.3.9. Errores en hiatos de vocales fuertes

Los errores de este grupo son muy escasos: 17 en total. Se concentran en algunos sustantivos y adjetivos relacionados con el texto: *línea/s, área, subterráneo, aéreo*, etc. y en algunos verbos: *arreó, peleó, rodeó*, etc. Dado que su presencia se puede relacionar con el texto a redactar, parece lo mejor incluir su corrección cuando se prevea su posibilidad de aparición. El tratamiento didáctico puede realizarse sobre palabras concretas.

7.3.10. Errores en la acentuación diacrítica

La principal característica de la acentuación diacrítica es que depende de la categoría gramatical de la palabra, de tal forma que la misma palabra se acentuará o no, según su categoría morfológica. En sentido estricto, los errores que se producen dependiendo del valor interrogativo y exclamativo que pueden adquirir determinados pronombres y adverbios también forman parte de la acentuación diacrítica, sin embargo, partiendo de la relación propia que mantienen con la prosodia oracional, se ha preferido desglosar su estudio en apartados separados, porque esto facilita su tratamiento didáctico. Por otro lado, a la acentuación de los diacríticos se puede unir el estudio del exceso de tilde en el caso de los monosílabos, ya que la mayoría de la acentuación diacrítica recae sobre monosílabos, lo que acerca ambos tipos de errores. Sin contar, pues, con los interrogativos y exclamativos, los datos son los siguientes:

Tabla 37: Errores en la acentuación diacrítica

	1º ESO		3º ESO	
	nº errores	porcentaje	nº errores	porcentaje
Omisión diacríticos	224	74%	216	59%
Exceso diacríticos	4	1%	7	2%
Exceso monosílabos	77	25%	141	39%
Totales	304	100%	363	100%

Lo más relevante de los anteriores datos es que los errores por omisión son superiores a los errores por exceso, lo que concuerda con lo previsto al hablar de la complejidad que entrañan los distintos tipos de acentuación. También destaca el hecho de que los errores por exceso se concentren más en los monosílabos no diacríticos que en los propios diacríticos, tal como, posteriormente, se comentará.

7.3.10.1. Acentuación diacrítica: omisión

En la acentuación diacrítica la categoría morfológica dominante es la de las palabras gramaticales, tal como se refleja en la tabla adjunta, teniendo los verbos una representación mínima y no apareciendo, prácticamente, ni sustantivos ni adjetivos.

Tabla 38: Errores en la acentuación diacrítica: omisión

	1º ESO		3º ESO	
	nº errores	porcentaje	nº errores	porcentaje
Verbos	23	10%	18	8%
Palabras gramaticales	198	89%	198	92%
Sustantivos + Adjetivos	3	1%	0	0%
Totales	224	100%	216	100%

La característica más destacada de este grupo es que un reducido número de palabras provoca un apreciable número de errores: *más* (155), *él* (80), *sí* (65), *mí* (64), *sé* (37), *tú* (26), *aún* (4), *té* (3). Las que más errores provocan se pueden considerar verdaderos demonios ortográficos; entre ellos destaca el adverbio *más* que aparece en los vocabularios cacográficos (Villarejo, 1950; Holgado, 1986; Mesanza, 1989) ocupando la primera o la segunda posición por el número de faltas que provoca.

Tratamiento didáctico

Dado que los errores se acumulan en unas pocas palabras, el mejor tratamiento parece ser el de concentrar la intervención didáctica en cada una de las palabras que más errores provocan. En su tratamiento juega un papel destacado el procesamiento morfológico, por lo

que es necesario insistir en la necesidad de efectuarlo, proporcionando a los estudiantes la enseñanza gramatical necesaria para poderlo llevar a término con éxito. Conviene enfocar el aprendizaje de estas palabras desde los máximos puntos de vista lingüísticos posibles. Al mismo tiempo, conviene efectuar el aprendizaje de las formas diacríticas que no llevan tilde, para evitar procesos de transferencia indeseados. A este respecto, la enseñanza de los diacríticos es similar a la de los homónimos grafemáticos.

7.3.11. Monosílabos: exceso

La categoría gramatical predominante es la de los verbos, tal como se muestra en la tabla:

Tabla 39: Errores por exceso en monosílabos

	1º ESO		3º ESO	
	nº errores	porcentaje	nº errores	porcentaje
Verbos	64	83%	113	80%
Palabras gramaticales	10	13%	28	20%
Sustantivos + Adjetivos	3	4%	0	0%
Totales	77	100%	141	100%

Entre las formas verbales aparecen algunos verdaderos demonios ortográficos para la muestra que se está estudiando: *es* (74), *son* (52). Las otras formas presentan menor número de ocurrencias: *fue* (20), *vio* (17), *dio* (11), etc. La acentuación de las dos formas del verbo *ser* (*es*, *son*) se debe, fundamentalmente, a la interferencia con el catalán, donde estas mismas formas aparecen con tilde.

En cuanto a las palabras gramaticales, su porcentaje de ocurrencias es menor: *su* (8), *bien* (6), *me* (5), *te* (3), *ti* (3), etc.

Tratamiento didáctico

En general, el tratamiento didáctico tiene como objetivo remarcar ante los estudiantes la no-accentuación de estos términos, y deshacer la posible automatización de su acentuación que presentan algunos sujetos.

Como tratamiento específico, las formas verbales acentuadas incorrectamente por influencia del catalán deben ser tratadas como las interferencias en general; es decir, hay que conseguir que los sujetos relacionen cada forma con la lengua en que su aparición es correcta, para lo que es necesario asegurar el dominio en cada lengua por separado.

7.3.12. Interrogativos y exclamativos

Los datos que presentan son los siguientes:

Tabla 40: Errores en interrogativos y exclamativos

	1º ESO		3º ESO	
	nº errores	porcentaje	nº errores	porcentaje
Interrogativos: omisión Preguntas directas	102	57%	107	67%
Interrogativos: omisión Preguntas indirectas	41	23%	16	10%
Interrogativos: exceso	26	15%	36	22,5%
Exclamativos: omisión	9	5%	1	0,5%
Totales	178	100%	160	100%

Los porcentajes son bastante similares, destacando los errores dentro de frase interrogativa directa, que es la más usual. De hecho, es posible que los estudiantes sean incluso menos diestros en las interrogativas indirectas que en las directas, ya que es más fácil que les pase desapercibido el sentido interrogativo; la menor proporción de errores está en consonancia con el uso de uno y otro tipo de frases. El bajo número de errores de los exclamativos también depende de la baja frecuencia de uso de este tipo de frases por los estudiantes en sus escritos.

7.3.12.1. Omisión en interrogativos en preguntas directas

Los errores más frecuentes se cifran en *qué* (98) y *cómo* (53) que son, precisamente, los términos más usuales, figurando ambos en el vocabulario fundamental. Los otros errores, *dónde*, *por qué*, *quién*, *cuántas*, etc. presentan menor número de ocurrencias.

7.3.12.2. Omisión en interrogativos en preguntas indirectas

Presentan una distribución semejante a la encontrada en las preguntas directas, ocupando *qué* (24) y *cómo* (15) los primeros lugares. Las formas son menos que las encontradas en el anterior apartado, pues se completan con *dónde*, *quién* y *por qué*.

7.3.12.3. Exceso en interrogativos

Los pronombres, adverbios y conjunciones incluidos en este apartado son los que presentan la misma o similar forma cuando actúan como formas interrogativas. La forma que presenta más errores es *porque* (22), que, no solamente es acentuada incorrectamente, sino

que también suele ser descompuesta en su forma interrogativa: *por qué*, con y sin acento (*por que*). Otros vocablos son: *que, donde, como, cual*, etc.

7.3.12.4. Exclamativos

Su presencia en el corpus se reduce a los dos términos de mayor frecuencia, *qué* (8) y *cómo* (2), con una frecuencia mínima.

7.3.12.5. Tratamiento didáctico de interrogativos y exclamativos

El tratamiento debe centrarse en los interrogativos, puesto que son los que acumulan más errores. Una vez conseguido su aprendizaje, la transferencia a los exclamativos debería ser relativamente sencilla.

Asimismo, conviene centrar la enseñanza en los términos *que/qué* y *como/cómo* que son los más usuales. Su tratamiento sigue las líneas generales indicadas en casos similares: hay que conseguir que los sujetos interioricen la necesidad de procesar gramaticalmente estos y otros términos, para decidir su escritura correcta, lo que implica asegurarse de que disponen de los conocimientos lingüísticos necesarios. La enseñanza debe tratar tanto las formas con tilde como las que no la llevan, como en el caso de los homónimos.

7.3.13. Errores por cambio de la vocal acentuada

Los 232 errores encontrados corresponden a 132 de 1º de ESO y 100 de 3º. Globalmente, la gran mayoría de las palabras son llanas (194 llanas, 28 agudas, 7 esdrújulas y 5 hiatos), pero la tendencia general es la de acentuarlas como si fuesen agudas: 210 acentuadas como agudas por 22 que no. Casi todas las palabras se mantienen dentro de las normas de acentuación, es decir, que estarían correctamente acentuadas si llevasen el acento prosódico en donde los estudiantes lo han colocado.

Tal como se indicó en el momento de establecer la tipología de faltas acentuales, los errores que presentan tilde sobre la vocal que no lleva el acento prosódico pueden originarse en un procesamiento fonológico incorrecto de los sujetos, en un procesamiento ortográfico incorrecto o en un simple despiste, siendo difícil determinar hasta qué punto se originan en cada una de estas posibles causas.

La palabra que más errores produce es la conjunción *pero*, escrita como **peró* en 72 ocasiones y como **però* en 17. Su acentuación puede provenir de una entonación textual en la que el refuerzo del énfasis oral sobre la conjunción desplace el acento, a lo que se uniría un procesamiento ortográfico en el que se produce una interferencia con la forma catalana *però*, reforzado todo ello por el paradigma de la acentuación en agudas, que muchas veces recae sobre la -ó final.

Otros errores tienen por protagonista, igualmente, la terminación en -ó: **sinó, *dijó, *comó, *hijó, *soló, *sapó, *dentró, *esperó*, etc. Los que terminan en -ón se producen sobre verbos: **quedarón, *separarón, *comenzarón, *consiguieron*, etc. En la terminación -ió: **Antonió, *precipició, *suplició*, etc. Aunque menos numerosos, también aparecen errores sobre otras vocales, como -é: **antés, *percancé, *especié, *maté, *miré*, etc., muchas de cuyas formas, sin embargo, son correctas como valores verbales del pretérito; errores en -á: **costillás, *está* (por *esta*), **estás* (por *estas*), etc.

Algunos errores ocurren dentro de diptongo, provocando su desaparición: **también*, **después*, **perdío*, **siempre*, etc., o, en menor medida, su creación: **querían*.

Los conglomerados verbales no suelen ser muy utilizados, pero también son transcritos de forma incorrecta: **recuperandomé*, **llamamé*, etc.

Por último, aparece un grupo heterogéneo de errores: **familía*, **déspues*, **équiipo*, **díficiles*, **ínutilmente*, **mória*, **armario*, etc.

Este tipo de errores alcanza una extensión entre la población de las muestras del 59% en 1º y del 60% en 3º. En 1º los sujetos cometen un promedio de errores superiores a los de 3º. La frecuencia oscila entre algún sujeto con 1 error a los 16 errores en 1º y los 18 en 3º. Se trata, por tanto, de un error bastante extendido.

Tratamiento didáctico

El tratamiento didáctico general debe ir destinado a asegurar el procesamiento fonológico correcto de los vocablos. En este sentido conviene que los sujetos sepan desligar la prosodia normativa de las palabras de las variaciones que puede sufrir dentro de una oración, es decir, el procesamiento fonológico correcto es el que se realiza a partir de la forma aislada de los términos.

Algunos errores deberán, además, ser afrontados desde las distintas soluciones acentuales que adquieren las mismas cadenas grafemáticas, como, por ejemplo, *-o/-ó*, *-on/-ón*, etc. En todos estos casos, se trata de reforzar la unión entre la fonología y la ortografía, dirigiendo la atención de los sujetos hacia aquellas asociaciones más frecuentes dentro de la lengua.

De entre todos los errores, el producido por el uso de *pero* merece una atención especial dada su frecuencia y extensión entre la población. Dada que una de sus causas es la interferencia con el catalán, habrá que fomentar el uso de cada forma dentro de su propia lengua.

Otros errores, de carácter más disperso, es de esperar que vayan desapareciendo según se incrementa la capacidad de procesamiento acentual de los sujetos.

7.3.14. Errores de carácter gráfico

El último tipo de errores de acentuación es de carácter gráfico, y supone el uso una tilde distinta a la aguda (´), que es la preceptiva en castellano. La tilde de tipo circunflejo (^) no aparece en ninguna ocasión, como es lógico, ya que se trata de un signo más complejo que la tilde aguda, extraña al sistema castellano y cuya interferencia únicamente podría provenir de otra lengua, como el francés, que poseyese dicho signo y con la que los estudiantes estuviesen en contacto.

La sustitución se produce por la de la tilde de tipo grave (`), en 39 casos en 1º y en 20 en 3º. Esta sustitución puede ser atribuida a la influencia del catalán, aunque también cabe la posibilidad de que los estudiantes no concedan importancia a la dirección de la tilde, es decir, que supongan que da lo mismo utilizar una que otra. La influencia del catalán parece clara, no obstante, en la palabra que más errores acumula: **però* (17).

Muchos de los errores no suponen cambio de vocal acentuada, ni van contra las reglas de acentuación: **età*, **caràcter*, **naciò*, **irè*, **elèctricas*, **làminas*, etc., aunque los hay que sí añaden alguno de estos errores: **mès*, **pusò*, **colònias*, etc.

Tratamiento didáctico

En principio, no parece que deba ser difícil eliminar en su mayor parte este error, puesto que su corrección se puede concretar en una regla de fácil comprensión que posee una plasmación gráfica evidente.

7.4. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

7.4.1. Datos estadísticos

Los datos estadísticos por cursos son los siguientes:

Para 1º de ESO:

Total de errores	2.901
Sujetos	39
Media	74,38
Mediana	66
Moda	46
Varianza	1046,72
Desviación estándar	32,35
Error estándar	5,18
Mínimo	29
Máximo	149
Rango	120
Skewness	0,643
Kurtosis	-0,755

Total de palabras analizadas 31.489

Errores por cada cien palabras 9,21

Para 3º de ESO:

Total de errores	2.840
Sujetos	52
Media	54,61
Mediana	56,5
Moda	48
Varianza	419,84
Desviación estándar	20,49
Error estándar	2,84
Mínimo	1
Máximo	97
Rango	96
Skewness	-0,281
Kurtosis	-0,089

Total de palabras analizadas 40.714

Errores por cada cien palabras 6,97

7.4.2. Perfil cacográfico acentual

Para determinar la existencia de un perfil cacográfico genérico, en lo que respecta a la acentuación, se partirá de la distribución que presentan los errores según los tipos básicos definidos en el análisis tipológico.

Tabla 41: Distribución de errores según tipos básicos en 1º ESO (en tantos por ciento)

		OMISIÓN	EXCESO Sin cambio de vocal tónica	
Errores contra las reglas del sistema	Monosílabos	---	2,6	
	Núcleos vocálicos simples	Agudas	25,0	0,0
		Llanas	2,7	0,0
		Esdrújulas	8,3	---
	Vocales en contacto: diptongos	Agudas	11,3	0,0
		Llanas	0,0,	0,4
		Esdrújulas	0,9	---
	Vocales en contacto: hiatos	28,2	0,0	
	Errores por deficiencias en el procesamiento morfológico	Diacríticos	7,7	0,1
		Interrogativos	4,9	0,9
Exclamativos		0,3	0,0	
EXCESO Con cambio de vocal tónica			4,6	
ERRORES DE CARÁCTER GRÁFICO			2,0	

Tabla 42: Distribución de errores según tipos básicos en 3º ESO (en tantos por ciento)

			OMISIÓN	EXCESO Sin cambio de vocal tónica
Errores contra las reglas del sistema	Monosílabos		---	5,2
	Núcleos vocálicos simples	Agudas	18,9	0,0
		Llanas	4,9	0,3
		Esdrújulas	14,2	---
	Vocales en contacto: diptongos	Agudas	11,1	0,0
		Llanas	0,0	1,2
		Esdrújulas	0,2	---
	Vocales en contacto: hiatos		24,7	0,0
	Errores por deficiencias en el procesamiento morfológico	Diacríticos	8,2	0,3
		Interrogativos	4,7	1,4
Exclamativos		0,0	0,0	
EXCESO Con cambio de vocal tónica				3,8
ERRORES DE CARÁCTER GRÁFICO				0,8

Lo más destacado es la similitud en la distribución de errores entre ambos grupos. Las diferencias se concentran en los errores por exceso en monosílabos y en la omisión en esdrújulas sobre núcleo vocálico simple, por lo que se refiere a un mayor predominio en 3º; por el contrario, los errores por omisión sobre agudas en núcleos vocálicos simples y por omisión en hiatos son mayores para 1º de ESO. Estas diferencias, sin embargo, no son muy grandes ni alteran el orden de relevancia que mantienen entre sí los diversos errores. Los porcentajes en el resto de los errores son muy cercanos. Globalmente, se puede afirmar que la distribución de los errores entre ambas muestras es muy similar, lo que permite hablar de un *perfil cacográfico genérico acentual*.

En el promedio de las dos muestras, los errores se distribuyen en el siguiente orden:

- 1° 26,5% Omisión en hiatos
- 2° 22,0% Omisión agudas núcleo vocálico simple
- 3° 12,8% Omisión diacríticos e interrogativos
- 4° 11,3% Omisión esdrújulas núcleo vocálico simple
- 5° 11,2% Omisión agudas en diptongos
- 6° 4,2% Cambio de vocal acentuada
- 7° 3,9% Exceso monosílabos
- 8° 3,8% Omisión llanas núcleo vocálico simple
- 9° 1,4% Errores de carácter gráfico
- 10° 1,4% Exceso interrogativos y diacríticos
- 11° 0,8% Exceso llanas en diptongos
- 12° 0,1% Exceso llanas núcleo vocálico simple

Gráficamente:

Perfil cacográfico acentual

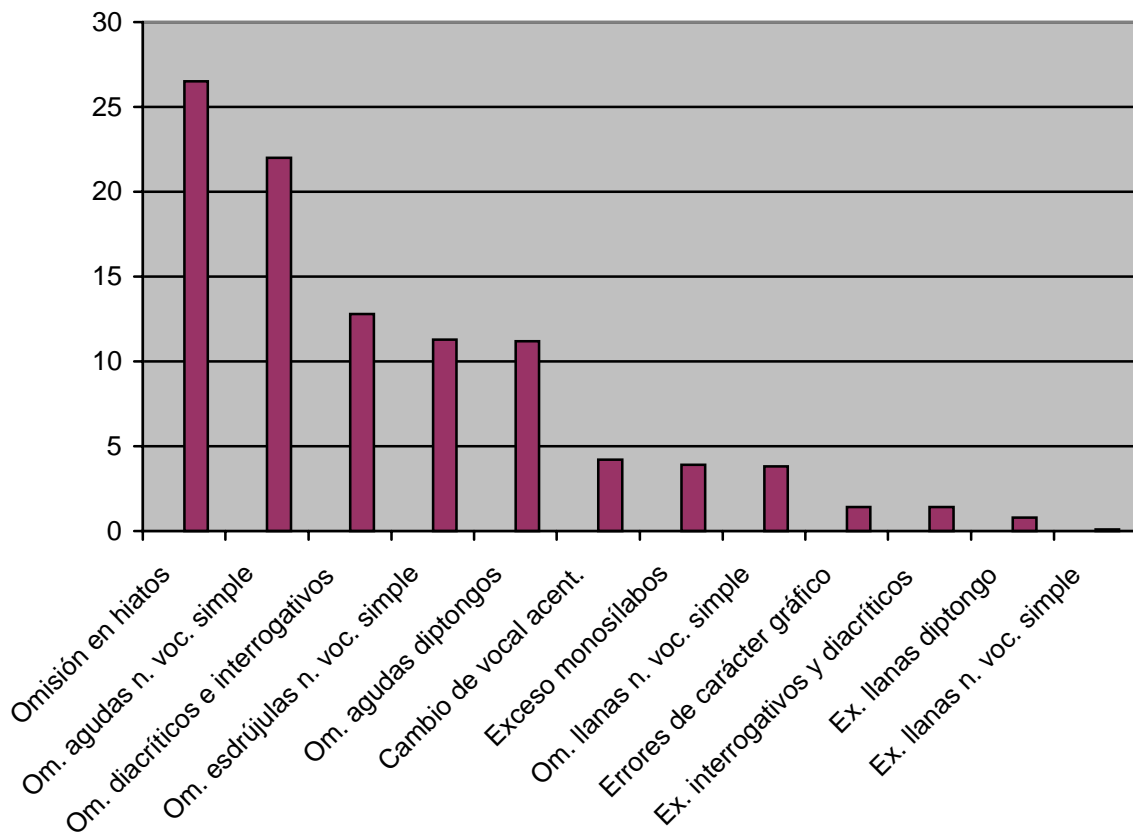


Ilustración 9: Perfil cacográfico acentual

Atendiendo a los porcentajes de cada tipo de error, se pueden establecer cuatro grupos cacográficos, que configuran el perfil cacográfico acentual:

1. El primer grupo incluye los errores por omisión en hiatos y en agudas sobre núcleo vocálico simple. Estos dos errores suponen casi el cincuenta por ciento del total de equivocaciones (48,5%).
2. Este grupo está formado por los errores por omisión en diacríticos e interrogativos, esdrújulas sobre núcleos vocálicos simples y agudas en diptongos. Suman una tercera parte de los errores (35,3%), con una media para cada error entre el 11 y el 12 por 100.
3. Los errores incluidos son el cambio de vocal acentuada, el exceso en monosílabos y la omisión en llanas sobre núcleo vocálico simple. Significan algo más de una décima parte del total de errores (11,9%). Su porcentaje individual se mueve en torno al 4 por 100.
4. Los errores que forman este grupo son los de carácter gráfico, y los ocurridos por exceso sobre interrogativos y diacríticos, y por exceso sobre llanas en diptongo. Cada error viene a suponer un 1 por 100 del total de errores, sumando, en total, un 3,7%.

Con una presencia testimonial (0,1%) queda el exceso sobre llanas en núcleo vocálico simple.

Independientemente de que los errores se produzcan por exceso u omisión, los que directamente actúan en contra de las reglas del sistema suponen el 80% del total de errores, mientras que los que señalan una deficiencia clara en el procesamiento morfológico alcanzan una cifra del 14,3% del total. A su vez, dentro de los errores contra el sistema, los porcentajes se reparten de forma semejante entre ambos grupos, dando los siguientes resultados:

Tabla 43: Distribución de errores

Errores contra las reglas del sistema: 80,0	Monosílabos	3,9
	Núcleos vocálicos simples	37,2
	Diptongos	12,6
	Hiatos	26,5
Errores por deficiencias en el procesamiento morfológico		14,3

La distribución según mecanismos de error arroja estos resultados:

Tabla 44: Distribución de errores según mecanismos de error

<i>Tipo de error</i>	1°	3°	<i>Media</i>
Omisión de tilde	89,3	86,9	88,1
Exceso de tilde	4,0	8,4	6,2
Cambio de vocal acentuada	4,6	3,8	4,2
Error gráfico	2,0	0,8	1,4
<i>Totales</i>	100,0	100,0	100,0

Tal como se preveía al hablar sobre la complejidad ortográfica, los errores por omisión son superiores a los de los otros tipos. Destaca su alto porcentaje, ya que suponen casi el noventa por ciento del total de errores.

7.4.3. Interrelación entre acentuación y morfología léxica

Tal como se ha ido señalando, el estudio de la acentuación en relación con la categoría morfológica de las palabras sobre las que se producen los errores ayuda, no sólo a organizar mejor el análisis de los errores de acentuación, sino también a comprender mejor la lengua como fenómeno global, mostrando la relación que mantienen entre sí diversos aspectos lingüísticos implicados en el mismo fenómeno. Posteriormente, la aplicación de las relaciones observadas ayudará a rescatar la didáctica de la acentuación de la mera orientación normativa, para situarla en un enfoque lingüístico más amplio.

Las categorías gramaticales usadas ya fueron especificadas en su momento, en cuanto a la determinación de las categorías acentuales, los núcleos vocálicos simples y los diptongos han sido considerados de forma conjunta, pues responden a las mismas reglas de acentuación. Los hiatos por acentuación de las vocales débiles, sin embargo, se mantienen al margen de las reglas de acentuación general, por lo que se consideran una categoría distinta. Los hiatos por contigüidad de vocales fuertes no han sido incluidos en el estudio, dado que su presencia es inapreciable y sus porcentajes estarían apenas superarían el cero por ciento en todos los casos, lo que la convierte en una categoría prácticamente inoperante. Bajo el rótulo de diacríticos se incluyen, además de estos, a los interrogativos y los exclamativos. Por último, la categoría de los monosílabos ha sido considerada a partir de su carácter silábico, lo que les confiere una categoría acentual específica.

La distribución de errores se ha observado tanto desde el punto de vista de las categorías gramaticales, como desde el punto de vista de las categorías acentuales. Se ha analizado separadamente para 1° y 3°, con el fin de mostrar la similitud entre ambas muestras.

El cómputo de errores se ha realizado sobre los de omisión y exceso conjuntamente, pero no se han tenido en cuenta los producidos por cambio de vocal acentuada o por equivocación gráfica (cambio de tilde), debido a las especiales características que presentan. La no-inclusión de estos dos tipos de error no modifica los resultados obtenidos, pues representan un porcentaje muy pequeño (5,6%) del total de errores.

7.4.3.1. Análisis de errores según categorías gramaticales

Tabla 45: Distribución de errores según categorías gramaticales en 1º de ESO (en tanto por ciento)

<i>Clases acentuales</i>	<i>Adjetivos</i>	<i>Pal. Gram.</i>	<i>Sustantivos</i>	<i>Verbos</i>	<i>Todas</i>
Agudas	15	34	23	47	39
Llanas	13	0	14	0	3
Esdrújulas	66	0	22	6	10
Hiatos	6	3	39	40	30
Diacríticos	0	61	1	2	15
Monosílabos	0	2	1	5	3
<i>Totales</i>	100	100	100	100	100

Tabla 46: Distribución de errores según categorías gramaticales en 3º de ESO (en tanto por ciento)

<i>Clases acentuales</i>	<i>Adjetivos</i>	<i>Pal. Gram.</i>	<i>Sustantivos</i>	<i>Verbos</i>	<i>Todas</i>
Agudas	3	34	25	39	31
Llanas	12	0	22	1	7
Esdrújulas	82	0	25	4	15
Hiatos	3	1	28	43	26
Diacríticos	0	60	0	2	15
Monosílabos	0	5	0	11	6
<i>Totales</i>	100	100	100	100	100

Una vez más, destaca la semejanza entre ambas muestras. Estos resultados, además, vienen a coincidir en sus características esenciales con los obtenidos en otros análisis (ORTBUP y Corpus 92).

Globalmente los errores se reparten de la siguiente forma:

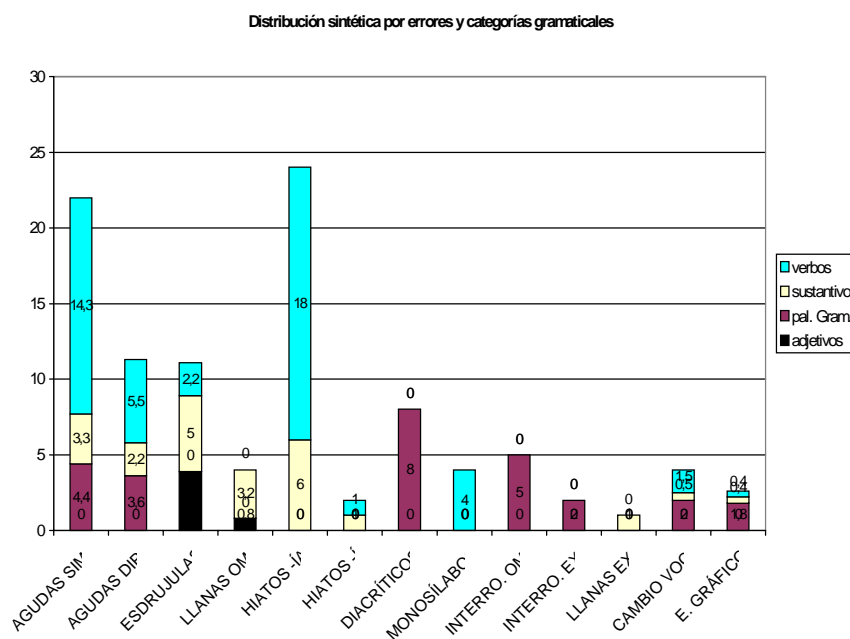


Ilustración 10: Distribución de errores según categorías gramaticales

Sustantivos. Excepto en diacríticos y monosílabos, donde prácticamente no aparecen, sus errores se reparten entre todas las otras categorías acentuales, predominando ligeramente los que inciden sobre los hiatos. Semánticamente, se relacionan con el tema del texto.

Adjetivos. Con respecto al total de errores, los adjetivos son los que causan un número menor de ellos. Revisando su distribución de frecuencias lo que más llama la atención es la alta interrelación que se produce con las esdrújulas (más de un setenta por ciento). El resto de errores en palabras adjetivas se originan en las palabras llanas, sobre todo. Aunque en un porcentaje muy bajo, los hiatos también están representados, pero diacríticos y monosílabos no aparecen. La aparición de los adjetivos se puede relacionar con el tema.

Verbos. Es la categoría que acumula más errores. Estos se concentran en las clases de las agudas y de los hiatos.

En la categoría acentual de las agudas aparecen algunos demonios ortográficos, como los presentes *está* y *están*, pero el predominio de los errores corresponde al pretérito indefinido, seguido, a mayor distancia, del futuro. La aparición y predominio de estas formas verbales se relaciona con el tipo de texto (especialmente con el texto narrativo).

En los hiatos los errores corresponden, mayoritariamente, a las formas del pretérito imperfecto de los verbos de 2ª y 3ª conjugación. En cuanto al valor léxico de los verbos utilizados, se observa una presencia destacada de verbos comodín, utilizados a menudo como auxiliares: *haber*, *tener*, *deber*.

Palabras gramaticales. Las palabras de carácter gramatical provocan un número de errores similar al de los sustantivos. Es un grupo con un carácter muy marcado por formar una serie corta y cerrada de términos, polarizándose los errores en torno de las agudas y los diacríticos, categoría, esta última, que ocupan prácticamente en exclusiva. Bastantes de los términos de esta lista se incluyen dentro de los vocabularios fundamentales; y varios de ellos se repiten en los inventarios cacográficos ocupando posiciones destacadas. El hecho de que un número limitado de palabras provoquen un índice tan elevado de errores, indica que son

repetidamente utilizadas. Su presencia parece fundamentarse, sobre todo, en la usualidad propia de las palabras funcionales.

7.4.3.2. Análisis de errores según categorías acentuales

Tabla 47: Distribución de errores según categorías acentuales en 1º de ESO (en tanto por ciento)

<i>Clase palabras</i>	<i>Agudas</i>	<i>Llanas</i>	<i>Esdrúj.</i>	<i>Hiatos</i>	<i>Diacrít.</i>	<i>Monosíl.</i>	<i>Todas</i>
Adjetivos	1	12	20	1	0	0	3
Pal. Gramat.	20	0	1	2	93	15	23
Sustantivos	12	87	47	27	1	4	21
Verbos	67	1	32	70	6	81	53
<i>Totales</i>	100	100	100	100	100	100	100

Tabla 48: Distribución de errores según categorías acentuales en 3º de ESO (en tanto por ciento)

<i>Clase palabras</i>	<i>Agudas</i>	<i>Llanas</i>	<i>Esdrúj.</i>	<i>Hiatos</i>	<i>Diacrít.</i>	<i>Monosíl.</i>	<i>Todas</i>
Adjetivos	1	15	47	1	0	0	9
Pal. Gramat.	26	1	1	2	95	20	24
Sustantivos	19	78	40	27	0	0	24
Verbos	54	6	12	71	5	80	43
<i>Totales</i>	100	100	100	100	100	100	100

También en este aspecto los datos se muestran coincidentes. La única categoría en la que se produce una divergencia parcial es la de las esdrújulas, ya que en 1º los verbos alcanzan un porcentaje superior al que aparece en 3º, por el contrario, el porcentaje de los adjetivos en 3º es superior al de 1º; a este respecto, ya se señaló que la distribución de 3º es la que también aparece en otras muestras. Aparte de esto, la distribución en ambas muestras es coincidente en las líneas básicas, así como con otras muestras (ORTBUP y Corpus 92).

Globalmente los errores se reparten de la siguiente forma:

Distribución según clases acentuales

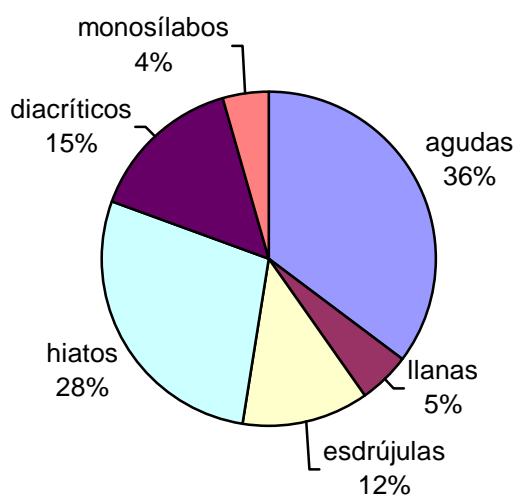


Ilustración 11: Distribución de errores según clases acentuales

La distribución se corresponde con los porcentajes de los principales tipos de error que forman el perfil cacográfico general: agudas e hiatos acaparan el máximo número de errores, seguidos de diacríticos y esdrújulas, quedando en último lugar las llanas y los monosílabos.

Agudas. Los errores se producen, sobre todo, en los verbos, concretamente en las formas del pretérito indefinido y del presente del verbo estar. Le siguen las equivocaciones en palabras gramaticales, donde aparecen algunos demonios ortográficos, como *también* o *después*. Los errores que tienen por protagonistas a los sustantivos suelen aparecer en las terminaciones *-ón*, *-ión*.

Llanas. Los errores se concentran en los sustantivos, y en una proporción bastante menor en los adjetivos; los sustantivos se relacionan con el tema del texto, mientras que los adjetivos tienen un valor más genérico. Las equivocaciones suelen consistir en la omisión de tilde, pero también sobresalen las que ocurren por exceso de tilde unidas a diptongos, en las que es perceptible la interferencia con el catalán.

Esdrújulas. Sus errores tienden a aparecer unidos a los sustantivos y a los adjetivos, dependientes del tema del texto. En menor medida, también aparecen en algunos usos verbales, entre los que se incluyen los conglomerados con pronombres enclíticos.

Hiatos. Los que ocurren en el uso de las formas verbales son el segundo error más extenso; se concretizan en el imperfecto de indicativo y en el condicional simple, cuya aparición depende del tipo de texto. Los errores en hiatos también se unen, aunque en menor medida, a los sustantivos.

Diacríticos. Sus equivocaciones se concentran, casi en exclusiva, en la categoría de las palabras gramaticales. Los verbos tienen una presencia ocasional.

Monosílabos. Estos errores siempre lo son por exceso de tilde. Se unen, fundamentalmente, a los verbos, en algunos de los cuales era perceptible la influencia del catalán. La otra categoría a la que se unen es la de las palabras gramaticales.

Los datos anteriormente expuestos, permiten afirmar que, *dentro de los errores observados en una práctica real de escritura, existe una interrelación entre las categorías gramaticales de las palabras y las categorías acentuales*. La característica genérica sería la de que las distintas clases de palabras no provocan sus errores en cualquier clase acentual de manera indiscriminada, sino que tienden a concentrarlos en dos, o tres a lo sumo, de ellas, y a la inversa. Desechada, pues, la hipótesis de una distribución al azar, la interrelación entre estas dos manifestaciones lingüísticas permite afianzar la idea de la lengua como fenómeno global.

7.4.3.3. Consideración conjunta de las categorías acentuales y gramaticales

El gráfico que se ofrece en la siguiente página permite obtener una imagen visual de la interrelación entre las categorías acentuales y gramaticales, así como la importancia cuantitativa de cada uno de los cruces que se establecen entre ambas, desde el punto de vista cacográfico acentual. Para ello, se han considerado de forma conjunta las dos muestras, pues, tal como se ha observado, la distribución entre ambas es suficientemente pareja como para poder confeccionar una distribución genérica que englobe a ambas.

Interrelación entre categorías acentuales y gramaticales

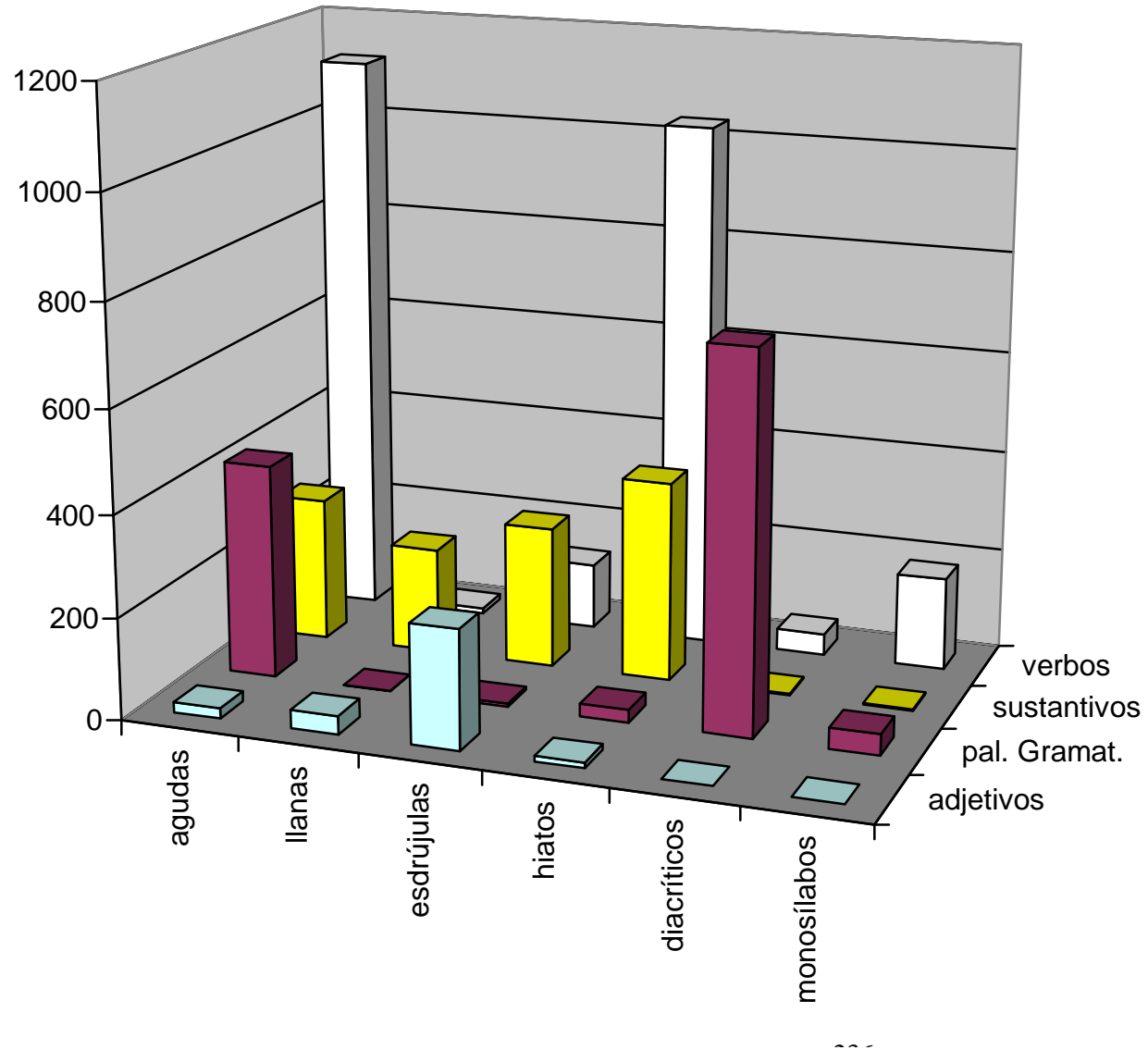


Ilustración 12: Interrelación entre categorías acentuales y gramaticales

7.4.4. Perfiles cacográficos individuales

Para determinar los perfiles cacográficos individuales, se han agrupado los errores en los siguientes grupos:

1. Errores por omisión en agudas, llanas y esdrújulas, tanto en núcleo vocálico simple como sobre diptongo.
2. Errores por omisión en caso de hiato.
3. Errores que exigen un procesamiento gramatical específico: omisión en diacríticos y exceso en diacríticos y monosílabos.
4. Errores que implican una deformación: errores por exceso y errores por cambio de vocal acentuada.

