

ENSEÑAR ORTOGRAFÍA A UNIVERSITARIOS ANDALUCES

Alejandro Gómez Camacho



RESUMEN:

Las faltas de ortografía y de puntuación son frecuentes en los estudiantes universitarios y en los hablantes competentes del español. La atención ortográfica a alumnos de enseñanza superior pasa necesariamente por un proceso de reflexión ortográfica personal en la que cada alumno delimita sus problemas con la expresión escrita (vocabulario cacográfico y dificultades en la puntuación), establece el origen del error (desatención, hablas dialectales, vocabulario expresivo insuficiente, reglas, etc.) y elige el recurso didáctico que le resulta más efectivo.

Palabras claves: Ortografía, Hablas Andaluzas, Enseñanza Superior. Didáctica de la ortografía

ABSTRACT:

Spelling and punctuation mistakes are frequent among university students and competent Spanish speakers. Orthographic attention paid to students at third level must necessarily go through a process of personal orthographic reflection in which each student defines his/her problems with written expression (errors in vocabulary and difficulties in punctuation), establishes the origin of the mistake (neglect, dialectic speech, insufficient expressive vocabulary, rules etc.) and chooses the most effective dialectic resource.

Keywords: Spelling, Andalusian Speech, University Student, Spelling educational Methodology.

En teoría la enseñanza obligatoria y el bachillerato deberían proporcionar a los hablantes que la concluyen con éxito una competencia comunicativa escrita (comprensión lectora y expresión escrita) suficiente para continuar estudios posteriores sin dificultad. El último informe PISA constataba el fracaso de los estudiantes de secundaria españoles en la comprensión lectora, muy por debajo de lo que cabría esperar en un país avanzado y culto. No hay en este informe referencia alguna a la ortografía por motivos evidentes: no se pueden comparar las ortografías de lenguas muy dispares en sus sistema fonológico y ortográfico, ni siquiera entre lenguas romances europeas, aunque un estudio serio sobre la expresión escrita de los estudiantes españoles habría sido sin duda desolador. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación publicó en el año 2001 un informe sobre la ortografía de los alumnos de último curso de ESO, en el que concluía que solo un 11% de los alumnos no cometía ninguna falta de ortografía de las letras, un 6% en las tildes y un 1% en los signos de puntuación; los pormenores del estudio están en la Web del INCE.

La LOGSE impuso la ampliación de la enseñanza obligatoria al menos hasta los dieciséis años y el carácter comprensivo y significativo de la enseñanza más allá de la primaria, combinados con la escolarización por edades sin considerar la competencia curricular ni los intereses de cada alumno. Esto tuvo como consecuencia el abandono efectivo de la ortografía en un sector muy amplio de la secundaria obligatoria. La síntesis del bachillerato en dos años hizo que tampoco en esta etapa postobligatoria de la enseñanza se garantizara la competencia comunicativa escrita de los alumnos. El resultado es que un porcentaje muy significativo de los estudiantes universitarios persisten en dudas y errores ortográficos en los textos que necesitan escribir.

Los usuarios competentes del español, incluso los hablantes cultos, siempre han tenido dudas ortográficas; pero ahora se ha hecho urgente reflexionar sobre por qué perduran las faltas en los distintos niveles educativos y sobre cómo debe enfocar sus faltas de ortografía un usuario del español con un nivel de formación medio o superior que necesita escribir sus textos correctamente.

La ortografía es sobre todo un problema de actitud: el deseo de escribir sin faltas los textos el vocabulario expresivo que se utiliza en

ejercicios reales de comunicación. La ortografía española es fácil y muy fonética; la mayoría de los errores afectan a un número muy reducido de palabras que se emplean con mucha frecuencia. Todos los estudios estadísticos sobre la frecuencia de uso del vocabulario (Barberá, 2001; Alameda y Cuetos, 1995) coinciden en que el hablante medio usa un número muy limitado de palabras para escribir sus textos (con las 15 palabras más frecuentes se construye el 35% del discurso, con 100 el 53%, y con 1.000 el 72%).

