

AS FALTAS DE ORTOGRAFÍA

Francisco Secadas Marcos
Universidade Complutense de Madrid

EXPOSICIÓN 1

¿Como evita-las faltas de ortografía? Esta cuestión, entre as máis inquietantes do ensino, moveu o profesorado do Colexio de San Estanislao de Kostka (SEK) de Ciudalcampo (Madrid) a promover unha investigación sobre as faltas ortográficas, co propósito de reduci-lo seu número en forma apreciable (curso 1986-87).

Para materializa-lo proxecto, a mediados de decembro os alumnos de EXB (desde 4º curso) e os de Bacharelato realizaron dous exercicios de escritura: un dictado e unha redacción de tema libre sobre algunha experiencia persoal.

Cada profesor corrixiu os escritos dos seus alumnos e circou as dúas ou tres faltas máis importantes de cada exercicio.

ANÁLISE DIMENSIONAL DOS ERROS

Un tratamento didáctico dos erros debería ter en conta a posible existencia de modalidades ou tipos distintos de erros ortográficos que reclamen tratamentos diferentes.

De tódalas faltas circadas polos profesores, seleccionámo-las cometidas polos alumnos de 6º e 7º de EXB, co fin de efectuar un ensaio de agrupamento

1. Este traballo, impulsado polo Director do Colexio, D.Luis Gómez Cornejo, e estimulado polo Presidente da Institución SEK, D.Felipe Segovia, é o froito dunha ampla e intensa colaboración.

Durante a fase exploratoria, participaron na aplicación e corrección dos exercicios de redacción e dictado en que se basea a investigación tódolos profesores de 3º a 8º de EXB do Colexio. Coordinaron os traballos os profesores Fidel Tamayo, Julián García, Antonio Barceló e Carlos Urdiales, xunto a outros. Aplicaron as probas e realizaron as sesións de adestramento, aplicando os distintos procedementos experimentais, os profesores MªSoledad Márquez, Pilar Marín, MªRosa Caba, Pedro Juan Romero, Ángel Hernández e Juan José Domínguez.

En Valencia, elaborou e codificou os datos MªJosé Gilet Toledo, participando na contrastación dos programas. Foi especialmente valioso o asesoramento dos profesores J. Sanmartín e I. Alfaro no deseño das análises de varianza e no cálculo.

por tipos ou *modalidades*, sobre bases que non se reduzan á simple regra ortográfica. Os grupos de erros resultantes da clasificación foron sometidos a un proceso de análise dimensional, co obxecto de atopar núcleos homoxéneos que xustificasen unha clasificación das faltas de ortografía.

O método da Análise Dimensional non é só clasificatorio, senon ademais xerárquico, no sentido de que non se limita a separar dimensións, senón que as organiza nunha estrutura comprensible, ó nivel do segundo grao e seguintes do proceso.

MODALIDADES

A análise detectou tres *modalidades* de ortografía, con implicación crecente da intelixencia:

1ª. Unha modalidade *convencional* (*Mc*), que reproduce as formas correctas sen máis.

2ª. Outra *semántica* (*Ms*), que se atén a normas morfolóxicas, etimolóxicas e, en xeral, a familias de palabras por razón do sentido.

3ª. Chamaremos *diacrítica* (*Md*) á terceira, que distingue dous sentidos dunha mesma expresión, xeralmente por medio do acento ou separando as partes.

1. En efecto, calquera letra que se desvíe da norma conta como falta ortográfica. É o aspecto material, físico e

máis *convencional* da cuestión. Igual ca fritir un ovo se fai dunha maneira.

2. Por outra parte, a escritura non se fixa por capricho, precisamente porque é un acordo entre seres racionais que queren comunicarse en forma convida. Algún *sentido* goberna as normas ortográficas, e captalo axuda a reducir erros.

3. Pero, ademais, en moitos casos, as palabras entrañan un dobre significado, segundo se escriban dun xeito ou doutro; por exemplo, separadas ou unidas, con acento ou sin acento. Mediante esta clave diferéncianse as acepcións causantes da ambigüidade, razón pola cal chamamos *diacrítica* a esta modalidade.

Seguiremos esta mesma orde na análise das faltas de ortografía.

1. FALTAS CONVENCIONAIS

En xeral, toda a ortografía é *convencional*, xa que é un acordo para escribir de xeito que se entenda inequivocamente.

Esta virtude converteu a ortografía en “leit-faden” cultural, ó transmitir dunhas xeracións a outras o sentido das palabras e as ideas que entrañan.

Pero algúns destes acordos a penas teñen outro carácter có puramente convencional, como pode selo circular pola dereita ou pola esquerda.

1.1. Grupos

Entre as infraccións máis características deste convencionalismo puro, figuran:

- o *r-rr*
- o grupo *nb*
- o son *c-z*
- gue-gui* e *que-qui*
- o *y* á fin de palabra.

Ó non fundarse tales convencións en nada intrínseco á linguaxe, resulta difícil retelas, como non sexa de memoria. O grave está en que este método mecánico de aprender vai caendo en desuso segundo avanza a formación escolar, ata deixar de interesar de todo. Por iso non é raro atopar no noso ensaio faltas como *rrama*, *alrededor*, *compás*, *avanze*, *voi*, *ally*.

Poderíanse sumar ás anteriores os grupos:

- "g-j", como *cojía*, *conegillo*
- "b-v": *vichos*, *cierbo*, *barios*, *bacío*
- e o "h", pola súa presenza ou pola súa ausencia, especialmente nos verbos haber e hacer: *avía*, *e visto*, *ubiese*, *a* (por *ha*), *ice*.

Estes últimos grupos contaminan outras palabras, como *hecharse*, *ha* (por

a), *hasí*, *tube*, *hacechar*, etc, por implicacións de sentido que acercan estes tipos de erro ós *semánticos* e *diacríticos*.

1.2. Base perceptiva

No fondo destas faltas adivíñase unha ausencia de discriminación física dos grafismos. Escribir *bino*, *cojía*, *bacío*, *avía* ten en común algún fallo na capacidade retentiva de imaxes escritas, que son as palabras, nos seus elementos, que son letras correctas. Pero aínda que a base perceptiva é innegable, o fallo nunca pode reducirse a unha mera falta de fixeza ou de claridade na representación do material escrito.

Multitude de erros *convencionais* son produto da mala pronunciación, fonte de moitos outros:

Exs.: *leganía*, *mejorar*, *gunto*, *gugar*, *gugábamos*, *degará*, *mejorar*, *abujero*; *aller*, *plalla*, *apollé*, *desallunar*, *lla* (por *ya*), *aullentar*, *hulle*, *olleron*, *calló* (por *cayó*), *medaya*, *oyí*; *atraciones*, *acesorio*, *ausilio*...

Por ser primarios e elementais, sen embargo, resultan a miúdo mais difíciles de extirpar, porque non merecen a atención de revisalos. E aínda atendendo, o método cognoscitivo soe ser ineficaz, como o amosa o caso de Dunlap².

2. Este psicólogo advertiu que, ó escribir a máquina o artigo inglés *the*, alteraba a orde das letras (*hte*). Por moita atención que puxese, o erro *amosábase* ó menor descoído, adiantándose a toda reflexión. Ata que se propuxo "escribilo mal á mantenta" varias veces. Así rompeu o *automatismo*, fíxoo consciente e puido emendalo.

