

EL PROBLEMA DE LA MADUREZ ORTOGRAFICA

Fundamentos y conexiones

Si recordamos los estadios madurativos de latencia, predisposición, emergencia, progreso o apariencia crítica y plenitud, pronto advertimos su fácil encaje dentro de la ortografía. La definición etimológica de dicho término nos habla siempre de perfección o plenitud y parece ocultar los momentos madurativos anteriores. La razón de ser de la misma ortografía es una razón de plenitud o madurez, ya que nadie podría esperar se le reconociese señorío ortográfico por no cometer error en ciertos tipos de unidades léxicas o de flexión aunque cometiese "faltas" en otras.

Pero la madurez ortográfica como ideal está muy lejos de nuestras concepciones. Es muy difícil que el adulto mejor formado pueda afirmar no comete falta ortográfica alguna porque existen ciertas palabras fuera de su dominio léxico y en dichas palabras resolverá la grafía más por métodos analógicos que por verdadero dominio. Es por esto por lo que en el mundo social y escolar se distingue la perfección ortográfica de acuerdo con el número y la calidad de los errores. Es por ello también que se reconoce por todos el estado de maduración aparente o progresiva traducido en distintas exigencias conforme la situación vital que resuelve en dicho momento.

Por otra parte, no es tan fácil determinar el momento de emergencia, porque, como luego veremos, hay varios encaminamientos resolutorios, y el mismo momento predispositivo (cuando aún no podemos exigir escritura ortográfica al escolar, pero podemos prepararle por coincidencias convergentes para logro de la eclosión específica.) está condicionado por la precisión del concepto de emergencia. Sólo nos resta en su sencillez el período de latencia incluido dentro de las primeras etapas de la vida preescolar.

La ortografía, afirmamos, constituye no sólo una de las artes lingüísticas que mayor contacto tienen con las demás, sino una fase del desenvolvimiento lingüístico (1). En nuestro idioma es radicalmen-

(1) Mursell, J. L., *Developmental teaching*. McGraw-Hill. New York, 1949, pág. 146.

te inseparable de la ciencia gramatical, tanto por ser una parte de la misma como porque toda palabra necesita ser sancionada como "ortográfica" y porque las flexiones ortográficas son consecuencia de las flexiones gramaticales.

Además, a la pura ortografía léxica—la más importante para todos—debe añadirse la ortografía de la puntuación o de la expresividad. Ortografía esencial para dar sentidos precisos e intencionados a lo que se escribe por medio de la coma, del punto, de los dos puntos, de los puntos suspensivos, etc.

¿Cómo se resuelve la ortografía de la expresividad en cuanto distinta de la ortografía léxica?, nos podríamos preguntar. A nosotros nos parece que las grandes vías de esta resolución ortográfica son tres:

1.ª Dominio de la Gramática sintáctica y de las innumerables reglas posibles de la puntuación y sujeción estricta a tales reglas (2).

2.ª Señorío en la composición escrita que permita manejar los signos de puntuación para dar clara señal de lo que pretendemos expresar.

3.ª Creatividad estilístico-literaria que fuerza los mismos signos y pretende introducir algunos nuevos. De ahí que esta modalidad de la ortografía se ciña ora al ajuste gramatical, ora a la pura expresión lingüística.

Su enlace con otras artes del lenguaje se advierte al fijarnos en sus notas específicas dentro de la escritura. Desde el punto de vista de sonoridad e incluso de la comprensión muchas palabras pueden ser escritas perfecta o imperfectamente, sin que den lugar a más trastorno que el ortográfico. El rompimiento particular de la perfección gráfica se produce cuando, dada una forma convencional de representar una palabra o una frase, el sujeto la representa de modo diferente. Incluso la evolución ortográfica no es más que la adaptación de un nuevo modo de representar los signos fonemáticos, reducidos gráficamente dentro de su amplitud (3). La ortografía es sujeción a formas lingüísticas representativas bien de signos fonemáticos, bien de encadenamientos o enlaces fonemáticos, morfológicos o sintácticos. Y en esta sujeción pudiera radicar alguno de los valores que se le atribuyen.