La ortografía no es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. Más útil para nuestro propósito es la definición etimológica de María Moliner en su *Diccionario de uso del español: ortografía es la manera correcta de escribir las palabras; a lo que habría que añadir en un texto, claro.*

Ortografía es por tanto escribir correctamente, no leer ni estudiar. Si todos entendemos que a hablar se aprende hablando, igualmente deberíamos entender que a escribir se aprende escribiendo. Leer mucho, manejar un diccionario, estudiar las reglas y hacer muchos ejercicios es un buen consejo para los que no tienen faltas de ortografía y van a usar nuevas palabras; pero no para aquellos que dudan en un vocabulario usual imprescindible para escribir en español y ya han demostrado una competencia comunicativa oral y lectora, aunque persisten en sus errores ortográficos.

No existe ese “conjunto de normas” que regula el español; si analizamos la *Ortografía* de la RAE (1999) no encontramos normas sino “notas orientadoras” sobre el uso de algunas letras que representan a más de un fonema. No hay un inventario exhaustivo de reglas que constituyan la ortografía del español, ni puede haberlo; los diferentes autores de ortografías proponen normas en la confianza de que ayudarán a sus lectores a solventar sus dudas ortográficas.

Sirvan de ilustración algunos ejemplos muy frecuentes y de sobra conocidos por todos. “Antes de *p* y *b* se escribe *m*, y antes de *v* siempre se escribe *n*”; esta regla se aprende al inicio de la lectoescritura en la educación infantil y perfectamente podría considerarse general en español. No tiene excepciones, es muy fácil de evocar y de memorizar, y resuelve dudas de un vocabulario habitual en el español escrito. Todas las ortografías españolas recogen esta regla.

“El verbo hacer se escribe con *h* en todas sus formas”. Este comentario de uso no es una regla, es una observación que intenta que recordemos la palabra porque es muy frecuente, sin generalizar una norma. Por analogía con reglas como esta, encontramos muchas falsas reglas que no son más que referencias a un vocabulario ortográfico desglosado. Es absurdo que un estudiante universitario que no tiene más que veinte faltas repetidas memorice doscientas reglas que no va a aplicar.

Las tildes en los monosílabos con un diptongo o un triptongo no están reguladas por una norma clara. Desde el punto de vista fonético las palabras *guion* e *ion* son idénticas; pero hasta hace poco *guion* llevaba tilde e *ion* no. Ahora la Academia permite escribirlas con o sin tilde “si quien escribe percibe nítidamente el hiato” o no. La norma general de que los monosílabos no llevan tilde y la norma que define el diptongo ortográfico quedan a expensas del oído del que escribe. Algo parecido ocurre con la tilde diacrítica en los demostrativos, que se limita a los casos en los que el escritor aprecie una posible ambigüedad para el lector. En general los pronombres *este*, *ese* y *aquel*, así como el adverbio *solo*, no llevan tilde, aunque en la regla no queda claro.

Un último ejemplo ilustrará la imposibilidad de fijar la ortografía como un conjunto de normas que se puede memorizar. En las notas orientadoras sobre el uso de la *v*, la RAE nos indica que el pretérito perfecto simple de indicativo, y el pretérito imperfecto y futuro de subjuntivo de los verbos *estar*, *andar*, *tener* y sus compuestos se escriben con *v*. Ante la misma dificultad, Gómez Torrego (2000) propone que se escriben con *v* los pretéritos indefinidos que acaban en *-uve*, *-uviste*, *-uvo*, *uvimos*, *-uvisteis*, *-uvieron*, excepto formas del “pretérito indefinido” del verbo *haber*. No creo que la nota orientadora de la Academia tenga un rango distinto a la regla útil de Gómez Torrego, simplemente son dos formas de ayudar al hablante de español que vacila en algunas grafías de *v* y de *b*. Podríamos multiplicar el ejemplo por cien; pero la cuestión es que ninguna constituye la *norma que regula la escritura*, a la que se alude en la definición de ortografía.

La existencia de un conjunto de normas que regulen la escritura, enunciadas de una forma clara y precisa, con pocas excepciones y que se aplicasen a muchas palabras de uso muy frecuente sería la solución

ideal para la ortografía española; pero esa *Ortografía* normativa, a día de hoy, no existe.