Los resultados individuales se ofrecen en el apéndice E.

Globalmente, los tipos de falta considerados arrojan los siguientes promedios:

Tabla 49: Valores medios de los perfiles cacográficos individuales

	(1) Omisión	(2) Hiatos	(3) Gramatical	(4) Exceso
1º ESO	35,9	20,9	12,4	3,6
3º ESO	25,1	12,6	13,9	2,7

Los datos señalan que los estudiantes de 3º se muestran más competentes que los de 1º, excepto en el apartado de errores de origen gramatical, aunque su explicación radica en que, para analizar los perfiles individuales de los estudiantes de 3º, se incluyó su escritura de varias preguntas en las que se incluían adverbios y pronombres interrogativos, lo que hizo aumentar considerablemente el número de respuestas incorrectas en este apartado.

La aplicación del programa informático de "clusters" ofrece los siguientes resultados:

Tabla 50: Grupos de ortógrafos en acentuación

Grupo	1º ESO		3º ESO	
	Media	Sujetos	Media	Sujetos
Moderadamente competentes	14,0-14,0-10,2-2,6	26%	8,6-4,3-5,7-0,9	14%
Moderadamente incompetentes	32,3-18,5-9,9-1,7	41%	19,2-11,9-12,5-2,9	40%
Claramente incompetentes	57,3-20,3-17,1-6,8	33%	34,9-15,5-17,6-3,0	46%
<i>Total</i>	35,9-20,9-12,4-3,6	100%	25,1-12,6-13,9-2,7	100%

Dentro de la tendencia general a acumular más errores en los casos de omisión y de hiatos, los perfiles individuales muestran algunas desviaciones que llevan a acumular mayores errores de los proporcionales en cualquiera de los casos posibles: en omisión, en hiatos, en errores de base gramatical o en errores por exceso, aunque sin llegar a romper, excepto en algún caso aislado, el orden de preeminencia cuantitativa.

La diferencia en las diversas necesidades educativas que manifiestan los estudiantes radica más en el número de errores que en su tipo o distribución; es decir, la diferencia entre los grupos de ortógrafos es más cuantitativa que no cualitativa. Esto, en cierta manera, simplifica la programación de la enseñanza de la acentuación, pues apunta a un programa único en cuanto a los errores a corregir, aunque de diferente intensidad para cada grupo de ortógrafos.

7.4.5. Extensión y validez de los resultados obtenidos

Como en el caso de los resultados referidos al uso grafemático, tampoco en este caso parece que los resultados obtenidos sean aleatorios. El perfil cacográfico acentual se origina en el cruce entre la complejidad ortográfica de cada uso acentual (determinada lingüística y cognitivamente) y la posibilidad de error que la lengua presenta (la cual depende de la frecuencia de las palabras y de la tipología y temática del texto). Las relaciones establecidas entre clases acentuales y morfológicas tampoco son aleatorias, sino que vienen establecidas por el paradigma acentual que presentan las diversas clases léxicas. La corroboración de lo anterior se obtiene a través de la comparación con los perfiles cacográficos de otras muestras (ORTBUP, Corpus 92 y Holgado): aunque los porcentajes varían en alguna medida, se mantiene la preeminencia entre las distintas categorías y tipos de faltas. La conclusión es que *los datos aportados sirven como orientación general para programar la intervención didáctica sobre la acentuación en la etapa de Secundaria*. Sobre esta orientación general, los departamentos de cada instituto deberán realizar las modificaciones necesarias para adaptarlas a sus circunstancias concretas.

7.5. APLICACIONES DIDÁCTICAS

7.5.1. Orientaciones generales

Al analizar, dentro del marco cognitivo, el procesamiento acentual, se destacaba que era un subproceso que acaparaba más recursos atencionales que el grafemático, a causa de los mayores conocimientos lingüísticos que implica la traslación acentual y de la menor práctica y destreza general de los sujetos en este tipo de procesamiento. Todo ello redundaba en una menor automatización del proceso de acentuación.

Para aumentar la cualidad y la velocidad del procesamiento acentual, parece que el mejor tratamiento didáctico general sea el destinado a integrar el procesamiento acentual como una parte constituyente de la recuperación ortográfica de la palabra, es decir, hay que buscar el que los sujetos, junto con la forma grafemática de la palabra, recuperen la acentuación de esta, cuando le corresponda. Para ello, se pueden abordar los dos caminos a través de los que se produce la actividad ortográfica: en cuanto a la vía ortográfica, hay que intentar el que una parte de la información ortográfica que poseen los sujetos sobre las palabras sea la referente al acento, sobre todo, en lo que se refiere a las palabras funcionales y de uso más frecuente, que son las que forman la principal base del lexicón ortográfico; en cuanto a la vía fonológica, hay que buscar que determinadas unidades de procesamiento (cadenas sonoras) remitan a cadenas ortográficas donde figure el acento.

La intervención didáctica presentará dos aspectos complementarios: el principal objetivo será el de asegurar el procesamiento acentual junto con el ortográfico, es decir, el de evitar los errores por omisión; por otro lado, la intervención didáctica irá dirigida a evitar los procesamientos erróneos, es decir, las equivocaciones por uso incorrecto de tilde.

Dentro de este planteamiento, el conocimiento de las reglas de acentuación no es un objetivo en sí mismo, sino un medio más para organizar y favorecer determinados mecanismos de automatización --independientemente de que en un momento determinado se les pida a los estudiantes que demuestren su comprensión y conocimiento de dichas reglas--. De todas formas, el estudio de los errores y la organización del aprendizaje para su superación han de tener muy en cuenta la división en categorías acentuales (agudas, llanas, esdrújulas, etc.), puesto que estas proporcionan un principio de ordenación fono-ortográfico que sirve de base para una intervención educativa.

También hay que tener en cuenta que la acentuación se decide en referencia a la categoría gramatical de las palabras, por lo que es necesario potenciar el procesamiento morfológico --con sus extensiones sintáctico-semánticas--, aprovechando didácticamente el elevado grado de interrelación que presentan la acentuación y la morfología léxica.

Como principio genérico se continuará con el seguido en la didáctica de los grafemas: el método de enseñanza-aprendizaje se diseñará a partir de los errores concretos encontrados, tanto en lo que se refiere a los aspectos cuantitativos como a los cualitativos, con el objetivo de incidir sobre la competencia real ortográfica que

muestran los estudiantes en sus escritos. El modo concreto de abordar cada uno de los tipos de error ya ha sido trazado en el análisis tipológico de errores realizado.

7.5.2. Orientaciones para la programación

Las orientaciones didácticas generales son las mismas que en el caso de la ortografía grafemática, en cuanto que el objetivo final es la adquisición y dominio de un procedimiento ortográfico en sentido amplio. En este apartado, se abordará lo específico de la enseñanza de la acentuación desde la revisión de los contenidos didácticos de que debe constar y su secuenciación.

7.5.2.1. Los contenidos didácticos y el perfil cacográfico general

Al igual que con la ortografía grafemática, el principal objetivo es el de conseguir que los estudiantes realicen un procesamiento acentual correcto y lo más automático posible de sus propios escritos. Los contenidos didácticos, por tanto, vienen definidos primariamente por los errores detectados y la enseñanza necesaria para su superación, es decir, por el *perfil cacográfico general* encontrado, que es el que informa sobre las necesidades de los estudiantes. Desde este punto de vista, el conocimiento de las clases acentuales y las reglas de acentuación no es un objetivo por sí mismo, sino un conocimiento metalingüístico que puede ayudar a la consecución del objetivo general; por tanto, ni los contenidos ni su secuenciación están determinados, a priori, por la división tradicional en clases y reglas de acentuación.

La organización del perfil cacográfico responde a los tipos de error detectados (omisión, exceso, cambio de vocal acentuada y error gráfico), a las principales características acentuales que presentan (agudas, llanas, esdrújulas, hiato, etc.) y a la frecuencia de cada uno de los tipos de error determinados. La decisión de su inclusión o no como contenido didáctico descansa en la importancia de su presencia en el perfil cacográfico. Desde este punto de vista, 11 son los errores de distinta relevancia, cuya corrección proporciona los contenidos didácticos sobre los que organizar la enseñanza-aprendizaje.

El siguiente paso en la organización de los contenidos procede de la interrelación establecida entre las categorías acentuales y las categorías gramaticales, lo que permite dividir el estudio de cada error en bloques morfológicamente determinados. En la página siguiente se expresa de forma gráfica la concreción de los contenidos organizados según estos principios; para ofrecer una mayor claridad sobre la constitución del perfil cacográfico así determinado, se ha procedido a una síntesis de las categorías gramaticales que entran a formar parte de cada tipo de error, incluyendo solamente aquellas que tienen una presencia representativa. El resultado muestra el perfil cacográfico común a los grupos analizados de 1º y 3.

Por último, los contenidos deben ser abordados en forma de grupo, caso de los grupos acentuales, o en forma individual, centrándose en determinadas palabras que constituyen verdaderos demonios ortográficos.

La organización de los contenidos también debe atender al aspecto cognitivo que presenta la corrección de cada error, para potenciar de forma equilibrada los principales tipos de procesamiento acentual, así como las estrategias que les son propias.

En cuanto a los *contenidos conceptuales* propios de la acentuación, estos se circunscriben a las reglas de acentuación, la formación de diptongos e hiatos y las reglas de cómputo silábico. Dichos contenidos no se consideran un objetivo por sí mismos, sino un medio más para alcanzar el dominio acentual; su estudio, por tanto, debe unirse a la corrección de los distintos tipos de error, como conocimientos metalingüísticos que ayudan a comprender mejor la actividad que se lleva a término y como método auxiliar del procesamiento acentual.

Puesto que la corrección de determinados errores requiere de un procesamiento gramatical, es necesario asegurar que los estudiantes poseen los *conocimientos gramaticales* necesarios que les permitan efectuar dicho tipo de procesamiento, para, si es el caso, incluirlos como contenido didáctico (siempre en relación con la acentuación).

Distribución sintética por errores y categorías gramaticales

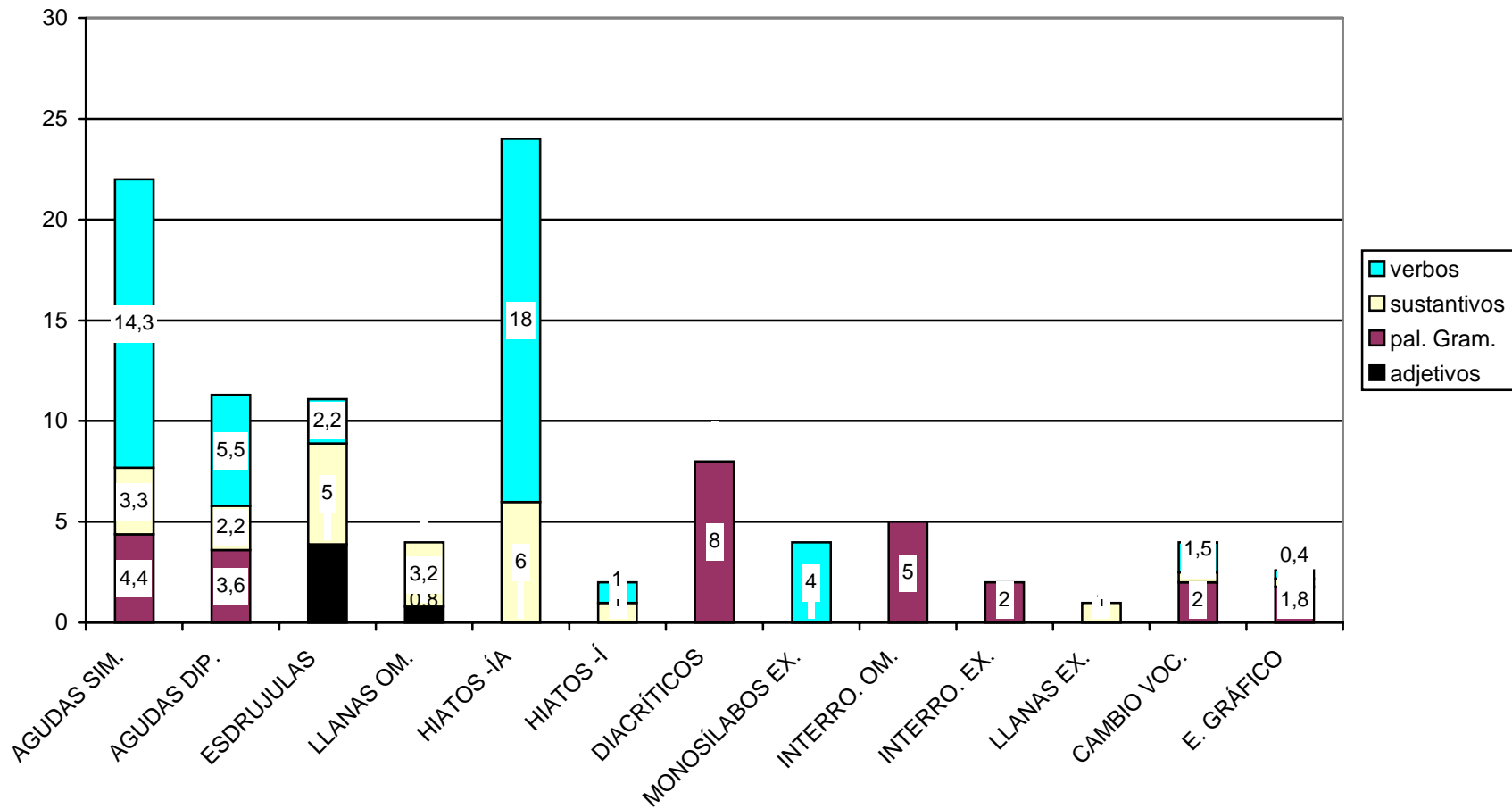


Ilustración 13: Distribución sintética por tipos de error y categorías gramaticales

7.5.2.2. Secuenciación de contenidos

Los principios que deben regir la secuenciación de los contenidos son los indicados al hablar sobre la enseñanza grafemática, que se pueden resumir en ir de lo más sencillo a lo más complejo, de lo más extenso a lo menos extenso, de lo más general a lo más específico y en ajustarse a la naturaleza y relaciones que muestran entre sí los errores a corregir.

La enseñanza de la acentuación, como la grafemática, es recurrente, es decir, al ser su objetivo el dominio de un procedimiento, no funciona según el modelo de etapas cumplidas, sino que debe efectuarse mediante una práctica continua que asegure no sólo el dominio elemental de los procesos implicados, sino también su automatismo; por ello, los errores de mayor extensión, sobre todo, deberán ser tratados a lo largo de la enseñanza programada. También habrá que asegurar el repaso de lo anteriormente tratado.

7.5.2.3. Integración de la enseñanza de la acentuación en la etapa de Secundaria

Los problemas generales que plantea la ubicación y nivel de la enseñanza de la acentuación son los mismos que planteaba la enseñanza grafemática: el desnivel entre los estudiantes y el tipo de crédito en el que se integra. En general, cuanto más homogéneo sea el nivel de los estudiantes y más específico sea el crédito, mayor será la posibilidad de atender a las necesidades de los estudiantes y más profundo será el aprendizaje.

La distribución global entre los cursos de 1º y 2º y los de 3º y 4º, vendría marcada por la necesidad de conseguir la introducción de los mecanismos de procesamiento acentual como parte de la actividad escritora; en este sentido, en los primeros cursos, más que corregir todos los errores en todas sus posibles manifestaciones, conviene centrarse en los más destacados para que los estudiantes interioricen la necesidad de acentuar sus escritos (recuérdese que el principal tipo de error es el de la omisión). En los cursos posteriores sería el momento de extender la enseñanza de la acentuación a los errores más específicos.

7.5.2.4. Concreción de los contenidos

Para su tratamiento didáctico los errores pueden agruparse en cuatro grandes grupos:

1. Errores por omisión en agudas, llanas y esdrújulas, tanto en núcleo vocálico simple como sobre diptongo. Errores por omisión en caso de hiato.
2. Errores que exigen un procesamiento gramatical específico: omisión en diacríticos y exceso en diacríticos y monosílabos.
3. Errores que implican una deformación: errores por exceso y errores por cambio de vocal acentuada.
4. Errores gráficos.

Los grupos más destacados son el primero y el segundo, por la variedad de relaciones acentuales que abarca y por la cantidad de errores que supone. Los errores que más sobresalen son la omisión de agudas (en núcleo silábico simple y en diptongo) y el hiato en el grupo *-ía*; estos dos errores deben ser atendidos de forma más o menos constante a lo largo de la enseñanza. En relación con este grupo pueden explicarse los conceptos fundamentales de la acentuación: clases acentuales, diptongos e hiatos.

Los errores de diacríticos, interrogativos y monosílabos exigen unos conocimientos gramaticales que deben asegurarse. En general, los errores de este grupo se concentran en determinadas palabras, sobre las que debe incidir el aprendizaje.

Los errores que implican una deformación son el exceso de tilde en llanas y los cambios de vocal acentuada. Muchos de los errores surgen de una aplicación incorrecta de algunos automatismos acentuales; su corrección debe realizarse en correspondencia con la enseñanza de dichos grupos acentuales. Otros errores proceden de la influencia del catalán y deben ser tratados como interferencias.

El grupo que menos errores supone es el de los errores gráficos por el uso de tilde llana en vez de aguda. Es un error que podría ser tratado al principio y que no debería ser difícil de corregir.

En cuanto al tiempo dedicado a la enseñanza de la acentuación, este depende de los objetivos marcados por cada departamento y del tipo de crédito donde se integre. Dentro de un crédito común la enseñanza de la acentuación debería tener por objetivo que los grupos de los ortógrafos competentes y de los moderadamente incompetentes redujesen de forma significativa sus errores, sobre todo, los más comunes. Otro objetivo sería el que todos los grupos fuesen integrando el mecanismo cognitivo de la acentuación dentro de la escritura.

7.5.3. Orientaciones sobre las unidades didácticas

La enseñanza de la acentuación se integra en las mismas unidades que la acentuación grafemática, con los mismos objetivos generales, por lo que se le puede aplicar lo dicho en su momento.

7.5.4. Orientaciones para la evaluación

Las orientaciones que se pueden proporcionar para la evaluación de la actividad acentual son las mismas que para la grafemática.

En cuanto a la prueba inicial de orientación, su objetivo, así como los criterios para su constitución, son los mismos que para la prueba grafemática: su objetivo es el de disponer de una medida individual y colectiva sobre el grado de dominio ortográfico de los estudiantes, para lo que se programa una prueba que consta de una redacción individual dirigida y una base común de comparación. Como redacción se utiliza la misma que en el caso de los grafemas. En cuanto a la base común de comparación, esta se confecciona a partir del perfil y vocabulario cacográficos obtenidos.

El número de palabras guardaría la proporción encontrada en el perfil cacográfico general según tipos de error y su constitución en categorías gramaticales. Como el perfil general está realizado por porcentajes sobre cien, al igual que el perfil grafemático, se puede tomar como unidad dicha cantidad, es decir, que la prueba constaría, en principio, de 100 palabras divididas según los porcentajes del perfil cacográfico. De todas formas, dicha cantidad puede ser reducida fácilmente a una cantidad menor sin que la prueba pierda representación, pues en la acentuación los tipos de error incluyen menos divisiones que en el caso de los grafemas.

Las palabras se pueden presentar sin tilde, contextualizadas dentro de una frase, para que los estudiantes coloquen las tildes que consideren oportunas. Conviene evitar la

presentación de las palabras en bloques de errores posibles demasiados compactos, que sirvan de orientación o pista indirecta al estudiante sobre el tipo de acentuación que debe usar: si el estudiante encuentra 24 palabras seguidas con el grupo *-ía-* para acentuar, fácilmente percibirá la presencia de dicho grupo, y supondrá que deben ir acentuadas todas las palabras en que esto ocurre. Esta necesidad de presentar los errores sin estar excesivamente agrupados limita, hasta cierto punto, la posibilidad de confeccionar bloques de errores posibles, tal como se hacía en el apartado de los grafemas. En cualquier caso, son los departamentos los que deben escoger el grado de detalle de la información que requieren.

Las pruebas intermedias, incluyendo las redacciones, ofrecen la retroalimentación necesaria para calibrar el rendimiento de la programación y del grupo de estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza, procediendo a las modificaciones que puedan ser necesarias. La prueba final sería la misma que la inicial o tendría una estructura similar, dependiendo de la amplitud de contenidos alcanzada. De todas ellas pueden derivarse las notas suficientes como para realizar una evaluación continua. La nota final obtenida iría destinada a integrarse en la de procedimientos, ya que no parece necesario desglosar una nota específica para los contenidos conceptuales (cuya valoración se puede integrar en la de procedimientos). En cuanto a la nota de actitud, esta sería común a toda la enseñanza ortográfica, independientemente de las divisiones estructurales o de contenido que presenta.

8. ORTOGRAFÍA LÉXICA

8.1. LA ORTOGRAFÍA LÉXICA DENTRO DE LA ACTIVIDAD ORTOGRÁFICA

Tal como se señaló en la delimitación del objeto de estudio, se puede distinguir entre una ortografía grafemática, que estudia los elementos primarios, o grafemas, que se unen para constituir las palabras, y una ortografía léxica, que estudia las convenciones ortográficas que rigen la escritura de la palabra desde un punto de vista global. Este apartado está destinado, pues, al estudio de los subsistemas ortográficos que parten de la consideración de la palabra en su totalidad, excepción hecha de la acentuación, cuyo estudio, aunque pertenece a la ortografía léxica, se ha desglosado en un apartado propio.

Los subsistemas estudiados son: la unión y separación de palabras, el uso de las mayúsculas iniciales, el uso de abreviaturas, la transcripción de cantidades y el uso del guión para dividir o unir palabras; con ellos se completa el análisis de los diferentes subsistemas que regulan el uso escrito de las palabras.

8.1.1. Dimensión comunicativa de la ortografía léxica

De los diversos aspectos que supone la ortografía léxica, destaca la unión y separación de palabras en la escritura por la manera en que facilita la comunicación, pues ofrece de forma gráfica al lector la distinción entre las diversas unidades léxicas del mensaje⁵¹. En comparación con este, los otros subsistemas tienen una incidencia menor sobre la comunicación.

En todos los casos, cualquiera de estas actividades se integra como una actividad más del procesamiento ortográfico, que, a su vez, se encuadra dentro del proceso escritor. El objetivo, por tanto, será el de alcanzar el máximo dominio y automatización en su aplicación, para conseguir que no interfieran con las actividades escritoras de más alto nivel.

8.1.2. Dimensión lingüística y cognitiva de la ortografía léxica

⁵¹ El uso del blanco para separar palabras no siempre se ha dado en la escritura, tal como comentan Solà y Pujol (1992).

Cada uno de los subsistemas supone un distinto conocimiento lingüístico y procesamiento cognitivo: la unión y separación de palabras es posible a partir de la distinción de las unidades léxicas que forman el mensaje, lo que implica el reconocimiento de dichas unidades léxicas como tales unidades; el escritor debe descomponer en unidades diferenciadas lo que en el lenguaje oral se ofrece como un *continuum*, debido a la amalgama de los vocablos en grupos fónicos. La diferenciación en unidades propias se inicia, incluso, antes del procesamiento ortográfico propiamente dicho, en el momento en que el escritor selecciona dentro del archivo semántico el significado, concepto o relación que quiere transmitir y busca dentro del archivo fonológico o dentro del archivo ortográfico la forma correspondiente.

El uso de las mayúsculas tiene una función demarcativa cuando atiende a la posición de las palabras dentro de la cadena (mayúscula inicial de la palabra que encabeza la frase) o una función distintiva cuando se fija en el valor semántico que se le da a la palabra (nombres propios, de instituciones, tratamientos, etc.). Mientras que los valores sintagmáticos son objetivables y fáciles de establecer, los valores distintivos de las mayúsculas son mucho más extensos y no están regulados en su totalidad, lo que deja una puerta abierta a la valoración individual del escritor. Cognitivamente, el uso de las mayúsculas puede venir dado por el procesamiento gramatical o semántico que se realice de la palabra, pero, también, puede proceder de la recuperación gráfica de la palabra desde el almacén ortográfico. Asimismo el uso de las mayúsculas supone el uso de un patrón alográfico diferente al de las minúsculas.

El uso del guión --que no de la raya o guión doble-- interesa en cuanto que sirve de señal para indicar que una palabra continúa --normalmente en otra línea--, o para expresar la unión de dos vocablos en una unidad conceptual. El uso más frecuente dentro de la escritura manuscrita es el primero; este uso del guión está regulado por una serie de reglas que atienden, básicamente, a la constitución silábica de la palabra; su correcta aplicación, por tanto, supone el conocimiento de dichas reglas y las de la formación y división silábica. Cognitivamente, el escritor se ve en la necesidad de aplicar dichas reglas en el momento en que la escritura de la palabra se ve interrumpida por la falta de espacio físico; se puede considerar, pues, el uso del guión como un proceso metaortográfico motivado por un condicionamiento externo.

Las abreviaturas son la forma gráfica en que pueden ser transcritas algunas palabras, por lo tanto, únicamente son recuperables desde el almacén ortográfico, a diferencia de los acrónimos que llegan a constituir unidades léxicas con forma sonora y gráfica.

Los números y cantidades pueden ser expresados mediante guarismos o mediante la escritura de las palabras con las que se dicen dichas cifras. La elección de una u otra forma depende del tipo de texto en que se inserten; en el caso de textos de carácter genérico su uso viene regulado por las convenciones establecidas al respecto. Cognitivamente, el sujeto debe decidir al inicio del proceso ortográfico si la forma a usar será la de los números arábigos o la de las palabras con que se dicen, pues, aunque la recuperación del archivo fónico es idéntica, las formas en que aparecen en el archivo ortográfico son, evidentemente, distintas.

8.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO

Los resultados son los siguientes:

Tabla 51: Resultados globales en ortografía léxica

	1º ESO	3º ESO
Sujetos	39	52
Errores	520	604
Media	13,33	11,61
Errores cada 100 pal.	1,65	1,48

Desglosados por tipos de error:

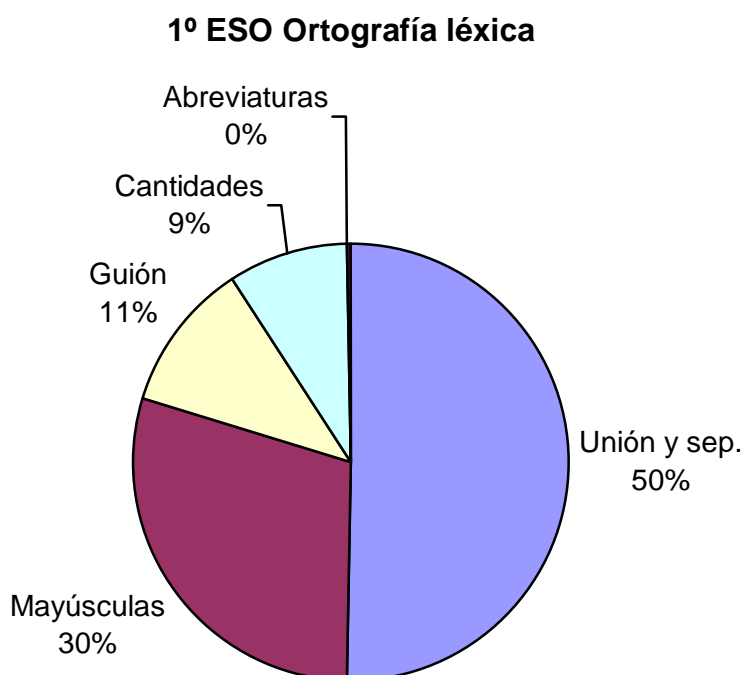


Ilustración 14: Distribución de errores en ortografía léxica en 1º de ESO

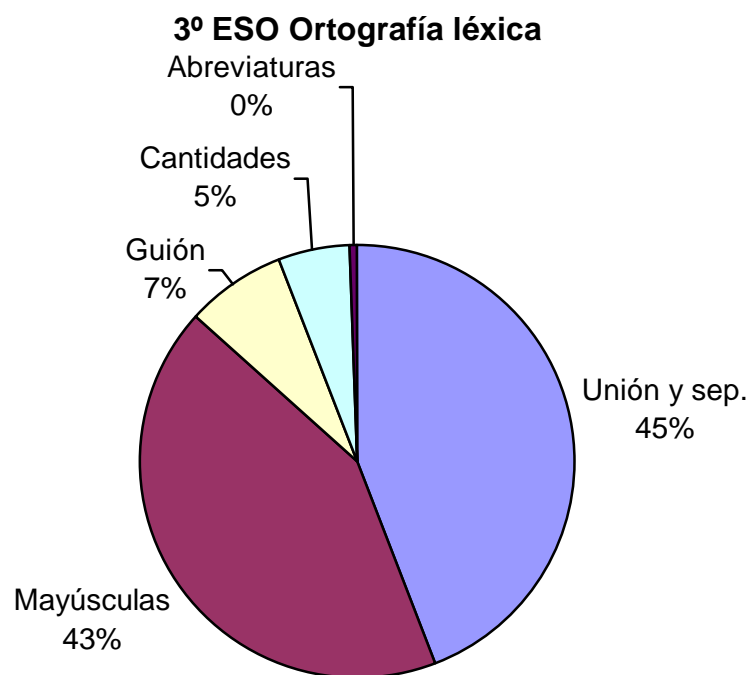


Ilustración 15: Distribución de errores en ortografía léxica en 3º de ESO

8.3. ERRORES EN LA UNIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS

Los datos son los siguientes:

Tabla 52: Errores en unión y separación de palabras

Tipo de error	1º ESO		3º ESO	
	Total errores	error por 1.000 pal.	Total errores	error por 1.000 pal
Unión incorrecta de palabras	173	5,49	163	4,00
División incorrecta de palabras	88	2,79	103	2,52

Los resultados referidos a la cantidad de errores por cada 1.000 palabras indican que los estudiantes van mejorando su competencia según avanzan de curso. Los errores por unión incorrecta de palabras que deberían ir separadas son superiores a los producidos por la fragmentación incorrecta de las palabras.

8.3.1. Errores por unión incorrecta de palabras

Presentan los siguientes tipos: los que se producen sobre palabras que pueden aparecer juntas formando una nueva unidad léxica (*sobre todo/sobretudo*), los que resultan de la unión de palabras que no presentan dicha posibilidad (*a veces/*aveces*) y los que suponen el uso de elementos ajenos al sistema castellano, como el apóstrofe (**l'examen*). Los primeros se concentran sobre algunas palabras de carácter gramatical: *por qué* (18), *si no* (9); en estos casos falla el procesamiento gramatical de dichas palabras o el desconocimiento léxico, caso de *sobretudo/sobre todo*, donde los estudiantes suelen desconocer que la forma correcta del modalizador es *sobre todo* y que la unión de dichos términos da lugar a un sustantivo.

El error más extendido es el de la unión de vocablos que no presentan la posibilidad de formar una nueva palabra⁵²: **acasa, *alos, *ami, *alfinal, *almenos, *deacuerdo, *dela, *demenos, *eldía, *encuanto, *enpunto*, etc. Este error está propiciado por el procesamiento fonológico que realizan los sujetos, como lo señala el que en la gran mayoría de los errores el primer elemento sea un monosílabo átono que se integra con la palabra siguiente dentro de su grupo fónico: preposiciones (*a, de, en*), conjunciones (*ni, o, y*), determinantes (*el, la*) y pronombres (*la, lo, me, te, se*). El error se origina en la transcripción que realizan los sujetos de estas cadenas de carácter oral.

⁵² No se toma en cuenta el resultado de la unión de algunas cadenas, como, por ejemplo, *ala*, resultado de la preposición *a* más el artículo *la*, porque no existe una alternancia entre su escritura junta y separada (como *por qué/porque*), ni los estudiantes desconocen la diferencia léxica entre el sustantivo *ala* y los términos *a* y *la*. El error no se origina, pues, en un procesamiento gramatical defectuoso ni en un desconocimiento léxico.

El que el apóstrofe provoque pocas faltas parece coherente con el hecho de que es un signo grafemático totalmente ajeno al castellano actual. Su mal uso presenta diversos casos: en errores como **l'abuela*, **l'Ana*, **l'habitación*, **d'espalda*, **m'he*, son dos vocales iguales no acentuadas que se reducen a una sola, lo cual viene favorecido por la propia realización fonética del castellano. En otros errores, como **d'un* parece llevarse a su extremo la tendencia de la lengua hacia la sinalefa y a constituir un solo grupo sonoro mediante la relajación de una de las vocales que entran en contacto. Cuando no existen tales vocales en contacto, cabe pensar en una influencia directa del catalán: **l'área*, **l'examen*, **l'ordenador*. El caso más extremo lo representan aquellos errores en que el apóstrofe se incluye dentro de una palabra: **d'esgracia*, **l'áminas*. Todos estos errores se originan en una interferencia con el código escrito catalán.

8.3.2. Tratamiento didáctico de los errores por unión incorrecta de palabras

Cada tipo de error detectado necesita una didáctica propia. Los errores originados en un procesamiento gramatical defectuoso o en un desconocimiento léxico deben ser reparados mediante el refuerzo gramatical adecuado o mediante la presentación a los estudiantes de los diferentes significados que pueden alcanzar las palabras según vayan juntas o separadas.

Los errores originados en una traslación de la pronunciación oral a lo escrito deben ser tratados mediante la potenciación de la vía ortográfica y de la gráfica. Para ello pueden destinarse ejercicios como dictados preparados con el propósito manifiesto de mantener separadas las distintas palabras, segmentar frases donde se han eliminado los espacios en blanco, búsqueda de palabras en sopas de letras, etc.

Para eliminar los errores por uso del apóstrofe, debería bastar con señalar su inexistencia en castellano y la corrección de los que ocasionalmente puedan aparecer en la producción de los estudiantes.

8.3.3. Errores por división incorrecta de palabras

La palabra que más errores (57) acapara es *porque* (escrita fragmentada en sus elementos constituyentes *por que*). Es un error de base gramatical.

La traslación al código escrito de la sinalefa que pueden formar en la lengua oral palabras distintas es un rasgo muy poco frecuente en castellano, que lo reduce a las contracciones *del* y *al*. Los errores por no usar tal contracción son escasos: 14 en total. Se origina en una falta de aplicación de un convencionalismo ortográfico que tiene valor de excepción.

Las palabras compuestas pueden aparecer divididas incorrectamente en los términos que las forman: **noche vieja* (*Nochevieja*), **disco gráfica*, **sud américa*, **vella durmiente* (*Belladurmiente*), **cuidadosa mente*, **fácil mente*, **final mente*, **haciéndo le*, etc. Es un error de carácter léxico.

El error más frecuente consiste en la división arbitraria de palabras: **a hora*, **a qui*, **al rededor*, **a demás*, **a parte*, **en cima*, **en frente*, **en tonces*, **en contró*, **de más*, **que mamos*, **que rían*, **se guimos*, **su puesto*, etc. Casi todos los errores se producen por la separación de un elemento inicial equivalente a una palabra gramatical: *a*, *al*, *en*, *que*, *se*, etc. Estos errores parecen originarse en las memorias intermedias, donde se guardan las palabras mientras se llevan a término los procesos motores de escritura, por lo que denotarían una falta de concentración o de incapacidad para realizar más de una tarea al mismo tiempo.

8.3.4. Tratamiento didáctico de los errores por división incorrecta de palabras

El error en la escritura de *porque* requiere un refuerzo del procesamiento gramatical y de los conocimientos específicos necesarios para alcanzar su escritura correcta. Este error debe ser tratado junto a su inverso.

En el caso de las contracciones hay que destacar especialmente su carácter de excepción a la regla general de la ortografía castellana, pues el error más frecuente es el de la unión incorrecta de palabras.

La escritura de las palabras compuestas es, fundamentalmente, un error léxico. Conviene asegurar el conocimiento léxico de dichos términos por parte de los estudiantes.

El error por división arbitraria de los vocablos debe ser tratado desde el refuerzo de la capacidad de concentración de los sujetos en el procesamiento ortográfico, así como en el uso de la revisión de lo escrito. Los ejercicios a programar deberían ser complementarios de los llevados a término para corregir el error inverso.

8.4. ERRORES EN EL USO DE LAS MAYÚSCULAS

Los datos son los siguientes:

Tabla 53: Errores en el uso de las mayúsculas

Tipo de error	1º ESO		3º ESO	
	Total errores	error por 1.000 pal.	Total errores	error por 1.000 pal
Omisión de mayúscula	100	3,17	144	3,53
Exceso de mayúscula	54	1,71	113	2,77

El hecho de que los errores sean superiores en 3º de ESO puede deberse al tipo de texto escritos o a la mayor conciencia de la existencia de este recurso por parte de los estudiantes de cursos superiores (la mayor diferencia radica, precisamente, en el uso excesivo de este recurso).

8.4.1. Errores por omisión de mayúscula

Los errores por omisión de mayúscula aparecen en los casos en que esta tiene un valor demarcativo o sintagmático que la une, indirectamente, a la puntuación, como es su uso a comienzo de frase para señalar su límite inicial: *Que, Había, Bueno, Respondió*, escritos con minúscula; en los otros casos la omisión de mayúscula se relaciona con el valor semántico de los términos que deberían haber sido escritos con esta: *Navidad, Reyes, Madrid, Nilo, Dios*,

etc. escritos con minúscula. Los errores de este segundo tipo son más numerosos (190) que los primeros (54). Ambos errores se originan en la vía ortográfica, que es la que lleva al procesamiento específico de determinadas palabras para otorgarles aquellos valores ortográficos que no son recuperables desde la imagen sonora de la palabra, sino desde su imagen gráfica.

8.4.2. Tratamiento didáctico de los errores por omisión de mayúscula

En ambos casos es necesario potenciar el procesamiento a través de la vía ortográfica. En el caso de la mayúscula inicial de frase, su uso se une al procesamiento sintagmático o puntuario. En el caso del valor semántico propio de la palabra, hay que actuar destacando los casos en que se les concede dicho valor específico; su aparición se relaciona con el tema del texto o de la redacción, lo que facilita su enseñanza.

8.4.3. Errores por exceso de mayúscula

Algunos de los errores más frecuentes en el uso excesivo de la mayúscula inicial aparecen en los nombres de meses y días: *enero, octubre, diciembre, domingo, martes, miércoles*, etc. escritos con mayúscula. También con algunos gentilicios: *americanos, español, inglés, catalán*, etc. escritos con mayúscula. Estos dos tipos de error parecen responder a la creencia por parte de los estudiantes que los cometen de que dichos términos deben ir escritos con mayúscula, se trataría, por tanto, de un conocimiento lingüístico incorrecto.