(2) Mursell, J. L. *Developmental*. Op. cit., pág. 150.

(3) Miller, G. A., *Language and communication*. McGraw-Hill. New York, 1951, cap. II.

Dentro del conjunto lingüístico (4), para nosotros, representa la ortografía el ejemplo más claro de la lengua y de su posibilidad evolutiva. En cuanto tal es estructura rígida de formación más analítica que funcional. Todo el sentido de la ortografía queda sometido al ajuste a ciertos moldes y a la posibilidad de que las expresiones acústico-lingüísticas puedan ser traducidas con eficiencia dentro del breve margen de letras aceptadas en cada idioma. Traducción de sonido a letra o letras capaz de justificar por sí sola el denominado principio de deletreo o articulación interna para la resolución total o parcial de algunas palabras dudosas o sencillas.

Estas relaciones con la lengua son las que permiten a autores reconocidos como Simón (5), dentro de la ortografía francesa (algo más difícil que la nuestra, por ofrecer más variantes traductoras de signos fonemáticos), rechazar los asociacionismos esquematizadores (6) para aceptar cierta lógica relacionante de sonoridad y expresión, cierto vago principio de analogía que nos permite escribir una palabra del mismo modo que otras lingüísticas análogas y cierta familiaridad léxica. Conclusiones que son aceptadas por autora (7) desconocedora de los trabajos de Simon, cuando afirma que la ortografía correcta resulta de una atención concentrada sobre la construcción de la palabra, sensibilidad para ligeras semejanzas y diferencias en formas léxicas (8) y ejercicios en dificultades léxicas. Conclusiones que nosotros también aceptamos al afirmar que la ortografía no requiere solamente cierta lógica, sino un acto de pleno logicidad.

Tales afirmaciones se justifican plenamente en breves, pero no decisivos, ensayos experimentales y al advertir el sentido lingüístico de la ortografía. Así, podemos afirmar que algunas palabras reciben diferente grafía conforme el significado que se deriva no sólo del conocimiento del término, sino de la apreciación de su valor contextual.

(4) Delacroix, H., *El niño y el lenguaje*, Buenos Aires, El Ateneo, 1945; Saussure, F., *Curso de lingüística general*, Losada, Buenos Aires, 1945; Vendryes, J., *Le langage*. La Renaissance du Livre, París, 1921.

(5) Simón, Th., *Pédagogie expérimentale*. A. Colin. París, 1924, páginas 173-267.

(6) Mouchet, E., *Psicopatología del pensamiento hablado*. Médico-Quirúrgica. Buenos Aires, 1942.

(7) Hildreth, G., *Learning the Three R's*. Educational Publishers. Minneapolis, 1947, pág. 480 y sigs.

(8) Archer, C. P., *Transfer of training in spelling*. University of Iowa. Studies in Education. 1930 ct. Hildreth.

Así, Suzzallo (9), Hollingworth (10), Kiefer-Sandgren (11) y otros pueden llegar a afirmar que el desconocimiento del significado de las palabras escritas puede ser una de las causas u orígenes del error ortográfico. Luego el dominio léxico es básico en el dominio ortográfico, así como lo que los asociacionistas llamarían imagen verbal o imagen de la palabra entera independiente de su puro deletreo y pronunciación.

En el campo de la discusión teórica y de la aceptación normativa están las llamadas imágenes visual y motora. Se reconoce que la ortografía de las palabras pudiera adquirirse por una constante visión de las formas gráficas precisas hasta formar en nuestra mente una especie de imagen debidamente consolidada y capaz de producir la perfección escrita. Es cierto que tal afirmación es discutible desde la ciencia experimental, pero también lo son los resultados de Simon (12) para demostrar la falsedad de dicha teoría. Los casos concretos ofrecidos por Simon no justifican de modo pleno la conclusión contraria a estas supuestas.