¿Y por qué no una ortografía fonética en la que se escribe como se habla? Pues porque ya la tenemos (escribimos casi como hablamos) y porque es imposible escribir exactamente como se habla.

La necesidad de una ortografía común se hace urgente con el español clásico de los Siglos de Oro (siglos XVI y XVII). Es entonces cuando se plantea por primera vez la polémica de la ortografía fonética: ¿es mejor escribir como se habla (ortografía fonética) o escribir como mandan las reglas y la tradición (ortografía etimológica)? Se intentó entonces por algunos gramáticos convertir la escritura en una suerte de transcripción fonética que fuera evidente a cualquier hablante de español e hiciera imposible el error. Inmediatamente se formaron dos bandos: los defensores de la ortografía fonética frente a los que preferían seguir escribiendo como siempre se había escrito.

Parecería lógico suponer que los ortógrafos andaluces del XVII, que ya hablaban distinto de los castellanos, optaron mayoritariamente por la ortografía fonética, y sin embargo prefirieron en general una mezcla de ortografía fonética y etimológica, que conservaba la tradición del latín y reproducía la nueva pronunciación. No quisieron escribir como hablaban otros, prefirieron defender una norma común antes que someterse a una norma aún más estricta y arbitraria, impuesta por una minoría de hablantes.

Más tarde la RAE publica su *Diccionario* y su *Ortografía*, y conjuga de una forma admirable la tradición etimológica con la novedad fonética, simplificando notablemente las letras que en español representaban los sonidos de la lengua al tiempo que mantenía la tradición común de la escritura del español.

Escribo como hablo sería una buena idea; pero como habla quién: ¿un sevillano o un granadino?, ¿un valenciano o un navarro?, ¿un habitante de la ciudad de México o de Buenos Aires?, ¿un anciano del siglo XX o un joven del XXI? Las normas de una ortografía estrictamente fonética serían mucho más complejas que las de nuestra ortografía porque el español se pronuncia de muchas maneras y debe escribirse solo de una. Hoy sigue viva la polémica entre ortografía fonética y etimológica, y seguimos siendo los hablantes dialectales los principales

beneficiarios de la ortografía que se basa en la tradición; si no tendríamos que aprender a escribir como hablan otros.

Nuestra ortografía es muy fonética y el margen que queda para hacerla más fonética es estrecho; tenemos que entender que la ortografía española es fácil y accesible, mucho más que las de otras lenguas europeas, y que escribir sin faltas es un objetivo al alcance de todos.

Sería deseable una simplificación de las normas de la tilde en monosílabos, eliminar alguna tilde diacrítica obsoleta, quizá simplificar algún fonema con dos grafías; pero estas medidas por sí solas no resolverían el problema de las faltas de ortografía de los hablantes que hoy tienen dudas en la escritura de las palabras que usan, e incluso es probable que generaran más confusión. Quizá este remedio sea peor que la enfermedad. ¿Cuántos hablantes cultos mantienen la antigua tilde de *fue*?

El verdadero problema está en la enseñanza de la lengua escrita, de la que la ortografía es parte, y no en la naturaleza de la propia ortografía española. Es este un problema de enfoque didáctico, de aprendizaje. La mayor parte de los usuarios del español que escriben con faltas lo hacen porque no se les ha enseñado a escribir correctamente, porque no se les exige que lo hagan así o porque no conceden a la ortografía la importancia que realmente tiene.

La existencia de una ortografía normativa es necesaria y viene determinada por el uso de la escritura que hacen los hablantes cultos. La ortografía se entiende así como un elemento más del sistema de la lengua y es parte de la gramática; pero para los hablantes competentes con faltas ortográficas, el enfoque de la ortografía no puede ser exclusivamente normativo, sino pragmático en la medida de lo posible.

Los hablantes que van cursando los distintos niveles educativos no pueden repetir el mismo enfoque didáctico y las mismas prácticas ortográficas, sobre todo si persisten más faltas de las que se consideran socialmente aceptables. Dicho con otras palabras: el hablante que termina la enseñanza obligatoria debe escribir sin faltas y debe de conocer los procedimientos que le permitirán solucionar las nuevas dudas que le surjan cuando sus necesidades de expresión escrita se acrecienten. Si el vocabulario expresivo escrito aumenta en estudios posteriores, es lógico que las dudas aumenten. Las dudas son razona-

bles (incluso beneficiosas) en quien está aumentando su vocabulario, las faltas de ortografía son inadmisibles en muchos contextos.