Otros errores, sin embargo, no parecen responder a ninguna posible regla ni formar parte de ningún campo específico: *papiro, me, ideal, otro, no, es, esquiar, barquero*, etc. escritos con mayúscula. No son, pues, errores voluntarios; pueden originarse en una desatención que lleve a utilizar incorrectamente el patrón alográfico de las mayúsculas; esta desatención puede producirse en algún almacén intermedio debido a que el sujeto destina parte de los recursos cognitivos a otras tareas simultáneamente.

8.4.4. Tratamiento didáctico de los errores por exceso de mayúscula

La corrección de los errores del primer tipo pasa por desterrar las falsas reglas de uso que manejan algunos estudiantes, concretamente las que se refieren a los gentilicios y a los nombres de los días y meses. Los errores del segundo tipo, sin embargo, sólo son obviados mediante el incremento de la atención y capacidad procesal de los sujetos, así como del hábito de la corrección.

8.5. ERRORES EN EL USO DEL GUIÓN

Ofrece los siguientes datos:

Tabla 54: Errores en el uso del guión

Tipo de error	1º ESO		3º ESO	
	Total errores	error por 1.000 pal.	Total errores	error por 1.000 pal.
En la división de palabras	24	0,76	8	0,19
Exceso de guión	26	0,82	34	0,83
Omisión de guión	8	0,25	2	0,04

Globalmente, no parece ser un error muy extendido. Los estudiantes de 3º muestran un dominio ligeramente superior que los de 1º.

8.5.1. Errores en la división de palabras

Cuando los estudiantes tienen que usar el guión para dividir una palabra para la que no tienen espacio suficiente a final de línea, suelen cometer, principalmente, el error de separar sílabas: **cua-ndo*, **demasi-ado*, **habitaci-ones*, **habla-ndo*, etc., y, en menor medida, el de aislar una vocal: **a-hora*, **a-bandona*, **mader-a*, etc. El error es de carácter metalingüístico, pues se origina en el desconocimiento de las reglas de formación de sílabas o de uso del guión.

El *tratamiento didáctico* debe ir orientado a proporcionar a los estudiantes los conocimientos metalingüísticos que parecen no conocer.

8.5.2. Errores por exceso de guión

Todos los errores menos tres consisten en la distinción de los pronombre enclíticos en los conglomerados verbales: **construir-lo*, **meter-se*, **volver-se*, **buscar-las*, **clavar-los*, etc. Este error se origina en un procesamiento gramatical influido por el catalán.

El *tratamiento didáctico* debe poner de relieve que este tipo de distinción es espúreo al castellano, que solamente usa el guión para distinguir algunos compuestos como *físico-químico*, pero nunca en los casos reseñados.

8.5.3. Errores por omisión de guión

Son escasas las ocasiones en que los estudiantes olvidan el guión y todas ellas relacionadas con la división de palabras al final de línea: *Grana(-)da, *a(-)hora, *con(-)tigo, etc.

Dado su escaso número y el hecho de que proceden de un despiste, no parece que necesiten de un *tratamiento didáctico* especial. Es de suponer que, según aumente la competencia ortográfica de los sujetos, estos errores desaparezcan.

8.6. ERRORES EN EL USO DE ABREVIATURAS

Son realmente muy escasos, limitándose a cuatro casos. En dos de ellos el error consiste en el cambio del orden de las letras que la forman: *ect. En los otros dos casos el error consiste en utilizar la abreviatura en vez de la palabra completa: m. (metro), 1 h (una hora); en el último caso, además, falta el punto correspondiente. Posiblemente, los escasos errores encontrados sean debidos, más que a un dominio de las abreviaturas, a una presencia mínima en los textos de los estudiantes.

8.7. ERRORES EN LA TRANSCRIPCIÓN DE CANTIDADES

En 1º de ESO se han encontrado 46 errores, que suponen un promedio de 1,46 errores cada 1.000 palabras; en 3º aparecen 33 equivocaciones, que suponen un promedio de 0,81 errores cada 1.000 palabras. Los porcentajes son, por tanto, bastante bajos.

Los errores consisten, básicamente, en el uso de las cifras en lugar de la escritura de las palabras con las que se dicen las cantidades: 5 en vez de cinco, 2 en vez de dos, etc. En alguna ocasión son los ordinales los que son utilizados incorrectamente: 1ª en vez de primera, etc. Estos errores se originan en el desconocimiento de las reglas que rigen el uso de los guarismos dentro de los textos no especializados.

El *tratamiento didáctico* debe ir dirigido a hacer conocedores a los estudiantes de dichas reglas de uso.

8.8. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La de la ortografía léxica constituye una categoría bastante heterogénea, dados los diferentes subsistemas ortográficos de donde proceden los errores. Los dos subsistemas que más errores acumulan son, sin embargo, los más importantes desde el punto de vista ortográfico: la unión y separación de palabras y el uso de mayúsculas, sobre estas categorías conviene, pues, centrar la enseñanza ortográfica. Al igual que en el caso de los grafemas y los

acentos, la enseñanza debe ser recurrente e ir distribuyéndose a lo largo de las unidades programadas, incluyendo ejercicios de repaso para afianzar un procesamiento correcto. En la corrección de cada error hay que observar los distintos subtipos que presenta cada uno de ellos. La enseñanza debe ser complementada con las referencias necesarias al uso del guión, de las cifras y de las abreviaturas, para evitar las equivocaciones que se producen.

En la programación de la etapa, la unión y separación de palabras debe ser el error sobre cuya corrección más se insista, intentando que los estudiantes lo superen lo antes posible, pues el tratamiento correcto de las unidades léxicas en su forma completa constituye un mecanismo ortográfico esencial; por tanto, en los primeros cursos conviene insistir sobre este tipo de error con prioridad sobre los de los otros tipos, que pueden ser tratados con mayor extensión en cursos posteriores.

Las orientaciones para la evaluación son las mismas que para los grafemas y los acentos. En cuanto a la prueba inicial de orientación, hay que considerar que el peso global de esta categoría es menor que el de las otras, por lo que no es necesario incluir en la prueba tantas palabras posibles fuentes de error como en los otros casos. Tomando como orientación el número de errores que presentan por cada mil palabras, el número de ítems de cada categoría estaría en la siguiente relación: 8 para unión y separación de palabras, 5 para el uso de mayúsculas, 2 para el uso del guión, 1 para la transcripción de cantidades y 1 para el uso de abreviaturas. Los ítems se seleccionarán entre las palabras de uso más frecuente y se presentarán contextualizadas en frases. La prueba deberá pasarse mediante dictado de las frases, ya que sus características ortográficas así lo aconsejan.

9. CONCLUSIONES GENERALES

9.1. RESULTADOS GENERALES

El cómputo global de los errores es el siguiente:

Tabla 55: Cómputo global de errores

		1° ESO	3° ESO
Grafemas	Media	42,58	24,94
	Error por 100 pal.	5,27	3,18
Acentos	Media	74,38	54,61
	Error por 100 pal.	9,21	6,97
Palabras	Media	13,33	11,61
	Error por 100 pal	1,65	1,48
Total	Media	130,29	91,16
	Error por 100 pal.	16,13	11,63

Los datos indican que los estudiantes de 3° tienen mejor nivel ortográfico que los de 1°, lo que concuerda con el mayor dominio que cabe suponer al mayor nivel cronológico y educativo de los sujetos.

La distribución de los errores entre los tres grandes grupos tratados es como sigue:

1º ESO Distribución global de errores

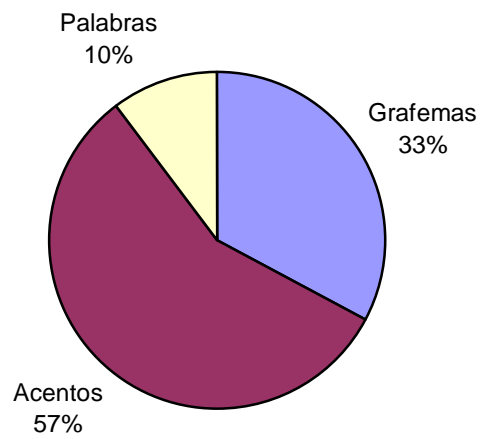


Ilustración 16: Distribución global de errores en 1º de ESO

3º ESO Distribución global de errores

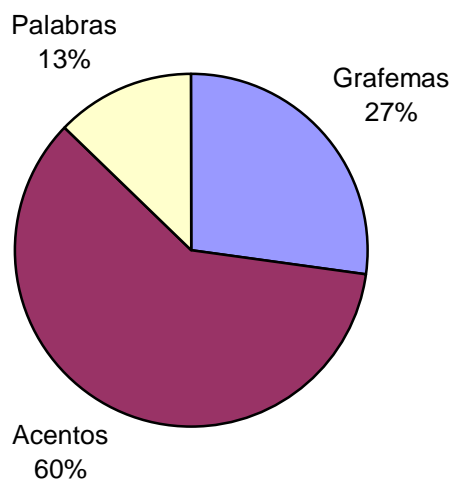


Ilustración 17: Distribución global de errores en 3º de ESO

Una vez más destaca la similitud entre ambas muestras. La preeminencia de los errores de acentuación viene a coincidir con los resultados de otras muestras (ORTBUP, CORPUS 92). Cualitativamente, sin embargo, son los errores grafemáticos, así como alguno de los de ortografía léxica (unión y separación de palabras), los que más trascendencia adquieren, no sólo por la consideración que tienen a los ojos del lector o del corrector, sino porque representan la esencia de la actividad ortográfica, tanto en su aspecto lingüístico como cognitivo.

9.2. CONCLUSIONES GENERALES

Las principales conclusiones a las que se ha ido llegando son las siguientes:

- *El procesamiento ortográfico es un subproceso de la actividad comunicativa escritora, que entraña una actividad lingüística y cognitiva.*
- *Es posible establecer una tipología razonada de las faltas ortográficas desde la consideración de la actividad ortográfica como actividad lingüística y cognitiva.*
- *Los errores no se producen de manera aleatoria, sino que dependen de la complejidad ortográfica que entraña cada uso grafemático.*
- *La dificultad de uso que muestran los grafemas o algunos de sus usos grafemáticos sigue una escala similar en las diferentes muestras, observándose un dominio progresivo para los cursos superiores.*

- *Los errores ortográficos tienden a distribuirse según un perfil cacográfico único y genérico, en el que las coincidencias de tipos y porcentajes de error son mayores cuanto más cercanas y homogéneas son las muestras.*

De ellas se pueden extraer las siguientes conclusiones para la didáctica de la ortografía en Secundaria:

- *La principal aseveración que puede hacerse es que es posible orientar la enseñanza-aprendizaje de la ortografía partiendo de su consideración como actividad comunicativa, lingüística y cognitiva, del carácter no-aleatorio que presentan las faltas ortográficas y de su tendencia hacia un perfil cacográfico genérico.*
- *Es posible establecer una tipología de los errores ortográficos que oriente sobre las causas que los originan y su tratamiento didáctico*
- *Es posible prever los errores que aparecerán en los escritos de los estudiantes de Secundaria, así como su distribución más probable, lo que permite programar una enseñanza que posibilite su superación.*

9.2.1. Extensión y validez de los resultados alcanzados

La validez de los resultados de este estudio descansa en los principios teóricos que sustentan el análisis de errores ortográficos realizado, lo que permite, por un lado, ofrecer un marco teórico en el que incardinar la acción educativa, y, por otro lado, otorga a los resultados obtenidos un valor genérico que va más allá de la muestra concreta de la que se han extraído.

La tipología de faltas tiene un valor genérico, ya que los errores que pueda ofrecer el alumnado de Secundaria en cualquier instituto o escuela de Cataluña debería responder a la tipología diseñada, puesto que, tal como se ha demostrado, los errores no son aleatorios, sino que dependen de la complejidad ortográfica inherente a los diversos usos grafemáticos. Por tanto, los conocimientos generados sobre el sistema ortográfico y la actividad ortográfica en general, así como los tipos de error y la didáctica a emplear con ellos, debería servir como orientación y marco para la intervención didáctica de cualquier instituto o escuela, independientemente de que en cada sitio los errores se distribuyan de una manera u otra.

Por otro lado, no sólo se indican los errores que aparecerán, sino que se ofrece una graduación cuantitativa de estos. Estadísticamente, puesto que el estudio está realizado sobre las muestras de un solo instituto, no es posible extender de manera automática los resultados cuantitativos al resto de los institutos catalanes; sin embargo, ya se apuntó que los resultados obtenidos están en consonancia con los principios teóricos formulados sobre la complejidad ortográfica, que permitirían establecer una serie de escalas de errores posibles, cuya validez se ha visto refrendada por los resultados obtenidos al analizar los errores de las muestras analizadas; por tanto, aunque no se pueda hablar de una extensión automática de los resultados cuantitativos, sí se puede esperar que la distribución de errores ortográficos del alumnado de cualquier instituto o escuela de Cataluña esté próxima a la aquí reseñada. Precisamente por la imposibilidad de una extensión automática de los resultados cuantitativos

es por lo que se ha destacado la importancia de una evaluación inicial que oriente al profesorado sobre la realidad educativa concreta con la que se encontrará.

10. BIBLIOGRAFÍA

- A.A.P.S.A. Rosa Sensat (1980). *Material de treball. Cursos de fonologia. Aprentatge de lectura i escriptura*. Barcelona.
- ALAMEDA, J.R.; CUETOS, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ALLAL, L. (1997). "Task variations in the acquisition of inflectional morphology in french". [Comunicación presentada a la European Writng Conferences, Barcelona, octubre 1996] [Publicación en CD-Rom]. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- _____. (1997). "Learning to spell in the classroom", en *Learnig to spell: research, theory and practice across languages*, Perfetti, Rieben y Fayol (eds.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 129-150.
- ÁLVAREZ, M. (1993). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco Libros.
- _____. (1994). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros.
- ARONOFF, M. (1992). "Segmentalism in linguistics: The alphabetic basis of phonological theory", en Downing et al. (eds.), *The Linguistics of literacy*. Amsterdam: John Benjamins. 71-82
- ARRIBAS, J. (1985). *Recuperación ortográfica para Enseñanzas Medias*. Bilbao: FHER.
- ATIENZA et al. (1996). "Interferencia catalán-castellano en distintos ejercicios de traducción. A propósito de la producción escrita de estudiantes universitarios bilingües en Barcelona (UPF)", en Actas del III Congreso Internacional de Traducción. Bellaterra, 1996.
- _____. (1997). "Una tipología de interferencias catalán-castellano a partir de las producciones escritas de los estudiantes universitarios" en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. editores). [Actas del IV Congreso de la SEDLL]. Barcelona: Univesitat de Barcelona. 577-582.
- AUGST, G. (ed.). (1986). *New trends in graphemics and orthography*. [Ponencias presentadas al coloquio internacional Graphemics and Orthography, 1985]. Berlín: Gruyter.
- AAVV. "L'ortografia", *Guix*, 110.

- BADENES, M. P. y otros. (1991). *Actualització de los proves d'ortografia de "La mesura objectiva del treball escolar d'Alexandre Galí"*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- BADIA, J.; GRIFOLL, J. (1991, 6ª ed.). *Ortografia catalana*. Barcelona: Teide.
- BARBERA, V. (1987). *Análisis de la didáctica de la ortografía a la luz del vocabulario usual y elaboración de las bases para una nueva metodología aplicable a adultos*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- _____. (1988). *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona: CEAC.
- BARKER, T.; TORGESEN, J.; WAGNER, R. (1992). "The role of orthographic processing skills on five different reading tasks". *Reading Research Quarterly*, 27/4, 335-345.
- BARRY, C.; BASTIANI, P. (1997). "Lexical priming of nonword spelling in the regular orthography of Italian". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 499-517.
- BATTANER, M.P. (1997). "Los exámenes de las materias curriculares analizados desde la didáctica del texto escrito", en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (Cantero, F.J.; Mendoza, A.; Romea, C., editores). [Actas del IV Congreso de la SEDLL]. Barcelona: Univesitat de Barcelona.
- BATTANER, M.P.; GUTIERREZ, J.; SANAHUJA, E. (eds.). (1988). *Les formalitats gràfiques i ortogràfiques de l'escrit*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua. 37-46.
- BATTANER, M.P.; SANAHUJA, E. (coords.). (1991). *Saber de letra I. El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- BATTANER, M.P. et al. (1997). "Característiques lingüístiques i discursives del text expositiu", en *Articles*, 13. Barcelona: Graó. 11-30.
- BEAUGRANDE, R. de. (1984). *Text Production*. Norwood (New Jersey): Ablex Publishing Co.
- BENITO LOBO, J.A. (1992a). *La puntuación: usos y funciones*. Madrid: Edinumen.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Hillsdale.
- BIERWISCH, M., WEIGL, E. (1981). *Neuropsychology and neurolinguistics*. The Hague: Mouton.
- BIGAS, M. (1995). "L'aprenentatge de l'ortografia". *Articles*, 3. Barcelona: Graó. 5-8.
- BISQUERRA, R.; ECHEVERRIA, B.; RODRÍGUEZ, M. (1987a). *Estadística psicopedagógica (prácticas)*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R. (1987b). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- BLAZQUEZ FABIAN, M. y otros. (1980). *Aplicaciones didácticas en EGB de la investigación "Vocabulario Básico del Español y sus aplicaciones a la enseñanza"*. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.

- BOSMAN, A.; ORDEN, G. C. Van. (1997). "Why spelling is more difficult than reading", en *Learnig to spell: research, theory and practice across languages*, Perfetti, Rieben y Fayol (eds.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 173-194.
- BRUCK, M.; WATERS, G. (1990). "Effects of reading skill on component spelling skills". *Applied Psycholinguistics*, 11. Cambridge. 425-37.
- BUTLER, C.S. (ed). (1992). *Computers and written texts*. Oxford: Basil Blackwell.
- CAMPS, A. y otros. (1990a). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- _____. (1990b). *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova.
- _____. (1995). "Diversificar l'ensenyament de l'ortografia". *Articles*, 3. Barcelona: Graó. 53-63.
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy", en *Language and communication* (Richards, J.C. y Schmidt, R.W. editores). Londres: Longman.
- CANTERO, F.J. (1997). "De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación", en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. editores). [Actas del IV Congreso de la SEDLL]. Barcelona: Univesitat de Barcelona. 179-187.
- CARDONA, A. (1987). *A la ortografía por la gramática*. Barcelona: PPU.
- CARNICER, R. (1992). *Sobre ortografía española*. Visor. Madrid.
- CASSANY, D. (1987). *Descriure escriure*. Barcelona: Empúries.
- _____. (1993). *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona: ICE de la Univesitat de Barcelona.
- _____. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- CATACH, N. (1986). *L'ortographe française*. París: Nathan.
- CODINA, F.; FARGAS, A. (1988). *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic: Eumo.
- COLOMBO, L.; TABOSSI, P. (1992). "Strategies and stress assignment: evidence from a shallow orthography", en Frost y Katz (eds.), *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Amsterdam: North-Holland, Elsevier Science.
- CONSTABLE, A.; STACKHOUSE, J.; WELLS, B. (1997). " Developmental word-finding difficulties and phonologica processing: The case of the missing handcuffs", *Applied Psycholinguistics*, 18, 507-535.
- CONTRERAS, J. (1957). "Relaciones entre errores ortofónicos, ortográficos y comprensión léxica". *Revista Española de Pedagogía*, 58. Madrid.
- CONTRERAS, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Visor. Madrid.
- COROMINAS, M. LL. (1982). "Didáctica de l'ortografia". *Guix*, 57-58.
- CORTÉS, M. (1997). "El acento en inglés y en español: actividades de corrección fonética", en

- Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. editores). [Actas del IV Congreso de la SEDLL]. Barcelona: Univesitat de Barcelona. 973-978.
- CROWDER, R. G. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza.
- CUADRA E., I. (1957). "La productividad y la enseñanza de la ortografía castellana", en *Revista Española de Pedagogía*, 60. Madrid.
- _____. (1958). "Estudio sobre simplificación de la enseñanza ortográfica", en *Revista Española de Pedagogía*, 64. Madrid.
- CUETOS, F. (1991). *Psicología de la escritura. (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- _____. (1993). "Writing processes in a shallow orthography". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 17-28
- DANIELS, P.T. (1992). "The syllabic origin of writing and the segmental origin of the alphabet", en Downing et al (eds.) *The Linguistics of literacy*. Amsterdam: John Benjamins. 83-110.
- DIAZ CASTAÑÓN, C. y otros. (1977). *Vocabulario básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza*. Oviedo: I.C.E. de la Universidad de Oviedo.
- DIJK, T. van. (1978). *La ciencia del texto* Barcelona: Paidós.
- DISTEFANO, P. P.; HAGERTY, P. J. (1986). "Une approche réaliste de l'enseignement de l'orthographe". *Communication et langage*, 67.
- DIXON, M.; KAMINSKA,Z. (1997). "Is it misspelled or is it misspelled? The influence of fresh orthographic information on spelling", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9. 483-498.
- DOWNING, P.; LIMA, S.D.; NOONAN, M. (eds.) (1992). *The Linguistics of Literacy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- ECHEVERRÍA, S. (1990). *Ortografía para evaluación*. 14ª ed. Barcelona: Vicens-Vives.
- El País. *Libro de estilo*. (1990, 3ª ed.). Madrid: Ediciones El País.
- ELLIS, A. (1982). "Spelling and writing (and reading and speaking)", en Ellis (ed.) *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres: Academic Press.
- _____. (1984). *Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis*. Londres: LEA.
- ESCARPANTER, J. (1983). *Cómo dominar la ortografía*. Madrid: Playor.
- ESCORIZA,J.; BOJ, C. (1997). *Psicopedagogía de la escritura*. Barcelona: Librería Universitaria.
- ESTEVE SERRANO, A. (1982). *Estudios de teoría ortográfica del español*. Murcia: Universidad de Murcia.
- FABER, A. (1992). "Phonemic segmentation as epiphenomenon: Evidence from the history of alphabetic writing", en Downing et al (eds.) *The Linguistics of literacy*. Amsterdam: John Benjamins. 111-134

- FARGAS, A. (1995). "L'anàlisi lingüística dels "errors" ortogràfics". *Articles*, 3. Barcelona: Graó. 42-52.
- FAYOL, M. (1989). "Une approche psycholinguistique de la ponctuation étude en production et compréhension". *Langue Française*, 81. 21-58.
- _____. (1997). "From on-line management problems to strategies in written composition". [Comunicación presentada a la European Writing Conferences, Barcelona, octubre 1996] [Publicación en CD-Rom]. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1950). *Escritura, didáctica y escala gráfica*. Madrid: CSIC.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979). *El sistema de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FITZGERALD, J.A. (1951). *A basic life spelling vocabulary*. Milwaukee: Bruce Publishing.
- FLOWER, L.; HAYES, J.R. (1981). "A Cognitive Process. Theory of Writing". *College Composition and Communication*, 32. 365-387.
- FRITH, U. (ed.). (1980). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.
- FROST, R. (1992). "Orthography and phonology. The psychological reality of orthographic depth." Downing et al (eds.) *The Linguistics of literacy*. Amsterdam: John Benjamins. 255-274.
- FROST, R.; KATZ, L. (eds.) (1992). *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Amsterdam: North-Holland, Elsevier Science
- FORTUNY, J.B.; MARÍ, S. (1991). *Prácticas de ortografía*. Barcelona: Teide.
- FOULIN, J-N.; CHANQUOY, L.; FAYOL, M. (1989). "Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation: vers un modèle procédural de la composition écrite". *Langue française*, 81. 5-20.
- FUENTE, M.A. DE LA. (1993). *Los signos de puntuación: normativa y uso*. [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- _____. (1994). "¿Usa usted la mayúscula platónica? (Sobre algunos casos curiosos de la mayúscula)", en *Tabanque*, 41-64.
- GABARRÓ, D.; PUIGARNAU, C. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía. En el marco de la Programación Neurolingüística (PNL)*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- GALI, A. (1926; reed. 1982). *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona: Barcino.
- _____. (1928; reed. 1984). *La mesura objectiva del treball escolar*. Vic: EUMO.
- GALLAGHER, A.; LANDERL, K. (1995). "Fases en l'adquisició del saber ortogràfic". *Articles*, 3. Barcelona: Graó. 19-28.
- GARCÍA HOZ, V. (1953). *Vocabulario usual, común y fundamental*. Madrid: CSIC.
- GELB, I.J. (1987, 3ª reimpression). *Historia de la escritura*. (1976, 1ª ed.). Madrid: Alianza.
- GENTRY, J.R. (1982). "An analysis of developmental spelling", *The Reading Teacher* 36. 192-200.

- GROOT, A.M.B. de. (1992). "Bilingual lexical representation: a closer look at conceptual representations", en Frost y Katz (eds.) *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Amsterdam: North-Holland, Elsevier Science.
- GUASCH, O. (1990). "Concepcions de l'error en les produccions dels aprenents d'una L2", en Anna Camps et al., *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova. 143-160.
- _____. (1997). "L'error: una eina per a l'ensenyament", en Teresa Ribas (coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Biblioteca d'Articles 109. Barcelona: Graó. 51-66.
- HATCH, E.; FARHADY, H. (1982). *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley: Newbury House.
- HENDERSON, L. (1982). *Orthography and word recognition in reading*. London: Academic Press.
- HOLGADO, M.A. (1986). *Didáctica de la ortografía*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- HUERTA, E. (1991). *Discriminación de fonemas y grafemas en palabras con sílabas directas*. Madrid: Visor.
- IRUELA, A. (1997). "Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas", en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. editores). [Actas del IV Congreso de la SEDLL]. Barcelona: Univesitat de Barcelona.
- JAFFRE, J.P. (1991). "Les recherches en didactique de l'orthographe". *Etudes de linguistique appliquée*, 84.
- _____. (1995). "Història i estructura de les ortografies i dels sistemes d'escriptura". *Articles*, 3. Barcelona: Graó. 29-41.
- _____. (1997). "From writing to orthography: the functions and limits of the notion of system", en *Learnig to spell: research, theory and practice across languages*, Perfetti, Rieben y Fayol (eds.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 3-20.
- JEFFERY, G.C. (1997). "The relationship between writing span and writing skill". [Comunicación presentada a la European Writng Confernces, Barcelona, octubre 1996] [Publicación en CD-Rom]. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- JUSTICIA, F. et al. (1997). "A Study of Spelling Errors in Spanish Children". [Comunicación presentada a la European Writng Confernces, Barcelona, octubre 1996] [Publicación en CD-Rom]. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- LAÍNEZ, M. (1994). *Ortografía y expresión escrita*. 3 cuadernos. Madrid: Anaya.
- LAMBERT, E.; ESPÉRET, E. (1997a). "Chunking Phenomena in Novice Writers: Changes in Lexical Unit Size, Unit Retrieval and Writing Speed during the First Grade Year". [Comunicación presentada a la European Writng Confernces, Barcelona, octubre 1996] [Publicación en CD-Rom]. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- _____. (1997b). "On-line studies of word spelling: syllabes as processed units at 4 levels of acquisition". [Comunicación presentada a la European Writng Confernces, Barcelona, octubre 1996] [Publicación en CD-Rom]. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

- LOBROT, M. (1974). *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*. Barcelona: Fontanella.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, L. (1995). "Valor social de l'ortografia". *Articles*, 3. Barcelona: Graó. 73-83.
- LORENZO DELGADO, M. (1980). *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- LUELSORFF, P.A. (ed.) (1987). *Orthography and Phonology*. Amsterdam (Philadelphia): John Benjamins.
- _____. (1991). *Developmental Orthography*. Amsterdam (Philadelphia): John Benjamins.
- Majúscules i minúscules*. (1992). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística.
- MARSA, F. (1988). "Lengua, norma y ortografía", en *Les formalitats gràfiques i ortogràfiques de l'escrit*, P.Battaner y otros (eds.). Barcelona: Universitat de Barcelona. 11-22.
- MARTA PUCCI, J. (1991). *Ortografía funcional*. Buenos Aires: Ediciones La Obra.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1989). *Fonología general y española*. Barcelona: Teide.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1985). *Diccionario de ortografía*. Madrid: Anaya.
- _____. (1988): "Problemas de la ortografía del castellano en la enseñanza", en *Les formalitats gràfiques i ortogràfiques de l'escrit*, P.Battaner y otros (eds.). Barcelona: Universitat de Barcelona. 47-60.
- _____. (1991). *Reforma de la ortografía española*. Madrid: Visor.
- _____. (1992). *Dudas y errores del lenguaje*. 5ª ed. . Madrid: Paraninfo
- MASSARO, D. et al. (1980). *Letter and word perception: orthographic structure and visual processing in reading*. Amsterdam: North-Holland.
- MATA, M.; CORMAND, J.M. (1978). *Cuadros de fonología castellana (para la enseñanza de la lectura y la escritura)*. Barcelona: Bibliograf.
- M.E.C. (CASANOVA, M.A.; RIVERA, M.; eds.) (1989). *Vocabulario básico en la EGB*. Madrid: Espasa-Calpe.
- MENDOZA, A. (1988) "La autocorrección en ortografía", en *Les formalitats gràfiques i ortogràfiques de l'escrit*, P.Battaner y otros (eds.). Barcelona: Universitat de Barcelona. 61-76.
- MESANZA LOPEZ, J. (1981). *Ortografía. Método individualizado activo*. Madrid: Santillana.
- _____. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid: Santillana.
- _____. (1990). *Palabras que peor escriben los alumnos. (Inventario cacográfico)*. Madrid: Escuela Española.
- MICELI, G.; SILVERI, M.C.; CARAMAZZA, A. (1985) "Cognitive analysis of a case of pure agraphia". *Brain and language*, 25, 187-212.
- MILIAN, M. (1995). "L'ortografia i el sistema de la llengua". *Articles*, 3. Barcelona: Graó. 9-18.

- MIRANDA PODADERA, L. (1976, 38ª ed.). *Ortografía práctica de la lengua española*. Madrid: Hernando.
- MOLINER, M. (1980). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MONNÉ, P. (1988). "La pràctica ortogràfica: justificació i motivació", en *Les formalitats gràfiques i ortogràfiques de l'escrit*, P.Battaner y otros (eds.). Barcelona: Universitat de Barcelona. 77-92.
- MOSTERÍN, J. (1981). *La ortografía fonémica del español*. Madrid: Alianza.
- _____. (1993). *Teoría de la escritura*. Barcelona: Icaria.
- MUTER, V.; SNOWLING, M. (1997). "Grammar and phonology predict spelling in middle childhood", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9. 407-425.
- NATION, K. (1997). "Children's sensitivity to rime unit frequency when spelling words and nonwords", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9. 321-338.
- NAVARRO, A. (1991). "Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura", en *Comprensión de la lectura y acción docente*, A. Puente (ed.). Madrid: Pirámide. 41-72.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1977, 19ª ed.). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.
- OLIVE, T.; PIOLAT, A.; ROUSSEY, J.Y. (1997). "The effect of tehe degree of expertise and of tehe level of knowledge on cognitive effort associated to writing processes". [Comunicación presentada a la European Writng Confernces, Barcelona, octubre 1996] [Publicación en CD-Rom]. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- ONIEVA, A. J. (1991). *Tratado de ortografía razonada*. Madrid: Paraninfo.
- OSARTE, X. (1993). *Ortografía*. Barcelona: EDUNSA.
- PACTON, S.; FAYOL, M.; PERRUCHET, P. (1997). "On the knowledge of double letters in French young spellers". [Comunicación presentada a la European Writng Confernces, Barcelona, octubre 1996] [Publicación en CD-Rom]. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (1986). *Ortografía*. Valladolid: Miñón.
- PERFETTI, CH.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (1997). *Learnig to spell: research, theory and practice across languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- PERFETTI, CH. (1997). "The psycholinguistics of spelling and reading", en *Learnig to spell: research, theory and practice across languages*, Perfetti, Rieben y Fayol (eds.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 21-38.
- POLO, J. (1974). *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid: Paraninfo.
- _____. (1990). *Manifiesto ortográfico de la lengua española*. Madrid: Visor.
- PRATLEY, R. (1989). *Spelling it out*. London: BBC Books.
- PUENTE, A. (ed.) (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- PUJOL, M. (1996). "Interrelación entre gramática y acentuación", en *La gramática y su didáctica*,

- Mantecón, B. y Zaragoza, F. (eds.). Málaga: Miguel Gómez. 493-503.
- _____. (1997). "Algunas cuestiones sobre la evaluación de la puntuación", en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. editores). [Actas del IV Congreso de la SEDLL]. Barcelona: Univesitat de Barcelona. 1.209-1.212.
- PULPILLO, A. J. (1985). *Programación y realización del aprendizaje ortográfico*. Madrid: Escuela Española.
- QUILIS, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- R.A.E. (1974). *Ortografía*. Madrid: Aguirre.
- R.A.E. (1992, 21ª ed.). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAVID, D.; STRAUSS, S.; ZELCER, H. (1997). "Teachers' subject matter knowledge about written and spoken language and their understandings of how that knowledge is organized in childrens' minds". [Comunicación presentada a la European Writing Conferences, Barcelona, octubre 1996] [Publicación en CD-Rom]. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- RODRÍGUEZ JORRÍN, D. (1993). *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.
- RIVAS, R.M.; FERNÁNDEZ, P. (1994). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.
- RUBIO, C. (1991). *Escriure en castellà*. Vic: EUMO.
- SABUGO, A. (1971). *Didáctica de la ortografía*. León: Everest.
- SEGARRA, M. (1995). "L'ortografia catalana a través de la història: la definició de l'espai nacional". *Articles*, 3. Barcelona: Graó. 65-72.
- SGALL, P. (1987). "Towards a theory of phonemic orthography", en P. Luelsdorff (ed.), *Orthography and Phonology*. Amsterdam (Philadelphia): John Benjamins. 1-30.
- SANAHUJA, E. (1991). "El text expositiu a l'Ensenyament Secundari. Condicions de producció i suggeriments didàctics", en Battaner, M.P.; Sanahuja, E. (coords.), *Saber de letra I. El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 133-156.
- SANJUÁN NAJERA, M. (1994). *Ortografía ideovisual*. Zaragoza: Yalde.
- SERVITJE, A. (1996). *Llibre d'estil de la Universitat Pompeu Fabra*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- SIMON, J. (1968). *Psicopedagogía de la ortografía*. Buenos Aires: Ruy Díaz.
- SOLÀ, J. (1988). "L'ortografia ahir, avui i demà", en *Les formalitats gràfiques i ortogràfiques de l'escrit*, P.Battaner y otros (eds.). Barcelona: Universitat de Barcelona. 23-46.
- SOLÀ, J.; PUJOL, J. M. (1990). *Tractat de puntuació*. Barcelona: Columna.
- SPRENGER-CHAROLLES, L.; SIEGEL, L. (1997). "A longitudinal study of the effects of syllabic structure on the development of reading and spelling skills in French", *Applied*

Psycholinguistics, 18. 485-505.

STAGE, S.A.; WAGNER, R.K. (1992). "Development of young children's phonological and orthographic knowledge as revealed by their spellings", *Developmental Psychology*, 28. 287-296.

TIERNO, B.; VELASCO, R. (1993). *Dudas y errores del lenguaje*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

TIÓ, J. (1994). *Ortografia. Treball sistemàtic*. [CS2, 6º curso de E. Primaria. Incluye disquete]. Vic: L'Àlber.

TORRE, S. DE LA. (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Editorial Escuela Española.

TREIMAN, R. (1993). *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press.

VARELA SIABA, M. (1966). "Didáctica de la ortografía", en *Vida Escolar*, 84.

VARNHAGEN, C.K.; MCCALLUM, M.; BURSTOW, M. (1997). "Is children's spelling naturally stage-like?", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9. 451-481.

VERGES, J.S. (1988). *Ortografía práctica*. Barcelona: De Vecchi.

VILLAREJO MINGUEZ, E. (1946). *Escala de ortografía española para la escuela primaria*. Madrid: CSIC.

_____. (1950). "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño". *Revista Española de Pedagogía*, 29.

ZESIGER, P.; PARTZ, M-P. de. (1997). "The cognitive neuropsychology of spelling", en *Learnig to spell: research, theory and practice across languages*, Perfetti, Rieben y Fayol (eds.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 39-58.