De mayor interés nos parecen los estudios experimentales sobre la velocidad y exactitud de la percepción visual en ortografía (13) y las comparaciones entre la situación lectora y la situación ortográfica (14). Así, los Gilbert nos dicen que al principio del estudio formal de la ortografía el alumno no tiene familiaridad con las combinaciones de las letras y con sus funciones, y que explora minuciosamente la palabra. Más tarde se dará un principio de síntesis perceptual. Hildreth nos dirá que la lectura se fundamenta en una breve fijación en los signos de cada palabras para atender a las unidades de pensamiento, mientras la ortografía se lanza hacia el análisis de las pala-

(9) Suzzallo, H., *The teaching of spelling*. Houghton Mifflin. Boston, 1913, página 37.

(10) Hollingworth, L. S., *The Psychology of Special Disability in Spelling*. Columbia University. New York, 1918, pág. 57.

(11) Kiefer, R. A., and Sandgren, P. V., *An experimental investigation of the causes of poor spelling among University Students*. "Journal Educational Psychology", 1925, págs. 38-47.

(12) Simón, Th., *Pédagogie expérimentale*. Op. y lc ct.

(13) Gilbert, L. C., and Gilbert, D. W., *Training for speed and accuracy of visual perception in learning to spell*. University of California. Berkeley, 1942, pág. 421.

(14) Hildreth, G., *Learning the three R's*, op. ct., cap. XVIII.

bras. ¿Hasta qué punto el cultivo del análisis ortográfico beneficia o perjudica a los hábitos lectores?

Luego advertimos que el problema está sin resolver. La secuencia del orden preciso de determinados signos gráficos pudiera ser consecuencia del desmenuzamiento analítico o resultado de una estructuración global. Acaso no nos podríamos preguntar: al escribir a mano o a máquina, ¿tenemos plena conciencia de la combinación y secuencia de las letras o procedemos por conjuntos habituales?

La imagen grafo-motora es aceptada por numerosos autores (15) y aconsejada en algunos casos como método correctivo (16). En el saber popular o vulgar se utiliza como medio para advertir de modo automático la verdadera ortografía de una palabra dudosa. Se aconseja renunciar a la conciencia de la palabra para producirla únicamente por el impulso de la mano habituada a la escritura correcta. Luego en este momento podemos alcanzar una pequeña conclusión previa: *La ortografía no es el resultado del quehacer de una aptitud simple*. Otros considerandos nos permiten afirmar que tampoco es una aptitud compleja. La ortografía como arte lingüístico se ciñe a todo el hombre de un modo especial. ¿No es cierto que los resultados ortográficos dependen de nuestra actitud hacia la ortografía? ¿No es menos cierto que al proponerse objetivos para la enseñanza de la ortografía ocupan lugares tan importantes la automatización como la significación, la comprensión y la aptitud ortográficas? (17).

Cuando nos embarcamos en la aventura ortográfica arrastrados por las presiones social y escolar, nuestra postura mental es distinta a cuando, despreocupados de los convencionalismos, intentamos manifestar aquello que realmente sentimos. En el primero de los casos llegamos a creer que la ortografía representa de un modo perfecto el índice léxico-cultural de la persona que escribe e intentamos calibrar la valía de la persona de acuerdo con su mayor o menor abundancia de errores ortográficos. En esos momentos, o ignoramos o parecemos ignorar los estudios rigurosos respecto de su relación con

(15) Lay, W. A., *Pedagogía experimental*. Labor. Barcelona, 1923, página 170 y sigs.; Meuman, E., *Compendio de Pedagogía experimental*. Lib. Religiosa. Barcelona, 1924, pág. 303 y sigs.; Schonnell, F. J., *Backwardness in the basic subjects*. Oliver and Boyd. Edinburgh and London, 1949.

(16) Fernald, G., *Remedial techniques in basic school subjects*. McGraw-Hill. New York, 1943.

(17) N. E. A., *The nation at work on the Public school curriculum*. 4th. Yearbook Department of Superintendents, 1926, págs. 126-127, ct. Gray, W. H.