Paradójicamente, los manuales de didáctica de la lengua que más se ocupan de la ortografía son los de educación infantil, mientras que la atención a la ortografía va disminuyendo conforme se incrementa la edad a la que se dirigen. Ignorar la didáctica de la ortografía para hablantes universitarios y de bachillerato es un error tan grave como repetir sin matices los planteamientos que sirvieron para infantil y primaria.

La didáctica de la ortografía es parte de la didáctica de la comunicación escrita, y se ocupa sobre cómo se enseña y cómo se aprende a escribir sin faltas, a puntuar correctamente y a utilizar otras convenciones gráficas de la lengua escrita. No hay una relación directa entre lo que tradicionalmente conocemos como materias de lengua y literatura y la ortografía; por el contrario, la expresión escrita y la ortografía son inherentes al acto mismo de estudiar y de aprender, al acto de la comunicación escrita como emisor, y en ningún caso corresponde a los profesores y a los alumnos de lengua española. En este contexto de la ortografía, todos los profesores son profesores de lengua y todos los estudiantes trabajan con la lengua española.

Haremos algunas consideraciones sobre la didáctica de la ortografía para estudiantes universitarios.

1.- Escribir sin faltas es básicamente una actitud. No podemos abordar con éxito la solución de problemas ortográficos si el hablante no está convencido de que es importante y beneficioso para él una ortografía correcta. La consideración de las tildes como una falta menor o el desprecio por los signos de puntuación y por las mayúsculas son incompatibles con la solución de los problemas que puedan plantear.

Aquella antigua división de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes consideraba la ortografía como un procedimiento (la habilidad de escribir sin faltas). Sin embargo la experiencia nos demuestra que la ortografía se fundamenta en una actitud (el deseo de escribir bien), que solo se lleva a buen puerto conociendo algunos contenidos conceptuales y desarrollando determinadas habilidades y competencias comunicativas escritas.

2.- El factor visual es importante en un escritor sin faltas. Mesanza López (1991) fijaba en un 83% la importancia del aspecto visual, y en la actualidad podemos afirmar que la presencia masiva de los procesadores de textos con correctores ortográficos refuerza el carácter visual de la ortografía. Esto no significa que leer mucho mejore necesariamente la ortografía, todos conocemos excelentes lectores con muchas faltas. La relación se establece al memorizar las grafías que componen una determinada palabra; leer mejoraría la ortografía de una forma directa si se recordasen las letras que componen cada palabra que se lee, no si se atiende más a la comprensión lectora o al deleite de la lectura por placer.

Un adulto no suele asociar un fonema a cada grafema para reproducir la cadena oral; es decir, no lee cada una de las letras de cada palabra reconociendo cómo suena, a no ser que se trate de una palabra nueva que necesita descifrar fonéticamente porque no la conoce. Esta lectura es característica de los niños que aprenden a leer y de los adultos que leen palabras nuevas; para evitar las falta de ortografía mediante la lectura se debe hacer una lectura fonológica, descubriendo las letras que componen la palabra en la que se duda o se ha cometido un error.

Autores como Comes Nolla (2005) consideran que las hipótesis perceptivas (sobre todo el factor perceptivo visual) pierden importancia en favor de las hipótesis lingüísticas. Es en el procesamiento fonológico (relación entre fonema y letra) donde se producen muchas de las dificultades de la lectura y la escritura.

3.- La pronunciación es el otro factor determinante en la ortografía. Para los hablantes dialectales no está claro el concepto de ortología (la pronunciación correcta del español); el hecho de que existan hablantes dialectales cultos nos indica que no existe una única forma de pronunciar el español. A pesar de esto, la pronunciación precisa está directamente relacionada con la ortografía. El seseo es perfectamente culto y aceptable; pero es evidente que al hablante seseante que tenga dudas ortográficas, la representación de dos fonemas con la grafía de *s* le supone una dificultad añadida. Lo ideal sería que bajo el sonido que articula percibiera los dos fonemas que representa (lo que hacemos la mayoría de los hablantes seseantes), y es en este sentido en el que

debe trabajar el hablante que tenga dudas ortográficas asociadas a su pronunciación dialectal.