**TRACTAMENT DE
L'ORTOGRAFIA CASTELLANA
A SECUNDÀRIA**

MARIO PUJOL LLOP

Curs 97/98

**vol. III
apèndixs**

11. APÉNDICES (vol. III)	272
11.1 Apéndice A. Relación de errores grafemáticos agrupados por tipos de error	273
11.2 Apéndice B. Errores grafemáticos: perfiles cacográficos individuales	337
11.3 Apéndice C. Errores grafemáticos: vocabulario cacográfico ordenado por frecuencias	343
11.4 Apéndice D. Relación de los errores de acentuación agrupados por tipos de error	369
11.5 Apéndice E. Errores de acentuación: perfiles cacográficos individuales	393
11.6 Apéndice F. Relación de errores de ortografía léxica	396
11.7 Apéndice G. Errores totales por sujeto	411

APÉNDICE A

RELACIÓN DE ERRORES GRAFEMÁTICOS AGRUPADOS POR TIPOS DE ERROR

1º ESO

C_E: Causa de Error: C: interferencia con el catalán; I, P: error intralingüístico

DICE	DEBE_DECIR	C_E	SUJETO	TIPO DE ERROR
Avel	Abel	I	55	AA
Avel	Abel	I	55	AA
Avel	Abel	I	55	AA
Avel	Abel	I	55	AA
Avel	Abel	I	55	AA
Avel	Abel	I	55	AA
Avel	Abel	I	55	AA
Berdeblanca	Verdeblanca	I	18	AA
Bero	Vero	I	51	AA
a vajo	abajo	I	41	AA
abanzaba	avanzaba	I	04	AA
abanzado	avanzado	I	12	AA
abian	habían	C	18	AA
acabava	acababa	C	52	AA

acavaba	acababa	I	59	AA
acavamos	acabamos	I	25	AA
acavamos	acabamos	C	31	AA
adberti	advertí	I	50	AA
anibersario	aniversario	I	29	AA
apagavan	apagaban	C	28	AA
aprovado	aprobado	C	49	AA
aprovar	aprobar	C	04	AA
aprovar	aprobar	C	24	AA
apruevas	apruebas	C	27	AA
avandonado	abandonado	I	55	AA
aver	haber	C	48	AA
avia	había	C	25	AA
avia	había	C	31	AA
avia	había	C	43	AA
avia	había	C	43	AA
avia	había	C	51	AA
avia	había	C	60	AA
avia	había	C	60	AA
avian	habían	C	51	AA
avuela	abuela	I	48	AA
avuela	abuela	I	48	AA
ba	va	I	15	AA
ba	va	I	15	AA
ba	va	I	52	AA
bale	vale	I	41	AA
bale	vale	I	48	AA
bamos	vamos	I	65	AA
bas	vas	I	12	AA
be	ve	I	51	AA
bé	ve	I	24	AA
bela	vela	I	43	AA
bender	vender	I	60	AA
bengar-se	vengarse	I	55	AA
beras	verás	I	12	AA
berda	verdad	I	52	AA
bés	ves	I	12	AA
bestuario	vestuario	I	60	AA
bez	vez	I	29	AA
bez	vez	I	60	AA
bictoria	victoria	I	65	AA
biega	vieja	I	43	AA
biega	vieja	I	43	AA
biejo	viejo	I	08	AA
bienes	vienes	I	59	AA
bieron	vieron	I	06	AA
bimos	vimos	I	18	AA
bino	vino	I	12	AA
bino	vino	I	18	AA
bino	vino	I	48	AA

bino	vino	I	65	AA
bio	vio	I	43	AA
biuda	viuda	I	51	AA
bolando	volando	I	16	AA
bolver	volver	I	19	AA
bolvia	volvía	I	31	AA
bosotros	vosotros	I	12	AA
boy	voy	I	06	AA
boy	voy	I	08	AA
boy	voy	I	52	AA
boy	voy	I	52	AA
buebe	vuelve	I	52	AA
buebe	vuelve	I	52	AA
bueltas	vueltas	I	12	AA
buerto	vuelto	I	11	AA
cambiava	cambiaba	C	19	AA
canviado	cambiado	C	51	AA
canviándose	cambiándose	C	14	AA
canviar	cambiar	C	41	AA
canviarnos	cambiarnos	C	18	AA
canvie	cambié	C	30	AA
canvio	cambio	C	21	AA
canvio	cambio	C	49	AA
canvio	cambio	C	58	AA
canvio	cambio	C	67	AA
cavallos	caballos	C	67	AA
cavo	cabo	I	19	AA
cavo	cabo	I	22	AA
cavo	cabo	I	25	AA
combencida	convencida	I	41	AA
conbierto	convierto	I	29	AA
conviben	conviven	I	43	AA
cortava	cortaba	C	12	AA
cortava	cortaba	C	25	AA
cortava	cortaba	C	25	AA
costava	costaba	C	24	AA
cueba	cueva	I	48	AA
cueba	cueva	I	48	AA
chabalas	chavalas	I	11	AA
chabales	chavales	I	48	AA
dava	daba	C	13	AA
davan	daban	C	11	AA
davan	daban	C	25	AA
davan	daban	C	41	AA
davan	daban	C	41	AA
davan	daban	C	41	AA
devajo	debajo	C	59	AA
deve	debe	I	19	AA
deveres	deberes	I	04	AA
deveres	deberes	I	23	AA

deveres	deberes	I	56	AA
deveres	deberes	I	58	AA
deves	debes	I	27	AA
devia	debía	I	41	AA
devilitando	debilitando	I	41	AA
duchava	duchaba	C	19	AA
elaborava	elaboraba	C	56	AA
elavoracioon	elaboración	I	12	AA
enbiames	envíame	I	43	AA
encontrava	encontraba	C	59	AA
encontravamos	encontrábamos	C	04	AA
enfadava	enfadaba	C	48	AA
enrollavan	enrollaban	C	25	AA
entrenava	entrenaba	C	14	AA
escriveme	escribeme	I	58	AA
escribirte	escribirte	I	21	AA
escrivo	escribo	I	12	AA
esperava	esperaba	C	13	AA
estava	estaba	C	04	AA
estava	estaba	C	04	AA
estava	estaba	C	04	AA
estava	estaba	C	04	AA
estava	estaba	C	04	AA
estava	estaba	C	04	AA
estava	estaba	C	04	AA
estava	estaba	C	06	AA
estava	estaba	C	08	AA
estava	estaba	C	12	AA
estava	estaba	C	14	AA
estava	estaba	C	16	AA
estava	estaba	C	19	AA
estava	estaba	C	22	AA
estava	estaba	C	24	AA
estava	estaba	C	24	AA
estava	estaba	C	24	AA
estava	estaba	C	24	AA
estava	estaba	C	25	AA
estava	estaba	C	25	AA
estava	estaba	C	25	AA
estava	estaba	C	25	AA
estava	estaba	C	25	AA
estava	estaba	C	25	AA
estava	estaba	C	25	AA
estava	estaba	C	30	AA
estava	estaba	C	31	AA
estava	estaba	C	31	AA
estava	estaba	C	41	AA
estava	estaba	C	41	AA
estava	estaba	C	48	AA
estava	estaba	C	48	AA
estava	estaba	C	49	AA
estava	estaba	C	49	AA
estava	estaba	C	49	AA
estava	estaba	C	51	AA

estava	estaba	C	52	AA
estava	estaba	C	55	AA
estava	estaba	C	55	AA
estava	estaba	C	55	AA
estava	estaba	C	55	AA
estava	estaba	C	55	AA
estava	estaba	C	55	AA
estava	estaba	C	55	AA
estava	estaba	C	56	AA
estava	estaba	C	56	AA
estava	estaba	C	56	AA
estava	estaba	C	59	AA
estava	estaba	C	59	AA
estava	estaba	C	65	AA
estava	estaba	C	65	AA
estavamos	estábamos	C	31	AA
estavamos	estábamos	C	58	AA
estavamos	estábamos	C	59	AA
estaban	estaban	C	04	AA
estaban	estaban	C	25	AA
estaban	estaban	C	30	AA
estaban	estaban	C	31	AA
estavas	estabas	C	65	AA
estubiera	estuviera	I	13	AA
estubieron	estuvieron	I	16	AA
estubo	estuvo	I	15	AA
estubo	estuvo	I	21	AA
estubo	estuvo	I	22	AA
estubo	estuvo	I	50	AA
favorito	favorito	I	43	AA
favorito	favorito	I	43	AA
faltava	faltaba	C	18	AA
glovo	globo	I	51	AA
grabe	grave	I	29	AA
haberlas	a verlas	C	16	AA
haveis	habéis	C	11	AA
haver	haber	C	50	AA
havia	había	C	01	AA
havia	había	C	08	AA
havia	había	C	08	AA
havia	había	C	11	AA
havia	había	C	11	AA
havia	había	C	11	AA
havia	había	C	11	AA
havia	había	C	11	AA
havia	había	C	11	AA
havia	había	C	12	AA
havia	había	C	12	AA
havia	había	C	12	AA
havia	había	C	12	AA
havia	había	C	12	AA

havia	había	C	12	AA
havia	había	C	13	AA
havia	había	C	14	AA
havia	había	C	18	AA
havia	había	C	18	AA
havia	había	C	25	AA
havia	había	C	25	AA
havia	había	C	25	AA
havia	había	C	28	AA
havia	había	C	28	AA
havia	había	C	29	AA
havia	había	C	30	AA
havia	había	C	48	AA
havia	había	C	48	AA
havia	había	C	55	AA
havia	había	C	56	AA
havia	había	C	56	AA
havia	había	C	56	AA
havia	había	C	56	AA
havia	había	C	60	AA
havía	había	C	12	AA
havía	había	C	12	AA
havía	había	C	12	AA
havía	había	C	12	AA
havian	habían	C	11	AA
havido	habido	C	56	AA
havierta	abierta	I	11	AA
havierta	abierta	I	12	AA
havitacion	habitación	I	12	AA
havitacion	habitación	I	12	AA
hievas	hierbas	I	24	AA
hiva	iba	P	06	AA
hiva	iba	P	11	AA
hiva	iba	P	11	AA
hiva	iba	P	12	AA
hiva	iba	P	25	AA
hiva	iba	P	25	AA
hiva	iba	P	29	AA
hiva	iba	P	29	AA
hiva	iba	P	31	AA
hiva	iba	P	55	AA
hivamos	íbamos	I	11	AA
hívamos	íbamos	I	14	AA
hivan	iban	I	55	AA
huvieramos	hubiéramos	C	22	AA
i vamos	íbamos	I	18	AA
imbentaron	inventaron	I	25	AA
importava	importaba	C	30	AA
inbitacion	invitación	I	29	AA
inbitado	invitado	I	29	AA

inmobil	inmóvil	C	47	AA
inmobil	inmóvil	C	64	AA
intentava	intentaba	C	25	AA
iva	iba	P	06	AA
iva	iba	P	19	AA
iva	iba	P	21	AA
iva	iba	P	23	AA
iva	iba	P	23	AA
iva	iba	P	25	AA
iva	iba	P	53	AA
iva	iba	P	55	AA
iva	iba	P	56	AA
iva	iba	P	58	AA
iva	iba	P	58	AA
iva	iba	P	58	AA
iva	iba	P	58	AA
iva	iba	P	60	AA
iva	iba	P	65	AA
ivamos	íbamos	I	31	AA
ivamos	íbamos	I	31	AA
ivamos	íbamos	I	58	AA
ivan	iban	I	01	AA
iván	iban	I	15	AA
juebes	jueves	I	60	AA
juntava	juntaba	C	13	AA
lababo	lavabo	I	11	AA
lababo	lavabo	I	11	AA
labar	lavar	I	48	AA
liveró	liberó	I	01	AA
llabes	llaves	I	48	AA
llamava	llamaba	C	08	AA
llamava	llamaba	C	56	AA
lleba	lleba	I	15	AA
llebara	llevara	I	23	AA
llebara	llevara	I	50	AA
llebaron	llevaron	I	15	AA
llebaron	llevaron	I	50	AA
llebaron	llevaron	I	65	AA
llebaron	llevaron	I	65	AA
llebavamos	llevábamos	C	18	AA
llebavamos	llevábamos	I	18	AA
llebo	llevo	I	60	AA
llebo	llevó	I	13	AA
llervajos	hierbajos	I	25	AA
llevava	llevaba	C	14	AA
llevava	llevaba	C	24	AA
llevavan	llevaban	C	29	AA
llorava	lloraba	C	11	AA
llorava	lloraba	C	60	AA
llubiendo	lloviendo	I	18	AA

matava	mataba	C	56	AA
necesitava	necesitaba	C	14	AA
nuebas	nuevas	I	21	AA
odiava	odiaba	C	25	AA
olbida	olvida	I	51	AA
olbida	olvida	I	52	AA
pabas	pavas	I	11	AA
pabos	pavos	I	11	AA
parava	paraba	C	56	AA
pasava	pasaba	C	25	AA
pasavamos	pasábamos	C	51	AA
pensava	pensaba	C	25	AA
pensavamos	pensábamos	C	18	AA
preguntava	preguntaba	C	31	AA
quedava	quedaba	C	11	AA
quedava	quedaba	C	14	AA
quedava	quedaba	C	31	AA
quemava	quemaba	C	56	AA
qumavas	quemabas	C	22	AA
ravo	rabo	I	25	AA
rebistas	revistas	I	12	AA
resucitavan	resucitaban	C	29	AA
resvale	resbale	I	30	AA
revotó	rebotó	I	23	AA
sangrava	sangraba	C	59	AA
saveis	sabéis	I	19	AA
saver	saber	I	11	AA
saver	saber	I	22	AA
savia	sabía	I	31	AA
savia	sabía	I	60	AA
sobrebibir	sobrevivir	I	41	AA
sobrebibir	sobrevivir	I	41	AA
sobrebibir	sobrevivir	I	51	AA
sobrebibir	sobrevivir	I	51	AA
suvio	subió	I	43	AA
suvio	subió	I	56	AA
suvió	subió	I	11	AA
tanvien	también	I	25	AA
toda abia	todavía	I	48	AA
tomava	tomaba	C	08	AA
tomavan	tomaban	C	60	AA
trabagava	trabajaba	C	43	AA
trabajava	trabajaba	C	08	AA
trabajava	trabajaba	C	25	AA
trabajava	trabajaba	C	30	AA
trabajava	trabajaba	C	30	AA
trabajava	trabajaba	C	31	AA
trabajava	trabajaba	C	48	AA
trabajava	trabajaba	C	59	AA
tube	tuve	I	53	AA

tubiera	tuviera	I	53	AA
tubieron	tuvieron	I	18	AA
tubieron	tuvieron	I	18	AA
tubieron	tuvieron	I	58	AA
tubimos	tuvimos	I	28	AA
tubo	tuvo	I	52	AA
tubo	tuvo	I	53	AA
vaja	baja	I	06	AA
vaja	baja	I	27	AA
vaja	baja	I	41	AA
vajaba	bajaba	I	01	AA
vajamos	bajamos	I	04	AA
vajamos	bajamos	I	14	AA
vajando	bajando	I	12	AA
vajar	bajar	I	30	AA
vajava	bajaba	I	22	AA
vajava	bajaba	C	22	AA
valcon	balcón	I	11	AA
varata	barata	I	60	AA
vastante	bastante	I	11	AA
vastante	bastante	I	18	AA
vastante	bastante	I	19	AA
vavero	babero	I	25	AA
vavero	babero	I	25	AA
vella durmiente	Belladurmiente	I	29	AA
vesar	besar	I	29	AA
vesitos	besitos	I	13	AA
vesos	besos	I	51	AA
vevo	bebo	I	51	AA
vevo	bebo	I	51	AA
viajavan	viajaban	C	59	AA
vien	bien	I	12	AA
vien	bien	I	29	AA
vien	bien	I	29	AA
vien	bien	I	51	AA
vien	bien	I	51	AA
vien	bien	I	51	AA
vien	bien	I	60	AA
viveron	biberón	I	25	AA
viveron	biberón	I	25	AA
voca	boca	I	31	AA
voda	boda	I	06	AA
volo	bola	I	25	AA
vonito	bonito	I	19	AA
vosque	bosque	I	25	AA
vosque	bosque	I	25	AA
vosque	bosque	I	31	AA
vuena	buena	I	29	AA
vueno	bueno	I	22	AA
vueno	bueno	I	25	AA

ueno	bueno	I	29	AA
ueno	bueno	I	48	AA
ueno	bueno	I	60	AA
ueno	bueno	I	60	AA
vuscando	buscando	I	25	AA
vuscar	buscar	I	48	AA
vuscaron	buscaron	I	43	AA
acabese	acabase	I	18	AE
agrandio	agrandó	I	65	AE
aparicio	apareció	I	56	AE
aria	área	I	18	AE
camarlo	quemarlo	I	15	AE
derigio	dirigió	I	43	AE
desiertica	desértica	I	24	AE
desiertica	desértica	I	24	AE
dicia	decía	I	24	AE
dicia	decía	I	24	AE
dicia	decía	I	24	AE
dicirlo	decirlo	I	16	AE
dipido	despido	I	51	AE
emitar-le	imitarle	I	52	AE
enciendio	encendió	I	55	AE
enformativo	informativos	I	41	AE
ensestia	insistía	I	58	AE
ensestia	insistía	I	58	AE
envitacion	invitación	I	25	AE
envito	invitó	I	13	AE
escura	oscura	I	60	AE
escurecienco	oscureciendo	I	23	AE
escureciendo	oscureciendo	I	24	AE
escureciendo	oscureciendo	I	58	AE
fogases	fugaces	I	24	AE
fogaz	fugaz	I	24	AE
herba	hierbas	I	56	AE
immedatamente	inmediatamente	I	18	AE
llubiendo	lloviendo	I	18	AE
midio	medio	I	12	AE
nustros	nuestros	I	51	AE
onque	aunque	I	51	AE
pereodistas	periodistas	I	59	AE
pidimos	pedimos	I	58	AE
polian	pulían	I	25	AE
preucepeis	preocupéis	I	15	AE
puniendose	poniéndose	I	55	AE
rezón	razón	I	59	AE
ripita	repita	I	16	AE
rodio	rodeó	I	12	AE
sopuso	supuso	I	49	AE

subterranio	subterráneo	I	19	AE
vidio	vídeo	I	48	AE
yagar	llegar	I	43	AE
Egiptos	egipcios	I	25	AG
ajencia	agencia	I	59	AG
coji	cogí	I	52	AG
cojia	cogía	I	59	AG
cojieron	cogieron	I	43	AG
cojio	cogió	I	08	AG
cojio	cogió	I	08	AG
cojio	cogió	I	13	AG
cojió	cogió	I	21	AG
cojo	cogió	I	08	AG
corage	coraje	C	67	AG
degen	dejen	I	11	AG
dige	dije	I	11	AG
dige	dije	I	11	AG
dige	dije	I	24	AG
dige	dije	I	48	AG
digeran	dijeran	I	55	AG
digiera	dijera	I	50	AG
digieron	dijeron	I	52	AG
digimos	dijimos	I	11	AG
digimos	dijimos	I	52	AG
dirijia	dirigía	I	49	AG
dirijió	dirigió	I	23	AG
egemplo	ejemplo	I	65	AG
encolage	encolaje	C	27	AG
equipage	equipaje	C	15	AG
muger	mujer	I	43	AG
muger	mujer	I	60	AG
protejer	proteger	I	59	AG
recoji	recogí	I	30	AG
relog	reloj	I	11	AG
trajedia	tragedia	I	24	AG
trajedia	tragedia	I	24	AG
vagemos	bajamos	I	18	AG
vijila	vigila	I	25	AG
vijilar-lo	vigilarlo	I	47	AG
vijile	vigilé	I	30	AG
a	ah	P	58	AH
a	ha	P	04	AH
a	ha	P	06	AH
a	ha	P	06	AH
a	ha	P	06	AH
a	ha	P	11	AH

a	ha	P	12	AH
a	ha	P	12	AH
a	ha	P	19	AH
a	ha	P	29	AH
a	ha	P	31	AH
a	ha	P	41	AH
a	ha	P	43	AH
a	ha	P	43	AH
a	ha	P	51	AH
a	ha	P	51	AH
a	ha	P	52	AH
a	ha	P	56	AH
a	ha	P	67	AH
abeis	habéis	I	29	AH
abeis	habéis	I	51	AH
abeis	habéis	I	51	AH
abia	había	I	08	AH
abia	había	I	08	AH
abia	había	I	29	AH
abia	había	I	51	AH
abia	había	I	51	AH
abia	había	I	65	AH
abian	habían	I	18	AH
abido	habido	I	52	AH
abitacion	habitación	I	51	AH
ablaba	hablaba	I	08	AH
ablado	hablado	I	11	AH
ablar	hablar	I	25	AH
ablar	hablar	I	43	AH
abria	habría	I	43	AH
ace	hace	I	19	AH
ace	hace	I	25	AH
ace	hace	I	25	AH
ace	hace	I	60	AH
acer	hacer	I	19	AH
acer	hacer	I	30	AH
acer	hacer	I	43	AH
acer	hacer	I	43	AH
acia	hacia	I	31	AH
acia	hacía	I	08	AH
acia	hacía	I	65	AH
aciamos	hacíamos	I	48	AH
acian	hacían	I	25	AH
acian	hacían	I	25	AH
aciendo	haciendo	I	06	AH
acha	hacha	I	12	AH
acha	hacha	I	25	AH
acha	hacha	I	43	AH
acha	hacha	I	51	AH
achazo	hachazos	I	65	AH

achazos	hachazos	I	11	AH
achazos	hachazos	I	43	AH
aga	haga	I	30	AH
aga	haga	I	43	AH
ago	hago	I	19	AH
ago	hago	I	24	AH
ago	hago	I	24	AH
ago	hago	I	30	AH
ago	hago	I	41	AH
ahi	hay	I	22	AH
ai	ahí	I	18	AH
ambriento	hambriento	I	23	AH
ambriento	hambriento	I	25	AH
an	han	I	06	AH
an	han	I	18	AH
an	han	I	18	AH
an	han	I	29	AH
an	han	I	65	AH
an	han	I	65	AH
aora	ahora	I	25	AH
aora	ahora	I	30	AH
aria	haría	I	50	AH
aria	haría	I	55	AH
aria	haría	I	65	AH
artamos	hartamos	I	48	AH
arto	harto	I	49	AH
arto	harto	I	59	AH
as	has	P	08	AH
as	has	P	25	AH
ase	hace	I	51	AH
aserlo	hacerlo	I	51	AH
asta	hasta	P	08	AH
asta	hasta	P	18	AH
asta	hasta	P	18	AH
asta	hasta	P	18	AH
asta	hasta	P	18	AH
asta	hasta	P	25	AH
asta	hasta	P	25	AH
asta	hasta	P	28	AH
asta	hasta	P	29	AH
asta	hasta	P	29	AH
asta	hasta	P	30	AH
asta	hasta	P	30	AH
asta	hasta	P	30	AH
asta	hasta	P	31	AH
asta	hasta	P	43	AH
asta	hasta	P	43	AH
asta	hasta	P	48	AH
asta	hasta	P	48	AH
asta	hasta	P	48	AH

asta	hasta	P	49	AH
asta	hasta	P	51	AH
asta	hasta	P	55	AH
asta	hasta	P	55	AH
asta	hasta	P	58	AH
asta	hasta	P	60	AH
asta	hasta	P	60	AH
asta	hasta	P	60	AH
asta	hasta	P	60	AH
asta	hasta	P	60	AH
aver	haber	I	48	AH
avia	había	I	25	AH
avia	había	I	31	AH
avia	había	I	43	AH
avia	había	I	43	AH
avia	había	I	51	AH
avia	había	I	60	AH
avia	había	I	60	AH
aviamos	habíamos	I	13	AH
avian	habían	I	51	AH
ay	ahí	I	25	AH
ay	hay	P	58	AH
aze	hace	I	08	AH
aze	hace	I	08	AH
azer	hacer	I	30	AH
azer	hacer	I	60	AH
azerle	hacerle	I	43	AH
bahúl	baúl	I	67	AH
bahúl	baúl	I	67	AH
bahúl	baúl	I	67	AH
bahúl	baúl	I	67	AH
bahúl	baúl	I	67	AH
bahúl	baúl	I	67	AH
desinchando	deshinchando	I	41	AH
desincho	deshinchó	I	24	AH
e	he	P	06	AH
e	he	P	52	AH
e	he	P	52	AH
echa	hecha	P	28	AH
echas	hechas	P	41	AH
echo	hecho	P	04	AH
echo	hecho	P	04	AH
echo	hecho	P	06	AH
echo	hecho	P	12	AH
echo	hecho	P	25	AH
echo	hecho	P	28	AH
echo	hecho	P	41	AH
echo	hecho	P	50	AH
echo	hecho	P	50	AH
echo	hecho	P	50	AH

echo	hecho	P	53	AH
eh	he	I	55	AH
eramientas	herramientas	I	59	AH
erida	herida	I	59	AH
ermosa	hermosa	I	29	AH
ermosos	hermosos	I	08	AH
exo	hecho	P	29	AH
ha	a	P	06	AH
ha	a	P	08	AH
ha	a	P	12	AH
ha	a	P	13	AH
ha	a	P	22	AH
ha	a	P	25	AH
ha	a	P	30	AH
ha	a	P	41	AH
ha	ah	P	13	AH
ha	ah	P	24	AH
ha hora	ahora	I	08	AH
haber	a ver	P	59	AH
habierta	abierta	I	06	AH
habierta	abierta	I	23	AH
habre	abre	I	16	AH
habre	abre	I	41	AH
habrio	abrió	I	41	AH
habrió	abrió	I	16	AH
habrió	abrió	I	41	AH
habuela	abuela	I	51	AH
hacabar	acabar	I	12	AH
hacabar	acabar	I	12	AH
hacabe	acabe	I	12	AH
hacabe	acabe	I	12	AH
hacerca	acerca	I	67	AH
hacercaba	acercaba	I	12	AH
hacerquemos	acercamos	I	55	AH
hacin	así	I	52	AH
hadentraron	adentraron	I	22	AH
hal	al	I	25	AH
hambos	ambos	I	25	AH
haora	ahora	I	25	AH
haora	ahora	I	29	AH
haora	ahora	I	29	AH
haora	ahora	I	50	AH
haora	ahora	I	65	AH
haorcar	ahorcar	I	49	AH
haproccimadamente	aproximadamente	I	12	AH
harbol	árbol	I	11	AH
hasi	así	I	12	AH
hasi	así	I	16	AH
hasignatura	asignatura	I	12	AH
hasignaturas	asignaturas	I	12	AH

hasy	así	I	55	AH
haun	aún	I	11	AH
haun	aún	I	41	AH
haún	aún	I	12	AH
haunque	aunque	I	08	AH
haver	a ver	P	31	AH
havierta	abierta	I	11	AH
havierta	abierta	I	12	AH
hay	ahí	I	41	AH
hayer	ayer	I	52	AH
hayr	a	P	08	AH
he	e	I	41	AH
he	eh	I	13	AH
hecha	echa	P	13	AH
hechaban	echaban	P	21	AH
hechaban	echaban	P	56	AH
hecho	echo	P	23	AH
hecho	echó	P	13	AH
hecho	echó	P	13	AH
hecho	echó	P	23	AH
hecho	echó	P	24	AH
hechó	echó	P	23	AH
hellos	ellos	I	22	AH
hentro	entró	I	23	AH
henviare	enviaré	I	12	AH
hera	era	I	31	AH
heran	eran	I	22	AH
heso	eso	I	08	AH
hi	ir	I	30	AH
hi	y	I	18	AH
hi	y	I	25	AH
hi	y	I	29	AH
hi ho	yo	I	25	AH
hiba	iba	I	16	AH
hiba	iba	I	18	AH
hiba	iba	I	24	AH
hiba	iba	I	24	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	41	AH
hiba	iba	I	51	AH
hiba	iba	I	55	AH
hiba	iba	I	59	AH

hiba	iban	I	21	AH
hibamos	íbamos	I	04	AH
hibamos	íbamos	I	24	AH
hiban	iban	I	22	AH
hiban	iban	I	41	AH
hido	ido	I	12	AH
hido	ido	I	41	AH
hido	ido	I	58	AH
hilos	y los	I	29	AH
himaginas	imaginas	I	12	AH
hir	ir	I	08	AH
hir	ir	I	11	AH
hir	ir	I	13	AH
hir	ir	I	14	AH
hir	ir	I	52	AH
hirnos	irnos	I	11	AH
hirnos	irnos	I	14	AH
hiva	iba	I	06	AH
hiva	iba	I	11	AH
hiva	iba	I	11	AH
hiva	iba	I	12	AH
hiva	iba	I	25	AH
hiva	iba	I	25	AH
hiva	iba	I	29	AH
hiva	iba	I	29	AH
hiva	iba	I	31	AH
hiva	iba	I	55	AH
hivamos	íbamos	I	11	AH
hívamos	íbamos	I	14	AH
hivan	iban	I	55	AH
ho	oh	I	12	AH
hocho	ocho	I	65	AH
holia	olía	I	23	AH
hos	os	I	12	AH
hos	os	I	12	AH
hos	os	I	58	AH
hotra	otra	I	12	AH
hotra	otra	I	43	AH
hoye	oye	I	12	AH
hy	y	I	41	AH
icieron	hicieron	I	18	AH
icieron	hicieron	I	51	AH
ico	hizo	I	60	AH
ilo	hilo	I	13	AH
incarle	hincarle	I	04	AH
inco	hincó	I	41	AH
inchado	hinchado	I	55	AH
inchando	hinchando	I	16	AH
inchar	hinchar	I	21	AH
inchar	hinchar	I	41	AH

inchar	hinchar	I	41	AH
incharse	hincharse	I	04	AH
incharse	hincharse	I	24	AH
incharse	hincharse	I	25	AH
incharse	hincharse	I	25	AH
incharse	hincharse	I	43	AH
incharse	hincharse	I	53	AH
incho	hinchó	I	19	AH
incho	hinchó	I	24	AH
inchó	hincho	I	01	AH
inqó	hincó	I	14	AH
iziera	hiciera	I	60	AH
izo	hizo	I	04	AH
izo	hizo	I	12	AH
izo	hizo	I	25	AH
izo	hizo	I	43	AH
izo	hizo	I	50	AH
izo	hizo	I	65	AH
m'he	me	I	41	AH
o	oh	I	31	AH
oi	hoy	I	60	AH
ojas	hojas	I	28	AH
ojos	hojas	I	51	AH
ombro	hombro	I	06	AH
ubiera	hubiera	I	21	AH
ubiera	hubiera	I	21	AH
uir	huir	I	21	AH
zanaoria	zanahoria	I	58	AH

esagerando	exagerando	I	12	AS
escepto	excepto	I	60	AS
escusa	excusa	I	27	AS
esplicar	explicar	I	12	AS
esplicaremos	explicaremos	I	25	AS
esploto	explotó	I	18	AS
esploto	explotó	I	53	AS
estranyos	extraños	C	29	AS
estraño	extraño	C	50	AS
reflessione	reflexione	I	12	AS

fuy	fui	I	12	AY
fuy	fui	I	52	AY
fuy	fui	I	65	AY
llervajos	hierbajos	I	25	AY
mui	muy	I	29	AY
mui	muy	I	43	AY
mui	muy	I	60	AY

Quando	cuando	C	29	CC
anochezer	anohecer	I	47	CC
aze	hace	I	08	CC
aze	hace	I	08	CC
azepto	aceptó	I	60	CC
azer	hacer	I	30	CC
azer	hacer	I	60	CC
azerle	hacerle	I	43	CC
comenzemos	comenzamos	I	18	CC
comvenzer	convencer	I	25	CC
conozes	conoces	I	08	CC
desenlaze	desenlace	I	31	CC
desenlaze	desenlace	I	67	CC
dezircelo	decírselo	I	30	CC
doze	doce	I	29	CC
empeco	empezó	I	60	CC
empeco	empezó	I	60	CC
empeze	empecé	I	41	CC
empezé	empecé	I	01	CC
empezemos	empezamos	I	24	CC
entristezida	entristecida	I	65	CC
esquerezo	escuerzo	C	59	CC
esquerezo	escuerzo	C	59	CC
esquerezo	escuerzo	C	59	CC
esquerzo	escuerzo	C	13	CC
esquerzo	escuerzo	C	27	CC
esquerzo	escuerzo	C	59	CC
esquerzo	escuerzo	C	59	CC
esquerzos	escuerzos	C	22	CC
felizes	felices	I	08	CC
felizes	felices	I	47	CC
haze	hace	I	18	CC
haze	hace	I	30	CC
haziendo	haciendo	I	30	CC
hico	hizo	I	31	CC
hizieron	hicieron	I	19	CC
hizieron	hicieron	I	59	CC
hizimos	hicimos	I	30	CC
hizimos	hicimos	I	30	CC
hizimos	hicimos	I	30	CC
ico	hizo	I	60	CC
inqó	hincó	I	14	CC
iziera	hiciera	I	60	CC
la quaducto	el acueducto	C	48	CC
matematiquas	matemáticas	C	53	CC
matematiquas	matemáticas	C	53	CC
pazes	paces	I	04	CC
pecena	pequeña	I	08	CC
pel·liqula	película	I	11	CC

qualas	cuáles	C	56	CC
quales	cuales	C	53	CC
quando	cuando	C	04	CC
quando	cuando	C	11	CC
quando	cuando	C	11	CC
quando	cuando	C	11	CC
quando	cuando	C	12	CC
quando	cuando	C	13	CC
quando	cuando	C	29	CC
quando	cuando	C	30	CC
quando	cuando	C	41	CC
quando	cuando	C	43	CC
quando	cuando	C	59	CC
quando	cuando	C	65	CC
quantas	cuántas	C	12	CC
quantas	cuántas	C	56	CC
quarto	cuarto	C	58	CC
quatro	cuatro	C	29	CC
quatro	cuatro	C	65	CC
resuzite	resucite	I	43	CC
resuzito	resucitó	I	48	CC
suizidó	suicidio	I	16	CC
tronqos	troncos	I	43	CC
vezes	vezes	I	12	CC
vezes	vezes	I	18	CC
vezes	vezes	I	25	CC
zerro	cerró	I	60	CC
algien	alguien	I	30	CG
alogados	alojados	I	28	CG
biega	vieja	I	43	CG
biega	vieja	I	43	CG
caga	caja	I	43	CG
cagon	cajón	I	60	CG
coleguio	colegio	I	22	CG
dego	dejo	I	60	CG
dego	dejó	I	43	CG
despege	despegue	I	28	CG
digo	dijo	I	43	CG
digo	dijo	I	43	CG
digo	dijo	I	52	CG
digo	dijo	I	52	CG
diguital	dígital	I	43	CG
gamas	jamás	I	43	CG
gerra	guerra	I	22	CG
gerra	guerra	I	22	CG
gerras	guerras	I	19	CG
goven	joven	I	43	CG
gugado	jugado	I	18	CG

gugar	jugar	I	18	CG
gugaremos	jugaremos	I	18	CG
gujemos	jugamos	I	18	CG
gujemos	jugamos	I	18	CG
higo	hijo	I	43	CG
higo	hijo	I	43	CG
higo	hijo	I	43	CG
legano	lejano	I	28	CG
longitudinalmente	longitudinalmente	I	67	CG
longitudinalmente	longitudinalmente	I	67	CG
llege	llegue	I	60	CG
llege	llegué	I	56	CG
llegemos	lleguemos	I	14	CG
persegia	perseguía	I	29	CG
pinguinos	pingüinos	I	19	CG
segia	seguía	I	56	CG
segian	seguían	I	30	CG
trabagava	trabajaba	I	43	CG

Enrriquito	Enriquito	I	47	CR
Enrriquito	Enriquito	I	47	CR
Enrriquito	Enriquito	I	47	CR
Taragona	Tarragona	I	48	CR
agaradas	agarradas	I	30	CR
caretera	carretera	I	31	CR
cerale	cerrarle	I	30	CR
cerando	cerrando	I	14	CR
corea	correa	I	25	CR
coriendo	corriendo	I	30	CR
enrollaba	enrollaba	I	04	CR
enterar	enterrar	I	48	CR
eramientas	herramientas	I	59	CR
erres	eres	I	60	CR

ai	ay	I	65	CY
ally	allí	I	22	CY
ally	allí	I	55	CY
ally	allí	I	55	CY
amy	a mí	I	18	CY
amy	a mí	I	18	CY
amy	a mí	I	18	CY
asy	así	I	55	CY
asy	así	I	55	CY
ay	ahí	I	25	CY
doi	doy	I	25	CY
doi	doy	I	55	CY
fuymos	fuimos	I	12	CY
fuymos	fuimos	I	31	CY

era ser	érase	I	06	DD
eraser	érase	I	55	DD
eraser	érase	I	55	DD
estaldo	estado	I	15	DD
familias	familias	I	22	DD
grancho	rancho	I	12	DD
grane	grande	I	48	DD
habi	había	I	04	DD
histori	historia	I	28	DD
hobre	hombre	I	64	DD
humecida	humedecida	I	18	DD
humecida	humedecida	I	23	DD
ina ginate	imagínate	I	41	DD
interesant	interesante	C	43	DD
lanio	lamió	I	22	DD
nicos	niños	I	06	DD
primos	primos	I	51	DD
qreo	creo	I	51	DD
quie	quien	I	43	DD
qumavas	quemabas	I	22	DD
sienpro	siempre	I	51	DD
soldo	soldado	I	08	DD
solon	sólo	I	08	DD
suavidada	suavidad	I	43	DD
teng	tengo	I	01	DD
tine	tiene	I	19	DD
tranquilloso	tranquilizo	I	51	DD
unas	uñas	I	58	DD
viuada	viuda	I	43	DD
voló	bola	I	25	DD
No	nos	I	51	DF
buebe	vuelve	I	52	DF
calo	calor	I	52	DF
cerale	cerrarle	I	30	DF
colla	collar	I	25	DF
da	dar	I	41	DF
decidir	decidí	I	08	DF
dipido	despido	I	51	DF
domiera	durmiera	I	13	DF
entonce	entonces	I	23	DF
epero	espero	I	51	DF
equís	esquís	I	14	DF
estei	estéis	I	51	DF
hi	ir	I	30	DF
hievas	hierbas	I	24	DF
mima	misma	I	53	DF
no	nos	I	48	DF
no	nos	I	50	DF

no	nos	I	51	DF
no	nos	I	51	DF
no	nos	I	65	DF
picina	piscina	I	51	DF
picina	piscina	I	51	DF
toma	tomar	I	52	DF
toroncos	troncos	I	43	DF
achazo	hachazos	I	65	DG
buscaro	buscaron	I	15	DG
ella	ellas	I	55	DG
la	las	I	18	DG
la	las	I	43	DG
la	las	I	53	DG
le	les	I	51	DG
lejanos	lejano	I	48	DG
lo	los	I	41	DG
ojos	hojas	I	51	DG
piensas	piensan	I	08	DG
sentado	sentados	I	21	DG
travesura	travesuras	I	25	DG
triste	tristes	I	58	DG
un	una	I	16	DG
un	una	I	16	DG
unas	una	I	24	DG
uno	una	I	25	DG
unos	uno	I	59	DG
vampiro	vampiros	I	23	DG
ase	hace	I	51	EC
aserco	acercó	I	51	EC
aserlo	hacerlo	I	51	EC
complaser	complacer	I	51	EC
consierto	concierto	I	51	EC
denlase	desenlace	I	29	EC
escuarso	escuerzo	I	51	EC
fogases	fugaces	I	24	EC
resusitara	resucitará	I	08	EC
searseo	se acercó	I	51	EC
tranquilloso	tranquilizo	I	51	EC
enganxado	enganchado	C	41	EE
examos	echamos	C	29	EE
exo	hecho	C	29	EE
xino	chino	C	12	EE
xinxarles	chincharles	C	52	EE
xinxarles	chincharles	C	52	EE

descanzara	descansará	I	30	ES
dezircelo	decírselo	I	30	ES
ginacio	gimnasio	I	30	ES
hacin	así	I	52	ES
haproccimadamente	aproximadamente	I	12	ES
imfucion	infusión	I	25	ES
inscintio	insistió	I	25	ES

ajudare	ayudaré	C	13	EY
ja	ya	C	06	EY
ja	ya	C	06	EY
ja	ya	C	11	EY
ja	ya	C	11	EY
ja	ya	C	11	EY
ja	ya	C	19	EY
ja	ya	C	30	EY
ja	ya	C	30	EY
ja	ya	C	31	EY
ja	ya	C	41	EY
ja	ya	C	43	EY
ja	ya	C	48	EY
jo	yo	C	08	EY
jo	yo	C	12	EY
jo	yo	C	12	EY
jo	yo	C	12	EY
jo	yo	C	12	EY
jo	yo	C	14	EY
jo	yo	C	28	EY
jo	yo	C	29	EY
jo	yo	C	29	EY
jo	yo	C	41	EY
jo	yo	C	41	EY
jo	yo	C	41	EY
jo	yo	C	41	EY
jo	yo	C	47	EY
jo	yo	C	48	EY
jo	yo	C	48	EY
jo	yo	C	49	EY
jo	yo	C	49	EY
jo	yo	C	49	EY
jo	yo	C	52	EY
jo	yo	C	53	EY
jo	yo	C	60	EY
jo	yo	C	65	EY
jo	yo	C	65	EY
jo	yo	C	65	EY
vaja	vaya	C	08	EY

setima	séptima	I	60	FB
direcion	dirección	I	51	FC
redacion	redacción	I	25	FC
Socieda	Sociedad	I	65	FD
basque	básquet	I	22	FD
berda	verdad	I	52	FD
navidas	Navidad	I	06	FD
perdio	perdido	I	13	FD
perdonar	perdonad	I	12	FD
arbor	árbol	I	18	FL
arcalde	alcalde	I	24	FL
arquilar	alquilar	I	14	FL
arquilemos	alquilamos	I	11	FL
buerto	vuelto	I	11	FL
cormillos	colmillos	I	43	FL
devolvelva	devolverla	I	51	FL
gualde	guardé	I	52	FL
acostubrado	acostumbrado	I	25	FM
canviado	cambiado	C	51	FM
canviándose	cambiándose	C	14	FM
canviar	cambiar	C	41	FM
canviarnos	cambiarnos	C	18	FM
canvie	cambié	C	30	FM
canvio	cambio	C	21	FM
canvio	cambio	C	49	FM
canvio	cambio	C	58	FM
canvio	cambio	C	67	FM
combecico	convencido	I	43	FM
combecico	convencido	I	43	FM
combencida	convencida	I	41	FM
comvenzer	convencer	I	25	FM
contruido	construido	I	25	FM
costipado	constipado	I	18	FM
enfadaras	enfadarás	I	08	FM
ginacio	gimnasio	I	30	FM
imbentaron	inventaron	I	25	FM
imfucion	infusión	I	25	FM
immedatamente	inmediatamente	C	18	FM
immediatamente	inmediatamente	C	41	FM
immovil	inmóvil	C	25	FM

intalado	instalado	I	60	FM
intituto	instituto	I	60	FM
memfado	me enfado	I	08	FM
presadas	prensadas	I	41	FM
sienpro	siempre	I	51	FM
tan bient	también	I	51	FM
tanbien	también	I	29	FM
tanvien	también	I	25	FM
alco	algo	I	22	FN
caraver	cadáver	I	59	FN
clobo	globo	I	51	FN
duchada	duchaba	I	30	FN
jego	llegó	I	43	FN
jorar	llorar	I	43	FN
joro	lloró	I	43	FN
llevabo	llevado	I	23	FN
madador	matador	I	30	FN
la compaño	acompañó	I	51	FO
la quaducto	el acueducto	I	48	FO
maca	hamaca	I	13	FO
Larguiyo	Larguillo	I	58	FY
ayi	allí	I	24	FY
caio	cayó	I	06	FY
callo	cayó	I	60	FY
callo	cayó	I	60	FY
calló	cayó	I	14	FY
caye	calle	I	12	FY
coneyos	ellos	I	51	FY
creio	creyó	I	12	FY
cullo	cuyo	I	25	FY
desalluno	desayuno	I	55	FY
desmaiarse	desmayarse	I	67	FY
disminuillo	disminuyó	I	65	FY
disminuillo	disminuyó	I	65	FY
disminuio	disminuyó	I	50	FY
eyos	ellos	I	51	FY
hi ho	yo	I	25	FY
hio	yo	I	25	FY
ia	ya	I	48	FY
ia	ya	I	48	FY
leiendo	leyendo	I	12	FY
lla	ya	I	06	FY
lla	ya	I	06	FY
lla	ya	I	06	FY

lla	ya	I	12	FY
lla	ya	I	12	FY
lla	ya	I	18	FY
lla	ya	I	25	FY
lla	ya	I	25	FY
lla	ya	I	60	FY
llo	yo	I	60	FY
tullas	tuyas	I	43	FY
tullo	tuyo	I	43	FY
vaiamos	vayamos	I	15	FY
vallamos	vayamos	I	51	FY
yagar	llegar	I	43	FY
yamaba	llamaba	I	55	FY
yamaban	llamaban	I	18	FY
yeguemos	llegamos	I	51	FY
yevar	llevar	I	24	FY
yevo	llevo	I	51	FY
abraço	abrazo	C	41	NC
braços	brazos	C	15	NC
caçador	cazador	C	29	NC
començaron	comenzaron	C	11	NC
començaron	comenzaron	C	52	NC
començemos	comenzamos	C	52	NC
començo	comenzó	C	18	NC
empeçaron	empezaron	C	28	NC
esforçar	esforzar	C	52	NC
col·legio	colegio	C	13	NL
col·legio	colegio	C	13	NL
col·legio	colegio	C	13	NL
col·legio	colegio	C	58	NL
pel·licula	película	C	11	NL
pel·liqula	película	C	11	NL
síl·labas	sílabas	C	28	NL
Espanya	España	C	51	NÑ
acompanayra	acompañara	C	06	NÑ
acompanyar	acompañar	C	51	NÑ
acompanyo	acompañó	C	43	NÑ
anyo	año	C	49	NÑ
anyos	años	C	29	NÑ
anyos	años	C	29	NÑ
anyos	años	C	29	NÑ
anyos	años	C	29	NÑ
anyos	años	C	59	NÑ
cabanya	cabaña	C	13	NÑ

campanya	campaña	C	29	NÑ
carinyo	cariño	C	29	NÑ
companyero	compañero	C	65	NÑ
cumpleanyos	cumpleaños	C	31	NÑ
estranyos	extraños	C	29	NÑ
lenya	leña	C	31	NÑ
lenyador	leñador	C	47	NÑ
montanya	montaña	C	04	NÑ
montanya	montaña	C	29	NÑ
montanya	montaña	C	29	NÑ
montanyas	montañas	C	31	NÑ
senyor	señor	C	58	NÑ
senyor	señor	C	58	NÑ
senyora	señora	C	08	NÑ
senyora	señora	C	08	NÑ
senyora	señora	C	31	NÑ
senyorida	señorita	C	08	NÑ
senyorida	señorita	C	29	NÑ
assignaturas	asignaturas	C	19	NS
assistir	asistir	C	64	NS
bellissima	bellísima	C	47	NS
classe	clase	C	48	NS
classe	clase	C	53	NS
classe	clase	C	53	NS
classes	clases	C	14	NS
classes	clases	C	14	NS
necessitava	necesitaba	C	14	NS
passa	pasa	C	55	NS
passada	pasada	C	47	NS
passada	pasada	C	56	NS
passadizo	pasadizo	C	58	NS
passado	pasado	C	01	NS
passado	pasado	C	12	NS
passar	pasar	C	15	NS
passar	pasar	C	16	NS
passar	pasar	C	55	NS
passar	pasar	C	58	NS
passas	pasas	C	47	NS
passes	pases	C	08	NS
passes	pases	C	14	NS
passo	pasó	C	15	NS
passó	pasó	C	58	NS
possible	posible	C	64	NS
possibles	posibles	C	67	NS
prissa	prisa	C	11	NS
professora	profesora	C	04	NS
professora	profesora	C	41	NS
professora	profesora	C	41	NS

professores	profesores	C	56	NS
pusse	puse	C	60	NS
reflessione	reflexione	C	12	NS

3º ESO. RELACIÓN DE ERRORES GRAFEMÁTICOS AGRUPADOS POR TIPOS DE ERROR

C_E: Causa de Error: C: interferencia con el catalán; I, P: error intralingüístico