2. ERROS SEMÁNTICOS

A voz *semaino* quiere dicir “sinalar, significar”. Por riba da materialidade do texto, a escrita contén significado. *Haber e había e hubo* están trabados por algo que significa o mesmo, expresado en distinto tempo ou modo verbal. Se se penetra nese contido, pode servir de enlace nemotécnico ó escribir esas e outras palabras relacionadas polo mesmo nexos.

Quen, pola contra, ande escaso en capacidade semántica ou a aplique en grao exíguo incorrerá en erros como *estava, jabalís, mobedizo*, e noutros de índole gramatical que implican eleva-la expresión a un segundo plano, de reflexión sobre si mesma.

2.1. Pretéritos

Unha das fontes máis usuais de erros é o pretérito imperfecto dos verbos da primeira conjugación: *pasava, estaba, dejava, dava, llevaba*. Co verbo *ir* ocorre o mesmo: *iva, ivan*.

Verbos como *estar, haber e tener* ofrecen tipos peculiares deste erro nas formas indefinida e potencial: *estubo, tubiera, huviese, huviera*, todas bastantes frecuentes.

Ademais, *tener e haber* contámanse e interfírense facilmente, por iso, se dá o troco do *b* de un polo *v* do outro, e viceversa: *huvo, tuvo; hubiera, tubiera*.

2.2. Derivados

A miúdo, a lei ortográfica apóiase na afinidade lingüística. O erro, por suposto, descoñécea. Unhas veces, esta afinidade de sentido pode rastrexarse dentro da estrutura da lingua propia; outras, recorrendo á lingua nai ou a outras irmás. Entre as autóctonas figuran moitos erros extirpables, suposta certa motivación intelixente:

Exs.: *ayentar* (hacer *huir*), *aora* (*a hora*), *ocico* (de *hozar*; latín *fodere*, cavar: o *f* como clave indicadora) *reboloteando*, *mobediza*, *marabilloso*, *sinbergüenza*, *dibertido*, *cerbatillo*, *conbeniente* (*venir-con*)...

2.3. Familias

A redución das palabras ó seu sentido pode elimina-lo erro sistemático: *iba* non se escribirá con *h* se se pensa que é de *ir* (aínda que os hai túzaros). Outro tanto se pode dicir do parentesco dunhas palabras con outras coñecidas, reflectido en casos como *expectacular, jente, ambre, balle, bisto*.

Moitas faltas son só unha, en realidade. Se o profesor corríxese como un só erro tódalas faltas de idéntica raíz nun escrito, facéndollo ver ó alumno, quizais se remediasen por grupos, dun golpe. É unha hipótese non probada, pero verosímil. Por exemplo, tomándoo sempre dos erros rexistrados en sexto e sétimo cursos:

bolvió, bolvimos; beo, bimos, bisto; boy, bas; cojer, cojí, recoje; balle, Baldeaguas.

Neste mesmo grupo pódense incluír gran parte das palabras dubidosas, porque o son nas súas variantes e derivados. Así:

cojimos, viajé, bolar, abestruz, bestimos, abanzar, agoviado, nebava, lebandarse, bestido, aprobeché, conegillo, vevieron, vañarme, vejetación.

Pertencer a unha familia non é óbice para estar encadrado en calquera dos outros agrupamentos: etimolóxico, de sentido, pronunciación, homofonía, etc. Pero ó facer de cada palabra un caso illado, multiplícase a dificultade ortográfica, xa en por si ardua. O parentesco pódese empregar como recurso didáctico, mediante procedementos de *inferencia empírica*; por exemplo, colaborando tódolos alumnos da clase a formar no encerado grupos homoxéneos de palabras difíciles. Este será o preferido no noso simulacro de explicación experimental.

2.4. Etimolóxicos

Moitos erros evitaríanse con algún coñecemento etimolóxico dos termos, xa que esa é a razón da súa grafía.

A etimoloxía (de *étymos-logos*, verdadeira palabra) rastrea a orixe do vocábulo e os sentidos que este foi tomando, dos cales se pode intuír-lo seu significado enxebre e a razón de se apli-

car en tal sentido.

O recurso a unha lingua externa (se externa é a nai) pode facer interesante a aprendizaxe, sobre todo en idades nas que as operacións mentais implicadas na ortografía convencional foron xa *suprimidas* ou superadas e considéranse de baixo nivel. Vale tamén para romperlo encistamento en situacións de dúbida, que a miúdo fixan o hábito disgráfico en estado irrevisable.

Nalgúns casos, o recurso pode ser colateral, cara a idiomas irmáns, coma no caso do *h* transcrito en *f* (*hijo: fill, fils, filho*), etc

Exc.: *acer* (*facere*, latín; *facer*, castelán antigo), *ojas* (*folia, fulles, feuilles*) *ambre* (*fames, fam, faim*), *ermoso* (*formosus*, lat.; *fermosa*, la vaquera de la Finojosa); e outros como *egemplar* (*exemplum*), *jente* (raíz, *gen*), *lovo* (*lupus*), *exibir, suabe, expectacular* (de *spectare*, ver; non de *expectare*, esperar), *vicicleta* (*bis*: dous ciclos), etc.

3. ERROS DIACRÍTICOS

O paso do convencional ó semántico non se dá coma un chimpno no baldeiro, todo ou nada, senón por fases que acusan a mestura e, por iso precisamente, resultan confusas. Pero soe a mestura ser froito intelixente dunha necesidade, coma cando nos servimos (arbitrariamente) do acento para discriminar dous sentidos (*sólo así; un home solo*)³.

3. Un mero acento, como corrixi-la palabra Valencia por València nun indicador de estrada, revela non só que está escrito nun idioma distinto, senón probablemente algunha carga política.

Nestes casos, requírese comprensión dos dous sentidos que se desexa distinguir, e asigna-la palabra a un deles con exclusión do outro. A operación non só se atén ó sentido, senón que distingue entre varios deles, é dicir, *opera no ámbito semántico*, por riba do significado das palabras.

Por outra parte, pídeselle unha comprensión da función gramatical do termo, ou sexa, que se desenvolva *nun segundo plano de abstracción*, que é o propio da gramática. O seu obxecto non é a cousa designada, senón a mesma linguaxe. Ó reflexionar sobre as palabras, pasa de linguaxe a metalinguaxe.

Discriminar é diferenciar, distinguir, discernir. *Diacrítico* implica que se fai a distinción (*crit*) mediante algo que separa ambos sentidos (*dia*).

Para discriminar requírese algún *criterio* ou clave. Nos acentos, á parte das *reglas* xerais de acentuación, precísase un discrimen de *sentido* que emprega o acento para diferenciar palabras que soan igual.

Ocorre o mesmo coa clave de unión-separación; por exemplo, ó xunta-la palabra *sino* (*no esto, sino lo otro*), ou separa-la en dúas: *si no* (*si no vienes; si no llueve*). Por iso non estrañará ver esta variable asociada á semántica do escrito.

Erros deste tipo son frecuentes, como *más-mas, sí-si, porque-por que, conqu, con que, etc.*, e reducibles a unhas poucas clases.

3.1. Xuntar-separar

Atendendo ó sentido, poderíanse suprimir numerosas confusións, como *por que-porque, conqu-con que, sino-si no*; pero quedan aínda moitas dúbidas: *al redor, a hora, en seguida, derrepente, asimismo...* que teñen unha aprendizaxe causística; e a miúdo, sen razón aparente.