Si la memoria visual es determinante, para los hablantes dialectales la memoria auditiva también lo es, por eso los ejercicios de lectura en voz alta y recitación cobran especial importancia en determinadas faltas de ortografía. Por supuesto nadie debe abandonar sus rasgos dialectales cultos; pero se debe recordar cómo se pronuncia la palabra en español estándar a la hora de escribirla.

4.- Hay una relación directa entre el vocabulario y la ortografía. Tradicionalmente se ha dividido el vocabulario en comprensivo o pasivo (el que se entiende en un contexto) y expresivo o activo (el que efectivamente se utiliza). Solo utilizamos algunas de las palabras que comprendemos; pero desde luego no podemos expresarnos oralmente ni por escrito con palabras que no entendemos (el verbalismo es utilizar palabras para hablar o escribir que en realidad no se entienden bien; obviamente no hay comunicación). La ortografía es necesaria para convertir progresivamente el vocabulario comprensivo en vocabulario de expresión escrita; si no sabemos escribir una palabra, no podremos utilizarla para comunicarnos, igual que si no sabemos pronunciarla.

5.- No todo el vocabulario tiene la misma importancia en el contexto de la ortografía. Ya en 1953, García de Hoz clasificó el vocabulario español según su frecuencia de uso: unas trece mil palabras para el vocabulario usual (el que se emplea en la vida diarios), dentro del que estaban las aproximadamente dos mil del vocabulario común (que aparece en todos los niveles de la lengua), que a su vez incluye las doscientas diez del vocabulario fundamental (imprescindible para la comunicación).

Es fundamental por tanto que cada hablante con dificultades ortográficas establezca un vocabulario ortográfico personal, entendiendo que las palabras en las que más veces se cometen faltas son las que se deben abordar de forma prioritaria. Los vocabularios ortográficos generales o dialectales del español son solo un instrumento y pueden servir para que cada uno seleccione las dudas que efectivamente le surgen al escribir. Un inventario de palabras que plantean problemas en la escritura, y el esfuerzo por recordar cómo se escribe

cada palabra, mejoran de una forma inmediata la ortografía. Resulta muy motivador para un hablante que comete muchas faltas comprobar que su vocabulario ortográfico se reduce apenas a veinte faltas repetidas, a una columna escasa en un folio que puede consultar cuando quiera.

6.- No es adecuado trabajar sobre los errores ortográficos (las faltas de ortografía), sino sobre el vocabulario expresivo en el que se tiene dudas. Si hemos destacado la importancia del aspecto visual de la ortografía, es precisamente para evitar la observación de errores que no hace más que afianzar la duda. Lo importante es entender y recordar que *cantáis* lleva tilde en la *a* tónica, y *hablasteis* no, independientemente de las posibles faltas que se puedan cometer al escribir estas palabras.

7.- Es necesario determinar con precisión el origen del error en cada hablante. Las faltas de ortografía se generan en contextos y situaciones muy diversos, y con mucha frecuencia una misma falta tiene un origen diferente en dos hablantes. Un ejemplo evidente sería la tilde en la *o* átona de *cantaron* o de *fueron*. La tilde en la tercera persona del plural del pretérito perfecto simple de algunos verbos es muy frecuente; ¿a qué responde?, se justifica con versiones diferentes repetidas año tras año, absurdas para quien no tiene esta falta; pero perfectamente coherentes para quien una y otra vez comete el mismo error. No es lo mismo el error que se produce por desatención, que el que tiene su origen en el aprendizaje de una regla ortográfica falsa (lo que acaba en *-on* lleva tilde), en la analogía con palabras agudas con la misma terminación o en la incorrecta discriminación de la vocal tónica.