Otras aptitudes lingüísticas (18) o con otras medidas de rendimiento escolar (19). Y esta especie de ignorancia o descuido se justifica porque en perspectiva social la ortografía crea impresiones favorables (o desfavorables) en los lectores aptos para discernirla (20).

En el segundo de los casos empezamos a creer que la ortografía es una actividad menos importante de lo que afirman los maestros u hombres cultos llevados por su inercia mental, por lo que convertimos la perfección gráfica en una actividad lingüística secundaria. No negamos que en muchos casos la ortografía puede dar al traste con el significado de una expresión, pero reconocemos dos situaciones: la escritura carente de ortografía y la falta ocasional. Y cuando nos lanzamos en persecución de una idea feliz, descuidamos totalmente el proceso ortográfico, por lo que la palabra adquirida por lectura rápida o por audición pudiera surgir en nuestra mente antes de haber logrado la automatización perfecta y ser escrita llena de sentido, pero con error. Aparece así una falta ocasional que no muestra ni incultura ni incapacidad, porque conforme se ha comprobado (21), el propósito inicial influye en los resultados ortográficos. Debido a esto, la mayoría de los autores reconocen que la ortografía a disminuído en importancia dentro del quehacer escolar (22). No es materia básica, aunque sea digna de consideración. Incluso se le concede menor importancia al valorar las composiciones escritas (23).

La precisión ortográfica desde la diagnosis.

Parecería impropio hablar de madurez ortográfica y ligarla con la diagnosis; pero hay una razón suficiente. Al efectuar una diag-

(18) Fernández Huerta, J., *Estudios de aptitudes lingüísticas en la determinación de factores del lenguaje*, en "Psicología del Educando y Didáctica. Madrid, C. S. J. C., 1951.

(19) Fernández Huerta, J., *Factores instructivos elementales* (inédito).

(20) Hildreth, G., *Learning*. Op. cit.

(21) Horn, E., and McKee, P., *Language: The development of ability in spelling*. 38th. Yearbook N. S. S. E., 1939. Part. I, chap. XII.

(22) Gray, W. H., *Psychology of the elementary school subjects*. Prentice-Hall. New York, 1938; McKee, P., *Language in the elementary school*. Houghton Mifflin, Boston, 1939; Simón, Th., *Pédagogie*, Op. cit.; Reed, H. B., *Psicología de las materias de enseñanza primaria*. Uteha. México, 1949.

(23) Fernández Huerta, J., *Evaluación de la composición escrita*. "Revista Española de Pedagogía, núm. 47, 1954; García Hoz, V., *Manual de tests para la escuela*. Escuela Española. Madrid, 1955.

nosis de los errores ortográficos, no nos detenemos en los mismos errores, sino que buscamos las causas o el origen de los mismos. Luego en ese momento tomamos la perspectiva de máxima amplitud, en la que se suman sin totalizar todos los resultados que indiquen o sugieran una vía para alcanzar el fondo de la dificultad.

Hace treinta años aproximadamente Davis (24) señaló un amplio conjunto de causas de la dificultad ortográfica, de las cuales nosotros entresacaremos las que pueden tener más relación con situaciones distintas a la metódica docente:

(a) Pronunciación defectuosa. (b) Fracaso para asociar signos oídos y signos gráficos. (c) Defectos lingüísticos. (d) Defectos de copia. (e) Escritura defectuosa. (f) Memoria pobre. (g) Oído pobre. (h) Visión pobre...

En análisis más reposado, Hollingworth (25) señala once causas del posible fracaso, que nos dicen a las claras cuáles pudieran ser algunas de las aptitudes simples o coligadas directamente con la ortográfica. Estas son: *a*, Defectos sensoriales (del ojo del oído); *b*, Calidad de la inteligencia general; *c*, Percepción auditiva deficitaria; *d*, Percepción visual deficitaria; *e*, Fallos agudos al recordar; *f*, Desconocimiento del significado; *g*, Incoordinación motora y retraso; *h*, Lapsus; *i*, Transfer de hábitos adquiridos previamente; *j*, Idiosincrasia individual; *k*, Rasgos temperamentales.