3.2. Acentos

Aínda que a acentuación é causa frecuente de faltas que afean o escrito, forma capítulo á parte nunha análise dos erros propiamente ortográficos. O valor *diacrítico* do acento resulta difícil en si mesmo, sobre todo en dous casos:

1. A acentuación destinada a diferenciar significados: *porque-por qué, etc.*

2. E sobre todo, os monosílabos e vocábulos ambiguos que a Academia distingue cun acento:

<i>el</i> (art.)	<i>él</i> (pron.)
<i>mi, tu</i> (adx.)	<i>mí, tú</i> (pron.)
<i>mas</i> (conx.)	<i>más</i> (adv.)
<i>si</i> (conx..)	<i>sí</i> (adv.)
<i>de</i> (prep.)	<i>dé</i> (verbo)
<i>se</i> (pron.)	<i>sé</i> (verbo)
<i>solo</i> (adx. ou subst.)	<i>sólo</i> (adv.)

3.3. Maiúsculas

Equivoca-las maiúsculas sería un tipo de erro material e case mecánico, se non se producise por descoñecemento

ou negligencia en relación cunha cuestión anexa ó significado: sabe-lo que é nome propio, nun momento dado.

As faltas recollidas son triviais: *pirineos, aneto*

Normalmente, o alumno distingue cando un nome é propio. Pero non sempre lle resulta fácil atinar, como cando se fala da *Terra* e o *Sol*, da *Escola*, do *Exército* ou do *Estado*. O sentido, entón, convértese en factor discriminante.

ENSAIO EXPERIMENTAL

LIMITACIÓNS

Os problemas escolares hainos que investigar na escola. Pero isto impón limitacións. Polo de pronto, hai que facelo ensinando. E aínda que interesa descubrir métodos eficaces para un mellor ensino da ortografía, non é lícito relaxa-la esixencia de corrección ortográfica en ningún momento. O ensaio non debería pertuba-la marcha da docencia, senón contribuir, por si mesmo, a erradicar-las faltas de ortografía en *tódolos* colexiais; e se o método experimental favorece a uns alumnos, a demora na súa aplicación prexudica a outros.

Esta condición evidente dana o experimento, xa que impide, por exemplo, formar grupos xenuíños de *control* nos que se omitan as melloras introducidas nas clases *experimentais*.

No noso caso, motivou que procedemento experimental de ensinar mediante regras (aplicado como *convencional*), se verifique recorrendo a procesos de *inferencia empírica* na clase, o cal ten moito de *semántico*. Por outra parte, deuse o caso de que un mesmo profesor empregase procedementos diferentes en aulas distintas, posto que o profesorado de cada clase é inalterable.

OBXECTIVOS

Pero o intento de experimentar é obrigado se se quere mellora-lo ensino. No noso caso facíámonos algúns interrogantes de moita importancia:

1. O primeiro é crítico: ¿Pódense aceptar como válidas as tres *modalidades* ortográficas, ou son un artificio de acomodo?

2. O segundo pregúntase que *procedementos* docentes conveñen mellor a cada *modalidade*, xa que posiblemente non toda modalidade descuberta pola análise sexa sensible a calquera método.

3. E o terceiro exploraba unha hipótese: ¿Pódese dicir que unhas modalidades son máis apropiadas ca outras para ensina-la ortografía, segundo a *idade* do escolar? ¿Cal é a orde cronolóxica aconsellable para aplicarlas, no caso de que houbese que elixir algunha?

Modalidades e procedementos

Pareceu oportuno presentar unha análise de varianza, onde se puidese

poñer a proba a triple modalidade descuberta pola Análise Dimensional.

Modalidade convencional (Mc)

Modalidade semántica (Ms)

Modalidade diacrítica (Md)

Pero a análise de varianza preséntase, propiamente, para contrastar os procedementos (*P*) coherentes con cada unha das tres modalidades (*M*). As situacións experimentais serían catro, de acordo cos procedementos postos en práctica no medio escolar concreto do ensaio:

1. *Aplicación de regras (Pr)*. O repaso e aplicación das regras ortográficas, tomando como referencia o epitome da Academia Española de la Lengua, debidamente codificado para este fin.

2. *Aprendizaxe xeneralizadora (Px)*. A indución de principios comúns a varios erros, ben sexa por inferencia empírica na aula (busca colectiva de familias de palabras ortograficamente afíns), ou recorrendo a claves etimolóxicas como reforzo, por asociación de palabra coas súas raíces ou con outras de linguas irmás.

3. *Aprendizaxe discriminativa (Pd)*. A disociación de palabras ambiguas, sobre todo daquelas nas que a confusión se desfai gracias ó acento (*él, el*) ou mediante a unión ou a separación das partes (*sino, si no*).

4. *Grupos de control (Pk)*. O xeito habitual de ensina-la ortografía

nos grupos de control foi tratado coma un procedemento máis.

Con respecto ós tres grupos estrictamente experimentais, poderíase anticipar que:

A aplicación da regra (Pr) acomodaríase máis á forma convencional.

A inducción empírica (Px) realizada na clase e o esclarecemento etimolóxico dos vocábulos axustaríanse mellor ó sentido semántico.

A aprendizaxe discriminativa (Pd) sería aplicable con vantaxe ás faltas diacríticas.

Fases e grupos do experimento

Establecéronse tres fases no experimento:

1ª Fase: (*Pretest*). Sondaxe, previa ó experimento, do estado ortográfico actual dos escolares, nas modalidades *Mc, Ms* e *Md*.

2ª Fase: (*Adestramento*). Período de adestramento, mediante a aplicación dun procedemento distinto en cada grupo experimental.

3ª Fase: (*Postest*). Valoración do estado ortográfico, tralo período de adestramento diferenciado.

O número de grupos a que obrigaría unha formulación estrictamente experimental rigorosa desborda os ter-

mos viables do ensaio. Polo que se pensou en asignar a cada clase un procedemento, pero aplicado ós tres tipos ou modalidades de erros en cada grupo, desta maneira:

Pr. Aplicación das regras ortográficas ás tres modalidades: *Mc*, *Md* e *Ms*.

Px. Inferencia empírica e etimolóxica sobre palabras dubidosas das tres modalidades.

Pd. Aprendizaxe discriminativa, tamén aplicada ás tres: *Mc*, *Md* e *Ms*.

Polo tanto, cada grupo experimental recibiría explicacións de acordo con un só procedemento (*Pr*, *Pd* ou *Px*), aplicado a dificultades ortográficas das tres modalidades deslindadas pola análise: *Mc*, *Md* e *Ms*. Os grupos formados serían, en definitiva:

Grupos *experimentais (E)*:

Pr. Aprendizaxe de regras, nas tres modalidades.

Px. Aprendizaxe xeneralizadora, nas tres modalidades.

Pd. Aprendizaxe discriminante, nas tres modalidades.

Grupos *de control (K)*:

PK. Ensino habitual nas clases.

Materiais

Confeccionáronse (para os grupos *E*) dúas listas de palabras de ortografía dubidosa, nas que figuraban en igual cantidade exemplos das tres modalidades ortográficas:

20 palabras convencionais (*Mc*)
 20 semánticas (*Md*)
 20 diacríticas (*Md*)

As mesmas listas aplicáronse ós grupos de control (*K*).