DICE	DEBE_DECIR	C_E	SUJETO	TIPO DE ERROR
Bamos	vamos	I	57	AA
Bolibia	Bolivia	I	17	AA
Habeces	veces	I	18	AA
Habeces	veces	I	18	AA
Habeces	veces	I	18	AA
Matavan	mataban	C	11	AA
Pais Basco	País Vasco	C	09	AA
Pais Basco	País Vasco	C	09	AA
aber	ver	I	94	AA
aber	ver	I	94	AA
acavarón	acabaron	I	25	AA
alejava	alejaba	C	91	AA
alejava	alejaba	C	96	AA
altaboces	altavoces	I	94	AA
amenazava	amenazaba	C	38	AA
atacavan	atacaban	C	48	AA
atrabeso	atravesó	I	44	AA
atribuían	atribuían	I	92	AA
atribuían	atribuían	I	93	AA
avia	había	C	02	AA
avia	había	C	48	AA
avia	había	C	96	AA
ba	va	I	97	AA
bacaciones	vacaciones	I	93	AA
bacaciones	vacaciones	I	93	AA
bacia	vacía	I	15	AA
bajavan	bajaban	C	26	AA
bajavan	bajaban	C	44	AA
bajavan	bajaban	C	54	AA
balia	valía	I	44	AA
balioso	valioso	I	34	AA
balla	vaya	I	22	AA
bamos	vamos	I	19	AA
ban	van	I	24	AA
ban	van	I	24	AA

ban	van	I	47	AA
ban	van	I	54	AA
baqueros	vaqueros	I	31	AA
bemos	vemos	I	93	AA
ben	ven	I	24	AA
ben	ven	I	47	AA
ben	ven	I	53	AA
ben	ven	I	54	AA
ben	ven	I	94	AA
ben	ven	I	94	AA
benenosa	venenosa	I	93	AA
benenosas	venenosas	I	44	AA
benid	venido	I	97	AA
benir	venir	I	94	AA
beo	veo	I	93	AA
ber	ver	I	93	AA
berano	verano	I	93	AA
berdosos	verdosos	I	34	AA
beven	beben	I	12	AA
bez	vez	I	93	AA
bi	vi	I	94	AA
bibo	vivo	I	93	AA
bibo	vivo	I	93	AA
bibo	vivo	I	93	AA
bibo	vivo	I	93	AA
bicios	vicios	I	15	AA
biendo	viendo	I	97	AA
bieron	vieron	I	53	AA
binieron	vinieron	I	92	AA
binieron	vinieron	I	97	AA
binieron	vinieron	I	97	AA
binimos	venimos	I	97	AA
bino	vino	I	97	AA
bio	vio	I	96	AA
bio	vio	I	97	AA
bisten	visten	I	24	AA
biven	viven	I	17	AA
boluntariamente	voluntariamente	I	25	AA
bolviendo	volviendo	I	97	AA
bolvimos	volvimos	I	94	AA
boy	voy	I	54	AA
boy	voy	I	93	AA
boz	voz	I	91	AA
boz	voz	I	91	AA
boz	voz	I	91	AA
buelta	vuelta	I	94	AA
bueltas	vueltas	I	19	AA
buerta	vuelta	I	92	AA
buestra	vuestra	I	49	AA
cabó	cavó	I	39	AA

canvia	cambia	C	38	AA
carabanas	caravanas	I	12	AA
carabanas	caravanas	I	36	AA
carabanas	caravanas	I	53	AA
carabanes	caravanas	I	54	AA
carbanas	caravanas	I	54	AA
caveza	cabeza	I	24	AA
cavezas	cabezas	I	96	AA
cavo	cabo	I	54	AA
combirtió	convirtió	I	44	AA
combitió	convirtió	I	12	AA
conbenció	convenció	I	91	AA
confesavan	confesaban	C	91	AA
continuava	continuaba	C	22	AA
convinación	combinación	I	49	AA
curatiba	curativa	I	37	AA
chabal	chaval	I	02	AA
chabal	chaval	I	48	AA
chabal	chaval	I	94	AA
chabala	chavala	I	94	AA
chabala	chavala	I	94	AA
chabales	chavales	I	48	AA
deborados	devorados	I	97	AA
deboraron	devoraron	I	95	AA
dejaba	dejaba	C	91	AA
dejaba	dejaba	C	96	AA
dejaba	dejaba	C	96	AA
dejaba	dejaba	C	96	AA
dejavan	dejaban	C	96	AA
describe	describe	I	94	AA
deveres	deberes	I	11	AA
deves	debes	I	96	AA
devido	debido	I	20	AA
dibitiendo	divirtiendo	I	04	AA
diecinuebe	diecinueve	I	17	AA
efectibos	efectivos	I	54	AA
embenenadas	envenenadas	I	09	AA
embenenadas	envenenadas	I	17	AA
encontrava	encontraba	C	56	AA
encontravan	encontraban	C	55	AA
escribir	escribir	I	09	AA
escrivo	escribo	I	25	AA
escrivo	escribo	I	52	AA
esperava	esperaba	C	54	AA
estava	estaba	C	23	AA
estava	estaba	C	26	AA
estava	estaba	C	31	AA
estava	estaba	C	31	AA
estava	estaba	C	38	AA
estava	estaba	C	96	AA

estava	estaba	C	96	AA
estavamos	estábamos	C	37	AA
estavamos	estábamos	C	37	AA
estavan	estaban	C	09	AA
estavan	estaban	C	09	AA
estavan	estaban	C	09	AA
estavan	estaban	C	11	AA
estavan	estaban	C	36	AA
estavan	estaban	C	48	AA
estavan	estaban	C	51	AA
estube	estuve	I	94	AA
estube	estuve	I	95	AA
estube	estuve	I	95	AA
estube	estuve	I	96	AA
estubiera	estuviera	I	94	AA
estubieran	estuviera	I	56	AA
estubieron	estuvieron	I	04	AA
estubimos	estuvimos	I	95	AA
evilla	hebilla	C	23	AA
grave	grave	I	42	AA
gravando	grabando	I	50	AA
grave	grabé	I	95	AA
habeces	veces	I	16	AA
habeces	veces	I	16	AA
habeces	veces	I	42	AA
havana	Habana	C	15	AA
havana	Habana	C	15	AA
haver	haber	C	34	AA
havia	había	C	02	AA
havia	había	C	02	AA
havia	había	C	02	AA
havia	había	C	02	AA
havia	había	C	04	AA
havia	había	C	04	AA
havia	había	C	37	AA
havia	había	C	54	AA
havia	había	C	55	AA
havia	había	C	56	AA
havia	había	C	56	AA
havia	había	C	56	AA
havia	había	C	94	AA
havia	había	C	94	AA
havia	había	C	96	AA
havía	había	C	91	AA
havía	había	C	97	AA
havian	habían	C	04	AA
havian	habían	C	33	AA
havian	habían	C	51	AA
havian	habían	C	54	AA
havian	habían	C	54	AA

havian	habían	C	91	AA
havido	habido	C	19	AA
havitacion	habitación	I	48	AA
hechava	echaba	C	91	AA
hierva	hierba	I	54	AA
hiva	iba	P	54	AA
hiva	iba	P	54	AA
hiva	iba	P	91	AA
hivan	iban	I	04	AA
hivan	iban	I	54	AA
hivan	iban	I	54	AA
hobario	ovario	I	94	AA
huviera	hubiera	C	56	AA
huviese	hubiese	C	50	AA
huvo	hubo	C	31	AA
huvo	hubo	C	52	AA
iegavan	llegaba	C	54	AA
imbolucrados	involucrados	I	15	AA
inmóbil	inmóvil	C	47	AA
intentava	intentaba	C	38	AA
iva	iba	P	09	AA
iva	iba	P	09	AA
iva	iba	P	09	AA
iva	iba	P	31	AA
iva	iba	P	31	AA
iva	iba	P	55	AA
iva	iba	P	97	AA
ivamos	íbamos	I	31	AA
ivamos	íbamos	I	94	AA
ivan	iban	I	33	AA
ivan	iban	I	38	AA
ivan	iban	I	48	AA
ladrava	ladraba	C	91	AA
lamzavan	lanzavan	C	10	AA
lanzava	lanzaba	C	09	AA
lanzavan	lanzaban	C	22	AA
lavios	labios	C	04	AA
lavios	labios	C	19	AA
le bante	levanté	I	97	AA
llamava	llamava	C	96	AA
lleba	lleva	I	33	AA
lleban	llevan	I	47	AA
llebar	llevar	I	97	AA
llebara	llevara	I	24	AA
llebaron	llevaron	I	04	AA
llebaron	llevaron	I	18	AA
llebavan	llevaban	C	12	AA
llebavan	llevaban	I	12	AA
llebavan	llevaban	C	18	AA
llebavan	llevaban	I	18	AA

llebemos	llevamos	I	97	AA
llegava	llegaba	C	53	AA
llegavan	llegaban	C	54	AA
llevavan	llevaban	C	34	AA
matavan	mataban	C	10	AA
mobil	móvil	C	02	AA
nabajazo	navajazo	I	23	AA
nabajazo	navajazo	I	23	AA
nabegable	navegable	I	38	AA
nabegable	navegable	I	38	AA
necesitavan	necesitaban	C	48	AA
necesitavan	necesitaban	C	48	AA
nuebo	nuevo	I	93	AA
nuebos	nuevos	I	94	AA
nuves	nubes	C	54	AA
obserbaba	observaba	I	10	AA
octabo	octavo	I	92	AA
olbidava	olvidaba	C	57	AA
olbidava	olvidaba	I	57	AA
olvidava	olvidaba	C	14	AA
paravan	paraban	C	96	AA
pasavan	pasaban	C	25	AA
precipitavan	precipitaban	C	17	AA
probocaban	provocaban	I	38	AA
probocado	provocado	I	91	AA
provaron	probaron	C	52	AA
provaron	probaron	C	52	AA
quedava	quedaba	C	04	AA
quedava	quedaba	C	12	AA
quedava	quedaba	C	17	AA
quedava	quedaba	C	53	AA
quedava	quedaba	C	96	AA
quitava	quitaban	C	48	AA
quitavan	quitaban	C	22	AA
quitavan	quitaban	C	31	AA
reavilitar-se	rehabilitarse	I	39	AA
reciviré	recibiré	I	09	AA
relebaba	relevaba	I	36	AA
responsavilidad	responsabilidad	I	94	AA
robavan	robaban	C	55	AA
ruvio	rubio	I	03	AA
savado	sábado	I	92	AA
savemos	sabemos	I	57	AA
saver	saber	I	10	AA
silvido	silbido	I	18	AA
silvido	silbido	I	44	AA
silvido	silbido	I	48	AA
silvo	silbo	I	39	AA
sirbe	sirve	I	57	AA
sirben	sirven	I	23	AA

tanvién	también	I	12	AA
tiravan	tiraban	C	16	AA
tiravan	tiraban	C	31	AA
tiravan	tiraban	C	55	AA
tiverio	Tiberio	I	92	AA
tiverio	Tiberio	I	94	AA
tovillo	tobillo	I	50	AA
trabajavan	trabajaban	C	25	AA
tranbias	tranvias	I	92	AA
trabajos	trabajos	I	09	AA
trivu	tribu	I	04	AA
trivu	tribu	I	04	AA
tube	tuve	I	94	AA
tube	tuve	I	96	AA
tubieron	tuvieron	I	04	AA
tubieron	tuvieron	I	10	AA
tubimos	tuvimos	I	12	AA
vaguar	bajar	I	48	AA
vailarin	bailarín	I	04	AA
vailarin	bailarín	I	04	AA
vaile	baile	I	04	AA
vaja	baja	I	56	AA
vajadas	bajadas	I	02	AA
vajaron	bajaron	I	53	AA
vajo	bajo	I	91	AA
vajo	bajo	I	91	AA
vajo	bajo	I	93	AA
vajo	bajó	I	34	AA
valas	balas	I	48	AA
vanda	banda	I	54	AA
vañandonos	bañándonos	I	91	AA
vañemos	bañamos	I	91	AA
varvacoa	barbacoa	I	92	AA
varvacoa	barbacoa	I	92	AA
vastante	bastante	I	22	AA
vastante	bastante	I	56	AA
vastante	bastante	I	91	AA
vesos	besos	I	25	AA
vestias	bestias	I	54	AA
vibe	vive	I	97	AA
viben	viven	I	97	AA
vien	bien	I	14	AA
vien	bien	I	19	AA
vien	bien	I	19	AA
vien	bien	I	24	AA
vien	bien	I	57	AA
voca	boca	I	56	AA
voinas	boinas	I	04	AA
vonita	bonita	I	91	AA
vosque	bosque	I	04	AA

ueno	bueno	I	04	AA
ueno	bueno	I	04	AA
vuscar	buscar	I	92	AA
vuscar	buscar	I	92	AA
xabal	chaval	I	23	AA
binimos	venimos	I	97	AE
cementirios	cementerios	I	08	AE
conacia	conocía	I	33	AE
dipositada	depositada	I	36	AE
enbeciles	imbéciles	I	38	AE
inaguro	inauguró	I	25	AE
inauborar-lo	inaugurar-lo	I	56	AE
inciendio	incendio	I	93	AE
innagurar	inaugurar	I	43	AE
intierro	entierro	I	31	AE
intierro	entierro	I	33	AE
intierro	entierro	I	47	AE
linia	línea	I	38	AE
linias	líneas	I	15	AE
linias	líneas	I	47	AE
precupeis	preocupéis	I	34	AE
precupeis	preocupéis	I	38	AE
procupes	preocupes	I	54	AE
procupes	preocupes	I	54	AE
saleis	salís	I	18	AE
saminario	seminario	I	92	AE
vente	veinte	I	47	AE
xiringillas	jeringuillas	I	39	AE
cojer	coger	I	26	AG
cojer	coger	I	26	AG
cojer	coger	I	56	AG
cojido	cogido	I	53	AG
cojió	cogió	I	26	AG
colejio	colegio	I	57	AG
colejio	colegio	I	57	AG
colejios	colegios	I	03	AG
extrangeros	extranjeros	C	48	AG
extrangeros	extranjeros	C	54	AG
extrangero	extranjero	C	42	AG
indijenas	indígenas	I	14	AG
injente	ingente	I	91	AG
injente	ingente	I	96	AG
paisage	paisaje	C	26	AG
pasageros	pasajeros	C	09	AG
personages	personajes	C	94	AG
sarjentos	sargentos	I	43	AG

trage	traje	I	54	AG
trajedia	tragedia	I	49	AG
Habeces	a	P	18	AH
Habeces	a	P	18	AH
Habeces	a	P	18	AH
a	ha	P	02	AH
a	ha	P	04	AH
a	ha	P	08	AH
a	ha	P	10	AH
a	ha	P	16	AH
a	ha	P	16	AH
a	ha	P	16	AH
a	ha	P	18	AH
a	ha	P	19	AH
a	ha	P	19	AH
a	ha	P	31	AH
a	ha	P	37	AH
a	ha	P	37	AH
a	ha	P	38	AH
a	ha	P	42	AH
a	ha	P	47	AH
a	ha	P	47	AH
a	ha	P	47	AH
a	ha	P	47	AH
a	ha	P	49	AH
a	ha	P	57	AH
a	ha	P	57	AH
a	ha	P	57	AH
a	ha	P	96	AH
aberme	haberme	I	54	AH
abia	había	I	47	AH
abia	había	I	47	AH
abía	había	I	93	AH
abian	habían	I	47	AH
abian	habían	I	93	AH
abitacion	habitación	I	24	AH
abitacion	habitación	I	47	AH
abitacion	habitación	I	93	AH
abitacion	habitación	I	93	AH
abitación	habitación	I	17	AH
abitación	habitación	I	94	AH
abitaci-ones	habitaciones	I	94	AH
ablar	hablar	I	54	AH
ablar	hablar	I	94	AH
abla-ndo	hablando	I	94	AH
ablo	hablo	I	57	AH
abran	habrán	I	25	AH
ace	hace	I	57	AH

ace	hace	I	57	AH
ace	hace	I	93	AH
acen	hacen	I	24	AH
acen	hacen	I	24	AH
acer	hacer	I	22	AH
acer	hacer	I	24	AH
acer	hacer	I	54	AH
acer	hacer	I	54	AH
acer	hacer	I	94	AH
acerce	hacerse	I	54	AH
acia	hacia	I	97	AH
acía	hacía	I	24	AH
acian	hacían	I	97	AH
aciendolo	haciéndolo	I	12	AH
aga	haga	I	19	AH
ago	hago	I	23	AH
aher	hacer	I	47	AH
ahi	hay	I	18	AH
ahi	hay	I	23	AH
ahi	hay	I	23	AH
ai	ahí	I	19	AH
ai	ahí	I	92	AH
ai	hay	P	23	AH
aiga	haya	I	04	AH
aiga	haya	I	04	AH
aiga	haya	I	04	AH
ambrientos	hambrientos	I	50	AH
an	han	I	18	AH
an	han	I	44	AH
an	han	I	47	AH
an	han	I	47	AH
an	han	I	47	AH
an	han	I	47	AH
an	han	I	47	AH
an	han	I	47	AH
an	han	I	56	AH
artan	hartan	I	38	AH
artemos	hartemos	I	19	AH
as	has	P	52	AH
as	has	P	52	AH
aspasado	has pasado	P	97	AH
asta	hasta	P	10	AH
asta	hasta	P	24	AH
asta	hasta	P	54	AH
asta	hasta	P	55	AH
asta	hasta	P	57	AH
asta	hasta	P	57	AH
asta	hasta	P	93	AH
asta	hasta	P	95	AH
asta	hasta	P	95	AH

asta	hasta	P	96	AH
asta	hasta	P	96	AH
asta	hasta	P	97	AH
avia	había	I	02	AH
avia	había	I	48	AH
avia	había	I	96	AH
ay	ahí	I	97	AH
ay	hay	P	10	AH
ay	hay	P	24	AH
cahucheria	cauchería	I	42	AH
e	he	P	97	AH
e	he	P	97	AH
echa	hecha	P	08	AH
echa	hecha	P	54	AH
echo	hecho	P	48	AH
echos	hechos	P	25	AH
eridas	heridas	I	25	AH
ermana	hermana	I	94	AH
ermana	hermana	I	94	AH
ermano	hermano	I	92	AH
etraido	he traído	I	96	AH
evilla	hebilla	I	23	AH
exhausto	exhausto	I	36	AH
ha	a	P	15	AH
ha	a	P	15	AH
ha	a	P	16	AH
ha	a	P	16	AH
ha	a	P	40	AH
ha	a	P	40	AH
ha	a	P	40	AH
ha	a	P	42	AH
ha	a	P	43	AH
ha	a	P	47	AH
ha	a	P	54	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	56	AH
ha	a	P	91	AH
ha	a	P	94	AH
ha	a	P	94	AH
ha	a	P	94	AH
ha	a	P	94	AH
ha	a	P	94	AH
ha	a	P	94	AH

ha	a	P	96	AH
ha	a	P	97	AH
ha	a	P	97	AH
ha	ah	P	94	AH
ha tras	atrás	I	91	AH
ha un	aún	I	04	AH
haaa	aaah	I	56	AH
habajo	abajo	I	24	AH
habeces	a	P	16	AH
habeces	a	P	16	AH
habeces	a	P	42	AH
haber	a	I	41	AH
abierto	abierto	I	31	AH
habrían	abrían	I	47	AH
habrió	abrió	I	47	AH
habrir	abrir	I	02	AH
habuela	abuela	I	97	AH
habuelo	abuelo	I	97	AH
hacabar	acabar	I	91	AH
hacabar	acabar	I	94	AH
hacabar	acabar	I	97	AH
hacercar-se	acercarse	I	39	AH
hador mir	a	P	95	AH
hai	ahí	I	94	AH
hala	a	P	37	AH
hanbición	ambición	I	34	AH
hantorchas	antorchas	I	97	AH
haola	ahora	I	48	AH
haora	ahora	I	02	AH
haora	ahora	I	02	AH
harmarios	armarios	I	25	AH
harriba	arriba	I	94	AH
hasi	así	I	24	AH
haun	aún	I	47	AH
haunque	aunque	I	91	AH
havedes	a	I	25	AH
haviones	aviones	I	94	AH
hay	ahí	I	04	AH
hay	ahí	I	16	AH
hecha	echa	I	43	AH
hechan	echan	I	20	AH
hechava	echaba	I	91	AH
hecho	echó	I	34	AH
hentiendo	entiendo	I	97	AH
hera	era	I	94	AH
hera	era	I	94	AH
heres	eres	I	94	AH
herros	errores	I	09	AH
hestuve	estuve	I	91	AH
hexito	éxito	I	04	AH

hi	y	I	24	AH
hi	y	I	24	AH
hi	y	I	97	AH
hi	y	I	97	AH
hiba	iba	I	24	AH
hiba	iba	I	48	AH
hiba	iba	I	52	AH
hibamos	íbamos	I	14	AH
hiban	iban	I	52	AH
hiban	iban	I	94	AH
hido	ido	I	17	AH
hido	ido	I	48	AH
hir	ir	I	12	AH
hir	ir	I	24	AH
hir	ir	I	24	AH
hir	ir	I	97	AH
hira	irá	I	97	AH
hire	iré	I	48	AH
hiremos	iremos	I	14	AH
hirnos	irnos	I	12	AH
hirse	irse	I	23	AH
hiva	iba	I	54	AH
hiva	iba	I	54	AH
hivan	iban	I	04	AH
hivan	iban	I	54	AH
hivan	iban	I	54	AH
hobario	ovario	I	94	AH
hocho	ocho	I	97	AH
hos	os	I	15	AH
hos	os	I	18	AH
hos	os	I	24	AH
hos	os	I	24	AH
hos	os	I	24	AH
hos	os	I	31	AH
hos	os	I	34	AH
hos	os	I	39	AH
hos	os	I	44	AH
hos	os	I	47	AH
hos	os	I	56	AH
hos	os	I	57	AH
hos	os	I	57	AH
hosea	o sea	I	24	AH
hoyha	oía	I	48	AH
hoyha	oía	I	48	AH
huna	una	I	97	AH
ice	hice	I	10	AH
icieron	hicieron	I	52	AH
icieron	hicieron	I	25	AH
icimos	hicimos	I	92	AH
icimos	hicimos	I	93	AH

icimos	hicimos	I	95	AH
ijos	hijos	I	23	AH
ileras	hileras	I	22	AH
imno	himno	I	23	AH
inchado	hinchado	I	47	AH
izo	hizo	I	03	AH
izo	hizo	I	18	AH
reavilitar-se	rehabilitarse	I	39	AH
ubielan	hubieran	I	48	AH
ubiese	hubiese	I	19	AH
ubiese	hubiese	I	54	AH
eceptos	excepto	I	54	AS
esactamente	exactamente	I	38	AS
esisten	existen	I	24	AS
esplicare	explicaré	I	57	AS
esplicaré	explicaré	I	38	AS
esplosivas	explosivas	I	39	AS
esplosivos	explosivos	I	54	AS
estrae	extrae	I	52	AS
estrangeros	extranjeros	C	48	AS
estrangeros	extranjeros	C	54	AS
estrangeros	extranjeros	C	54	AS
estrañar	extrañará	C	43	AS
estraño	extraño	C	15	AS
exclavitud	esclavitud	I	36	AS
exclavos	esclavos	I	42	AS
testo	texto	I	96	AS
mui	muy	I	57	AY
mui	muy	I	91	AY
Anizeto	Aniceto	I	03	CC
ambiziosa	ambiciosa	I	04	CC
cinquenta	cincuenta	C	14	CC
cinquenta	cincuenta	C	54	CC
conozidos	conocidos	I	10	CC
cruzes	cruces	I	96	CC
doze	doce	I	24	CC
doze	doce	I	52	CC
doze	doce	I	52	CC
doze	doce	I	54	CC
enriquezer	enriquecer	I	17	CC
enriquezese	enriquecerse	I	54	CC
entozes	entonces	I	57	CC
esquela	escuela	C	57	CC
esquela	escuela	C	57	CC

esquela	escuela	C	57	CC
esquela	escuela	C	57	CC
grupazion	agrupación	I	04	CC
hacer	hacer	I	11	CC
hico	hizo	I	04	CC
hize	hice	I	95	CC
hize	hice	I	95	CC
hize	hice	I	95	CC
intuizion	intuición	I	09	CC
kuilómetros (qui-)	kilómetros	I	53	CC
luzes	luces	I	24	CC
mercanzia	mercancía	I	04	CC
oqupa	ocupa	I	57	CC
quadrada	cuadrada	C	04	CC
quadros	cuadros	C	10	CC
quadros	cuadros	C	12	CC
qual	cual	C	37	CC
quando	cuando	C	02	CC
quando	cuando	C	04	CC
quando	cuando	C	11	CC
quando	cuando	C	11	CC
quando	cuando	C	11	CC
quando	cuando	C	11	CC
quando	cuando	C	19	CC
quando	cuando	C	19	CC
quando	cuando	C	33	CC
quando	cuando	C	38	CC
quando	cuando	C	56	CC
quando	cuando	C	57	CC
quando	cuando	C	97	CC
quando	cuando	C	97	CC
quantos	cuantos	C	50	CC
quatro	cuatro	C	17	CC
quatro	cuatro	C	44	CC
quatro	cuatro	C	50	CC
quatro cientos	cuatrocientos	C	15	CC
qüestionnes	cuestiones	C	11	CC
qüestionnes	cuestiones	C	11	CC
quinze	quinze	I	04	CC
quizeañeras	quinzeañeras	I	33	CC
qunado	cuando	C	13	CC
senzilla	sencilla	I	52	CC
suzedio	sucedió	I	17	CC
tranquilizéis	tranquilicéis	I	33	CC
vezes	veces	I	09	CC
vezes	veces	I	40	CC
acoguedora	acogedora	I	40	CG
coguere	cogeré	I	48	CG

conciigieron	consiguieron	I	04	CG
conciigio	consiguió	I	04	CG
consejir	conseguir	I	10	CG
consigio	consiguió	I	25	CG
degan	dejan	I	42	CG
diriguia	dirigía	I	09	CG
guntan	juntan	I	11	CG
ijual	igual	I	57	CG
jrave	grave	I	57	CG
justa	gusta	I	04	CG
llegemos	llegamos	I	92	CG
lleguo	llegó	I	18	CG
marugas	marujas	I	10	CG
peguan	pegan	I	02	CG
persigio	persiguió	I	97	CG
persigió	persiguió	I	92	CG
rogas	rojas	I	48	CG
segire	seguire	I	25	CG
sigiente	siguiente	I	57	CG
sulguido	surgido	I	48	CG
vaguar	bajar	I	48	CG
vaguar	vajar	I	48	CG

Ferrocaryl	ferrocarril	I	02	CR
bario	barrio	I	11	CR
cambero	gamberro	I	42	CR
corijan	corrija	I	36	CR
encerada	encerrada	I	95	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	10	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	10	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	10	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	10	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	10	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	10	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	34	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	44	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	44	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	44	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	44	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	53	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	53	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	53	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	53	CR
ferrocaryl	ferrocarril	I	54	CR
ferrocaryl	forrocarril	I	53	CR
ganberos	gamberros	I	24	CR
intierio	entierro	I	31	CR
peliroja	pelirroja	I	22	CR
peliroja	pelirroja	I	43	CR

my	mi	I	47	CY
my	mi	I	57	CY
my	mi	I	92	CY
my	mi	I	92	CY
my	mi	I	94	CY
my	mi	I	94	CY
my	mi	I	94	CY
my	mi	I	94	CY
my	mi	I	94	CY
my	mi	I	94	CY
my	mi	I	94	CY
mys	mis	I	91	CY
mys	mis	I	94	CY
osyeres	o si eres	I	94	CY
rei	rey	C	48	CY
rei	rey	C	94	CY
y de al	ideal	I	54	CY

Ameria	América	I	14	DD
Antoni	Antonio	C	23	DD
Dagon	Dragon	I	93	DD
Sant	Santo	I	47	DD
aher	hacer	I	47	DD
amabe	amable	I	54	DD
aqul	aquel	I	12	DD
amazonico	amazónico	I	11	DD
aves	a veces	I	10	DD
bastant	bastante	C	08	DD
cana	cama	I	10	DD
carino	cariño	I	10	DD
com	como	C	23	DD
com	como	C	26	DD
comenzalo	comenzaron	I	48	DD
companía	compañía	I	39	DD
construcció	construcción	C	49	DD
contche	coche	I	24	DD
da	dado	I	38	DD
decieron	decidieron	I	47	DD
denasiado	demasiado	I	93	DD
diner	dinero	C	20	DD
efermedades	enfermedades	I	02	DD
ente	entré	I	96	DD
entozes	entonces	I	57	DD
entretendia	entretenía	I	04	DD
existo	éxito	I	03	DD
fermedades	enfermedades	I	42	DD
ferra	férrea	I	20	DD
havedes	a veces	I	25	DD
iglesias	inglesas	I	31	DD

inglesias	inglesas	I	42	DD
jovones	jóvenes	I	11	DD
llitera	litera	C	54	DD
maña	mañana	I	44	DD
men	me	I	48	DD
mento	momento	I	38	DD
mostro	monstruo	I	96	DD
multitud	multitud	I	92	DD
muy	mi	I	04	DD
nos sotros	nosotros	I	95	DD
nosotros	nosotros	I	57	DD
querrian	querían	I	44	DD
quire	quiere	I	38	DD
rindo	rindió	I	44	DD
rubor	rumor	I	95	DD
seipientes	serpientes	I	11	DD
sobrevvir	sobrevivir	I	02	DD
sometrió	sometió	I	92	DD
sueno	sueño	I	47	DD
tenganos	tengamos	I	57	DD
venido	vendido	I	42	DD

abracemo	abrazamos	I	94	DF
carbanas	caravanas	I	54	DF
carlitas	carlistas	I	22	DF
comimo	comimos	I	95	DF
construilo	construirlo	I	02	DF
contruilo	construirlo	I	10	DF
contruilo	construirlo	I	10	DF
contruirlo	construirlo	I	48	DF
del ago	del lago	I	96	DF
dibitiendo	divirtiendo	I	04	DF
e	es	I	48	DF
entra	entrar	I	96	DF
fina	final	I	97	DF
inconciente	inconsciente	I	47	DF
juga	jugar	I	97	DF
ma	más	I	94	DF
mechor	Melchor	I	24	DF
no	nos	I	97	DF
pesca	pescar	I	97	DF
picina	piscina	I	91	DF
tomemo	tomamos	I	97	DF
trabaja	trabajar	I	04	DF

abrazado	abrazando	I	94	DG
ármario	armarios	I	42	DG
castillos	castillo	C	94	DG

coche	coches	I	42	DG
de	del	I	16	DG
derecha	derecho	I	48	DG
grande	grandes	I	94	DG
heva	heveas	I	38	DG
heva	heveas	I	38	DG
kilometro	kilómetros	I	23	DG
kilómetros	kilómetro	I	33	DG
la	las	I	94	DG
la	las	I	97	DG
linea	líneas	I	04	DG
lo	los	I	42	DG
los	lo	I	54	DG
muerto	muertos	I	54	DG
muerto	muertos	I	55	DG
nervioso	nerviosos	I	08	DG
poco	pocos	I	23	DG
ponerle	ponerles	I	97	DG
presente	presentes	I	26	DG
primo	primos	I	97	DG
pusiero	pusieron	I	48	DG
quitava	quitaban	I	48	DG
rebuzno	rebuznos	I	04	DG
rico	ricos	I	33	DG
serpiente	serpientes	I	48	DG
siguiero	siguieron	I	42	DG
sitio	sitios	I	57	DG
un	una	I	42	DG
unos	uno	I	22	DG
visto	vistos	I	93	DG
visto	vistos	I	97	DG
artorxas	antorchas	C	93	EE
artorxas	antorchas	C	93	EE
estrexos	estrechos	C	12	EE
flexas	flechas	C	11	EE
flexas	flechas	C	17	EE
flexas	flechas	C	17	EE
flexas	flechas	C	49	EE
xabal	chaval	C	23	EE
xica	chica	C	23	EE
acerce	hacerse	I	54	ES
conciugieron	consiguieron	I	04	ES
concigio	consiguió	I	04	ES
enceña	enseña	I	04	ES

ayudan	ayudan	C	40	EY
ayudando	ayudando	C	44	EY
ayudar	ayudar	C	94	EY
ayudara	ayudara	C	18	EY
ayude	ayude	C	39	EY
inyecciones	inyecciones	C	39	EY
ja	ya	C	04	EY
ja	ya	C	37	EY
ja	ya	C	39	EY
ja	ya	C	47	EY
jo	yo	C	33	EY
jo	yo	C	39	EY
jo	yo	C	39	EY
jo	yo	C	54	EY
jo	yo	C	54	EY
jo	yo	C	54	EY
jo	yo	C	56	EY
jo	yo	C	57	EY
jo	yo	C	57	EY
jo	yo	C	57	EY
majoria	mayoria	C	43	EY
proyecto	proyecto	C	08	EY
proyecto	proyecto	C	37	EY
proyecto	proyecto	C	52	EY
proyecto	proyecto	C	52	EY
atracion	atracción	I	02	FC
atracion	atracción	I	02	FC
nopturnas	nocturnas	I	96	FC
producción	producción	I	56	FC
anaquilas	aniquiladas	I	47	FD
asusta	asustada	I	96	FD
disculpame	disculpame	I	37	FD
divertia	divertida	I	13	FD
estar	estad	I	55	FD
paret	pared	C	44	FD
puñao	puñados	I	13	FD
puñao	puñados	I	13	FD
socieda	sociedad	I	49	FD
tenio	tenido	I	54	FD
velocida	velocidad	I	51	FD
venir	venid	I	42	FD
Marasia	Malasia	I	48	FL
acabalon	acabaron	I	48	FL
buerta	vuelta	I	92	FL

carretela	carretera	I	48	FL
cereblar	cereblal	I	44	FL
comenzalo	comenzaron	I	48	FL
comprar	comprar	I	48	FL
cruzal	cruzar	I	48	FL
encontral	encontrar	I	53	FL
frenal	frenar	I	48	FL
hablan	habrán	I	47	FL
haola	ahora	I	48	FL
inutir	inútil	I	48	FL
molía	moría	I	48	FL
nolmar	normal	I	48	FL
pensalon	pensaron	I	48	FL
pensalon	pensaron	I	48	FL
periculas	películas	I	48	FL
periculas	películas	I	48	FL
prade	padre	I	54	FL
prodian	podrían	I	54	FL
sel	ser	I	48	FL
selia	sería	I	48	FL
sortaron	soltaron	I	04	FL
sulguido	surgido	I	48	FL
terevision	televisión	I	48	FL
ubielan	hubieran	I	48	FL
vurgo	vulgo	I	94	FL
Inpedian	impedían	I	11	FM
banba	bamba	I	54	FM
canvia	cambia	C	38	FM
combertió	convirtió	I	12	FM
combirtió	convirtió	I	44	FM
conpeticion	competición	I	92	FM
convinación	combinación	I	49	FM
embenenadas	envenenadas	I	09	FM
embenenadas	envenenadas	I	17	FM
emfermedades	enfermedades	I	42	FM
enbeciles	imbéciles	I	38	FM
enpezo	empezó	I	24	FM
enpieza	empieza	I	19	FM
enpiezan	empiezan	I	57	FM
enpressa	empresa	I	56	FM
ganberos	gamberros	I	24	FM
hanbición	ambición	I	34	FM
imbolucrados	involucrados	I	15	FM
inbeciles	imbéciles	I	48	FM
indenizaran	indemnizarán	I	02	FM
inpedian	impedían	I	31	FM
inpedian	impedían	I	34	FM
inperio	imperio	I	94	FM

imposible	imposible	I	54	FM
inpotente	impotente	I	16	FM
intercambio	intercambio	I	92	FM
lamzavan	lanzavan	I	10	FM
sinbolo	símbolo	I	54	FM
som	son	I	02	FM
tanbien	también	I	56	FM
tanbien	también	I	93	FM
tanpoco	tampoco	I	97	FM
tanvién	también	I	12	FM
tenprano	temprano	I	97	FM
Nedon	Nerón	I	92	FN
Nedon	Nerón	I	92	FN
abujereados	agujereados	I	24	FN
abujero	agujero	I	16	FN
ajustifiados	ajusticiados	I	96	FN
cambero	gamberro	I	42	FN
concesaban	confesaban	I	92	FN
contenado	condenado	I	04	FN
desperazadan	despedazaban	I	96	FN
desperazadan	despedazaban	I	96	FN
diverdida	divertida	I	56	FN
inauborar-lo	inaugurarlo	I	56	FN
jena	llena	I	54	FN
ponfio	Poncio	I	96	FN
tripus	tribus	I	48	FN
alludarnos	ayudarnos	I	12	FY
apollara	apoyara	I	42	FY
balla	vaya	I	22	FY
callo	cayó	I	47	FY
calló	cayó	I	08	FY
cayando	callando	I	15	FY
cayar	callar	I	19	FY
cayo	callo	I	19	FY
construieron	construyeron	I	11	FY
construio	construyó	I	36	FY
construio	construyó	I	36	FY
creieron	creyeron	I	09	FY
eya	ella	I	96	FY
hayaban	hallaban	I	10	FY
iegavan	llegaban	I	94	FY
lla	ya	I	24	FY
tulla	tuya	I	97	FY
vayaya	valla	I	26	FY
yevan	llevan	I	31	FY
yevo	llevo	I	96	FY

yorar	llorar	I	19	FY
caçadores	cazadores	C	54	NC
començaron	comenzaron	C	04	NC
començarón	comenzaron	C	39	NC
dulçe	dulce	C	25	NC
plaça	plaza	C	92	NC
cotxe	coche	C	97	NE
il·lusion	ilusión	C	12	NL
novel·la	novela	C	95	NL
Espanya	España	C	55	NÑ
anyadidos	añadidos	C	96	NÑ
anyos	años	C	55	NÑ
castanyo	castaño	C	13	NÑ
castanyo	castaño	C	33	NÑ
castanyo	castaño	C	34	NÑ
catalunya	Cataluña	C	23	NÑ
catalunya	Cataluña	C	23	NÑ
catalunya	Cataluña	C	47	NÑ
espanyolas	españolas	C	55	NÑ
espanyolas	españolas	C	55	NÑ
montanya	montaña	C	24	NÑ
montanya	montaña	C	31	NÑ
muntanya	montaña	C	56	NÑ
agressiva	agresiva	C	02	NS
classe	clase	C	17	NS
classe	clase	C	52	NS
empresaa	empresa	C	54	NS
enpresa	empresa	C	56	NS
fracasso	fracaso	C	16	NS
grandiossas	grandiosas	C	54	NS
guapíssimos	guapísimos	C	37	NS
guapís-simos	guapísimos	C	37	NS
lession	lesión	C	47	NS
muchissimos	muchísimos	C	12	NS
muchissimos	muchísimos	C	54	NS
muchíssimos	muchísimos	C	53	NS
necessario	necesario	C	36	NS
necessita	necesita	C	17	NS
necessito	necesito	C	57	NS
passan	pasan	C	09	NS

passan	pasan	C	09	NS
passan	pasan	C	17	NS
passan	pasan	C	91	NS
passan	pasan	C	91	NS
passando	pasando	C	09	NS
passar	pasar	C	02	NS
passar	pasar	C	09	NS
passar	pasar	C	36	NS
passar	pasar	C	54	NS
passar-se	parse	C	09	NS
passemos	pasamos	C	12	NS
passotas	pasotas	C	02	NS
pesetas	pesetas	C	52	NS
regressaban	regresaban	C	54	NS