8.- El objetivo de escribir sin faltas es perfectamente alcanzable para todos. Los hablantes que no presenten ninguna dificultad en la comunicación oral (hablan y escuchan según sus necesidades, y utilizan con facilidad un porcentaje elevado de su vocabulario comprensivo para la expresión) y cuya comprensión lectora sea también suficiente deben escribir en consecuencia sin faltas de ortografía. Probablemente un estudiante universitario ha superado retos mucho más difíciles y adquirido habilidades mucho más complejas que las que plantean una correcta escritura de su lengua materna. Es sorprendente encontrar profesores universitarios que reconocen que tienen alguna dificultad

ortográfica sin resolver (acaso las tildes de los monosílabos o de los interrogativos) y no se plantean terminar con ella. Quizá guarden algún mal recuerdo de planteamientos didácticos equivocados o simplemente magnifiquen un problema que sin duda tiene solución fácil y rápida. Todos tenemos dudas ortográficas y todos podemos escribir sin faltas. La ortografía no es un obstáculo que limita nuestra capacidad de expresión escrita ni es enemiga de la comunicación, es parte misma de la expresión escrita y un instrumento que nos ayuda a comunicar lo que realmente queremos escribir.

Los hablantes dialectales, por ejemplo andaluces, tenemos una dificultad añadida a la hora de abordar algunas de las faltas de ortografía que aparecen con más frecuencia en nuestros textos escritos. La diversidad lingüística es una característica inherente a cualquier lengua, y en el caso del español es el máximo exponente de su riqueza y vitalidad.

En general se acepta la división entre los hablantes de un idioma en variedades diastráticas (niveles socioculturales, sociolingüísticos o sociolectos), diafásicas (registros o niveles de habla según la situación) y diatópicas (hablas dialectales o variedades regionales y dialectos).

Evidentemente las variedades diastráticas son las que más relación tienen con la ortografía. Un hablante vulgar comete más faltas que un hablante culto, probablemente porque concede una prioridad razonable a lo oral sobre lo escrito. Pero el objetivo de este trabajo son los hablantes más o menos cultos (desde luego no los que se limitan a un registro vulgar) que tienen faltas de ortografía, y en este grupo nos encontramos con faltas de ortografía asociadas a variantes diatópicas, a las hablas dialectales.

Tomemos como ejemplo las hablas andaluzas. Un porcentaje muy significativo de los errores cometidos en este contexto están directamente relacionados con algún rasgo dialectal del hablante. Esta proporción no varía con el tiempo: los alumnos de último curso universitario cometen menos faltas que los de primero de secundaria; pero un factor que influye en los alumnos con dificultades ortográficas de cualquier edad y nivel diastrático es sin duda la pronunciación dialectal.

Resumimos en el siguiente cuadro los rasgos dialectales de las hablas andaluzas que más relación tienen con la ortografía.

Rasgos fonéticos	Descripción	Problemas ortográficos que generan
Vocalismo	Desdoblamiento de algunas vocales en abiertas y cerradas	Pérdida de la -s final Problemas de concordancia en el número
Seseo	Articulación de /z/ con un sonido similar al de /s/	Confusión de las grafías z y c (+e/i) con s
Ceceo	Articulación de /s/ con un sonido similar al de /z/	Confusión de la grafía s con z y c (+e/i) Por hipercorrección, confusión de las grafías z y c(+e/i) con s
Yeísmo	Articulación de /ll/ como /y/	Confusión de las grafías y y ll
Aspiración de s	Aspiración, debilitamiento o pérdida de la /s/ implosiva, final de sílaba o palabra	Omisión de algunas grafías de s Vacilación en los grupos sc (+e/i), xc (+e/i)
Aspiración de h-	Aspiración de h- procedente de la f- inicial latina	
Aspiración de j	Articulación de /j/ en un sonido más o menos aspirado	
Aspiración de consonantes implosivas	Además de la /s/ implosiva, aspiración en grupos como rl-, ct-, pt-, ks-	Pérdida de consonantes Vacilación entre las grafías de s y de x
Fricatización de la ch	Articulación del fonema palatal como fricativo	Alternancia intencionada de sh y ch
Pérdida de consonantes finales	Debilitamiento y pérdida de consonantes finales -d, -l, -r	Pérdida de consonantes
Pérdida de consonantes intervocálicas	Debilitamiento y pérdida de consonantes intervocálicas -d-, -g-, -b-	Pérdida de consonantes

Los rasgos dialectales que tienen una repercusión directa en la ortografía de los hablantes que ya han alcanzado la fase poscaligráfica en la escritura (a partir de los 12 años; es decir, que ya han alcanzado la madurez en la escritura y tienen definida su propia letra personal) son el seseo y el ceceo, la aspiración y pérdida de /s/, y el yeísmo.