Schonell (26) coincide parcialmente con los anteriores, pero incluye algunas no citadas en los dos análisis que hemos resumido: *l*, Desatención general por los detalles; *m*, Pereza y falta de perseverancia; *n*, Inhibiciones emotivas (sobre todo actitud de inferioridad); *ñ*, Inestabilidad emotiva. Pero el inglés, Betts (27) añade: *o*, Atención excesiva a la fonética; *p*, Ineptitud para juzgar ortográficamente.

De este modo advertimos cómo la ortografía de una persona puede trastocarse por diversos orígenes que influyen sobre la calidad obtenible por el escolar. Estas clasificaciones, presentadas corrientemente con los porcentajes de aparición, nos indican de modo sim-

(24) Davis, G., *Remedial work in spelling*. "Elementary School Journal", abril 1927, págs. 615-626.

(25) Hollingworth, L. S., *The psychological examination of poor spellers*. "Teachers College Record". March 1919, págs. 126-132 ct. Fritzgerald.

(26) Schonell, F. J., *Backwardness*. Op. cit., pág. 298 y sigs.

(27) Betts, E. A., What about spelling. *Education*. January 1956, páginas 310-325.

ple todos los componentes ortográficos que deben ser tenidos en cuenta al hablar de la madurez específica.

Grados evolutivos de la ortografía.

La extraordinaria complejidad de la ortografía y las variantes interpretativas de la misma nos llevan a realizar unas distinciones dentro de la emergencia ortográfica.

Por lo anterior nosotros distinguimos entre: Ortografía como momento emergente en el que el escolar es capaz de copiar con perfección signos lingüísticos puestos ante él; ortografía como momento emergente en que el escolar es capaz de reproducir palabras dictadas sin más exigencia que la correspondencia entre sonidos y letras; ortografía como momento emergente en que el escolar siente la actitud ortográfica y verifica con acierto la escritura usual, y ortografía como momento emergente en que el escolar se siente dispuesto para aplicar reglas ortográficas y perfeccionar su escritura por todos los medios a su alcance.

a) *Ortografía como momento de copia.*

La ortografía agrupable bajo el concepto de mera copia corresponde a los momentos de la iniciación escribana y parece ofrecer dos situaciones características: copia del escolar que no sabe leer y copia del escolar que ya sabe leer algo.

En el primero de los casos, la madurez necesaria es menor de seis años de edad mental, ya que el escolar solamente necesita percibir los signos gráficos y poder reproducirlos. Los errores que se advierten en tal momento no dependen del dominio ortográfico ni léxico, sino de la concentración de la atención. Repeticiones, trasposiciones y omisiones constituyen los errores dominantes.

Mas cuando el escolar vence esta primera etapa totalmente arálica, cual si de hecho copiase ortográficamente, y ya es capaz de leer, empiezan a aparecer faltas ortográficas reales. No tenemos evidencia científica entre nosotros, pero sí apreciaciones aún incompletas de resultados con párvulas (28). Las niñas que ya leen cometen más faltas al copiar, porque realizan una función mental de

(28) García, L., *Observaciones sobre la grafía parvular*, trab. inédito.

otro orden. Pasan a la copia a través de las imágenes o formaciones léxicas para escribir la palabra no como está ante ellas, sino como ellas la transforman. Ahora las faltas empiezan a tener sentido ortográfico. Ya hay transformaciones de letras y supresiones, no por descuido, sino por olvido ortográfico.

En este momento se intenta escribir como se lee y como se habla, es decir, unidades léxicas, pero aún no surge de modo espontáneo la preocupación por la perfección ortográfica.