APÉNDICE B

ERRORES GRAFEMÁTICOS: PERFILES CACOGRÁFICOS INDIVIDUALES

1º ESO

ERRORES INTRALINGÜÍSTICOS GRAFEMÁTICOS

DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR PERFILES

SUJETO	ANR	ASR	BIU	ETIQUETA
43	36	18	3	A
30	15	12	2	A
22	12	4	1	A
59	10	3	1	A
4	73	37	7	
25	59	5	0	B
12	52	2	0	B
41	39	2	0	B
60	33	13	0	B
11	32	1	0	B
29	30	2	0	B
18	26	12	0	B
55	25	19	0	B
08	22	5	0	B
48	21	5	0	B
52	21	8	0	B
65	20	3	0	B
24	18	6	0	B

31	15	16	0	B
13	14	4	0	B
19	12	3	0	B
04	10	2	0	B
67	9	3	0	B
14	8	3	0	B
16	7	1	0	B
28	5	3	0	B
56	5	2	0	B
01	4	2	0	B
47	1	5	0	B
24	488	127	0	
06	22	0	0	C
58	15	0	0	C
50	12	0	0	C
21	11	0	0	C
15	7	0	0	C
53	7	0	0	C
49	4	0	0	C
27	3	0	0	C
8	81	0	0	
64	0	0	0	D
1	0	0	0	
51	39	0	1	F
23	13	0	1	F
2	52	0	2	

3º ESO

ERRORES INTRALINGÜÍSTICOS GRAFEMÁTICOS

DISTRIBUCIÓN DE SUJETOS POR PERFILES

SUJETOS	ANR	ASR	BIU	ETIQUETA
48	37	6	1	A
54	36	4	1	A
24	29	5	1	A
04	23	14	1	A
56	20	1	2	A
92	17	4	3	A
96	17	2	4	A
16	11	3	1	A
42	10	2	1	A
9	200	41	15	
94	47	9	0	B
97	39	2	0	B
47	27	1	0	B
93	24	1	0	B
57	20	8	0	B
91	20	1	0	B
18	14	1	0	B
19	14	2	0	B
23	12	3	0	B
02	11	2	0	B
09	10	3	0	B
25	10	2	0	B
10	9	9	0	B
31	9	2	0	B
44	9	4	0	B
95	9	4	0	B
34	8	1	0	B
17	7	2	0	B
39	7	1	0	B
52	7	3	0	B
36	6	1	0	B
53	6	6	0	B
22	5	1	0	B
03	3	1	0	B
11	3	3	0	B
40	3	2	0	B
43	3	1	0	B
33	2	4	0	B
28	344	80	0	
12	12	0	0	C
38	9	0	0	C
15	8	0	0	C
49	6	0	0	C
37	5	0	0	C
14	4	0	0	C

26	4	0	0	C
08	3	0	0	C
13	3	0	0	C
50	3	0	0	C
55	3	0	0	C
20	2	0	0	C
41	1	0	0	C
51	1	0	0	C
14	64	0	0	
06	0	0	0	D
1	0	0	0	

**1º ESO. GRAFEMAS
PERFILES CACOGRÁFICOS INDIVIDUALES**

SUJETO TOTAL	E. INTRALINGÜÍSTICOS				E. INTERLINGÜÍSTICOS			
	ANR	ASR	BIU	TIPO	ARB	SIS	CY	
25	59	5	0	B	19	0	28	122
51	39	0	1	F	6	2	31	106
43	36	18	3	A	3	3	28	101
18	26	12	0	B	9	1	40	94
12	52	2	0	B	12	9	2	81
29	30	2	0	B	4	18	21	77
41	39	2	0	B	8	10	2	65
55	25	19	0	B	8	2	5	64
24	18	6	0	B	6	0	22	63
60	33	13	0	B	5	2	6	61
11	32	1	0	B	10	10	6	59
13	14	4	0	B	4	7	17	50
31	15	16	0	B	9	5	3	48
65	20	3	0	B	3	6	12	48
48	21	5	0	B	7	5	3	46
08	22	5	0	B	6	6	1	45
30	15	12	2	A	8	3	0	45
52	21	8	0	B	2	6	0	44
59	10	3	1	A	8	7	8	40
28	5	3	0	B	3	3	21	36
58	15	0	0	C	3	7	0	31
04	10	2	0	B	10	3	3	29
06	22	0	0	C	1	3	1	29
22	12	4	1	A	4	1	1	27
56	5	2	0	B	13	4	1	27
14	8	3	0	B	8	5	1	26
19	12	3	0	B	3	2	0	22
67	9	3	0	B	4	1	0	20
49	4	0	0	C	6	4	4	19
23	13	0	1	F	0	0	0	18
47	1	5	0	B	1	5	5	17
50	12	0	0	C	2	0	2	17
15	7	0	0	C	1	3	1	16
16	7	1	0	B	2	1	1	16
53	7	0	0	C	0	6	0	15
21	11	0	0	C	2	0	0	14
27	3	0	0	C	2	1	4	10
01	4	2	0	B	1	1	0	9
64	0	0	0	D	1	2	0	4

**3º ESO. GRAFEMAS
PERFILES CACOGRÁFICOS INDIVIDUALES**

SUJETO TOTAL	E. INTRALINGÜÍSTICOS				E. INTERLINGÜÍSTICOS			
	ANR	ASR	BIU	TIPO	ARB	SIS	CY	
94	47	9	0	B	3	1	23	89
48	37	6	1	A	8	0	17	77
54	36	4	1	A	11	10	2	72
97	39	2	0	B	1	3	15	70
04	23	14	1	A	5	4	6	62
56	20	1	2	A	5	4	22	55
96	17	2	4	A	12	1	9	49
47	27	1	0	B	1	3	6	46
57	20	8	0	B	1	9	0	42
24	29	5	1	A	0	1	3	41
91	20	1	0	B	7	2	4	35
92	17	4	3	A	0	1	7	35
93	24	1	0	B	0	2	1	32
02	11	2	0	B	6	4	2	28
23	12	3	0	B	2	4	3	28
10	9	9	0	B	2	1	1	27
12	12	0	0	C	2	5	7	27
09	10	3	0	B	7	5	1	26
42	10	2	1	A	1	0	4	26
38	9	0	0	C	5	1	1	24
16	11	3	1	A	1	1	4	22
19	14	2	0	B	2	2	1	21
18	14	1	0	B	1	1	2	20
31	9	2	0	B	5	1	1	20
44	9	4	0	B	2	2	0	20
17	7	2	0	B	2	6	2	19
11	3	3	0	B	2	7	0	18
33	2	4	0	B	1	3	4	18
52	7	3	0	B	3	4	1	18
15	8	0	0	C	3	1	4	17
25	10	2	0	B	2	1	0	17
95	9	4	0	B	0	1	0	17
39	7	1	0	B	0	6	0	16
53	6	6	0	B	2	1	0	15
26	4	0	0	C	3	0	5	14
34	8	1	0	B	2	1	1	14
55	3	0	0	C	4	4	2	14
37	5	0	0	C	3	5	0	13
49	6	0	0	C	0	1	5	13
22	5	1	0	B	3	0	0	11
36	6	1	0	B	1	2	0	11
08	3	0	0	C	0	1	3	10
40	3	2	0	B	0	1	2	8
13	3	0	0	C	0	2	2	7
14	4	0	0	C	1	1	0	7
43	3	1	0	B	1	1	0	7
50	3	0	0	C	1	2	0	6
03	3	1	0	B	0	0	0	5
20	2	0	0	C	0	0	0	4
51	1	0	0	C	2	0	0	3
41	1	0	0	C	0	0	0	1
06	0	0	0	D	0	0	0	0

APÉNDICE C

ORES GRAFEMÁTICOS: VOCABULARIO CACOGRÁFICO ORDENADO POR FRECUENCIAS

1º ESO. GRAFEMAS

DEBE DECIR	PARCIAL
y	284
había	58
iba	52
estaba	47
mi	41
hasta	29
yo	29
ya	23
ha	18
cuando	13
hecho	13
hace	12
íbamos	10
a	9
escuerzo	9
hizo	9
trabajaba	9
ahora	8
así	8
cambio	8
hacer	8

ir	8
Abel	7
bien	7
iban	7
abierta	6
baúl	6
bueno	6
han	6
hincharse	6
nos	6
voy	6
ahí	5
años	5
cogió	5
colegio	5
daban	5
echó	5
habían	5
hago	5
allí	4
cayó	4
deberes	4
desenlace	4
dije	4
dijo	4
estaban	4
estuvo	4
habéis	4
hacha	4
hachazos	4
he	4
hicieron	4
llevaron	4
pasar	4
sobrevivir	4
también	4
una	4
vieja	4
vino	4
Enriquito	3
a mí	3
abrió	3
abuela	3
ah	3
aún	3
baja	3
bajaba	3
bajamos	3
bastante	3
bosque	3

cabo	3
cajón	3
clase	3
convencido	3
cortaba	3
decía	3
disminuyó	3
ellos	3
érase	3
estábamos	3
fui	3
haber	3
habitación	3
haciendo	3
haría	3
hicimos	3
hierbas	3
hijo	3
hincó	3
hinchar	3
hojas	3
ido	3
inmediatamente	3
inmóvil	3
las	3
llamaba	3
montaña	3
muy	3
os	3
oscureciendo	3
película	3
profesora	3
quedaba	3
señora	3
subió	3
tuvieron	3
va	3
veces	3
vuelve	3
a ver	2
abre	2
acababa	2
acabamos	2
acabar	2
acabe	2
acompañó	2
aprobar	2
aproximadamente	2
árbol	2
asignaturas	2

aunque	2
babero	2
bebo	2
biberón	2
bola	2
buscaron	2
cambiado	2
cambiándose	2
cambiar	2
cambiarnos	2
cambié	2
carrerilla	2
cerrarle	2
clases	2
comenzamos	2
comenzaron	2
convencer	2
convencida	2
cuántas	2
cuatro	2
cueva	2
chinchales	2
decírselo	2
desértica	2
despido	2
dijimos	2
dirigió	2
doy	2
duchaba	2
echaban	2
el acueducto	2
empecé	2
empezó	2
envíame	2
explotó	2
extraños	2
favorito	2
felices	2
fugaces	2
fuímos	2
gimnasio	2
globo	2
guerra	2
habido	2
hablar	2
hacerle	2
hacerlo	2
hacía	2
hacían	2
haga	2

hambriento	2
harto	2
has	2
hay	2
herramientas	2
hiciera	2
hierbajos	2
hinchó	2
hoy	2
hubiera	2
humedecida	2
infusión	2
insistía	2
inventaron	2
invitación	2
irnos	2
jugamos	2
lavabo	2
lejano	2
longitudinalmente	2
llegar	2
llevaba	2
llevábamos	2
llevara	2
llevo	2
lloraba	2
lloviendo	2
matemáticas	2
mí	2
mujer	2
necesitaba	2
oh	2
olvida	2
otra	2
pasada	2
pasado	2
pases	2
pasó	2
piscina	2
quemabas	2
reflexione	2
saber	2
sabía	2
señor	2
señorita	2
siempre	2
soy	2
tragedia	2
tranquilizo	2
troncos	2

tuvo	2
vale	2
vayamos	2
ve	2
verdad	2
vez	2
viuda	2
vuelto	2
Barcelona	1
Belladurmiente	1
Cañizares	1
España	1
Larguillo	1
Navidad	1
Sociedad	1
Tarragona	1
Verdeblanca	1
Vero	1
a verlas	1
abajo	1
abandonado	1
abrazo	1
acabase	1
aceptó	1
acerca	1
acercaba	1
acercamos	1
acercó	1
acompañar	1
acompañara	1
acostumbrado	1
adentraron	1
advertí	1
agarradas	1
agencia	1
agrandó	1
ahorcar	1
al	1
alcalde	1
algo	1
alguien	1
alojados	1
alquilamos	1
alquilar	1
ambos	1
aniversario	1
anochecer	1
año	1
apagaban	1
apareció	1

aprobado	1
apruebas	1
apuesta	1
área	1
asignatura	1
asistir	1
avanzaba	1
avanzado	1
ay	1
ayer	1
ayudaré	1
bajando	1
bajar	1
balcón	1
barata	1
básquet	1
bellísima	1
besar	1
besitos	1
besos	1
boca	1
boda	1
bonito	1
brazos	1
buena	1
buscando	1
buscar	1
caballos	1
cabaña	1
cadáver	1
caja	1
calor	1
calle	1
cambiaba	1
campana	1
cariño	1
carretera	1
cazador	1
cerrando	1
cerró	1
cogí	1
cogía	1
cogieron	1
colmillos	1
collar	1
comenzó	1
compañero	1
compañeros	1
complacer	1
con	1

concierto	1
conoces	1
constipado	1
construido	1
convierto	1
conviven	1
coraje	1
correa	1
corriendo	1
costaba	1
creo	1
creyó	1
cuales	1
cuáles	1
cuarto	1
cumpleaños	1
cuyo	1
chavalas	1
chavales	1
chino	1
daba	1
dar	1
debajo	1
debe	1
debes	1
debía	1
debilitando	1
decidí	1
decirlo	1
dejen	1
dejo	1
dejó	1
desayuno	1
descansará	1
deshinchando	1
deshinchó	1
desmayarse	1
despegue	1
después	1
devolverla	1
digital	1
dijera	1
dijeran	1
dijeron	1
dirección	1
dirigía	1
doce	1
durmiera	1
e	1
echa	1

echamos	1
echo	1
egipcios	1
eh	1
ejemplo	1
elaboraba	1
elaboración	1
ellas	1
empezamos	1
empezaron	1
encendió	1
encolaje	1
encontraba	1
encontrábamos	1
enfadaba	1
enfadarás	1
enganchado	1
enrollaba	1
enrollaban	1
enterrar	1
entonces	1
entrenaba	1
entristecida	1
entró	1
enviaré	1
equipaje	1
era	1
eran	1
eres	1
escribeme	1
escribirte	1
escribo	1
escuerzos	1
esforzar	1
eso	1
esperaba	1
espero	1
esquís	1
estabas	1
estado	1
estéis	1
estuviera	1
estuvieron	1
exagerando	1
exámenes	1
excepto	1
excusa	1
explicar	1
explicaremos	1
extraño	1

faltaba	1
familias	1
fugaz	1
grande	1
grave	1
guardé	1
guerras	1
habíamos	1
hablaba	1
hablado	1
habría	1
hacia	1
hacíamos	1
hamaca	1
hartamos	1
hecha	1
hechas	1
herida	1
hermosa	1
hermosos	1
hilo	1
hincarle	1
hinchado	1
hinchando	1
hincho	1
historia	1
hombre	1
hombro	1
hubiéramos	1
huir	1
imaginas	1
imagínate	1
imitarle	1
importaba	1
informativos	1
insistió	1
instalado	1
instituto	1
intentaba	1
interesante	1
invitado	1
invitó	1
jamás	1
joven	1
jueves	1
jugado	1
jugar	1
jugaremos	1
juntaba	1
lamió	1

lavar	1
leña	1
leñador	1
les	1
leyendo	1
liberó	1
los	1
llamaban	1
llaves	1
llegamos	1
llegó	1
llegue	1
llegué	1
lleguemos	1
lleva	1
llevaban	1
llevado	1
llevar	1
llevó	1
llorar	1
lloró	1
mataba	1
matador	1
me	1
me enfado	1
medio	1
misma	1
montañas	1
niños	1
nuestros	1
nuevas	1
ocho	1
odiaba	1
olía	1
oscura	1
oye	1
paces	1
paraba	1
pasa	1
pasaba	1
pasábamos	1
pasadizo	1
pasas	1
pavas	1
pavos	1
pedimos	1
pensaba	1
pensábamos	1
pequeña	1
perdido	1

perdonad	1
periodistas	1
perseguía	1
piensan	1
pingüinos	1
poniéndose	1
posible	1
posibles	1
preguntaba	1
prensadas	1
preocupéis	1
primos	1
prisa	1
profesores	1
proteger	1
pulían	1
puse	1
quemaba	1
quemarlo	1
quien	1
rabo	1
rancho	1
razón	1
rebotó	1
recogí	1
redacción	1
reloj	1
repita	1
resbale	1
resucitaban	1
resucitará	1
resucite	1
resucitó	1
revistas	1
rodeó	1
sabéis	1
sangraba	1
se acercó	1
seguía	1
seguían	1
sentados	1
séptima	1
sílabas	1
soldado	1
sólo	1
suavidad	1
subterráneo	1
suicido	1
supuso	1
tengo	1

ti	1
tiene	1
todavía	1
tomaba	1
tomaban	1
tomar	1
travesuras	1
tristes	1
tuve	1
tuviera	1
tuvimos	1
tuyas	1
tuyo	1
uno	1
uñas	1
vamos	1
vampiros	1
vas	1
vaya	1
vela	1
vender	1
vengarse	1
verás	1
ves	1
vestuario	1
viajaban	1
victoria	1
vídeo	1
viejo	1
vienes	1
vieron	1
vigila	1
vigilarlo	1
vigilé	1
vimos	1
vio	1
volando	1
volver	1
volvía	1
vosotros	1
vueltas	1
y los	1
zanahoria	1

3º ESO. GRAFEMAS

VOCABULARIO CACOGRÁFICO ORDENADO POR FRECUENCIAS

DEBE DECIR	PARCIAL
y	175
a	40
había	26
ha	24
mi	22
ferrocarril	17
cuando	15
iba	15
os	13
hasta	12
hay	11
iban	11
yo	10
han	9
habían	8
hacer	8
veces	8
ahí	7
estaba	7
estaban	7
habitación	7
caravanas	6
ven	6
bien	5
chaval	5
estuve	5
extranjeros	5
llevaban	5
pasan	5
quedaba	5
ya	5
ahora	4
bastante	4
comenzaron	4
construirlo	4
convirtió	4
dejaba	4
doce	4
entierro	4
envenenadas	4

escuela	4
flechas	4
hice	4
ir	4
pasar	4
proyecto	4
quitaban	4
también	4
van	4
vivo	4
Cataluña	3
acabar	3
antorchas	3
bajaban	3
bajo	3
castaño	3
coger	3
consiguió	3
cuatro	3
empresa	3
enfermedades	3
estoy	3
hace	3
haya	3
hicimos	3
hizo	3
hubiese	3
íbamos	3
imbéciles	3
impedían	3
líneas	3
montaña	3
muchísimos	3
oía	3
olvidaba	3
silbido	3
tiraban	3
ver	3
vinieron	3
voz	3
vuelta	3
Habana	2
Nerón	2
País Vasco	2
Tiberio	2
a veces	2
acabaron	2
alejaba	2
ambición	2
armarios	2

atracción	2
atribuían	2
aún	2
bailarín	2
bajar	2
barbacoa	2
bueno	2
buscar	2
cambia	2
cayó	2
cincuenta	2
clase	2
coche	2
colegio	2
combinación	2
como	2
confesaban	2
consiguieron	2
construyó	2
cuadros	2
cuestiones	2
chavala	2
despedazaban	2
divertida	2
divirtiéndolo	2
echaba	2
entonces	2
era	2
escribo	2
españolas	2
estábamos	2
estuviera	2
éxito	2
explicaré	2
gamberro	2
gamberros	2
grave	2
guapísimos	2
hablar	2
habrán	2
hacen	2
hacerse	2
has	2
he	2
hebilla	2
hecha	2
hermana	2
heveas	2
hicieron	2
hubieran	2

hubo	2
ido	2
inaugurarlo	2
ingente	2
inglesas	2
involucrados	2
kilómetros	2
labios	2
lanzaban	2
las	2
llegaba	2
llegaban	2
llevan	2
llevaron	2
mataban	2
mis	2
muertos	2
muy	2
navajazo	2
navegable	2
necesitaban	2
nosotros	2
ovario	2
películas	2
pelirroja	2
pensaron	2
persiguió	2
preocupéis	2
preocupes	2
probaron	2
puñados	2
rehabilitarse	2
rey	2
serpientes	2
surgido	2
tribu	2
tuve	2
tuvieron	2
una	2
vacaciones	2
vamos	2
vaya	2
venimos	2
vio	2
vistos	2
viven	2
voy	2
América	1
Aniceto	1
Antonio	1

Bolivia	1
Dragon	1
España	1
Malasia	1
Melchor	1
Poncio	1
Santo	1
aaah	1
abajo	1
abierto	1
abrazamos	1
abrazando	1
abrían	1
abrió	1
abrir	1
abuela	1
abuelo	1
acercarse	1
acogedora	1
agresiva	1
agrupación	1
agujereados	1
agujero	1
ah	1
ajusticiados	1
altavoces	1
amable	1
amazónico	1
ambiciosa	1
amenazaba	1
aniquiladas	1
añadidos	1
años	1
apoyara	1
aquel	1
arriba	1
así	1
asustada	1
atacaban	1
atrás	1
atravesó	1
aunque	1
aviones	1
ayudan	1
ayudando	1
ayudar	1
ayudara	1
ayudarnos	1
ayude	1
bailar	1

baile	1
baja	1
bajadas	1
bajaron	1
bajó	1
balas	1
bamba	1
banda	1
bañamos	1
bañándonos	1
barrio	1
beben	1
besos	1
bestias	1
boca	1
boinas	1
bonita	1
bosque	1
cabeza	1
cabezas	1
cabo	1
callando	1
callar	1
callo	1
cama	1
cariño	1
carlistas	1
carretera	1
castillo	1
cauchería	1
cavó	1
cazadores	1
cementerios	1
cerebral	1
coches	1
cogeré	1
cogido	1
cogió	1
colegios	1
comimos	1
compañía	1
competición	1
comprar	1
condenado	1
conocía	1
conocidos	1
conseguir	1
construcción	1
construyeron	1
continuaba	1

convenció	1
corrija	1
creyeron	1
cruces	1
cruzar	1
cuadrada	1
cual	1
cuantos	1
cuatrocientos	1
curativa	1
chavales	1
chica	1
dado	1
deberes	1
debes	1
debido	1
decidieron	1
dejaban	1
dejan	1
del	1
del lago	1
demasiado	1
depositada	1
derecho	1
describe	1
devorados	1
devoraron	1
diecinueve	1
dinero	1
dirigía	1
disculpame	1
dulce	1
echa	1
echan	1
echó	1
efectivos	1
ella	1
empezó	1
empieza	1
empiezan	1
encerrada	1
encontraba	1
encontraban	1
encontrar	1
enriquecer	1
enriquecerse	1
enseña	1
entiendo	1
entrar	1
entré	1

entretenía	1
eres	1
errores	1
es	1
esclavitud	1
esclavos	1
escribir	1
esperaba	1
estad	1
estáis	1
estrechos	1
estuvieron	1
estuvimos	1
exactamente	1
excepto	1
exhausto	1
existen	1
explosivas	1
explosivos	1
extrae	1
extranjero	1
extrañará	1
extraño	1
férrea	1
final	1
forrocarril	1
fracaso	1
frenar	1
grabando	1
grabé	1
grandes	1
grandiosas	1
gusta	1
haber	1
haberme	1
habido	1
habitaciones	1
hablando	1
hablo	1
hacia	1
hacía	1
hacían	1
haciéndolo	1
haga	1
hago	1
hallaban	1
hambrientos	1
hartan	1
hartemos	1
has pasado	1

he traído	1
hecho	1
hechos	1
heridas	1
hermano	1
hierba	1
hijos	1
hileras	1
himno	1
hinchado	1
hubiera	1
ideal	1
igual	1
ilusión	1
imperio	1
imposible	1
impotente	1
inaugurar	1
inauguró	1
incendio	1
inconsciente	1
indemnizarán	1
indígenas	1
inmóvil	1
intentaba	1
intercambio	1
intuición	1
inútil	1
inyecciones	1
irá	1
iré	1
iremos	1
irnos	1
irse	1
jeringuillas	1
jóvenes	1
jugar	1
juntan	1
kilómetro	1
ladraba	1
lanzaba	1
lanzaban	1
lesión	1
levanté	1
línea	1
litera	1
lo	1
los	1
luces	1
llamava	1

llegamos	1
llegó	1
llena	1
lleva	1
llevamos	1
llevar	1
llevara	1
llevo	1
llorar	1
mañana	1
marujas	1
más	1
mayoría	1
me	1
mercancía	1
momento	1
monstruo	1
moría	1
móvil	1
multitud	1
necesario	1
necesita	1
necesito	1
nerviosos	1
nocturnas	1
normal	1
nos	1
novela	1
nubes	1
nuevo	1
nuevos	1
o sea	1
o si eres	1
observaba	1
octavo	1
ocupa	1
ocho	1
padre	1
paisaje	1
paraban	1
pared	1
pasaban	1
pasajeros	1
pasamos	1
pasando	1
pasarse	1
pasotas	1
pegan	1
perros	1
personajes	1

pescar	1
pesetas	1
piscina	1
plaza	1
pocos	1
podrían	1
ponerles	1
porras	1
precipitaban	1
presentes	1
primos	1
producción	1
provocaban	1
provocado	1
pusieron	1
querían	1
quiere	1
quince	1
quinceañeras	1
rebuznos	1
recibiré	1
refinadísimos	1
regresaban	1
reímos	1
reír	1
relevaba	1
responsabilidad	1
ricos	1
rindió	1
robaban	1
rojas	1
rubio	1
rumor	1
sábado	1
sabemos	1
saber	1
salís	1
sargentos	1
seguire	1
seminario	1
sencilla	1
ser	1
sería	1
siguiente	1
siguieron	1
silbo	1
símbolo	1
sirve	1
sirven	1
sitios	1

sobrevivir	1
sociedad	1
soltaron	1
sometió	1
son	1
sucedió	1
sueño	1
tampoco	1
televisión	1
temprano	1
tengamos	1
tenido	1
texto	1
tobillo	1
tomamos	1
trabajaban	1
trabajar	1
trabajos	1
tragedia	1
traje	1
tranquilicéis	1
travias	1
tribus	1
tuvimos	1
tuya	1
uno	1
va	1
vacía	1
vajar	1
valía	1
valioso	1
valla	1
vaqueros	1
veinte	1
velocidad	1
vemos	1
vendido	1
venenosa	1
venenosas	1
venid	1
venido	1
venir	1
veo	1
verano	1
verdosos	1
vez	1
vi	1
vicios	1
viendo	1
vieron	1

vino	1
visten	1
vive	1
voluntariamente	1
volviendo	1
volvimos	1
vueltas	1
vuestra	1
vulgo	1

APÉNDICE D

RELACIÓN DE LOS ERRORES DE ACENTUACIÓN AGRUPADOS POR TIPOS DE ERROR

OMISIÓN EN AGUDAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE.
VERBO ESTAR

está	76
están	44
estás	19
estés	5
esté	2
estén	2

OMISIÓN EN AGUDAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE.
PRETÉRITO INDEFINIDO

quedó	30
llegó	23
encontró	20
empezó	19
entró	15
mató	15
pasó	13
quedé	12
cayó	11
echó	11
contestó	10
dejó	10
acabó	9
comenzó	9
llevó	9

escapó	8
saltó	8
bajó	7
acompañó	6
despertó	6
entré	6
levanté	6
pasé	6
acercó	5
contó	5
explicó	5
gustó	5
llamó	5
marchó	5
miró	5
pegó	5
preguntó	5
preparó	5
sentó	5
tiró	5
alcanzó	4
asustó	4
cené	4
hinchó	4
llamé	4
montó	4
presentó	4
subí	4
aceptó	3
cerró	3
comí	3
compró	3
construyó	3
cortó	3
declaró	3
desayuné	3
empecé	3
enseñó	3
escuchó	3
fracasó	3
ganó	3
intentó	3
logró	3
lloró	3
metí	3
negó	3
pensé	3
quemó	3
suplicó	3
toqué	3
agrandó	2
aprendí	2
atravesó	2
cantó	2
clavó	2
cogí	2
deshinchó	2
disminuyó	2
disparó	2
enrollé	2

explotó	2
giró	2
invitó	2
jugó	2
levantó	2
llegué	2
llevé	2
miré	2
oyó	2
paró	2
pedí	2
pensó	2
picó	2
resultó	2
salí	2
saludó	2
saqué	2
secó	2
senté	2
sentí	2
soñé	2
terminó	2
tocó	2
traspasó	2
abracé	1
abrí	1
acerqué	1
acosté	1
acostó	1
advertí	1
alejó	1
alquiló	1
animé	1
apagó	1
aprobo	1
arrinconó	1
arropó	1
asusté	1
aterrorizó	1
avanzó	1
ayudé	1
bajé	1
cabalgó	1
calmó	1
casé	1
casó	1
cogió	1
colocó	1
compré	1
conocí	1
conseguí	1
contesté	1
creyó	1
curó	1
chilló	1
chocó	1
chuté	1
decidí	1
desayunó	1
descubrí	1

desencantó	1
desmayé	1
desperté	1
enamoró	1
encontré	1
enroscó	1
enseñé	1
enteré	1
enteró	1
enterró	1
equivocé	1
escuché	1
estrelló	1
exclamó	1
fregué	1
grabé	1
gritó	1
guardé	1
guardó	1
hincó	1
inauguró	1
inventó	1
invintó	1
largó	1
lesioné	1
lloré	1
marqué	1
maté	1
mojé	1
olvidé	1
pegué	1
perdonó	1
pregunté	1
presenté	1
protestó	1
pusó	1
quitó	1
recobró	1
recogí	1
regaló	1
resbalé	1
resquebrajó	1
resucitó	1
salvó	1
soltó	1
suicidó	1
suspendí	1
tiré	1
tragó	1
transformó	1
triplicó	1
tumbó	1
veló	1
vestí	1
vigilé	1

OMISIÓN EN AGUDAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE.
FUTURO

iré	6
podré	4
verás	4
llegaré	3
tendrán	3
volveré	3
estarán	2
explicaré	2
habrán	2
podrás	2
pondrán	2
quedaré	2
seguiré	2
será	2
tendrás	2
vendré	2
apañaré	1
aprenderé	1
arrepentirán	1
ayudaré	1
calmará	1
cogeré	1
constituirán	1
convertirás	1
creeré	1
dirá	1
dirás	1
divorciaré	1
dormiré	1
enfadarás	1
enviaré	1
esperaré	1
estará	1
estarás	1
estaré	1
funcionará	1
ganarán	1
gustará	1
gustarán	1
habrás	1
haré	1
indemnizarán	1
intentaré	1
irá	1
jugaré	1
llamará	1
llamaré	1
llegará	1
matarán	1
olvidaré	1
pasará	1
pensarán	1
perseguirá	1
presentará	1
presentaré	1
recusitará	1
sabrás	1
sacaré	1
saldrá	1
seguirán	1

tendré	1
vendrán	1
vengará	1
verán	1

OMISIÓN EN AGUDAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE.
OTROS TIEMPOS VERBALES

venís	2
escribís	1

OMISIÓN EN AGUDAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE.
PALABRAS GRAMATICALES

así	48
demás	47
allí	37
aquí	27
detrás	11
además	8
atrás	7
según	6
ahí	5
través	5
algún	4
ningún	4
allá	3
Aquí	1
jamás	1
ojalá	1

OMISIÓN EN AGUDAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE.
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS

cajón	17
mamá	17
Antón	16
papá	11
inglés	9
Nerón	8
papás	8
capitán	7
catalán	7
Rubén	4
corazón	4
escalón	4
razón	4
Chacón	3
París	3
jardín	3
sofá	3
vagón	3
José	2
Plutón	2
bailarín	2
balcón	2
carbón	2

esquí	2
montón	2
ratón	2
Andrés	1
Belén	1
Colón	1
Iván	1
Jesús	1
Ramón	1
apretón	1
belén	1
biberón	1
cañón	1
cartón	1
cojín	1
colchón	1
champán	1
holandés	1
iglús	1
ladrón	1
marrón	1
pantalón	1
parchís	1
renglón	1
rincón	1
salón	1
siamés	1
sillín	1
sillón	1
tiburón	1
tifón	1

OMISIÓN EN AGUDAS. NÚCLEO VOCÁLICO COMPUESTO (DIPTONGOS)
PALABRAS GRAMATICALES

después	106
también	82
adiós	19

OMISIÓN EN AGUDAS. NÚCLEO VOCÁLICO COMPUESTO (DIPTONGOS)
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS

habitación	35
televisión	15
redacción	4
agrupación	3
ambición	3
atracción	3
avión	3
condición	3
elaboración	3
ilusión	3
maldición	3
opinión	3
producción	3
recién	3
situación	3
construcción	2

estación	2
invitación	2
religión	2
tripulación	2
Julián	1
afición	1
camión	1
clasificación	1
confusión	1
conspiración	1
contusión	1
conversación	1
cuestión	1
decisión	1
descripción	1
desilusión	1
dirección	1
función	1
infusión	1
intuición	1
lección	1
lesión	1
mansión	1
presentación	1
reacción	1
selección	1
solución	1
sucesión	1
tradición	1
vegetación	1

OMISIÓN EN AGUDAS. NÚCLEO VOCÁLICO COMPUESTO (DIPTONGOS)
 PRETÉRITO INDEFINIDO

murió	23
metió	17
perdió	17
cogió	14
convirtió	14
volvió	13
salió	12
abrió	11
insistió	8
ocurrió	8
consiguió	7
decidió	7
pidió	6
siguió	5
apareció	4
inició	4
subió	3
Respondió	2
descubrió	2
dirigió	2
durmió	2
mordió	2
permaneció	2
amaneció	1
aparició	1

aprendió	1
cambié	1
conoció	1
convenció	1
corrió	1
desapareció	1
devaluó	1
encendió	1
encogió	1
escondió	1
estudió	1
lamió	1
movió	1
nació	1
persiguió	1
repartió	1
respondió	1
rindió	1
sirvió	1
vendió	1

OMISIÓN EN AGUDAS. NÚCLEO VOCÁLICO COMPUESTO (DIPTONGOS)
OTROS TIEMPOS VERBALES

preocupéis	16
estáis	6
vengáis	6
habéis	5
sabéis	5
podéis	3
sepáis	3
acordáis	2
digáis	2
enfadéis	2
estéis	2
hacéis	2
podáis	2
queréis	2
tenéis	2
veréis	2
acordaréis	1
alarméis	1
contéis	1
divirtáis	1
echáis	1
encontráis	1
enteréis	1
esperáis	1
esperéis	1
estaréis	1
habréis	1
llamáis	1
lleguéis	1
pongáis	1
queráis	1
veáis	1
vendréis	1

OMISIÓN EN LLANAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE.
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS

carácter	46
fútbol	35
árbol	30
inútil	17
pósters	16
básquet	9
inmóvil	6
cárcel	5
cadáver	4
fácil	4
difícil	3
basket	2
cámping	2
césped	2
chándal	2
fácilmente	2
inútilmente	2
cómics	1
chándals	1
inútiles	1
móvil	1
ráfting	1

OMISIÓN EN LLANAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE.
NOMBRES Y APELLIDOS

Óscar	5
Ángel	3
Gómez	1
González	1
López	1
Martínez	1
Núñez	1
Sánchez	1
Titánic	1

OMISIÓN EN LLANAS. NÚCLEO VOCÁLICO COMPUESTO (DIPTONGOS)

Gutiérrez	1
-----------	---

EXCESO EN LLANAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE.