A primeira lista (*L1*) destinaríase a analiza-lo estado ortográfico dos alumnos no punto de partida (pretest).

A segunda (*L2*) serviría para medi-los resultados da intervención experimental (*E*) e da de control (*K*), nunha proba final (postest).

Elaborouse unha lista xeral, con tódolos erros detectados, como instrumento auxiliar do profesor durante o período de ensino ou *adestramento*.

As listas elaboráronse con erros cometidos realmente polos alumnos na redacción que deu orixe ó traballo, e en consultas coa relación de palabras máis frecuentes da lingua castelá. Procurouse que as listas *L1* e *L2* fosen equivalentes en dificultade, e que non se repetisen na segunda lista as palabras da primeira nin as de adestramento.

Para o adestramento experimental aconséllouse elixir erros das tres modalidades. Deste modo, por exemplo, o procedemento de *regras (Pr)* aplícase non só a palabras de carácter *convencional*, senón tamén *diacríticas* e *semánticas*.

Criterios

Para asegurar que o modo de aplicarlos procedementos fora uniforme en tódolos casos, acordáronse, polo menos ó primeiro, certos criterios de intervención:

a) *Procedemento Pr*

1. A *regra* ortográfica debería aplicarse de modo menos impersoal. Por exemplo, facendo que o propio alumno sinale cal foi a regra incumprida en cada caso. (Os alumnos deste grupo recibiron un caderno coas regras ortográficas da Academia codificadas).

2. Ó corrixir, cada alumno debería fixa-la atención nas "*leis* que infrinxiu" (clave de código), e non só nas palabras illadas; vg., "¿qué normas violaches e cales son as palabras que meterías en cada unha?".

3. Insistir na repetición ata dominar-las palabras aprendidas. Para desfacer erros encistados e refractarios ó razoamento, pódese intentar ocasionalmente repeti-la palabra mal escrita, ata que desfaga o núcleo vicioso (caso Dunlap).

b) *Procedemento Px*

4. Nos grupos de aprendizaxe *xeneralizadora*, os recursos *etimolóxicos* non deberían servir como mera anécdota, senón principalmente para construír familias de palabras que reforcen o grupo de inferencia. Ás veces, sen embargo, a pura anécdota serve para desfacer un vicio da escrita, incrustando un elemento cognoscitivo (Vg., etimolóxico) na rutina do automatismo.

c) *Procedemento Pd*

5. Nos casos de aprendizaxe *discriminativa*, non contrastar á vez ambos membros da disxuntiva. Recalcar *un dos membros*, deixando -polo momento- o membro apostado para máis adiante. Xeneraliza-lo membro elixido. Por exemplo, para distinguir *porque-por qué*, non explicar, ó mesmo tempo, ámbolos dous extremos, senón tal vez o segundo, asimilando a expresión "por qué vienes", a outras semellantes como "con qué lo haces", "para qué lo pides", "de qué está hecho", etc., e deixando para mellor ocasión a conxunción "porque".

d) *Comúns*

6. Considerouse útil rexistrar en *fichas* os exercicios da aprendizaxe, por exemplo:

Pr. Leis infrinxidas, e lista de palabras incluídas.

Px. Induccións feitas sobre o encerado, raíces etimolóxicas, etc.

Pd. Xeneralización das alternativas traballadas.

7. O experimento opera soamente coas faltas cometidas nas probas *L1* e *L2*. As clasificacións asignadas no período de adestramento eran válidas como notas escolares, pero non contaron para a investigación.

SIMULACRO DE EXPLICACIÓN

A pedimento do profesorado, exemplificouse o modo de operar na práctica, simulando un caso minucioso de aplicación de cada *procedemento* ás tres modalidades, e describindo o rexistro dos resultados na *ficha*⁴.

A proposta dos profesores coincide coa necesidade de uniformalos modos de intervención experimental, e traducíuse nas indicacións e suxerencias resumidas nos parágrafos inmediatos.

O detalle destes simulacros suxire pautas para un novo método didáctico da ortografía apropiado ás modalidades descubertas.

1. *Procedemento Pr*

Consiste en explicarlle a ortografía aplicando as *regras* da Academia.

1. Tomemos, por exemplo, unha palabra de cada columna da *lista almacén* (a lista completa de erros, posta en mans do profesor na fase de adestramento):

Cacé (convencional)
gente (semántica)
sino-si no (diacrítica)

As palabras pódense tomar de calquera parte pero, tratándose do procedemento *Pr*, facilitará as cousas recorrer ós mesmos exemplos das regras académicas.

2. Redactamos un breve dictado que as conteña, ademais doutras de dubidosa ortografía, se se desexa. (As frases poden ser independentes, sen relación entre elas.)

Exemplo de dictado para o procedemento *Pr*:

En el bosque cacé una gacela. La veníamos buscando largo rato. Me distraje y, por poco, se alborota la yegua y pierdo la pieza. La gente admiró la belleza del animal.

3. Díselles ós alumnos que corran os seus escritos -por exemplo, en grupos de tres-, e que cada un anote, en *clave*, as *regras vulneradas*. Imaxinemos un grupo no que:

4. Valen como fichas as usuais no comercio, raiadas, con tal que teñan algunha marca divisoria na cabeceira, onde escribi-la palabra estímulo, e que caiban debaixo unhas dez palabras en columna. Se o raiado é apaisado, pódense dividi-las fichas pola metade. Deben ser barallables, para repasar comodamente os casos estudados. O uso explícase por medio dun exemplo, que consiste simplemente en copiar en columna as palabras asociadas (máximo, dez), debaixo do estímulo. Para cada exercicio débese utilizar unha ficha distinta, e só por unha cara.

Pedro cometeu estas faltas: *vuscando*, *distraxe*, *si no* (por **sino**)

Luisa, estoutras: **cazé**, *iegua*, **jente**.

E Xoán: *rrato* e *gazela*.⁵

4. Despois pásase a comentar colectivamente, pola clase enteira, a primeira palabra das escollidas (*cacé*), e complétase a ficha correspondente.

4.1. Escríbase no encerado a palabra *cacé* (*Mc*).

Explicase por que se escribe con *c*, aínda que o verbo sexa *cazar*, e invítase ós alumnos a escribir debaixo da palabra estímulo outras que obedezan á mesma regra. Se cadra ocórreselles escribir:

cacé

gacela

avancé

cenar

almorcé..., e outras máis

Estas voces asociadas, *ata un máximo de dez*, compoñerán a *ficha* correspondente á análise da palabra *cacé*.

4.2. Pásase á palabra *gente* (*Ms*)

Despois de explicar por qué se escribe con *g* (*regra*), pídeselles outras

semellantes, que se irán anotando debaixo da palabra escrita no encerado, vg.:

gente

gentil

virgen

margin

agenciar

generoso, etc.

Na *ficha* quedará copiada a casuística de raíz *gen*.

4.3. Finalmente, verifícase o mesmo coa expresión *si no* (*Md*)

Despois de escribila no encerado, explícase a razón (*regra*) de separala conxunción e o adverbio. A continuación, pídeselles outras expresións, que engadan, vg.:

si no

si no se alborota

si no vienes

si no llegal

hazlo; si no, saldrás perdiendo

déjalo, si no lo quieres..., etc.