La duración de este período puede oscilar entre medio o un curso, por lo que con toda normalidad se puede admitir que los escolares de menos de siete años no están aún plenamente dispuestos para transcribir lo que se les presenta de un modo seguro. La copia no constituye aún ese elemento fundamental para los que pretenden prevenir la presencia de los errores ortográficos iniciales por la posible huella.

b) *Ortografía como momento de dictado.*

Hemos de reconocer que cuando la ortografía empieza a diferenciarse es en el dictado y en la escritura espontánea. En dichas situaciones el sujeto no tiene ante sí la palabra escrita. Es por ello necesario que posea el vocabulario que se le dicta y que sea capaz de transformar las palabras en grafías. De la dificultad de la situación estamos todos de acuerdo no sólo cuando recordamos los esfuerzos de los escolares, sino nuestra misma situación personal al intentar escribir alguna palabra de una lengua distinta a la vernácula.

Si bien los escolares muy pequeños, de menos de siete años, pueden en algunos casos verificar escritura al dictado con palabras muy comunes y presentadas de modo aislado e independiente, lo cierto es que tropiezan con muchos obstáculos debido a que no han logrado la madurez suficiente.

Estos dictados anteriores a los siete años de edad pueden considerarse más como dictados predispositivos a base de términos ya muy utilizados que como dictados emergentes o probatorios.

Por esta razón no tiene nada de extraño que con escolares de lengua inglesa se proponga lo siguiente: Un niño no está dispuesto para aprender ortografía hasta que tiene una edad mental de siete años y seis meses, un vocabulario lector de alrededor de 2.000 pa-

labras y suficiente destreza escribana como para hacer letras rápidamente y con razonable exactitud (29). Puntos propuestos por Cole que son, en verdad, admitidos por otros autores como Cain y Michaelis (30), cuando caracterizan la emergencia ortográfica como "edad mental de 7 1/2, un bastante amplio vocabulario lector, una destreza escribana adecuada para formar letras correctamente y aptitud para escribir palabras desde la memoria".

Algo amplía las notas dispositivas Hildreth (31), al afirmar que la enseñanza sistemática de la ortografía no debe comenzar hasta que el niño ha logrado: 1. Siete años y medio o más de edad mental; 2. Un vocabulario hablado de 5.000 palabras; 3. La aptitud para enunciar palabras distintamente; 4. Aptitud para reconocer y pronunciar 300-400 de las palabras más comunes encontradas en la lectura; 5. Un principio en fonética, letras y combinaciones sonoras más comunes; 6. Aptitud para escribir las letras del alfabeto correctamente; 7. Aptitud para copiar palabras sencillas correctamente; 8. Aptitud para escribir unas pocas palabras sencillas de memoria.

Conclusiones que pueden apoyarse indirectamente en los hallazgos de Rusell (32) respecto del momento madurativo emergente para la ortografía, ya en el primer grado, y confirmarse en el estudio de Archer (33), aunque este último cargue más la mano en los aspectos léxicos respecto de la emergencia, así como otros autores refuerzan la importancia de las discriminaciones auditiva y visual en lo que podríamos denominar etapa predispositiva de la ortografía.

c) *Ortografía como momento actitudinal.*

Como recoge muy bien Staiger (34) respecto de la escuela americana, y afirmamos nosotros respecto de la indígena, en las escuelas

(29) Cole, L., *The elementary school subjects*. Rinehart. New York, 1946, página 290.

(30) Cain, L. F., and Michaelis, J. U., Prognosis en: Monroe, W., *Encyclopedia of Educational Research*. Mac Millan. New York, 1950, págs. 879-880.

(31) Hildreth, G., *Teaching spelling*. Holt. New York, 1955, pág. 50.

(32) Russell, D. H., Diagnostic study of spelling readiness. *Journal of Educational Research*, 1943, págs. 276-83.

(33) Archer, C. P., Readiness for spelling. *Education*. January, 1956, páginas 267-70.