Nuri	1
apuñalaron	1
iba	1
mandadme	1
perdonadme	1
regalasen	1

EXCESO EN LLANAS. NÚCLEO VOCÁLICO COMPUESTO (DIPTONGOS)

familia	12
familias	3

historias	3
colonias	2
indios	2
Italia	1
armario	1
auxilios	1
barrio	1
fueron	1
historia	1
hubiesen	1
importancia	1
justicia	1
materia	1
media	1
medio	1
noticias	1
potencia	1
pusisteis	1
rompieron	1
siempre	1
superficie	1
suplicio	1
tiene	1
viviendo	1

OMISIÓN EN ESDRÚJULAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE
SUSTANTIVOS, ADJETIVOS Y PALABRAS GRAMÁTICALES

físicamente	38
simpática	38
música	25
árboles	21
sábado	19
simpático	18
último	16
único	14
jóvenes	13
película	13
amazónico	12
América	9
kilómetros	9
teléfono	9
matemáticas	8
rápidamente	8
Plátano	7
Verónica	7
última	7
máquinas	6
éxito	5
indígenas	5
máquina	5
máscara	5
África	5
amazónica	4
exámenes	4
kilómetro	4
pálido	4

películas	4
árbitro	3
cálculos	3
lágrimas	3
sábados	3
tímida	3
Eurídice	2
Málaga	2
cámara	2
difíciles	2
ejército	2
guapísimos	2
imbéciles	2
láminas	2
lámpara	2
líquido	2
mecánica	2
médico	2
muchísimas	2
muchísimos	2
público	2
romántica	2
romántico	2
séptimo	2
simpáticos	2
últimos	2
única	2
vértigo	2
vírgenes	2
Atlético	1
Dínamo	1
américa	1
ánimas	1
ánimos	1
antipático	1
árabes	1
autógrafo	1
bellísima	1
buenísimos	1
búsqueda	1
cálculo	1
cálido	1
científico	1
cilíndrica	1
clásica	1
clavícula	1
clínica	1
cómoda	1
crédito	1
dálmatas	1
décima	1
décimo	1
discográfica	1
divertidísimo	1
drácula	1
dráculas	1
económicos	1
ejércitos	1
electrodomésticos	1
electrónica	1

escándalo	1
exóticas	1
fábrica	1
fatídicas	1
fenómenos	1
fórmulas	1
fotógrafos	1
guapísimo	1
histérica	1
ídolos	1
incrédula	1
irónico	1
kárate	1
lámpara	1
lástima	1
límites	1
malísimas	1
matrícula	1
máximo	1
mecánico	1
médica	1
metálica	1
miércoles	1
mínimo	1
muchísima	1
muchísimo	1
músicos	1
mústia	1
necrófagas	1
neumáticos	1
números	1
olímpica	1
órdenes	1
órganos	1
pacífico	1
pájaros	1
pálidamente	1
pérdida	1
pésames	1
plátano	1
política	1
pólvora	1
prácticamente	1
práctico	1
próxima	1
rápido	1
refinadísimos	1
ridículo	1
satélite	1
séptima	1
símbolo	1
simpáticas	1
síndrome	1
técnicos	1
telefónica	1
terroríficas	1
tímido	1
típicos	1
trágicas	1
tragicómico	1

trémula	1
últimamente	1
últimas	1
undécimo	1
únicos	1
víctima	1
víctimas	1

OMISIÓN EN ESDRÚJULAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE
VERBOS

estábamos	16
íbamos	14
pensábamos	3
vámonos	3
encontrábamos	2
éramos	2
alejábamos	1
entrábamos	1
hablábamos	1
jugábamos	1
llamáramos	1
llevábamos	1
lleváramos	1
pasábamos	1
sentábamos	1

OMISIÓN EN ESDRÚJULAS. NÚCLEO VOCÁLICO SIMPLE
CONGLOMERADOS VERBALES

decírselo	4
érase	4
déjame	3
escribeme	3
inclinándose	3
espérate	2
llamándose	2
ábreme	1
acabándose	1
acercándose	1
alejándose	1
ándate	1
bañándonos	1
calentármelos	1
comérmelos	1
comérnosla	1
comérnoslas	1
comérselas	1
comérselo	1
cómprale	1
cortándole	1
dámelas	1
destacándose	1
díselo	1
enfrentándose	1
imagínate	1
inténtalo	1
intentándolo	1

llévame	1
llevándose	1
llevarse lo	1
mándame	1
matándome	1
mírame	1
olvídate	1
perdémela	1
pongámoles	1
quedándose	1
quédate	1
robándoles	1
tápame	1
tirándoles	1
tomándose	1

OMISIÓN EN ESDRÚJULAS. NÚCLEO VOCÁLICO COMPUESTO (DIPTONGO)
SUSTANTIVOS, ADJETIVOS Y PALABRAS GRAMATICALES

tuétano	10
miércoles	6

OMISIÓN EN ESDRÚJULAS. NÚCLEO VOCÁLICO COMPUESTO (DIPTONGO)
VERBOS

diciéndole	2
haciéndole	2
haciéndose	2
riéndose	2
conociéndote	1
despidiéndome	1
estuviéramos	1
fuéramos	1
fuésemos	1
haciéndolo	1
hubiéramos	1
pidiéndole	1
poniéndose	1
repitiéndolos	1
tuviéramos	1

ERRORES EN HIATOS. OMISIÓN. GRUPO ÍA
SUSTANTIVOS, ADJETIVOS Y PALABRAS GRAMATICALES

día	172
días	38
compañía	11
policía	11
tía	10
caucherías	6
fantasía	6
tontería	6
alegría	5
mediodía	5
mercancía	5
mía	5
comisaría	4
mayoría	4

estantería	3
mercancías	3
policías	3
todavía	3
alegrías	2
baterías	2
chucherías	2
estanterías	2
peluquería	2
teoría	2
Andalucía	1
María	1
avería	1
batería	1
cauchería	1
compañías	1
chuchería	1
fotografías	1
fría	1
galerías	1
juguetería	1
manía	1
manías	1
mercerías	1
monarquía	1
pedología	1
poesías	1
tecnología	1
tías	1
travesías	1
vacía	1
valentía	1
vía	1

ERRORES EN HIATOS. OMISIÓN. GRUPO ÍA
PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO

había	141
tenía	64
habían	48
querían	44
quería	28
tenían	25
hacía	21
decía	20
podía	18
vivía	18
moría	17
podían	17
sabía	17
teníamos	10
conocía	9
hacían	9
vivían	9
seguía	8
creía	7
parecía	7
ponían	7
venía	7

volvía	7
morían	6
movía	6
insistía	5
veía	5
conducía	4
decían	4
exigía	4
obtenían	4
ponía	4
procedía	4
reía	4
salía	4
surgían	4
traía	4
cogía	3
crecía	3
dormía	3
entretenían	3
impedían	3
perdía	3
podíamos	3
pulían	3
sabíamos	3
sabían	3
seguían	3
tenías	3
valía	3
veían	3
abrían	2
acudían	2
ascendían	2
atribuían	2
comía	2
consistía	2
dirigía	2
dolía	2
gruñía	2
habíamos	2
hacíamos	2
oía	2
olía	2
pedía	2
queríamos	2
regían	2
reunían	2
salían	2
solía	2
traían	2
caía	1
cogíamos	1
conocíamos	1
corría	1
cubrían	1
debía	1
dirigíamos	1
disponía	1
disponíamos	1
entendíamos	1
entretenía	1

escondían	1
lucía	1
metíamos	1
obtenía	1
perseguía	1
perseguían	1
pertenecía	1
producían	1
provenía	1
reían	1
rendían	1
rompía	1
sabían	1
sabías	1
salíamos	1
sobresalían	1
solían	1
subía	1
surgía	1
temía	1
unían	1
veíamos	1
venían	1
volvían	1
volvías	1

ERRORES EN HIATOS. OMISIÓN. GRUPO ÍA
CONDICIONAL SIMPLE

sería	105
gustaría	15
podría	13
tendría	10
terminaría	6
haría	5
serían	5
daría	4
mataría	4
podrían	4
vengaría	4
estaría	3
podríamos	3
resucitaría	3
vendría	3
volvería	3
caería	2
dejarían	2
diría	2
entraría	2
estarían	2
habría	2
iría	2
morirían	2
pasaría	2
podrías	2
sabría	2
abandonaría	1
acabaría	1
acompañaría	1

acordaríais	1
aprovecharía	1
cambiaría	1
costaría	1
dejaría	1
dormiría	1
encantaría	1
encontraríamos	1
enfrentaría	1
enterarían	1
escribirías	1
estarías	1
irían	1
ligaría	1
llamaría	1
llegarían	1
llevaría	1
metería	1
miraría	1
moriría	1
pagaría	1
pensaría	1
perseguiría	1
reiría	1
sentiría	1
tendríais	1
tendrían	1
tiraría	1
vendríais	1
vengarían	1
vería	1
verían	1

ERRORES EN HIATOS. OMISIÓN. GRUPO ÍA
OTROS TIEMPOS VERBALES

ansía	1
confía	1
envíame	1
lía	1
ría	1
rías	1

ERRORES EN HIATOS. OMISIÓN. / TÓNICA

tíos	14
reír	12
tío	12
raíles	11
mío	10
increíble	6
frío	5
míos	5
río	4
oír	3
raíz	3
reírse	3
País Vasco	2

creídos	2
envío	2
líos	2
poderío	2
reímos	2
reírnos	2
traído	2
ahí	1
caí	1
caído	1
caímos	1
cocaína	1
crío	1
distraído	1
fría	1
país	1
países	1
paraíso	1
reírte	1
ríen	1
ríos	1

ERRORES EN HIATOS. OMISIÓN. U TÓNICA

reúne	3
reúnen	3
Raúl	1
ataúd	1
baúl	1

ERRORES EN HIATOS. OMISIÓN. VOCALES FUERTES

líneas	8
área	1
arreó	1
dandoós	1
idóneos	1
línea	1
meó	1
peleó	1
rodeó	1
subterráneo	1

ERRORES EN HIATOS. EXCESO

peor (*peór)	1
--------------	---

ACENTUACIÓN DIACRÍTICA. OMISIÓN

más	155
él	80
sí	65
mí	64
sé	37
tú	26

aún	6
té	3

ACENTUACIÓN DIACRÍTICA. EXCESO

tu	5
el	2
mi	2
esta	1
este	1

MONOSÍLABOS. EXCESO

es	74
son	52
fue	20
vio	17
dio	11
su	8
bien	6
me	5
mes	3
te	3
tí	3
ve	3
pues	2
vi	2
den	1
hay	1
se	1
sus	1
vais	1
ves	1
yo	1

INTERROGATIVOS. OMISIÓN FRASES INTERROGATIVAS DIRECTAS

qué	98
cómo	53
dónde	22
por qué	17
quién	7
cuántas	6
cuándo	4
cuáles	1
quiénes	1

INTERROGATIVOS. OMISIÓN FRASES INTERROGATIVAS INDIRECTAS

qué	24
cómo	15
dónde	7
quién	6
por qué	5

INTERROGATIVOS. EXCESO

porque	22
que	13
donde	12
como	7
cual	3
adonde	1
cuando	1

EXCLAMATIVOS. OMISIÓN

qué	8
cómo	2

ERRORES DE CARÁCTER GRÁFICO USO DE TILDE NO CASTELLANA

però	17
después	4
está	4
porquè	4
caràcter	3
despuès	3
mès	3
pusò	3
allà	2
màs	2
naciò	2
què	2
sàbado	2
Bambù	1
Fàtima	1
Hercùles	1
Salomòn	1
adiòs	1
cèspeçs	1
cogìo	1
colònias	1
demàs	1
dònde	1
elèctricas	1
encontràbamos	1
irè	1
làminas	1
llamò	1
llegò	1
lleguè	1
mamá	1
màquina	1
mataròn	1
mirarà	1
papàs	1
parquè	1
pasò	1
simpàtica	1

tardarà	1
tomàs	1
tuètano	1

ERRORES POR CAMBIO DE VOCAL ACENTUADA

peró	72
però	17
dijó	8
después	5
también	5
después	4
comó	3
hay	3
pusó	3
pusò	3
quedarón	3
cabó	2
comenzarón	2
esperó	2
está	2
està	2
familía	2
hijó	2
perdío	2
querían	2
sapó	2
separarón	2
sinó	2
soló	2
suplició	2
Antonió	1
Córtes	1
Hercùles	1
Jésus	1
acavarón	1
antes	1
antrópogagas	1
anunció	1
ármario	1
asistieron	1
aunque	1
besós	1
calculó	1
celebraron	1
claró	1
començaron	1
consiguieron	1
contentó	1
costillás	1
cúal	1
deciá	1
decirós	1
dentró	1
derramarón	1
déspues	1
dieron	1
díficiles	1

empezaron	1
encontraron	1
equipo	1
especie	1
estas	1
euridice	1
fisicamente	1
frio	1
fueron	1
gracias	1
hicieron	1
icieron	1
incendio	1
indios	1
intentaron	1
inutil	1
inutilmente	1
ivan	1
lanzaron	1
lograron	1
llamame	1
llamo	1
mataron	1
mate	1
miercoles	1
miré	1
moria	1
murieron	1
murio	1
ocurrieron	1
parque	1
pasaron	1
patio	1
percance	1
perdio	1
poncio	1
precipicio	1
primeró	1
recuperandomé	1
reunio	1
sabé	1
saltó	1
serio	1
siempre	1
siguiente	1
sitió	1
surgian	1
tambien	1
terminaron	1
tesoro	1
tranquilo	1
valé	1
volvio	1

APÉNDICE E

ERRORES DE ACENTUACIÓN

PERFILES CACOGRÁFICOS INDIVIDUALES

1º ESO - ACENTUACIÓN

SUJETOS	OMISIÓN	HIATOS	DIACRÍT.	EXCESO	TOTAL
01	9	18	2	0	29
04	43	29	9	12	95
06	31	16	14	6	72
08	45	20	29	0	94
11	63	33	14	10	124
12	57	27	20	14	118
13	78	30	20	1	129
14	26	18	16	7	75
15	33	16	5	3	57
16	13	18	14	1	46
18	35	23	6	3	67
19	12	9	7	7	36
21	17	8	18	1	44
22	39	15	7	0	61
23	29	14	17	2	62
24	65	21	17	0	104
25	54	27	3	0	84
27	8	16	8	1	33
28	16	9	10	2	38
29	23	15	8	0	46
30	33	12	1	0	47
31	24	23	12	3	62
41	61	34	21	16	132
43	24	16	11	0	51
47	30	14	4	1	49
48	38	24	21	0	84
49	18	24	10	9	64

50	40	26	9	0	75
51	44	21	11	0	76
52	53	14	12	4	86
53	56	54	14	5	129
55	51	29	21	15	118
56	28	29	8	0	66
58	54	33	26	12	149
59	30	22	10	2	64
60	65	29	15	0	109
64	11	2	15	3	33
65	32	7	7	0	46
67	13	21	10	2	47

3º ESO - ACENTUACIÓN

PERFILES CACOGRÁFICOS INDIVIDUALES

SUJETOS	OMISIÓN	HIATOS	DIACRÍT.	EXCESO	TOTAL
02	54	24	19	0	97
03	21	6	7	0	34
04	43	28	15	1	87
06	0	0	1	0	1
08	26	10	6	2	44
09	24	28	18	2	73
10	34	17	14	1	66
11	29	20	12	0	61
12	24	18	17	3	63
13	19	16	40	6	88
14	38	18	18	4	78
15	32	16	13	4	65
16	35	20	15	1	71
17	14	15	15	4	48
18	34	14	18	1	68
19	15	10	13	0	38
20	10	6	8	1	25
22	12	16	13	0	41
23	13	1	8	3	25
24	14	6	17	12	49
25	19	8	6	4	38
26	28	11	21	5	65
31	45	9	20	2	76
33	15	15	9	5	45
34	20	10	19	4	53
36	38	22	12	0	72
37	27	11	19	1	58
38	27	11	8	1	48
39	27	1	23	18	69
40	45	3	33	8	89
41	6	1	7	1	17
42	35	17	9	1	62
43	19	20	23	2	65
44	37	20	14	2	73
47	39	26	15	1	81
48	33	13	16	0	62
49	15	5	18	3	44
50	8	14	8	1	31
51	25	11	19	0	55
52	10	15	18	3	46
53	10	15	18	6	49
54	40	10	5	1	56
55	15	12	21	9	59
56	31	9	31	9	80
57	13	1	6	0	20
91	19	11	7	1	38
92	10	7	2	0	19
93	30	16	3	0	49
94	31	9	15	2	57
95	25	6	1	2	34
96	27	15	6	0	48
97	41	10	7	2	60

APÉNDICE F

RELACIÓN DE ERRORES DE ORTOGRAFÍA LÉXICA

PALABRAS QUE DEBÍAN IR SEPARADAS Y HAN SIDO ESCRITAS JUNTAS

por qué	18
a mí	13
a veces	12
a ver	12
sobre todo	11
si no	9
a la	7
o sea	7
a punto	5
a lo mejor	4
a los	4
a mí	4
a través	4
de repente	4
lo mejor	4
a causa	3
al final	3
al menos	3
está bien	3
lo has	3
ni siquiera	3
tan bien	3
a comer	2
a gusto	2
a las	2
a pesar	2
de acuerdo	2
de menos	2
de noche	2
en cuanto	2
es que	2
fui a	2

no sé	2
para mí	2
por eso	2
que viene	2
Papá Noel	1
a casa de	1
a dejar	1
a despertar	1
a dormir	1
a ganar	1
a gustito	1
a ir	1
a la casa	1
a la vez	1
a los ajusticiados	1
a los cinco y vino	1
a medianoche	1
a nadie	1
a pagar	1
a partir	1
a poca	1
a saltitos	1
a ser	1
a su hijo	1
a suceder	1
a tirar	1
a todo	1
a un	1
a una	1
a verlas	1
a vernos	1
al fin	1
al infierno	1
al lado	1
al ver	1
cada uno	1
casi toda	1
con ellos	1
con ganas	1
con mi	1
con todo	1
convierto en rana	1
de agua	1
de alrededor	1
de animales	1
de espalda	1
de fauna	1
de la	1
de los hombres	1
de mientras	1
de momento	1
de nuevo	1
de un	1
del instituto	1
dijo todos	1
dormir a	1
el acueducto	1
el área	1
el chaval	1
el día	1

el examen	1
el muchacho se despe	1
el ordenador	1
en efecto	1
en mí	1
en punto	1
en que	1
en toda	1
en todo	1
es tan	1
escalón de	1
escalón de la	1
estas navidades	1
fue al	1
fueran devorados	1
ha celebrado	1
ha valido	1
has pasado	1
has podido	1
he traído	1
ir al	1
la Ana	1
la abuela	1
la habitación	1
la tapa	1
la vez	1
le escapó	1
lo peor	1
lo siguiente	1
mal vistos	1
mala suerte	1
me	1
me alegre	1
me dijo	1
me enfado	1
me gustaría	1
me junto	1
me quisiera	1
me va	1
mi amigo	1
mi hermano	1
mi memoria	1
mi primo	1
nada más	1
no quería	1
no siente dolor	1
no te llamamos	1
no tiene límite	1
no va	1
no vuelvo	1
o menos	1
o mis problemas	1
o niveles	1
o si eres	1
otra vez	1
para mí	1
para que	1
pies del cajón	1
podía alcanzarlo	1
poner los	1

por ahí	1
por donde	1
por favor	1
por ti	1
por todo	1
primos y	1
que comunicase	1
que lo	1
que se	1
que se me olvida	1
quedó mirando	1
saltó a la tapa	1
se acercó	1
se encontró	1
se enfadaron	1
se escondieron	1
se fue	1
se había	1
se han	1
se lo	1
se lo enseñó	1
se llamaba	1
se te olvide	1
siempre los	1
solo ganó	1
su música	1
te dicen	1
te escuche	1
te espero	1
te han	1
te la podrás	1
te va	1
te vas	1
ten por seguro	1
todo hecho	1
tus labios	1
un animalito	1
un día	1
un día	1
un hombre	1
vamos al	1
veinte mil	1
volvió a decir	1
y buscaba	1
y hace	1
y los	1
y vivieron	1
ya está	1

PALABRAS QUE DEBÍAN FORMAR UNA UNIDAD Y HAN SIDO DESCOMPUESTAS EN LA ESCRITURA

porque	57
del	10
connigo	8
ahora	6
al	4
aquí	4
contigo	4

encima	4
medianoche	4
alrededor	3
aparte	3
enfrente	3
sería	3
Añonuevo	2
Nochevieja	2
afuera	2
aleluya	2
anteayer	2
aún	2
aunque	2
demás	2
encontró	2
érase	2
sino	2
América	1
Belladurmiente	1
Nochebuena	1
Sudamérica	1
abajo	1
adelante	1
además	1
adentro	1
alguno	1
arriba	1
así	1
atrás	1
cuatrocientos	1
cuidadosamente	1
cumpleaños	1
de alrededor	1
del instituto	1
delante	1
desde	1
después	1
discográfica	1
encontrado	1
encontramos	1
enriquecerse	1
entonces	1
fácilmente	1
finalmente	1
haciéndole	1
íbamos	1
ideal	1
imagínate	1
impacientemente	1
levanté	1
liberales	1
mediodía	1
minicadena	1
nosotros	1
pelirroja	1
perdona	1
polideportivo	1
preciosas	1
preferentemente	1
quedamos	1

quemán	1
quería	1
quitanieve	1
seguimos	1
superpasada	1
supuesto	1
también	1
tartamudeas	1
telele	1
todavía	1
yo	1

PALABRAS QUE DEBÍAN FORMAR UNA UNIDAD Y HAN SIDO DESCOMPUESTAS EN LA ESCRITURA - CACOGRAFÍAS ENCONTRADAS

por que	57
de el	10
con migo	8
a el	4
a hora	4
a qui	4
con tigo	4
en cima	4
media noche	4
a parte	3
al rededor	3
en frente	3
se ria	3
a fuera	2
ale luya	2
antes de ayer	2
año nuevo	2
aun que	2
en contro	2
noche vieja	2
si no	2
Disco grafica	1
Sud America	1
a Hora	1
a delante	1
a demas	1
a dentro	1
a merica	1
a riba	1
a sí	1
a un	1
a vajo	1
al guno	1
cuidadosa mente	1
cumple años	1
de lante	1
de l'instituto	1
de mas	1
de más	1
del rededor	1
des de	1
des pues	1
en contrado	1
en contramos	1
en tonces	1

enrique cerse	1
era se	1
era ser	1
facil mente	1
final mente	1
ha hora	1
ha tras	1
ha un	1
haciendo le	1
hador mir	1
hi ho	1
i vamos	1
impaciente mente	1
ina ginate	1
le bante	1
liberta les	1
medio dia	1
mini cadena	1
noche buena	1
nos sotros	1
pele roja	1
perdo na	1
poli deportivo	1
por qué	1
preci osas	1
preferente mente	1
quatro cientos	1
que damos	1
que man	1
que ria	1
quita nieve	1
se guimos	1
su puesto	1
súper pasada	1
tan bient	1
tarta mudeas	1
te le le	1
toda abia	1
vella durmiente	1
y de al	1

OMISIÓN DE MAYÚSCULA INICIAL

Navidad	14
Reyes	10
Madrid	8
Plátano	7
Nilo	5
Dios	4
España	4
Manzana	4
Reyes Magos	4
Tiberio	4
América	3
Egipto	3
Orfeo	3
Pilato	3
Que	3

Andalucía	2
Andes	2
Antonio	2
Añonuevo	2
Baltasar	2
Barbie	2
Brasil	2
Bueno	2
Cataluña	2
Daniel	2
Describe	2
Es	2
Fantasía	2
Gaspar	2
Habana	2
Había	2
Malasia	2
Mark	2
Melchor	2
Nochevieja	2
París	2
Pero	2
Pisa	2
Pla	2
Plutón	2
Poncio	2
Proserpina	2
Respondió	2
Roma	2
Sí	2
Sur	2
Valle	2
AVE	1
Además	1
Anderson	1
Antonia	1
Aquí	1
Barça	1
Barsa	1
Belén	1
Belladurmiente	1
Boet	1
Cantuñi	1
Claudia	1
Cojito	1
Colombo	1
Continente	1
Coruña	1
Cristo	1
Da	1
Dani	1
David	1
De	1
Décimo	1
Dejemos	1
Derbi	1
Dínamo	1
Disneiland	1
Donoci	1
En	1

Entonces	1
Espanyol	1
Estuve	1
Eurice	1
Eurídice	1
Extremadouros	1
Filipinas	1
Franco	1
Françes	1
Fueron	1
Granollers	1
Guau	1
Habula	1
Hasta	1
Hitler	1
Imax	1
Inglaterra	1
Javi	1
Jessica	1
La	1
Layla	1
León	1
Lo	1
Llauder	1
Mataró	1
Me	1
Michel	1
No	1
Nochebuena	1
Normal	1
Noveno	1
Octavo	1
Olímpica	1
Óscar	1
Owen	1
Pacífico	1
Paco	1
Pamela	1
Papa	1
Papá Noel	1
Pineda	1
Por	1
Porque	1
Protestó	1
Pues	1
Ronda	1
Sandra	1
Santana	1
Santos Inocentes	1
Servando	1
Sifher	1
Simpático	1
Soy	1
Su	1
Suecia	1
Te	1
Teia	1
Ten	1
Tiene	1
Tierra	1

Todas	1
Tomás	1
Tu	1
Tú	1
Una	1
Undécimo	1
Unidos	1
Variant	1
Vega	1
Velho	1
Vero	1
Villa	1
Volcano	1

EXCESO DE MAYÚSCULA INICIAL

americanos	9
enero	8
octubre	6
diciembre	5
español	4
papiro	4
domingo	3
ideal	3
indios	3
inglesa	3
me	3
noviembre	3
agosto	2
barquero	2
barrio	2
catalán	2
es	2
esquiar	2
febrero	2
ferrocarril	2
inglés	2
martes	2
mayo	2
miércoles	2
no	2
otro	2
viernes	2
Amazonas	1
Había	1
adiós	1
ahora	1
alcanzaron	1
amazónico	1
años	1
atontadas	1
belén	1
belenes	1
bien	1
bolsillos	1
bosques	1
bueno	1
características	1
cariño	1

carlistas	1
carne	1
castellano	1
catalana	1
cristianos	1
cuyo	1
chupito	1
después	1
discográfica	1
domingos	1
droga	1
egipcios	1
el	1
elaboración	1
en	1
encantados	1
española	1
esperamos	1
extraña	1
fideua	1
gamberros	1
goleador	1
impedían	1
infectadas	1
inglesas	1
ingleses	1
invierno	1
italiano	1
junio	1
liberales	1
madre	1
más	1
mataban	1
matemáticas	1
menta	1
miedo	1
muchacho	1
muerte	1
murió	1
nervios	1
niño	1
nombres	1
norte	1
nos	1
nosotros	1
para	1
parque	1
peluquera	1
pie	1
plátano	1
pósters	1
primer	1
público	1
quedé	1
ratón	1
razón	1
restaurante	1
rojas	1
rosa	1
sabado	1

sábado	1
sábados	1
selva	1
semana	1
también	1
turrónes	1
vamos	1

USO INCORRECTO DE ABREVIATURAS

etc. (ect.)	2
metro (m.)	1
una hora (1 h)	1

TRANSCRIPCIÓN INCORRECTA DE CANTIDADES

cinco	19
dos	14
cuatro	13
tres	12
un	8
seis	3
una	4
uno	2
primera	1
primeros	1
segunda	1
siete	1

USO INCORRECTO DEL GUIÓN DIVIDIENDO UNA PALABRA

demasiado	2
encontrar	2
escuerzo	2
abundancia	1
ahora	1
antorchas	1
atrás	1
bastante	1
buenos	1
corteza	1
cuando	1
cuan-do	1
después	1
ensañamientos	1
estudiando	1
estudiarme	1
granja	1
guapísimos	1
habitaciones	1
hablando	1
hubieron	1
madera	1
mando	1
pensa-mientos	1
ponerlos	1
recuerdos	1

sacamos	1
secaban	1
sorprendente	1
suerte	1

USO INCORRECTO DEL GUIÓN DIVIDIENDO UNA PALABRA - CACOGRAFÍAS ENCONTRADAS

cua-ndo	2
demasi-ado	2
a hora	1
abitaci-ones	1
abla-ndo	1
antorch-as	1
a-bundancia	1
basta-nte	1
bu-enos	1
co-rteza	1
despú-es	1
encont-rar	1
enco-ntrar	1
ensañ-amientos	1
escue-rzo	1
escu-arzo	1
estudi-ando	1
estudi-arme	1
gra-nja	1
guapís-simos	1
ha tras	1
hubi-eron	1
mader a	1
ma-ndo	1
pensam-ientos	1
pon-erlos	1
recuerd os	1
saquem-os	1
secaba-n	1
sorpre-ndentes	1
su-erte	1

USO INCORRECTO DEL GUIÓN POR EXCESO

construirlo	9
meterse	2
reírnos	2
vengarse	2
volverse	2
acercarnos	1
acercarse	1
alcanzarlo	1
ayudarle	1
boquiabiertos	1
buscarlas	1
buscarlo	1
clavarlos	1
cocinarlo	1
comérnoslas	1
comunicase	1
conseguirlo	1

darle	1
defenderse	1
encerrarse	1
encontrarse	1
enriquecerse	1
entretenerme	1
explicarme	1
explicarte	1
exterminarlos	1
hacerlo	1
hacerlos	1
hacerse	1
haciéndole	1
imitarle	1
inaugurarlo	1
irme	1
llevarse	1
meternos	1
pagarle	1
pasarse	1
patilarga	1
pegarle	1
ponerlos	1
preguntárselo	1
presentarle	1
quedarse	1
rehabilitarse	1
tirarlo	1
veinticuatro	1
verlas	1
vigilarlo	1

USO INCORRECTO DEL GUIÓN POR EXCESO - CACOGRAFÍAS ENCONTRADAS

construir-lo	9
meter-se	2
reir-nos	2
volver-se	2
acercar-nos	1
alcanzar-lo	1
ayudar-le	1
bengar-se	1
boqui-abiertos	1
buscar-las	1
buscar-lo	1
clavar-los	1
comernos-las	1
comunica-se	1
concinar-lo	1
conseguir-lo	1
dar-le	1
defender-se	1
emitir-le	1
encerrar-se	1
encontrar-se	1
enriquecer-se	1
entretener-me	1
explicar-me	1
explicar-te	1

exterminar-los	1
hacercar-se	1
hacer-lo	1
hacer-los	1
hacer-se	1
haciendo-le	1
inauborar-lo	1
ir-me	1
llevar-selo	1
meter-nos	1
pagar-le	1
passar-se	1
pati-larga	1
pegar-le	1
poner-los	1
preguntarse-lo	1
presentar-le	1
quedar-se	1
reavilitar-se	1
tirar-lo	1
veinti-cuatro	1
vengar-se	1
ver-las	1
vijilar-lo	1

USO INCORRECTO DEL GUIÓN POR OMISIÓN

Granada	1
ahora	1
atrás	1
aunque	1
contigo	1
encontramos	1
madera	1
nada	1
recuerdos	1
superbien	1

USO INCORRECTO DEL GUIÓN POR OMISIÓN - CACOGRAFÍAS ENCONTRADAS

Grana da	1
a hora	1
aun que	1
con tigo	1
en contramos	1
ha tras	1
mader a	1
na da	1
recuerd os	1
super bien	1

APÉNDICE G
ERRORES TOTALES POR SUJETO

1º DE ESO

NÚMERO TOTAL DE ERRORES POR SUJETO

Sujeto	Errores
25	122
51	106
43	101
18	94
12	81
29	77
41	65
55	64
24	63
60	61
11	59
13	50
31	48
65	48
48	46
08	45
30	45
52	44
59	40
28	36
58	31

04	29
06	29
22	27
56	27
14	26
19	22
67	20
49	19
23	18
47	17
50	17
15	16
16	16
53	15
21	14
27	10
01	9
64	4

3º DE ESO

NÚMERO TOTAL DE ERRORES POR SUJETO

Sujeto	Errores
94	89
48	77
54	72
97	70
04	62
56	55
96	49
47	46
57	42
24	41
91	35
92	35
93	32
02	28
23	28
10	27
12	27
09	26

42	26
38	24
16	22
19	21
18	20
31	20
44	20
17	19
11	18
33	18
52	18
15	17
25	17
95	17
39	16
53	15
26	14
34	14
55	14
37	13
49	13
22	11
36	11
08	10
40	8
13	7
14	7
43	7
50	6
03	5
20	4
51	3
41	1
06	0

**TRACTAMENT DE
L'ORTOGRAFIA CASTELLANA
A SECUNDÀRIA**

MARIO PUJOL LLOP

Curs 97/98

**vol. IV
material didàctic**

PRUEBA ORTOGRÁFICA DE ORIENTACIÓN INICIAL

ORIENTACIONES Y MATERIAL PARA EL PROFESORADO

El **objetivo** de esta prueba es el de obtener una medida inicial de la competencia ortográfica de los estudiantes, para poder conocer la realidad educativa sobre la que hay que incidir y para tener una referencia inicial con la que comparar el progreso realizado por los estudiantes a lo largo y al final del proceso educativo. Esta prueba está pensada para cualquiera de los cursos que componen la etapa de **Secundaria**.

La **estructuración** de la prueba se ha realizado en dos partes complementarias: una parte de ortografía controlada y una redacción dirigida. Con la primera se quiere dotar a la prueba de una base común de comparación para todos los estudiantes, mientras que con la redacción se intenta captar la dimensión individual de los sujetos en la práctica real de la escritura.

En cuanto a la **parte de ortografía controlada**, esta se compone de una serie de frases que los estudiantes deben completar con la letra o con la tilde que faltan y otra pequeña serie de frases dictadas. Esta parte está dividida en grafemas, acentos y ortografía léxica, para poder ubicar mejor cada error en su grupo; asimismo, dentro de los grafemas se han distinguido tres bloques, correspondientes a: errores intralingüísticos contra el sistema (bloque I), errores interlingüísticos contra el sistema (bloque II) y errores por arbitrariedad (bloque III).

Para la **redacción** se ha escogido el inicio de un cuento de Horacio Quiroga. Los estudiantes, después de haberlo escuchado, deberán volverlo a contar con sus propias palabras y continuarlo mediante su propia invención hasta llegar a un final. Los estudiantes podrán tomar notas, si quieren, mientras el profesor lee el cuento; dichas notas no serán tenidas en cuenta para la evaluación. Como lo que interesa son las dificultades ortográficas que muestran los estudiantes, conviene facilitarles lo máximo posible el proceso de redacción; para ello, se les ofrecerá al inicio una ubicación general del cuento y las explicaciones necesarias sobre los animales que intervienen en él. Tampoco hay inconveniente en que el profesor ayude oralmente a los estudiantes a hacer un resumen del cuento. Alguna palabra en concreto, como *Yabebirí*, habrá que escribirla en la pizarra, pues se trata de un nombre propio de difícil pronunciación y escritura. La longitud mínima de la redacción debe ser ajustada por el profesor según el tiempo disponible y las características del grupo; como orientación se podría fijar un promedio de 100 palabras, correspondientes a unas 14 líneas, dependiendo de la letra de los estudiantes. Es importante que se evalúe el mismo número de palabras o de líneas de todos los estudiantes, no computándose las que rebasen el límite fijado. Para facilitar la tarea del profesor, se les puede pedir a los estudiantes que marquen ellos mismos la palabra o línea tope.

En lo que respecta a la **organización temporal**, la prueba está prevista para ser realizada en una hora lectiva. Lo primero que deberían completar los estudiantes es la parte de ortografía controlada, para lo que se puede proceder al dictado de las frases correspondientes y a dar un tiempo prudencial para que los estudiantes rellenen las frases adecuadamente. Después se procedería a la realización de la redacción, previo paso de la lectura del inicio del cuento por parte del profesor.

La forma de disponer los **resultados** dependerá de la profundidad de la información buscada, pero parece valioso el distinguir entre los tres campos de grafemas, acentos y ortografía léxica. Para ello, en cada apartado de la prueba de ortografía controlada se corregirán solamente los errores propios de cada uno de ellos; por tanto, en las frases dictadas de la parte de la ortografía grafemática, sólo se tendrán en cuenta los errores sobre grafemas y no los de acentuación u otros, de forma similar a como en las frases dictadas de la ortografía léxica sólo se atenderá a la unión y separación de palabras, uso de las mayúsculas, uso del guión, uso de las abreviaturas y transcripción de cantidades. En la corrección de la redacción las faltas también pueden desglosarse en los tres apartados básicos señalados

La división de los grafemas en los tres tipos de error básicos, en la parte de ortografía controlada, está hecha con la idea de facilitar al profesorado —si este lo cree conveniente— una evaluación más pormenorizada, en lo que respecta a los errores grafemáticos.

Los resultados obtenidos no tienen por qué plasmarse en ninguna nota, puesto que se trata de una evaluación inicial, cuya función básica es la de servir de orientación al profesorado y a los propios estudiantes. Respecto de estos últimos, es conveniente que los estudiantes vean su prueba corregida o conozcan, por lo menos, sus resultados.

MATERIAL PARA EL PROFESOR

SOLUCIONES A LA PARTE DE LA ORTOGRAFÍA CONTROLADA

Grafemas

Bloque I: errores intralingüísticos contra el sistema

Aquel muchacho dijo una gran mentira. No quiero que vengas a mi casa. A Juan no le gustan esas gafas. Esperaremos a que empiece el concierto. Cargaron las cajas en el ferrocarril. Espero que Juan llegue pronto a casa.

Bloque II: errores interlingüísticos contra el sistema

Tienes que perdonarle cuando te lo pida con humildad. Estoy enfadado con Juan por su comportamiento en el partido. La modelo era elegante y seductora. El curso siguiente es el de bachillerato. Elisa ya no sale con Juan. Tengo que ayudar a Juan con las frases de lengua. Saca al perro a pasear a la playa. Me deja pasar, por favor. De la biblioteca traigo una novela de intriga. El primer grupo y el tercero eran los mejores. Dejaremos las mochilas en la clase. El señor Dámaso enseña pintura en la Escuela Oficial de Arte. Puede suceder en cualquier momento. En Semana Santa pasan muchas procesiones por la calle.

Bloque III: errores por arbitrariedad

Tendremos que aprender a convertir las pesetas en euros. La producción de coches aumenta todos los meses. Colgaremos este cuadro en esa pared. El niño se cayó de la cama. El alcalde de la ciudad tiene una gran popularidad. Ayer, nosotros le pedimos a Juan que nos prestase el taladro. El teléfono no tiene línea. Te preocupas demasiado por pequeñas cosas sin importancia. Juan tiene una mente muy despierta, en cambio su primo es muy lento. Tienes que conseguir que se calle para que no revele nuestros secretos.

Los seguidores de aquel equipo se comportaron como salvajes. Pide el precio exacto de ese ordenador antes de comprarlo. Encontramos a Juan yendo de camino al colegio. Juan estaba muy enfadado con su primo por aquella faena. Debemos conservar la naturaleza si queremos tener futuro. Estuve todo el rato dado vueltas al asunto aquel. Parece ser que tuvo un enfrentamiento con un vecino. Los gobiernos tienen que fomentar la educación y la cultura. Todas las mañanas viene andando desde su casa. La gallina protege a sus polluelos. El acusado llevaba las joyas robadas en una bolsa de deportes.

Para dictar (bloque III):

Había comprado una merluza en el mercado. Juan *iba a* su casa muy alegre. *Ha* sido un placer el *haber* pasado este rato con usted. El perro no *ha hecho* nada malo. *Hay* que curar esa *herida* ahora mismo. *Echa* lejía en el inodoro.

Acentuación

Quintana se encontró con el comisario poco después de que dieran las diez en el reloj de la catedral.

El corazón le latía con mucha fuerza, porque suponía que aquel encuentro podía ser peligroso para él.

--¿Qué es lo que quiere de mí? ¿Cómo encontró mi rastro?-- le preguntó en un susurro. El otro no dijo nada al principio. Luego encendió un cigarrillo.