El yeísmo es un rasgo dialectal andaluz; pero también una característica propia del español general. Si todas las ortografías españolas incluyen reglas, orientaciones y ejercicios para escribir correctamente las grafías de *y* y *ll*, es porque se percibe como un problema de ortografía arbitraria común a los hablantes de español. Aunque en el sistema fonológico se mantiene la diferencia, la Academia reconoce que en la correspondencia entre el sistema fonológico y el grafemático las letras *y* y *ll* pueden tener el mismo valor en zonas yeístas (*Ortografía*, p. 5).

Personalmente discrepo de la concepción del ceceo como una variante vulgar de las hablas andaluzas, que ha de enfocarse en consecuencia como una variante diafásica dentro del andaluz y del español general (como un vulgarismo que nace de un aprendizaje deficiente de la lengua materna). Las consecuencias del ceceo en la ortografía son muy parecidas a las del seseo, con la diferencia de que algunos hablantes ceceantes presentan menos problemas ortográficos asociados al yeísmo que los seseantes. Trataremos por tanto el ceceo dentro de las diversas realizaciones de la /s/ castellana, que tienen un reflejo directo en la ortografía de hablantes dialectales.

La aspiración y pérdida de la /s/, el seseo y el ceceo son determinantes en las dificultades ortográficas asociadas a rasgos dialectales de los hablantes andaluces. En general se produce una vacilación entre las grafías de *s* y de *z* o *c+e/i*, y en menor grado una pérdida de la grafía de *-s* al final de palabra que puede generar otra dificultad asociada en la concordancia de número entre verbos, adjetivos, artículos, pronombres y sustantivos.

Las dificultades ortográficas originadas por la pronunciación dialectal (salvo el yeísmo) carecen de presencia en las reglas ortográficas del español, se consideran ejemplos de ortografía natural que se solventarían con un simple ejercicio de ortología.

Sin embargo, en la última edición de la *Ortografía* de la Real Academia Española, se reconoce implícitamente que estamos ante un

problema ortográfico arbitrario para la mayoría de los hablantes al contar entre las letras que pueden representar fonemas diferentes a la *c* ante *e, i*, que en unos casos representa al fonema interdental /z/; pero que en otros muchos representa al fonema fricativo sordo /s/, generalmente de articulación predorsal, que se representa también con la letra *s*. Igual consideración merece la letra *z* en zonas de seseo (*Ortografía*, p. 6). En otras palabras, la Academia reconoce que *conciencia* tiene dos pronunciaciones en español.

No encontramos referencia alguna a letra *s* con dos valores diferentes: como representación escrita del fonema interdental fricativo sordo interdental /z/ y del fricativo sordo (alveolar o predorsal) /s/. El ceceo queda fuera por tanto de los rasgos que implícitamente se reconocen como parte de la corrección ortológica del idioma.

Las letras representan fonemas diferentes para los hablantes de español según su diversidad diatópica. A efectos ortográficos para los hablantes dialectales andaluces, proponemos el siguiente cuadro.

Letras	Fonemas
<i>c+a/o/u</i>	/k/
<i>c+e/i</i>	/z/, /s/
<i>z</i>	/z/, /s/
<i>s</i>	/z/, /s/
<i>ll</i>	/ll/, /y/
<i>y</i>	/ll/, /y/, /i/
<i>g+a/o/u, gu+e/i</i>	/g/
<i>g+e/i</i>	/j/
<i>r</i>	/r/, /rr/
<i>x</i>	/k/ o /g/ + /s/, /s/

A los fonemas que pueden ser representados por letras diferentes, debemos añadir en consecuencia la /s/ (mayoritariamente predorsal), // y /y/ para muchos hablantes dialectales andaluces.