Con estas aportacións complétase a *ficha* de *si no*, e conclúe a aplicación do *procedemento Pr* ás tres modalidades ortográficas.⁶

5. No experimento, os tres alumnos proceden de inmediato a clasificar as faltas segundo a codificación das regras académicas codificadas ó efecto, vg.: Pedro: 2.5. (*buscando*); 6.3. (*distraxe*), etc.

Luisa: 7.1. (*yegua*); 5.2. (*gente*), etc.

Xoán: 9.2. (*rato*), etc.

6. Observárase que o adestramento non se reduce a unha simple aplicación da regra, senón que esta vai precedida de casos concretos, dos que se infire *in situ* a norma por inducción empírica. Esta circunstancia avolve algo os resultados do experimento, ó aumenta-la afinidade do *procedemento Pr* ó *Pg*.

2. Procedemento Px

A aprendizaxe *xeneralizadora* intenta atopar-la clave ortográfica común a unha pluralidade de casos semellantes: familias de palabras, derivados, raíces etimolóxicas, tempos do mesmo verbo, etc.

1. Escollamos tres estímulos entre os erros rexistrados, coma nos casos anteriores:

vestía
tan bien
desvergonzado

2. Lese o dictado correspondente. Por exemplo:

El joven había conseguido un nivel notable de prestigio. Nadie vestía tan bien ni usaba tan buenos trajes. Pero sin ser un balarrasa, sí era un tanto desvergonzado.

3. Cada un dos tres alumnos do novo grupo incorreu nalgũa falta:

Pepita: *consegido*, **bestía**, *husaba*
Vicente: *nibel*, **trages**, *también*
Manolo: *prestijio*, *si*, **desbergonzado**

4. Non tódalas faltas se acomodan ó *procedemento Px*. Despois de corrixilas normalmente, pásase a traballa-las palabras elixidas.

4.1. Escrita no encerado a palabra *vestia*, os alumnos completan a lista:

vestia
vestido
vestuario

desvestir
revestir
invertir
investidura..., etc

Coa copia na *ficha*, remata o exercicio.

4.2. A palabra *desvergonzado* asóciase a outras da mesma estirpe:

desvergonzado
vergüenza
sinvergüenza
vergonzoso
avergonzar..., etc.

4.3. Outro tanto se fará coa expresión *tan bien*, tomada da modalidade M2, con intención de xeneraliza-lo comparativo ou ponderativo *tan*, independentemente do adxectivo ou adverbio que o siga:

tan bien
¡lo hizo tan bien!
no tanto
tan mal
tan grande
tan alto..., etc.

3. Procedemento Pd

A aprendizaxe *discriminativa* intenta principalmente desfacer ambigüidades e ensinar a usar correctamente o acento *diacrítico*.

1. Elixamos tres palabras, unha de cada modalidade, para redactar un dictado breve. Por exemplo:

ahí (para diferenciala de *hay*)
ojear (confundida, ás veces, con *hojear*)
voy a (evitando o erro *voy ha*)

2. Lese o dictado:

Ahí enfrente tenemos la vivienda del héroe. Voy a acercarme a la ventana para echar una ojeada adentro.

3. A terna do terceiro exemplo comete estas faltas:

Mercedes: *en frente, éroe, hechar, hay* (por **ahí**)

Lola: *bentana, hojeada*

Ramiro: *vivienda, hechar, adentro, voy ha* (por **voy a**)

Tampouco aquí tódolos erros son corrixibles mediante a aplicación de regras discriminativas. Faltas como *eroe, bentana, vivienda* corrixiranse segundo criterios habituais, pero non serven para aplicación do *procedemento Pd*. As máis propias desta casuística serían: *enfrente, echar, ojeada, ahí, adentro*.

4. A explicación versará sobre *as palabras e expresións elixidas ó prepara-lo dictado. Non convén improvisar.*

4.1. Pode o profesor apuntar no encerado a primeira falta corrixida (*ahí*); despois os alumnos irán dictando outras expresións, ata componse-lo grupo:

ahí

ahí tienes tu libro

ahí o aquí

ponlo ahí

ahí te quiero ver..., etc.

Trasladadas á *ficha*, compendiarían o exercicio sobre o adverbio *ahí*, como distinto de *hay*.

4.2. Fixaríase despois na palabra *ojear*. A ela agregaranse outras que axuden a xeneraliza-lo estímulo, como:

ojear

ojeras

ojo

reoyo

ojeriza

ojito

ojeo

ojete..., etc.

Por suposto, recolleríanse na correspondente *ficha*.

4.3. Pasando, finalmente, á expresión terceira, causa frecuente de erro (*voy a*), o profesor escribiráa no encerado, e seguirán os alumnos:

voy a

voy a beber agua

voy a jugar

voy a casa

vamos a ver

van a la estación

vamos a la romería

ir a, venir de..., etc.

A *ficha* rexistrará o conxunto das aportacións.

5. Outro día calquera, pódese abordar-lo segundo membro da confusión, de onde resultarían no encerado grupos coma estes:

hay	hoja	ha
<i>hay pan</i>	<i>hoja de papel</i>	<i>ha corrido</i>
<i>hay que ver</i>	<i>hojear el libro</i>	<i>he bebido</i>
<i>habrá fiesta</i>	<i>milhojas</i>	<i>hemos jugado</i>
<i>se come lo que haya</i>	<i>hojaldre</i>	<i>habré llegado</i>
	<i>hojas secas</i>	

ANÁLISE DE VARIANZA

Ós obxectivos sinalados corresponden outras tantas formulacións da análise de varianza (*Anova*):

1. Unha análise simple para proba-la estabilidade das tres *modalidades*.

2. Outra análise para estima-los efectos específicos da *modalidade* e do *procedemento*, así como a interacción entre ámbolos dous nas probas inicial e final.

3. O terceiro explora a posible relación da *modalidade* co factor *idade*, resaltando a maior ou menor dificultade de cada unha nos distintos cursos.

4. A cuarta análise fórmulase igual cá anterior, para detecta-los *procedementos* oportunos segundo o curso escolar.

5. Por último, contrástanse os efectos de cada procedemento co número de erros cometidos polos alumnos nos exercicios de redacción orixinais.⁷

Exemplificaremos graficamente algún dos deseños.

ANOVA 1

Comezouse por unha análise de Varianza simple, para aprecia-las diferencias debidas ou asociadas ás *modalidades* (*Mc, Ms, Md*).

Como puntuacións non se tomaron as faltas de ortografía cometidas no exame último (*L2*), senón as *diferencias* de puntuación entre a proba inicial e a final (*L2-L1*). As puntuacións individuais expresan, pois, as *ganancias* obtidas no período de adestramento. A análise diranos se estas ganancias son distintas segundo a modalidade e, polo tanto, se as modalidades (*convencional, semántica* e *diacrítica*) se comportan como diferentes de feito. Os grupos de control (*K*) figuran como unha situación experimental máis.

RESULTADO

As ganancias son distintas segundo que a modalidade ortográfica (*M*) dos erros sexa *convencional, semántica* ou

7. As análises calculáronse por medio do programa CLR ANOVA nun ordenador Appel-Macintosh Plus, con asistencia técnica dos profesores Ignacio Alfaro e Jaime Sanmartín, da Universidade de Valencia, e co concurso de M^º. José Gilet, no tratamento dos datos relativos a unha mostra de 474 suxeitos dos cursos 6^º, 7^º e 8^º de EXB.

diacrítica. Unha diferenza coma a rexistrada non ocorrería por azar nin unha soa vez entre dez mil.