(34) Staiger, R. C., The spelling problem in high school. *Education*. January 1956, págs. 280-285.

modernas no se verifica enseñanza formal de la ortografía durante el primer grado, aunque quepan en él verdaderos ejercicios predispositivos. Esto pudiera muy bien explicarse si aceptásemos los factores importantes para el aprendizaje de la ortografía recogidos por Williamson (34): 1. Amplitud aprehensiva; 2. Conocimiento de significados; 3. Inteligencia verbal; 4. Percepción de la forma verbal; 5. Generalización de unidades fonéticas; 6: Potencia nemónica, y 7. *Deseo de escribir ortográficamente*, o los ofrecidos por Mehl, Mills, Douglass (36): 1. *Compresión de la necesidad de escribir palabras correctamente...*

Para nosotros este momento no equivale a los anteriores aunque se puede presentar el caso del niño que desde su ingreso en la escuela se sienta inclinado a la realización ortográfica.

La actitud ortográfica positiva es lo que algunos denominan el gusto por lo ortografía (37) y suele aparecer bastante después del momento de dictado. En realidad, la actitud favorable hacia la ortografía lleva consigo valores emotivos, y conforme hemos recogido, uno de los orígenes del error ortográfico es la inhibición emocional, con un porcentaje de casos de la quinta a la sexta parte. La actitud positiva es una consecuencia del deseo de comunicación escrita, y este anhelo no surge de modo espontáneo hasta los diez u once años de edad. Luego la ortografía tiene un momento de madurez emergente alrededor de los diez años de edad, debido a que el niño, al querer comunicarse con más precisión, empieza a comprender que no es factible la perfecta intelección del texto si la ortografía es defectuosa.

Y en esta actitud se apoya el éxito de la denominable ortografía de uso. Las palabras se dominan por la repetición de las situaciones en que se nos ofrecen para ser captadas por nuestra clara actitud favorable. La ortografía de uso (38), como superación de la ortografía llamada natural, propia del estadio anterior (39), sólo es eficiente cuando el escolar atiende de modo directo a las palabras y

(35) Williamson, E. G., The relation of learning to spelling ability, *Journal of Educational Psychology*, april 1933, págs. 257-265.

(36) Mehl, M. A.; Mills, H. H., and Douglass, H. R., *Teaching in elementary school*. The Ronald Press. New York, 1950, pág. 176.

(37) Wagner, G., and Hosier, M., They like to spell? *Education*. January 1956, págs. 306-309.

(38) Simón, Th., *Pédagogie*, Op. cit.

(39) Gali, A., *La medida objetiva del trabajo escolar*. Aguilar. Madrid, 1934.

observa sus rasgos específicos. La aplicación posterior de la transferencia ortográfica puede justificarse dentro de la misma ortografía con cualquiera de las teorías dominantes en la actualidad. Muchas de las palabras se escribirán bien por apreciación de "componentes" idénticos y otras por la generalización de las representaciones léxicas.

e) *Ortografía como momento de reglas.*

Hemos señalado como cuarto momento de emergencia ortográfica el de aplicación y generalización de reglas más por su alto sentido didáctico que por su verdadero sentido evolutivo.

Para nosotros, como para otros autores (40), las reglas ortográficas no poseen un valor mágico en sí mismas. Pero lo cierto es que la enseñanza a base de reglas subsiste aún en nuestra Patria.

Respecto del posible valor de las reglas en ortografía, caben las interrogantes de McKee (41): ¿Hay bastantes palabras entre las enseñables a las que se pueda aplicar la regla? ¿Hay muchas excepciones para la regla? ¿Removerá la regla al ser aplicada los obstáculos que sienta el niño? ¿Se puede aprender la regla y aplicarla en el momento necesario? ¿Llevará más tiempo aprender las reglas que aprender las palabras y combinaciones simples? Y si nos fijásemos en cualquier de los interrogantes podríamos plantearnos nuevas preguntas: ¿Es posible que en la presión del apresuramiento ortográfico podamos aprehender las formas correspondientes? ¿Es factible la pronta aplicación de reglas cuando no hay tiempo para la recapitación? O ¿Es posible mantener las reglas con tal fluidez que surjan espontáneamente ante cada caso particular?, etc.