--Martínez es un apellido demasiado corriente, ¿no te parece? Esos detalles son los que levantan las sospechas de un buen oficial de policía.

Expulsó una larga bocanada de humo antes de continuar:

--Así que registré tu habitación.

Entonces oyeron una música entre los árboles, y ambos se volvieron hacia allí.

Parecía una señal y el policía, instintivamente, puso una mano sobre su pistolera.

Quintana se dio cuenta de ello y decidió aprovechar aquella ventaja:

--Está usted fuera de su territorio, ¿no le parece? No lo va a tener tan fácil como creía.

Mientras decía estas últimas palabras, el puño del comisario se le hundió en el estómago.

Aquello no terminaría nunca: siempre tenía que encontrarse con aquel policía golpeándole.

--¡Este no es su país! ¡No puede pegarme!

--¿Vas a denunciarme?-- le dijo con sorna.

Aquella historia era demasiado larga para ambos, pero no parecía que fuese a terminar de momento.

--Más pronto o más tarde tendrás que entregarte, no te queda otro remedio. No te dejaré en paz en ningún sitio.

Quintana también lo sabía.

Ortografía léxica

Frases para dictar:

Al final tuvo que volverse a casa, *porque* no sabía cómo *cruzarlo*.

¿Por qué dices que el *Nilo* es un lago?

La *Navidad* se celebra en el mes de *diciembre*, *porque* recuerda el nacimiento de *Dios*.

Encima de la mesa de aquel *inglés* había *cinco* platos, vasos, *etc.*

¿Por qué piensas siempre en ella, *si no* te corresponde?

CUENTO PARA LA REDACCIÓN

El fragmento escogido pertenece al cuento *El paso del Yabebirí*, de Horacio Quiroga (1879-1937), escritor uruguayo afincado en Argentina. El cuento está ambientado en el territorio argentino de Misiones, en una naturaleza exuberante que podría calificarse de selva. Los animales que aparecen son las rayas de río y los tigres. De las primeras cabe suponer que sean peces semejantes a las rayas de mar; es decir, de forma romboidal y dotadas de una cola larga y delgada con una fila longitudinal de espinas. En cuanto a los tigres, es la forma americana de referirse a los jaguares.

EL PASO DEL YABEBIRÍ

En el río Yabebirí, que está en Misiones, hay muchas rayas, porque "Yabebirí" quiere decir precisamente "Río-de-las-rayas". Hay tantas que, a veces, es peligroso meter un solo pie en el agua. Yo conocí un hombre a quien le picó una raya en el talón y que tuvo que caminar renqueando media legua para llegar a su casa: el hombre iba llorando y cayéndose de dolor. Es uno de los dolores más fuertes que se puede sentir.

Como en el Yabebirí hay también muchos otros pescados, algunos hombres van a cazarlos con bombas de dinamita. Tiran una bomba al río, matando millones de pescados. Todos los pescados que están cerca mueren, aunque sean grandes como una casa. Y mueren también todos los chiquitos, que no sirven para nada.

Ahora bien; una vez un hombre fue a vivir allá, y no quiso que tiraran bombas de dinamita, porque tenía lástima de los pescaditos. Él no se oponía a que pescaran en el río para comer; pero no quería que mataran inútilmente a millones de pescaditos. Los hombres que tiraban bombas se enojaron al principio, pero como el hombre tenía un carácter serio, aunque era muy bueno, los otros se fueron a cazar a otra parte, y todos los pescados quedaron muy contentos. Tan contentos y agradecidos estaban a su amigo que había salvado a los pescaditos, que lo conocían apenas se acercaba a la orilla. Y cuando él andaba por la costa fumando, las rayas lo seguían arrastrándose por el barro, muy contentas de acompañar a su amigo. Él no sabía nada, y vivía feliz en aquel lugar.

Y sucedió que una vez, una tarde, un zorro llegó corriendo hasta el Yabebirí, y metió las patas en el agua, gritando:

—¡Eh rayas! ¡Ligero! Ahí viene el amigo de ustedes, herido.

Las rayas, que lo oyeron, corrieron ansiosas a la orilla. Y le preguntaron al zorro:

—¿Qué pasa? ¿Dónde está el hombre?

—¡Ahí viene! —gritó el zorro de nuevo—. ¡Ha peleado con un tigre! ¡El tigre viene corriendo! ¡Seguramente va a cruzar a la isla! ¡Denle paso, porque es un hombre bueno!

—¡Ya lo creo! ¡Ya lo creo que le vamos a dar paso! —contestaron las rayas—. ¡Pero lo que es el tigre, ese no va a pasar!

—¡Cuidado con él! —gritó aún el zorro— ¡No se olviden de que es el tigre!

Y pegando un brinco, el zorro entró de nuevo en el monte.

Apenas acababa de hacer esto, cuando el hombre apartó las ramas y apareció todo ensangrentado y con la camisa rota. La sangre le caía por la cara y el pecho hasta el pantalón, y desde las arrugas del pantalón, la sangre caía a la arena. Avanzó tambaleándose hacia la

orilla, porque estaba muy herido, y entró en el río. Pero apenas puso un pie en el agua, las rayas, que estaban amontonadas, se apartaron de su paso, y el hombre llegó con el agua al pecho hasta la isla, sin que una raya lo picara. Y conforme llegó, cayó desmayado en la misma arena, por la gran cantidad de sangre que había perdido.

Las rayas no habían aún tenido tiempo de compadecer del todo a su amigo moribundo, cuando un terrible rugido les hizo dar un brinco en el agua.

—¡El tigre! ¡El tigre! —gritaron todas, lanzándose como una flecha a la orilla.

En efecto, el tigre que había peleado con el hombre y que lo venía persiguiendo había llegado a la costa del Yabebirí. El animal estaba también muy herido, y la sangre le corría por todo el cuerpo. Vio al hombre caído como muerto en la isla, y lanzando un rugido de rabia, se echó al agua, para acabar de matarlo.

Pero apenas hubo metido una pata en el agua, sintió como si le hubieran clavado ocho o diez terribles clavos en las patas, y dio un salto atrás: eran las rayas, que defendían el paso del río, y le habían clavado con toda su fuerza el aguijón de la cola.

El tigre quedó roncando de dolor, con la pata en el aire; y al ver toda el agua de la orilla turbia como si removieran el barro del fondo, comprendió que eran las rayas que no lo querían dejar pasar. Y entonces gritó enfurecido:

—¡Ah, ya sé lo que es! ¡Son ustedes, malditas rayas! ¡Salgan del camino!

—¡No salimos! —respondieron las rayas.

—¡Salgan!

—¡No salimos! ¡Él es un hombre bueno! ¡No hay derecho a matarlo!

—¡Él me ha herido a mí!

—¡Los dos se han herido! ¡Esos son asuntos de ustedes en el monte! ¡Aquí está bajo nuestra protección! ¡No se pasa!

—¡Paso! —rugió por última vez el tigre.

—¡Nunca! —respondieron las rayas.

—¡Vamos a ver! —bramó aún el tigre. Y retrocedió para tomar impulso y dar un enorme salto.

El tigre sabía que las rayas están casi siempre en la orilla; y pensaba que si lograba dar un salto muy grande acaso no hallara más rayas en el medio del río, y podría así comerse al hombre moribundo.

[El cuento continúa]

Horacio Quiroga,
Cuentos de la selva

MATERIAL PARA EL ESTUDIANTE

PRUEBA ORTOGRÁFICA DE ORIENTACIÓN INICIAL

Nombre:

Fecha:

Curso:

Grafemas

Completa las siguientes frases con la letra o letras que faltan, teniendo en cuenta que cada raya puede estar ocupada por más de una letra. Si no entiendes lo que dice una palabra, puedes preguntársela al profesor.

Bloque I: errores intralingüísticos contra el sistema

Aquel muchacho di _ o una gran mentira. No quiero que vengas a m _ casa. A Juan no le _ ustan esas gafas. Esperaremos a que empie _ e el concierto. Cargaron las cajas en el ferroca _ il. Espero que Juan lleg _ pronto a casa.

Bloque II: errores interlingüísticos contra el sistema

Tienes que perdonarle _ uando te lo pida con humildad. Esto _ enfadado con Juan por su comportamiento en el partido. La modelo era elegante _ seductora. El curso siguiente es el de ba _ illerato. Elisa _ a no sale con Juan. Tengo que a _ udar a Juan con las frases de lengua. Sacar al perro a pasear a la pla _ a. Me deja pa _ ar, por favor. De la biblioteca traigo una nove _ a de intriga. El primer grupo _ el tercero eran los mejores. Dejaremos las mochilas en la cla _ e. El se _ or Dámaso enseña pintura en la Escuela Oficial de Arte. Puede suceder en _ ualquier momento. En Semana Santa pa _ an muchas procesiones por la calle.

Bloque III: errores por arbitrariedad

Tendremos que aprender a co _ ertir las pesetas en euros. La produ _ ión de coches aumenta todos los meses. Colgaremos este cuadro en esa pare _ . El niño se ca _ ó de la cama. El a _ ca _ de de la ciudad tiene una gran popularidad. Ayer, nosotros le p _ d _ mos a Juan que nos prestase el taladro. El teléfono no tiene lín _ a. Te pre _ cupas demasiado

por pequeñas cosas sin importancia. Juan tiene una mente muy despierta, en ca _ io su primo es muy lento. Tienes que conseguir que se ca _ e para que no revele nuestros secretos.

Los seguidores de aquel equipo se comportaron como salva _ es. Pide el precio e _ acto de ese ordenador antes de comprarlo. Encontramos a Juan _ endo de camino al colegio. Juan esta _ a muy enfadado con su primo por aquella faena. De _ emos conservar la naturaleza si queremos tener futuro. Estu _ e todo el rato dado vueltas al asunto aquel. Parece ser que tu _ o un enfrentamiento con un vecino. Los go _ iernos tienen que fomentar la educación y la cultura. Todas las mañanas _ iene andando desde su casa. La gallina prote _ e a sus polluelos. El acusado lle _ a _ a las joyas robadas en una bolsa de deportes.

Frases dictadas del bloque III:

Acentuación

Acentúa correctamente este texto:

Quintana se encontro con el comisario poco despues de que dieran las diez en el reloj de la catedral.

El corazon le latia con mucha fuerza, porque suponía que aquel encuentro podía ser peligroso para el.

--¿Que es lo que quiere de mi? ¿Como encontro mi rastro?-- le pregunto en un susurro.

El otro no dijo nada al principio. Luego encendio un cigarrillo.

--Martinez es un apellido demasiado corriente, ¿no te parece? Esos detalles son los que levantan las sospechas de un buen oficial de policia.

Expulso una larga bocanada de humo antes de continuar:

--Asi que registre tu habitacion.

Entonces oyeron una musica entre los arboles, y ambos se volvieron hacia alli.

Parecia una señal y el policia, instintivamente, puso una mano sobre su pistolera.

Quintana se dio cuenta de ello y decidio aprovechar aquella ventaja:

--Esta usted fuera de su territorio, ¿no le parece? No lo va a tener tan facil como creia.

Mientras decia estas ultimas palabras, el puño del comisario se le hundio en el estomago.

Aquello no terminaria nunca: siempre tenia que encontrarse con aquel policia golpeandole.

--¡Este no es su pais! ¡No puede pegarme!

--¿Vas a denunciarme?-- le dijo con sorna.

Aquella historia era demasiado larga para ambos, pero no parecia que fuese a terminar.

--Mas pronto o mas tarde tendras que entregarte, no te queda otro remedio. No te dejare en paz en ningun sitio.

Quintana tambien lo sabia.

Ortografía léxica

Frases dictadas sobre ortografía léxica:

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

NOTICIA DESDE LA GUERRA

El siguiente fragmento pertenece a una novela de Valle-Inclán (1866-1936) en la que narra lo ocurrido durante la guerra carlista de 1872 a 1876. Esta fue una guerra civil ocurrida en parte del territorio español durante el siglo pasado. Por cuestiones políticas se enfrentaron los carlistas (también llamados boinas rojas) con los liberales (también llamados cazadores). Este episodio cuenta uno de sus enfrentamientos; en él se narra cómo los carlistas, o boinas rojas, bajan corriendo desde las peñas hacia un puente en el que se atrincheran. Los liberales, o cazadores, se lanzan corriendo también hacia el puente para conquistarlo. En medio del tiroteo que se produce entre ambos bandos, muere un muchacho de doce años.

Algunos boinas rojas⁵³ salían de los riscos⁵⁴ y bajaban corriendo hacia el puente. Se veía la silueta negra de los soldados destacándose sobre el claro azul de las alturas, ágiles y saltantes. Oyendo sus gritos sonoros en el silencio de las rocas, aquella hilada de cazadores⁵⁵ que cruzaba como un rebaño por la carretera, sintió de pronto el aire encendido de la guerra agitar las almas, revolver en ellas, hincharlas y darlas al viento como el paño de una bandera. Cada sargento veterano fue un caudillo⁵⁶ y un ejemplo en la ocasión.

El veterano capitán se apeó dando gritos heroicos:

--¡Hijos míos, vamos a cubrirnos de gloria! ¡Es nuestro honor el honor de la patria!

Tenemos dos madres: la santa que preside el hogar y nuestra bandera.

Corrió a la cabeza de la tropa con la barba trémula⁵⁷ y los ojos brillantes, prontos a llenarse de lágrimas, porque era siempre el primero en sentir la emoción de sus arengas⁵⁸. Un zagal⁵⁹ de doce años, hijo de un bagajero⁶⁰, gritaba a par del capitán, huroneando⁶¹ por las filas

⁵³boinas rojas: guerrilleros carlistas.

⁵⁴riscos: peñascos altos y escarpados.

⁵⁵cazadores: soldados liberales

⁵⁶caudillo: jefe militar al que siguen sus soldados por su valor y autoridad.

⁵⁷trémula: temblorosa por la emoción.

⁵⁸arenga: discurso militar de tono exaltado

⁵⁹zagal: muchacho

⁶⁰bagajero: el que conduce el bagaje o equipo militar de una tropa en marcha.

para recuperar el asno. El animal, libre del peso del jinete, sacudía con desperezo los lomos y daba rebuznos sonoros. Cuando alcanzó el asno, el muchacho cabalgó alegremente, y espoleándole⁶² con los talones corrió confundido entre los cazadores. Cerca del puente, una bala le abrió un agujero en la frente. Siguió sobre el asno con las manos amarillas y un ojo colgante sobre la mejilla, sujeto de un pingajo⁶³ sangriento. Fue inclinándose lentamente, hasta caer, y el asno quedó inmóvil a su lado.

El padre, que le vio de lejos, acudió corriendo, muy pálido. Los cazadores hacían fuego por descargas⁶⁴ sobre los carlistas que ocupaban el puente y sólo respondían con un tiroteo graneado⁶⁵. Advertíase que apuntaban y disparaban despacio, como a las liebres en el acecho y a las codornices en los trigales. El bagajero, inclinado sobre el cuerpo yerto⁶⁶ del hijo, movía incesantemente la cabeza al oír el silbo de las balas.

El resplandor de la hoguera, Valle-Inclán

Ejercicios

Ejercicio 1

Preguntas para asegurar la comprensión del texto:

- a) ¿A qué bando pertenece el capitán?
- b) ¿A qué bando pertenece el zagal?
- c) ¿Quién mata al zagal?
- d) ¿Por qué crees que iba con su padre?
- e) El bagajero se encargaba de llevar las cosas que los soldados necesitaban en su desplazamiento para su vida cotidiana, ¿qué cosas podían ser?
- f) ¿Cómo transportaban el equipo militar en el siglo pasado?

⁶¹*huroneando*: colándose ágilmente por entre las filas de los soldados.

⁶²*espoleándole*: azuzando al asno para que corriese más.

⁶³*pingajo*: jirón que cuelga de alguna parte.

⁶⁴*fuego por descargas*: el que se hace de una vez, todos al mismo tiempo.

⁶⁵*tiroteo graneado*: disparos hechos sin interrupción.

⁶⁶*yerto*: tieso, sin vida.

Ejercicio 2

En todas las palabras hay una vocal que se pronuncia con más fuerza que las otras, pero unas veces se le pone acento gráfico o tilde y otras veces no. Para escribir correctamente las palabras, es necesario conocer cuándo hay que poner la tilde. Estas tres palabras sólo se diferencian por el acento: *límite*, *limite*, *limité*. Construye con cada una de ellas una frase (no olvides la tilde):

¿Conoces otras palabras de igual forma pero con acentuación distinta?

Ejercicio 3

La tilde también sirve para distinguir si el verbo está en presente o en pasado y cuál es la persona que habla:

*yo le de*jo los apuntes (presente)

*él le de*jó los apuntes (pasado)

Escribe en la columna correspondiente el pronombre y el verbo de estas frases:

Yo gano mucho dinero. Él ganó la primera medalla. Él se quedó en casa solo. Yo quedo contigo. Yo de

jo la cama hecha. Él de

jó la manta sobre la cama. Yo busco una tienda de ultramarinos. Él buscó la luz del portal. Él preguntó por el muelle. Yo pregunto por Elena. Él aprovechó ese momento para escaparse. Yo aprovecho ese rato para descansar.

yo	presente	él	pasado

¿Te has fijado en que *él*, cuando es un pronombre que se refiere a una persona, lleva acento aunque vaya en mayúscula? Repasa lo que has escrito, por si acaso.

Ejercicio 4

Redondea la sílaba donde está la vocal que lleva el golpe de voz en los verbos que has escrito en el ejercicio anterior. Recuerda que la vocal que pronunciamos con más fuerza puede ir con tilde o sin tilde.

¿Cómo se llaman las palabras que llevan el golpe de voz en la penúltima sílaba, como los tiempos del presente del ejercicio?:

¿Cómo se llaman las palabras que llevan el golpe de voz en la última sílaba, como los tiempos del pasado del ejercicio?:

¿Qué regla puedes deducir del acento gráfico que hemos colocado en los pasados?, es decir, ¿cuándo acentuamos las palabras agudas?

Y, ¿cuándo no acentuamos las palabras llanas?

Ejercicio 5

Tu profesor te va a leer en voz alta estas frases, mezclando presentes y pasados, para que tú pongas la tilde cuando le corresponda y señales el pronombre (*yo/él*) que sea correcto.

(yo/él) gano mucho dinero

(yo/él) quedo contigo

(yo/él) dejo la cama hecha

(yo/él) llamo antes de entrar

(yo/él) busco la luz del portal

(yo/él) pregunto por Elena

(yo/él) aprovecho ese momento para hacerlo

Ejercicio 6

La tercera persona del pretérito indefinido puede terminar en *-ó*: *cantó, mató, disparó*, o terminar en *-ió*: *permaneció, encogió, salió*. En los dos casos se acentúa. Escribe la 3ª persona del pretérito de estos verbos:

sucedir:	seguir:
disparar:	montar:
correr:	arengar:
quedar:	acabar:
abrir:	responder:
morir:	perder:
ocurrir:	acudir:
alcanzar:	atravesar:
encontrar:	escapar:
sentir:	cabalgar:

Ejercicio 7

Busca y subraya en el texto de Valle-Inclán todos los pretéritos indefinidos acentuados que encuentres.

Ejercicio 8

Observa como se unen estas palabras: *Juan y Pedro, Marta y María, francés e inglés, un sol y una luna, madre e hijo, árabes y hebreos, pobre e hidalgo, mesa y mantel, inspector e institutriz...* ¿Podrías rellenar esta regla?:

Para unir palabras, normalmente se emplea la forma, excepto cuando la palabra siguiente empieza por o, en cuyo caso utilizaremos la forma

Ejercicio 9

La conjunción *y* en castellano siempre se escribe bajo la forma *y*, nunca bajo la forma *i*, como en catalán. Uno de los errores más frecuentes es el de usar una forma en vez de la otra. Para corregirlo te proponemos que rellenes estos dos textos con la forma correcta que les corresponda, según el texto esté escrito en catalán o castellano.

Los fragmentos pertenecen a un cuento de Jack London, donde narra las aventuras de un perro, Buck, y de su amo, Thornton, en el Canadá de principios de siglo.

Fue en Circle City, antes de que acabase el año, que las aprensiones de Pete se hicieron realidad. Burton el Negro, un hombre de temperamento malvado perverso, había estado buscando pelea en el bar con un colono recién llegado, cuando Thornton se interpuso entre los dos hombres con buenas intenciones. Buck yacía en un rincón como de costumbre, la cabeza sobre las patas, observando cada movimiento de su amo. Burton lanzó de pronto un golpe con todo el brazo hizo tambalearse a Thornton, que no cayó porque se pudo agarrar a la barra del bar.

Aquellos que estaban mirando oyeron no un ladrido ni un aullido, sino alguna cosa que podría describirse como un bramido, vieron el cuerpo de Buck que salía volando por el aire en dirección al cuello de Burton. El hombre salvó la vida porque dejó ir el brazo instintivamente, pero fue lanzado hacia atrás, hacia el suelo, con Buck encima de él. Al perro se le escapó la carne del brazo volvió a buscar el cuello. Esta vez el hombre sólo consiguió bloquearlo en parte le desgarró el cuello. Entonces la multitud se abalanzó sobre Buck lo sacaron; pero mientras un cirujano comprobaba el alcance de la sangría, el perro se movía arriba abajo, gruñendo enfurecido, intentando atacar de nuevo mientras un montón de palos hostiles lo retenían. En el acto se convocó una reunión de "mineros": decidieron que el perro había sido provocado Buck fue absuelto. Pero allí comenzó su reputación desde entonces su nombre se extendió por todos los campamentos de Alaska.

Només Thornton, entre els seus companys, podia posar una motxila al Buck per viatjar a l'estiu. El Buck no es negava a fer res si s'ho manava en Thornton. Un dia que havien aconseguit un crèdit amb els beneficis del rai havien deixat Dawson en direcció a les fonts del Tanana, els homes seien amb els gossos al cim d'un penya-segat el vessant del qual queia molt vertical fins a una roca nua a uns tres-cents peus. En John Thornton seia prop el voral; el Buck, a la seva esquerra, Llavors li va agafar un caprici forassenyat va cridar en Hans en Pete perquè pareessin atenció en l'experiment que tenia al cap. "Salta, Buck!", va manar, estirant un braç cap a l'abisme. Un instant després en Thornton aturava al Buck al voral del penya-segar, mentre en Hans en Pete els arrossegaven als dos a un lloc segur.

Ejercicio 10

Ejercicio de realización oral.

El verbo *morir* es irregular, esto es, no todas sus formas se construyen según la raíz *mor-*, sino que algunas usan las raíces *muer-* y *mur-*. ¿Sabrías decir el presente de indicativo de este verbo (*yo muero, tú...*)? ¿Y el pretérito indefinido (*yo morí, tú...*)? Cuando estéis seguros de que decís las formas correctas, copiadlas por escrito:

Presente:

Pretérito:

Ejercicio 11

Rellena estas frases con la forma correspondiente del verbo *morir* (vigila los acentos):

El título de la canción era: "Yo me de amor por ti". El zagal de un disparo. En aquel accidente veinte personas. Cada año miles de niños por desnutrición en el mundo. Sin agua, en unos pocos días.

"Cuando me, enterradme entre la playa y el cielo", dice una canción. El paciente a las tres de la madrugada.

Ejercicio 12

Fíjate en la palabra *hechos* en estas frases:

El testigo refirió los *hechos* con todo detalle. Nos enteramos de los *hechos* ocurridos en el convento gracias al diario del monje portero. Los *hechos* que realizaron Daoíz y Velarde ante las tropas napoleónicas fueron heroicos. Aquel enfrentamiento entre ambos ministros desencadenó los *hechos* que dieron lugar a la dimisión de todo el gobierno. Fueron unos *hechos* prodigiosos los que nos fueron dados contemplar en aquellos días. Esperaré a conocer todos los *hechos* antes de tomar una decisión.

¿Cómo definirías la palabra *hechos*?:

Inventa dos frases en las que uses la palabra *hechos*:

Ejercicio 13

Busca las seis formas del pretérito imperfecto del verbo *ir* (*iba, ibas, iba, íbamos, ibais, iban*):

x	v	g	c	y	o	i	b	a
i	b	a	i	s	p	t	a	b
í	e	v	h	c	i	z	u	f
b	p	k	i	b	p	f	z	m
a	g	i	b	a	n	n	o	l
m	f	s	a	t	p	z	y	x
o	h	x	s	d	y	i	d	a
s	q	i	e	g	u	z	p	y
r	l	u	c	i	b	a	m	h

Ten cuidado para no confundir *iba*, del verbo *ir*, con el *IVA*, que no es ningún verbo, sino que son las iniciales de tres palabras que significan:

I m p _ _ s t _ _ sobre el V _ l _ r A ñ _ d _ d _

¿Sabes dónde aparece esta palabra y lo que es el IVA?

Ejercicio 14

Completa las siguientes frases de forma que aparezca alguna forma del pretérito imperfecto del verbo *ir*:

Ejemplo: la frase "....., cuando estalló un petardo", puede completarse así: "El cantante iba a dar comienzo a su actuación, cuando estalló un petardo". Fíjate en que, en la construcción *ir + a + verbo*, la preposición *a* va, lógicamente, sin hache; es decir, las formas que tendrás que usar serán de este tipo: *iba a*, *íbamos a.....*, *iban a...*

....., cuando se encontró con un gatazo enorme.

....., cuando me di cuenta de que no llevaba bañador.

....., cuando se puso a llover torrencialmente.

....., cuando se les estropeó el coche.

....., cuando llegó el tren y se fue.

....., cuando vieron a los boinas rojas bajar corriendo para ocupar el puente.

....., cuando una bala le atravesó la frente.

Ejercicio 15

Busca en el texto y en su introducción las palabras *carlistas* y *liberales* y di si van escritas con mayúscula o con minúscula. Verás que no llevan mayúscula inicial, porque se refieren a una serie de individuos en general.

Lo mismo ocurre con los gentilicios, o adjetivos con los que se designa a los naturales de un sitio: a los de Canadá se les llama canadienses, a los de Méjico, mejicanos, a los de Cuba, cubanos, etc. Todos estos gentilicios se escriben con minúscula, porque designan a un individuo o individuos en general.

Aquí tienes la lista de la letra inicial de los gentilicios de algunos de los principales países de Sudamérica, ¿cuántos eres capaz de escribir?

v:

b:

c:

p:

e:	u:
p:	ch:
b:	a:

Cita cinco países de Europa y escribe al lado sus gentilicios. Recuerda que los países se escriben con mayúscula, porque sólo hay uno de cada en todo el mundo, mientras que los gentilicios se escriben con minúscula, porque se refieren a una pluralidad. Ejemplo: Finlandia – finlandés.

Ejercicio 16

¿Qué tipo de acentuación tienen en común estos gentilicios?: *finlandés, camerunés, japonés, albanés...*

Podríamos decir que todas estas palabras se acentúan, porque son terminadas en

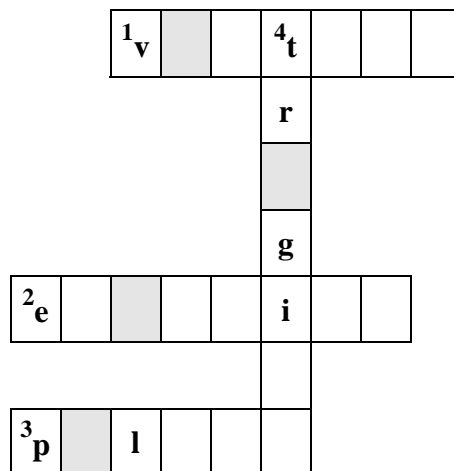
Completa este cuadro con el nombre de los países o de sus habitantes (el nombre de los países en mayúscula y el de sus habitante en minúscula y con tilde):

Francia:			inglés		holandés
	danés	Portugal:		Islandia:	
Irlanda:			albanés	Finlandia:	

Repasa el ejercicio anterior para ver si te has dejado algún acento.

Ejercicio 17

Completa estas palabras encadenadas, sabiendo que todas son esdrújulas, por lo que en los cuadros sombreados debe aparecer una vocal con tilde:



Horizontales

1. Sustantivo. Persona que padece daño por causa ajena a ella misma; por ejemplo, en un accidente de circulación.
2. Sustantivo. Conjunto de soldados de una nación.
3. Adjetivo. Sin color en la cara.

Verticales

4. Adjetivo. Se caracteriza por una honda desgracia

Ejercicio 18

Encuentra las siguientes palabras: *pingajo, zagal, ojo, bajar, bagajero, guerra, arenga, agujero*. Pueden estar en todas las direcciones:

e	f	a	e	o	d	l	o	a
o	y	v	v	j	y	a	r	r
j	g	a	v	o	t	g	e	e
a	b	u	g	x	z	a	u	n
g	i	a	e	u	m	z	q	g
n	o	d	j	r	j	m	g	a
i	g	b	p	a	r	e	n	c
p	s	n	y	p	r	a	r	e
b	a	g	a	j	e	r	o	o

Construye una sola frase donde utilices todas estas palabras: *zagal, bagajero, ojo, agujero*.

Ejercicio 19

Ejercicio de refuerzo

El sonido con que pronunciamos *ga*, *go*, *gu* es distinto del de *ja*, *jo*, *ju*. Completa los siguientes pares de palabras con *g* – *j*, mientras las pronuncias en voz alta:

<i>ga</i>	<i>ja</i>	<i>go</i>	<i>jo</i>	<i>gu</i>	<i>ju</i>
ma _ a	ma _ a	co _ ollo	co _ o	_ uante	_ uanete
_ abán	_ abón	va _ o	ba _ o	_ uardar	a _ uar
_ afa	fa _ a	_ orro	abe _ orro	_ usto	_ usto
va _ a	ba _ a	ha _ o	a _ o	se _ ura	_ ura
_ arra	_ arra	va _ ón	ca _ ón	a _ udo	en _ uto

Tu profesor te va a leer en voz alta estas frases y tú deberás completarlas con *g* o *j*:

Aquella persona era muy va _ a. Guardé el _ abón en el bolsillo del _ abán. El león tiene una _ arra muy fuerte. Ahora co _ o el co _ ollo de la lechuga. Cazamos el abe _ orro con el _ orro. En el a _ uar de la novia había una pareja de _ uantes. _ ura y ase _ ura que él no ha sido.

Ejercicio 20

Ejercicio de refuerzo:

Para hacer el mismo sonido que hacemos con *ga*, *go*, *gu*, cuando queremos usar la *e* y la *i*, tenemos que escribir *gue*, *gui*, pero sin pronunciar la *u*, como por ejemplo en *guerra* o *guitarra*. Si escribimos *ge*, *gi* el sonido que tenemos es el de la *j*, igual que cuando escribimos *je*, *ji*; por ejemplo, todas estas palabras se pronuncian con el sonido de la *j*: *general*, *gitano*, *jefe*, *jinete*. Ve pronunciando estas palabras en voz alta y colócalas en su columna correspondiente: *generoso*, *guillotina*, *jerez*, *ginebra*, *Jesús*, *jefatura*, *guisante*, *guinda*, *guión*, *guindilla*, *gira*, *gigante*, *guiar*, *guerrillero*, *jíbaro*, *gemelo*, *guerrera*, *gente*, *jirafa*, *geranio*.

<i>gue</i>	<i>gui</i>	<i>ge</i>	<i>gi</i>	<i>je</i>	<i>ji</i>
guerra	guitarra	general	gitano	jefe	jinete

Ejercicio 21

Ejercicio de ampliación

Busca y subraya las palabras del texto que cumplan las siguientes condiciones, cópialas después aquí, en su apartado correspondiente:

- comiencen por la sílaba *ca* y contengan la letra *b*: *ca+b*:

- comiencen por *b+a*: *ba*:

- comiencen por la sílaba *in* y contengan la letra *v*: *in+ ...v*:

Ejercicio 22

Ejercicio de ampliación

Resuelve el siguiente revoltigrama ordenando las letras para formar palabras. Todas ellas se relacionan con *cabeza* y *bala*, excepto una, que no tiene nada que ver con ellas y se escribe con *uve*:

a b a l	b _ _ _
b e t a c a z o	c _ _ _ z _ t _
z a b a c e	c _ _ _ z _
m ó i n l v i	i _ _ _ _ _ l
z o l a b a	b _ _ _ z _
b e r o c e c a	c _ _ _ c _ r _

Ejercicio 23

Este ejercicio está destinado a preparar el dictado posterior de este texto. Para prepararlo adecuadamente rellena los espacios en blanco con las letras que faltan y coloca los acentos queo están puestos:

Cuando alcanzo el asno, el muchacho ca_algo alegremente, y espoleándole con los talones corrio confundido entre los cazadores. Cerca del puente, una _ala le a _rio un a _ujero en la frente. Seguio sobre el asno con las manos amarillas _ un ojo colgante sobre la me _illa, sujeto de un pin _ajo sangriento. Fue inclinándose lentamente, hasta caer, _ el asno quedo inmó _il a su lado.

El padre, que le vio de lejos, acudio corriendo, muy palido.

Comprueba tus aciertos comparándolo con el texto.

Ejercicio 24

Dictado del texto anterior:

Redacción

Preparación de la redacción

La redacción que deberás hacer consistirá en la confección de una noticia. Imagínate que eres un periodista que iba acompañando a la tropa de los liberales y que has presenciado el combate y la muerte del muchacho. La batalla ha ocurrido en algún lugar del norte de España, y tú debes enviar la crónica de lo ocurrido a la redacción del periódico. Tienes que escribir una noticia que conste de los siguientes elementos: *titular*, *primer párrafo* (transmitiendo la información más importante, diciendo el qué, quién, cómo, dónde y cuándo ha sucedido), *segundo párrafo* (donde amplias la información secundaria y das más detalles: quién era el muchacho, por qué iba con su padre, dónde lo han enterrado, etc.).

Para ir viendo algunos de los rasgos propios de una noticia, vamos a practicar un poco. Supón que ha ocurrido un accidente de tráfico con las siguientes características: un coche se sale en una curva y después de derrapar choca contra una farola; inmediatamente dos coches que venían en la otra dirección, y que han visto el accidente, paran y sus ocupantes, dos matrimonios, se dirigen hacia el coche accidentado para ayudar a la gente. En el momento en que están terminando de cruzar la carretera, otro coche que circulaba muy deprisa embiste contra los dos matrimonios, llevándose por delante a los dos hombres y a las dos mujeres, que mueren en el acto. El conductor de este coche sólo sufre heridas leves, y entre los cuatro trabajadores que iban en el coche que chocó contra la farola, tampoco hay heridos graves.

El titular que encabece la noticia no debe ser demasiado largo y debe de incluir la información más importante, consiguiendo decir en unas pocas palabras qué es lo que ha pasado. Hay que

evitar los titulares demasiado genéricos que no informan sobre las cosas concretas que ocurrieron. ¿Cuál de estos tres titulares responde a estas características?

- a) La velocidad sigue cobrándose más víctimas
- b) Cuatro muertos al ir a auxiliar a un coche accidentado
- c) Más muertos en la carretera

El primer párrafo es el más importante de una noticia; en él se dan los datos más importantes de lo que ha ocurrido; es, en cierta manera, el resumen de toda la noticia. Las preguntas a las que tiene que responder son: ¿qué ha pasado?, ¿quiénes han sido los protagonistas?, ¿cómo ha ocurrido?, ¿dónde ha sido?, ¿cuándo ha ocurrido? Un posible primer párrafo para los hechos que comentamos podría ser este:

Madrid, sábado 30 de abril de 1998

En la carretera comarcal C-780, a la altura del Puente de Majadahonda, ayer perdieron la vida dos matrimonios, al ser arrollados por un Audi 100 que circulaba a gran velocidad, cuando iban a auxiliar a los ocupantes de un coche accidentado. El automóvil accidentado, un Renault 21, ocupado por cuatro trabajadores de Telecinco, había derrapado en una curva, yéndose a empotrar contra una farola. Los dos matrimonios, que viajaban en coches distintos y no se conocían entre sí, pararon sus coches en el arcén contrario para ir a socorrer a los ocupantes del Renault. Cuando estaban terminando de cruzar la carretera, apareció el Audi que se les llevó por delante, produciéndoles la muerte casi instantánea. Ni el conductor del Audi ni los cuatro trabajadores de Telecinco sufren heridas de consideración, aunque el conductor del Audi, del que sólo se han facilitado sus iniciales A.D.M., sufre un fuerte choque nervioso y está en observación médica, mientras permanece bajo custodia de la guardia civil hasta que pueda ir a declarar al juzgado de Majadahonda.

Contesta a las preguntas fundamentales según las informaciones que facilita este párrafo:

- ¿qué ha pasado?:
- ¿quiénes han sido los protagonistas?:
- ¿cómo ha ocurrido?:
- ¿dónde ha sido?:
- ¿cuándo ha ocurrido?:

El segundo párrafo se utiliza para ampliar más detalles sobre lo ocurrido, por ejemplo, sobre la noticia anterior se podría informar sobre los nombres de los fallecidos, su edad, si dejan hijos o no, alguna circunstancia particular que sea de interés, etc. También convendría saber por qué se salió de la carretera el Renault: ¿iba demasiado deprisa?, ¿había llovido y la carretera estaba resbaladiza?, ¿tenía las ruedas desgastadas?, ¿había pasado la ITV? Por supuesto, también interesa conocer más cosas sobre el conductor del Audi: ¿iba solo?, ¿se le ha practicado la prueba de la alcoholemia?, ¿por qué no vio a la gente que estaba cruzando?, ¿puede ser acusado de algún delito?, etc. El segundo párrafo puede estar hecho sobre múltiples detalles y circunstancias; lo que hay que evitar, no obstante, es volver a escribir la historia que ya se ha contado en el primer párrafo.

Contenidos ortográficos de esta unidad

Antes de ponerte a escribir la noticia sobre el pobre zagal que murió en la guerra, recuerda los principales puntos ortográficos que hemos tratado en esta unidad:

- *la 3ª persona del pretérito indefinido suele llevar acento: -ó, -ió: murió, cayó, corrió, etc.*
- *la conjunción y en castellano siempre se escribe y*
- *la palabra hechos (acontecimientos) se escribe con hache*
- *el pretérito imperfecto del verbo ir se escribe con b y sin h: iba, ibas, etc.*
- *carlistas, liberales, al igual que los gentilicios se escriben con minúscula (los días de la semana y los nombres de los meses también)*
- *las palabras esdrújulas siempre llevan tilde: víctima, ejército, pálido, trágico...*
- *el sonido de la g se escribe ga, go, gu, gue, gui; el sonido de la j se escribe: ja, jo, ju, je, ji, ge, gi*
- *cabeza y bala y sus derivados se escriben con b; pero inmóvil con v (y tilde)*

Ahora ya puedes ponerte a escribir la noticia, poniendo atención a la ortografía en general y a los puntos arriba indicados en especial.

Revisión de la redacción

Debes coger la costumbre de hacer una última lectura a tus escritos antes de entregarlos. Por lo que respecta a la ortografía, el objetivo es el de buscar posibles faltas ortográficas que nos hayan pasado desapercibidas. Para ir cogiendo esta costumbre un buen ejercicio es el de repasar el escrito fijándose, especial y concretamente, en los contenidos ortográficos tratados en cada unidad.

Para empezar a practicar la revisión, cuando hayas acabado la redacción y su revisión se la entregarás a un compañero que te hará una nueva revisión; a tu vez, tú revisarás la suya.

Corrección de las faltas encontradas

Si, una vez que te hayan corregido la redacción, resulta que has hecho alguna falta de ortografía, es necesario realizar algún tipo de ejercicio sobre las faltas encontradas para intentar que no vuelvas a cometerlas. Lo primero es averiguar la forma correcta de escribir las palabras, consultando un diccionario. Lo segundo es incluir las palabras (bien escritas) en algún tipo de fichero o lista. Por último, conviene que realices algún ejercicio para recordar la forma correcta de las palabras: puedes inventar frases con ellas, escribirlas unas cuantas veces, buscar las de la misma familia, las que signifiquen lo contrario, etc.