Conclusión valiosa, polo tanto, e confirmada ó longo de tódalas análises, é que *obramos asisadamente ó distinguir tres modalidades de erros no ensino da ortografía*.

Esta conclusión vese reforzada despois dunha reformulación deste punto concreto polo profesor I. Alfaro, con novos datos dunha mostra valenciana, achegados pola colaboradora M^a José Gilet:

As tres modalidades confirmanse, e o grao de dificultade prodúcese na mesma orde ca no noso experimento:

Convencional -> Semántico -> Diacrítico

ANOVA 2

É posible analiza-la varianza desdobrando cada variable de *procedemento* (*Pr*, *Px*, *Pd*, *Pk*) segundo a súa triple *modalidade* (*Mc*, *Md*, *Ms*), en ambas *probos* experimentais (*L1* e *L2*). Teríamos unha análise de triple criterio, cruzando as modalidades cos procedementos, en ambas sondaxes de *pre-test* e *postest*.

Esta segunda análise verificouse coas puntuacións directas, é dicir, co número de *erros* de cada suxeito nas dúas probas, inicial e final (*L1* e *L2*).

Poderíanos sinalar, ademais, en que circunstancias os erros ortográficos dependen non directamente dun procedemento determinado, senón do seu cruce cunha determinada modalidade (*M*); por exemplo, que se evitasen erros cando un procedemento *xeneralizador* (*Px*) se aplicase en conxunción coa modalidade semántica (*Ms*), pero non coa modalidade convencional (*Mc*) ou coa diacrítica (*Md*)

RESULTADOS

A diferenza de efectos debidos á modalidade (*M*) repítese ó mesmo nivel de significación e na mesma orde ca na análise anterior ($P < 0.0000$). Confírmanse, pois, a existencia de tres modalidades ortográficas. Cada modalidade produce un efecto distinto das demais en ambas probas do exame.

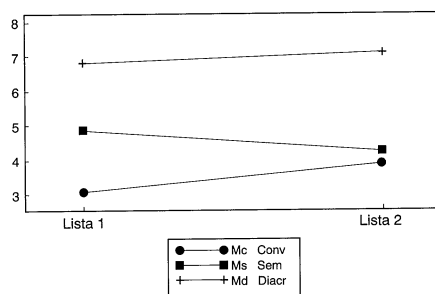


Figura 1. Efectos comparados da modalidade (*Mc*, *Ms* e *Md*) en cada unha das probas do experimento: inicial (*L1*) e final (*L2*). Nas modalidades convencional (*Mc*) e diacrítica (*Md*), o número de erros (altura da ordenada) aumenta tralo mes de adestramento. Na semántica (*Ms*), diminúe.

De feito, cométese menos erros nas palabras de modalidade *convencional* (*Mc*); seguen en número as faltas de modalidade *semántica* (*Ms*); e nas que máis se falla, nas dúas listas, é nas palabras da modalidade *diacrítica* (*Md*).

Isto confírmanos na sospeita de que esta sexa, precisamente, a orde de dificultade ortográfica, xa que a modalidade *diacrítica* esixe comparar contidos semánticos antes de aplica-la norma do acento ou da separación (figura 1).

Non sen sorpresa contemplamos como, tralo período de adestramento (*L2*), o número de faltas creceu, en vez de diminuír, en dúas modalidades: a *convencional* (*Mc*) e a *diacrítica* (*Md*). ¿É que nada se aprendeu durante o mes de ensaio? A única que parece que se beneficiou do mes de tratamento especial foi a *semántica* (*Ms*). (Os profesores recoñeceron a vantaxe do tratamento *semántico por afinidade* sobre o *etimolóxico*, igual ca se recoñecen mellor os membros dunha familia pola relación de convivencia ca remontando a xeneoloxía).

Non é igual un *procedemento* ca outro, a vulgar polos erros rexistrados. A probabilidade da hipótese nula, ou sexa, de que importe o mesmo un procedemento ca outro, é igual a 0.04. Así pois, tal igualdade non ocorrería casualmente nin cinco veces de cada cento.

Tampouco son homoxéneos os resultados nas listas de sondaxe inicial (*L1*) e final (*L2*); e non debido a que adianten os alumnos por efecto do ades-

tramento, pois advírtese que os erros aumentan globalmente no grupo de control (*Pk*) e tamén cando se emprega o procedemento *xeneralizador* (*Px*).

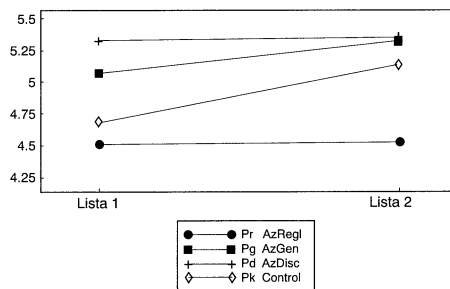


Figura 2. Media de erros nas probas inicial (*L1*) e final (*L2*), segundo o procedemento de aprendizaxe empregada no adestramento: aplicación das regras mediante inferencia colectiva (*Pr*), xeneralización semántica (*Px*), discriminación de casos ambiguos (*Pd*) e método habitual nas clases de control (*Pk*). En dous deles (*Pk* e *Px*) aumentan os erros entre ámbolos contrastes *pre- e posttest*.

En cambio, e contra as nosas sospeitas iniciais, non se fan patentes as vantaxes de tratar determinadas modalidades con algún método especial dos ensaiados, polo menos nun prazo tan curto coma un mes de adestramento. Se non é por algunha irregularidade no experimento, estes datos avísannos de posibles peculiaridades do ensino da ortografía, que comentaremos ó final. Isto dará pé a algunhas reflexións.

ANOVA 3

Na terceira análise preténdese averiguar se a *modalidade* ten algo que ver coa idade. Aínda que o tempo que

transcorre desde o 6º curso ó 8º de EXB é curto e a hipótese abrangue períodos máis amplos, poñémola a proba mediante unha variable temporal que abrangue o trienio do experimento.

O noso vislumbre de partida supón que a modalidade *convencional* (*Mc*) e a ensinanza por medio de *regras* (*Pr*) son máis propias dos primeiros anos escolares, mentres que a instrucción en función do *sentido* (*Ms* e *Md*) resulta máis vantaxosa en etapas avanzadas.

Con este obxecto, cotéxanse como variables as *modalidades* (*M*), o *curso* (6º, 7º e 8º) e as *listas* inicial e final de exame (*L1* e *L2*).

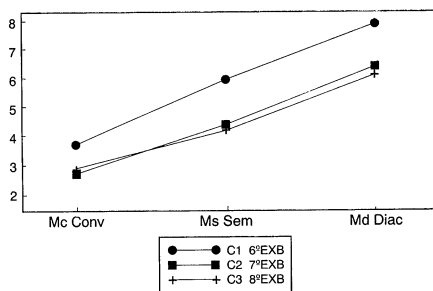


Figura 3: Erros en cada modalidade, segundo o curso. A diferenza en dificultade (número de erros expresados nas ordenadas) crece segundo a orde *Mc*-> *Ms*-> *Md*, para tódalas idades. A distancia entre os cursos (6º, por un lado, e 7º, por outro) mantense constante en cada modalidade.