Numerosos autores, en obras que hemos citado (42), recogen los experimentos llevados a cabo con reglas ortográficas para concluir de un modo semejante: Estado de perplejidad respecto de las reglas y no excesiva credibilidad en la eficacia de las mismas. La tendencia actual respecto de las reglas de ortografía es la que re-

(40) Foran, G., *The Psychology and Teaching of spelling*. The Catholic Education Presse Washington, 1934, pág. 138, ct. Fitzgerald.

(41) McKee, P., *Language*, Op. cit., pág. 371 y sigs.

(42) Cole, L.; Gray, W. H.; McKee, P.; Hildreth, G.; Reed, H. B., y otros citados.

fiende la generalización de las mismas a través de una serie de actividades que permiten su logro (43).

Esta dificultad y escasa aplicabilidad de las reglas ortográficas lleva a situar el momento de emergencia en estado posterior a los tres anteriores. Por esta razón Hildreth (44) concluye: Las reglas de ortografía tienen poco valor para los escolares de los grados bajos y tienen limitada su actuación en los grados intermedios y superiores de primaria, porque a esa edad aún no aprenden dispositivamente por generalización y las palabras encajables en reglas son relativamente pocas.

Madurez crítica a través de las palabras.

En uno de los aspectos que más se ha trabajado en ortografía es en el de la determinación de la dificultad ortográfica de una serie de vocablos. Nosotros, por ser estudios a los que se ha dedicado atención en nuestro país, queremos hacer breve referencia nacional. Galí (45), Villarejo (46) y Fernández Huerta (47) han realizado diversos estudios tendentes a determinar el grado de dificultad de diferentes vocablos que les permitiese valorar su dominio ortográfico. De estos estudios se infiere la existencia de un progreso perfecto normal en la mayoría de las palabras que ofrecen alguna complejidad.

La madurez crítica se aplica así a cada palabra y se supone conseguida cuando tres cuartos de los escolares de cierta edad realizan la grafía sin error.

Normas prácticas.—Los estudios anteriores, y los que hemos resumido, nos permiten alcanzar las siguientes conclusiones prácticas.

1.ª La enseñanza de la ortografía debe ser precedida de una etapa predispositiva en la que se atienda sobre todo a la claridad:

(43) Betts, E., *What.*, Op. cit.; Fitzgerald, J. A., *The teaching of spelling*. Bruce. Milwaukee, 1951, y otros.

(44) Hildreth, G., *Teching*, Op. cit, pág. 25.

(45) Galí, A., Op. cit.

(46) Villarejo, E., *Escala de Ortografía española para la escuela primaria*. C. S. I. C. Madrid, 1946; Villarejo, E., *Inventario calcográfico usual del escolar madrileño*. "Revista Española de Pedagogía", núm. 29, enero-marzo 1950, páginas 31-78.

(47) Fernández Huerta, J., y Marín, R., *La cartilla de escolaridad* (en prensa).

Claridad de las grafías (a base de letra "script"); claridad de la pronunciación de los alumnos y claridad de la pronunciación magistral.

2.ª En la etapa predispositiva deben realizarse ejercicios de discriminación de formas que exijan cierta atención al detalle.

3.ª En la etapa de emergencia de dictado, en cierto modo predispositiva, debe evitarse toda palabra que no sea de interés infantil, que no pertenezca a su mundo lector y que ofrezca complicaciones gráficas.

4.ª Como la atención en la segunda etapa se centra sobre el ajuste de cada signo fonemático a cada letra escrita, debe evitarse toda palabra clasificable como dudosa y todo término de gran número de sílabas.

5.ª La enseñanza intencional y sostenida de la ortografía no debe iniciarse antes de los ocho años de edad cronológica en nuestro sistema de enseñanza colectiva.

6.ª Debe en todo momento favorecerse una actitud positiva hacia lo ortográfico, pero no se debe abusar de las sugerencias antes de los diez años de edad.

7.ª La enseñanza de reglas ortográficas debe ocupar el último tramo del quehacer ortográfico y apoyarse en el principio de generalización.

JOSE FERNANDEZ HUERTA,
Colaborador-científico del C. S. I. C.