RESULTADOS

Existen diferencias de modalidades segundo os cursos, pero non en per-

fecta correlación. Dada unha modalidade calquera, os de 6º curso cometen máis faltas de ortografía, pero os de 7º e 8º caen nun número sensiblemente igual (sentido da ordenada). Hai menos erros en cada modalidade conforme a escolaridade avanza de 6º a 8º, pero mantense nos tres cursos a mesma orde de dificultade e equidistancia entre as modalidades: *Mc*->*Ms*->*Md* (figura 3).

A modalidade máis difícil (faltas máis abundantes) é a *diacrítica* (*Md*) para tódolos cursos, principalmente para o sexto, que é o inferior en idade e instrucción. Pódese dicir que, gardando sempre a mesma orde (*Mc*->*Ms*->*Md*), cada modalidade encerra un grao máis alto de dificultade para 6º ca para os dous cursos restantes: a *convencional* (*Mc*), por exemplo, sería para sexto tan difícil como a *semántica* (*Ms*) o é para os outros dous cursos, etc.

ANOVA 4

Compáranse agora os efectos do *procedemento* (*P*), segundo cal sexa a idade ou o curso en que se aplica (figura 4), igual ca se fixo anteriormente coa modalidade.

RESULTADOS

Polo de pronto, con calquera método se cometen máis faltas en 6º ca en 7º e 8º de EXB

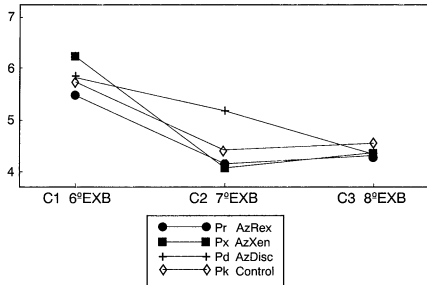


Figura 4: Efecto diferencial dos procedementos segundo o curso escolar. Con calquera procedemento hai ganancias, de 6º a 7º, especialmente co de *xeneralización* (Px). O beneficio do *discriminativo* (Pd) é máis lento, e gradual de 6º a 8º.

A descenso máis pronunciado de faltas de ortografía rexístrase de 6º a 7º, sobre todo no procedemento de *xeneralización* (Px). A *inferencia empírica na clase* pode ser un recurso especialmente eficaz entre 6º e 7º curso de EXB.

O efecto do procedemento *diacrítico* (Pd) resulta gradual e máis lento: tarda dous anos en rebaixa-los erros ó nivel que alcanzan os outros dous nun só curso. A eficacia, en 7º curso, do Pd é avultadamente inferior á dos outros procedementos, como para suxerir unha sucesión, segundo o curso, nesta orde:

En 6º curso, e anteriormente, parece recomendable a aprendizaxe dos casos e dalgunhas *regras* (Pr), mediante asociación de parentesco.

En 7º, convén intensifica-lo procedemento de *xeneralización* (Px), por inferencia empírica na clase, e introducir a aprendizaxe *discriminativa*.

En 8º curso, débese prima-lo método *discriminativo* (Pd), máis afín á modalidade *diacrítica*, e esixente en maior grao en canto ó emprego da intelixencia.

ANOVA 5

Tódolos supostos anteriores reformuláronse nunha quinta análise de varianza, contrapóñendo, nunha nova variable, na que se confrontan os suxeitos que cometeron moitas faltas na primeira lista (L1) cos que tiveron poucas.

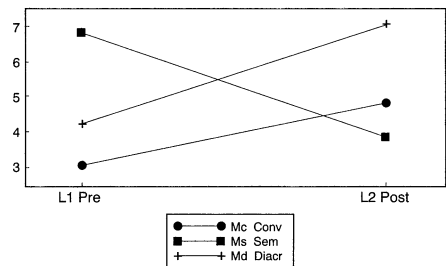


Figura 5. Efectos comparados das tres modalidades, tralo período de adestramento, nunha mostra de alumnos con moitas faltas ortográficas (*altos*) e con poucas (*baixos*), nos seus exercicios. Acentúase o efecto da figura 1: a proba posterior ó adestramento (L2) rexistra máis erros cá L1 nas modalidades *convencional* (Mc) e *diacrítica* (Md), pero redúceos drasticamente na *semántica* (Ms).

A media de erros nos exercicios orixinais de dictado e redacción é de 14.62; a desviación típica, redondéase en

7 faltas de ortografía. A variable agrupa, entre os *altos*, os exercicios que conteñen 22 ou máis faltas ortográficas; e como *baixos*, os que non pasan de 8 faltas.

RESULTADOS

A análise reproduce aumentados os efectos de tódolos anovas anteriores. É particularmente interesante destacan os efectos comparados das modalidades, e maiormente, como mostra a figura 5, o feito de que a proba última do exame (L2), tralo adestramento, rexistra máis faltas de ortografía cá L1, previa ó período de aprendizaxe, nas modalidades *convencional* (Mc) e *diacrítica* (Md), pero os erros redúcense drasticamente na modalidade *semántica* (Ms).

Causa a impresión de que se adianta xa pouco insistindo na ortografía *causística* e *convencional* (Mc), e que a aprendizaxe *diacrítica* (Md) é aínda prematura e causa desorientación. En cambio, sería o momento óptimo para explorala vía *semántica* da aprendizaxe ortográfica (Ms), quizais o seu período crítico, desde o punto de vista do desenvolvemento.

CONCLUSIÓNS

Un dos atrancos máis arduos da ortografía é, sen dúbida, a *actitude reacia* fronte á monotonía da mesma. Ou se aprende ó seu tempo ou se descoida por hábito. Este rexeitamento non se produce só no alumno senón tamén no mestre: “as regras están claras, oéselles

dicir; o que fai falta é aprendelas e poñer atención”. Con isto, parece lícito chegar a desentenderse do problema.

Este reduciríase, entón, a como renova-lo interese. Un dos beneficios do experimento foi, probablemente, mira-lo tema con menos prexuízos, ó abordalo os docentes desde a perspectiva do investigador.

Volvendo á vida escolar, se todo consiste nas regras, non será fácil despertar unha *motivación intrínseca*, que é a única capaz de manterse viva sen sosténs artificiais.

O *interese* reside obxectivamente na estrutura que fai do contido manxar apetecible para a intelixencia. O que non desperta curiosidade ou gana de aprender, non é interesante. E está claro que o estudio e a práctica das regras ortográficas non estimulan o apetito intelectual, cando xa se superou o nivel das operacións concretas.

Por outra parte, o principio de que as regras abundan é causa de *frustración* porque resulta insuficiente. A regra non é puro calco; encerra unha clave secreta doutra natureza. De feito, apéla-se á intelixencia e á instrucción, cando por exemplo, se di que a palabra sino se debe escribir xunta se é *conxunción adversativa*, e se separa cando é condicional seguida de adverbio de negación. Para entender eficazmente a aclaración, o alumno ten que estar familiarizado con termos gramaticais como *conxunción*, *adverbio*, *adversativo*, *condicional*, *negación*... Tales conceptos deberían

estar *suprimidos*, é dicir, non só aprendidos senón automatizados ata empregarlos sen pensar neles, como se usa o martelo pensando no que se crava e non en como se manexa. Pero ó intentar resolve-lo problema sen dispoñer da clave, fracásase; e é sabido que a conducta frustrada produce reaccións regresivas, é dicir, respóndese a un nivel inferior en calidade e anterior na orde evolutiva, cando non en forma agresiva ou de rexeitamento.

Os *niveis* de aprendizaxe e de ensino da ortografía quedaron establecidos experimentalmente -aínda que non limitados- nesta investigación, por primeira vez que saibamos. Estes niveis parecen corresponderse inequivocamente coas tres *modalidades* propostas:

A *convencional* reproduce o aprendido e é casuística.

A *semántica* xeneraliza e aprende o caso dentro da lei xeral.

A *diacrítica* diferencia grafías confusas mediante criterios discriminantes.

Non se ensinará eficazmente a ortografía se se desatenden estas formas progresivamente intelectivas da aprendizaxe: aprendizaxe de casos, aprendizaxe xeneralizadora e aprendizaxe discriminativa.

A realización do experimento na Universidade Valenciana confirma esta triple modalidade e a súa vixencia progresiva.

E unha revisión mediante a análise dimensional corrobora novamente a tríada. A correlación entre as modalidades explica en cada par de variables aproximadamente un tercio da varianza, o que parece apuntar a un factor común na aptitude ortográfica, por riba da cal, sen embargo, se perfilan nidiamente as tres modalidades descubertas.

Suponse que deben de existir métodos apropiados para cada modalidade. Quixemos metelos no crisol, pero as condición impostas polo ensino non son as máis propicias para illar variables experimentais sen prexuízo do programa docente. Esperemos nova luz de próximas reformulacións do problema didáctico -como está previsto- sobre as bases sentadas no presente traballo.

Non deberían pasar sen comentario algúns paradoxos xurdidos neste estudio. Nalgunhas modalidades, o número de erros despois do adestramento era maior ca antes. As causas poden ser múltiples, pero o feito invita á reflexión. E sen que pareza afan de atopar razón a todo para seguila tendo, conviría pensar que se cadra entendemos mal a natureza da ortografía, coma a das outras disciplinas.

Quen afirma que as "reglas están claras e abonda con aprendelas", parece entender que é suficiente adquirir nocións de calquera arte técnica, para domina-la súa execución. Este foi noutrora o concepto de virtude socrática (basta coñecelo ben para practicalo); e é agora o pecado da psicoloxía cognitivista. Para nós, esta mestría consiste máis

ben en automatizar normas coñecidas. A ortografía, diríamos, *non se sabe; practícase*. Equivale a escribir correctamente en forma automática: escribir ben sen pensar niso. Cada noción ortográfica aprendida debería traducirse nun automatismo. Sacalo outra vez á luz da conciencia pode enredalo. Se te empeñas en sabe-lo que fas ó correr, tropezarás. E ó longo do noso experimento revisouse a aprendizaxe de moitas cousas que xa estaban máis ca automatizadas.

Insistamos algo máis. O experimento proxectouse porque “o ensino da ortografía é un enigma”, segundo a expresión do profesorado. É impresión xeneralizada. Entón, a solución pódenos chocar por rara ou extraña, como pode selo a nosa hipótese de *supresión*.⁸ O alumno que comprendeu que tódolos derivados de “ver” se escriben con V, comezará, por propia iniciativa, a comprobalo en distintos casos, o que resultará un entretemento para el, coma un xogo. Esta reiteración lúdica é a que automatiza a aprendizaxe. Cando escribe correctamente e sen pensar palabras como *vista, visual, prever, imprevisto*, etc., sabe a ortografía deste grupo semántico. Agora pode aprende-la regra, por exemplo, do H, xogar con ela e automatizala. E así, o resto. Entón escribe correctamente.

Pero as cousas non ocorren deste xeito. Cando el xa vai polo H, un com-

pañeiro escribe mal a palabra “televisión”, o que dá pé ó profesor para explicar *a toda a clase* que os derivados de “ver” se escriben con V. E agroma outra vez na conciencia o que estaba automatizado, desautomatízase, e así avólvese todo ata o aburrimiento, non sendo que non lle faga caso ó profesor.

Aquí atopamos unha xustificación da *instrucción individualizada*: ensinar a cadaquén a automatiza-lo que aínda non consolidou, ou axudalo a desfacer-los automatismos mal aprendidos: os que chamamos *erros estereotípicos*. O que o alumno xa fai ben, “mellor non o tocar”. E esta podería se-la razón do aumento de erros entre o comezo e o final, nalgunhas circunstancias do ensaio.

A mesma hipótese pódese aplicar ás modalidades, no sentido de non mesuralas desde un comezo, senón ilas suprimindo sucesivamente (*Mc->Ms->Md*), de xeito que non se pase a empregar sistematicamente a posterior antes que fose relativamente suprimida (dominada) a precedente.

Esta hipótese deberíase conciliar con outra suxerida por ceros feitos sintomáticos, como que ó compara-las faltas da primeira exploración (*L1*) e a segunda (*L2*), os erros crecen nas modalidades *convencional* (*Mc*) e *diacrítica* (*Md*), pero diminúen na *semántica* (*Ms*), como

8. Vid. F. Secadas (1992): *Procesos evolutivos...*

se ve nas *figuras 1 e 5*. A modalidade convencional é, en efecto, basicamente receptiva e casuística. E na *diacrítica*, a norma xeral frústrase, ó subliña-lo contraste entre dous ou máis aspectos dunha mesma expresión: manipúlanse dous conceptos e disóciase un do outro mediante o acento ou calquera outro artificio, con obrigación de recordar a cal dos membros se aplica unha norma e a cal a outra, o que introduce unha nova causa de perplexidade.

Queda en pé outro problema e é que, ó parecer, *os procedementos regulares de inducción ou inferencia surten efecto apreciable en idades anteriores ós diacríticos*. Na *figura 4*, tódolos procedementos se mostran eficaces, de 6º a 7º curso, particularmente o de xeneralización (Px), e só o *discriminativo* segue aportando ganancias en 8º, con estancamento dos anteriores.

En conclusión, pola época do experimento, parecen beneficiarse do exercicio -ou polo menos, quedar inmunes ó deterioro- as modalidades (e os procedementos) asociados a procesos de

indución, incluída a aprendizaxe de regras apoiada en exercicios de *inferencia empírica* na clase. O que canxa ben co dato de que o mellor soporte da *transferencia* na aprendizaxe é o sentido; é decir, o contido semántico, no noso caso.

Para acabar, non tódolos recursos didácticos resultan igualmente eficaces, digamos mellor *interesantes*, a calquera idade. O resultado doutra análise dimensional condúcenos a entrever unha posible síntese do exposto:

Os métodos ortográficos oportunos ó comezo serían os convencionais, que, sen demasiadas regras, ensinan directamente a casuística ortográfica, aludindo de vez en cando a familias de palabras asociadas (*ver*, de onde *vista*, *visible*, etc.). Sacado suficiente proveito deste procedemento, pasaríase abertamente a xeneralizar, a base de *inferencia sobre casos concretos*. E suposto un dominio suficiente da modalidade semántica, remataríase o dominio da ortografía co estudo dos acentos e da problemática diacrítica.