El mejor problema ortográfico es el que nunca llega a producirse, el que se previene en la enseñanza primaria; pero, una vez que se produce

la falta de ortografía, es imprescindible determinar la causa del error. Tras la misma duda ortográfica podemos encontrar orígenes muy distintos. Si este origen está en los rasgos de pronunciación dialectal de los hablantes, será imprescindible conocer las características de las hablas andaluzas que provocan nuestra duda ortográfica, la pronunciación ortológica estándar en español (si somos capaces de articularla), y memorizar la grafía correcta por los medios que nos resulten más efectivos.

El conocimiento de los rasgos fonéticos de las hablas andaluzas es necesario para resolver un parte apreciable de las dudas que se presentan a los hablantes andaluces que cometen faltas de ortografía.

Precisamente porque valoramos nuestras hablas dialectales y porque nos consideramos hablantes cultos de español, debemos ser especialmente cuidadosos con la ortografía del español escrito. Como ocurría en los Siglos de Oro, nosotros somos los primeros interesados en una ortografía correcta: la pulcritud de nuestros textos escritos debe ser el espejo en el que brille nuestro amor por el español que hablamos.

Encontramos enfoques muy dispares en las ortografías españolas sobre las variantes dialectales andaluzas. En el caso de la de Gómez Torrego (2000) el tratamiento de las dificultades ortográficas asociadas a la pronunciación dialectal es ejemplar y omite cualquier juicio de valor sobre el nivel diastrático de los hablantes dialectales.

Marsá (1986) en el capítulo que dedica a la dialectología del sonido s/z; seseo y ceceo, dentro de la ortografía de las letras, aboga por la desaparición del seseo andaluz “tanto en la enseñanza como en el uso público de la lengua española” precisamente por los supuestos problemas ortográficos que genera. En el capítulo dedicado al ceceo y al seseo considera al seseo de los catalanes bilingües “defecto en la pronunciación” y al ceceo andaluz “vulgarismo inaceptable” y “recurso caricaturesco”, al tiempo que identifica la distinción entre /s/ y /z/ como “una lengua oral común a todos los españoles cultos”.

En la misma línea encontramos autores como Rivas y Fernández (1994) que asocian las faltas de ortografía por la alternancia de las grafías s y z a una mala pronunciación del idioma.

El diccionario de Marsá es una obra excelente; pero sus apreciaciones sobre la diversidad lingüística y su propuesta de una ortología

unitaria del español son un disparate. Afortunadamente la ortografía de la RAE (1999) ha dejado las cosas más o menos en sus sitio, aunque no hará falta insistir en la necesidad de minimizar los errores ortográficos asociados a las hablas dialectales andaluzas para evitar juicios despectivos.

Nuestro objetivo es que el hablante que lo desee pueda escribir sin faltas. Entre los variados y a menudo contradictorios planteamientos de la didáctica de la ortografía encontramos dos enfoques complementarios que pueden ayudar en este propósito: la ortografía basada en las normas y la ortografía basada en el análisis de los errores del vocabulario expresivo escrito.

Autores como Mesanza (1987), Mendoza Fillola (1996 y 2003) o Prado (2004), entre otros, enfocan el aprendizaje ortográfico sobre las dificultades del alfabeto, generalmente ordenadas de menor a mayor complejidad, utilizando reglas ortográficas que también se ordenan en función de su complejidad y de las excepciones que presentan. Este planteamiento, por ejemplo en Mesanza, no es en absoluto incompatible con el empleo de vocabularios de uso e inventarios cacográficos, y representa la tendencia abrumadoramente mayoritaria en las ortografías españolas. Para los hablantes dialectales que ya han adquirido el código escrito este planteamiento es perfectamente válido, siempre que atienda a dificultades que se repitan con frecuencia en los textos escritos por cada usuario. Por ejemplo, si las faltas de ortografía de un hablante se limitan a las tildes de los monosílabos y a algunas otras tildes diacríticas, necesariamente se ha de partir de las reglas y excepciones que la Academia fija para estos casos.

El enfoque que parte del vocabulario se subdivide en el aprendizaje de un vocabulario usual frecuente en la comunicación escrita, que se inician con los estudios de García de Hoz (1953) y se prolonga en autores como Barberá (2001 y 1987) o Gabarró (1996), entre otros, o en el trabajo sobre los errores que efectivamente comete cada hablante recogido en un inventario cacográfico, iniciados por Villarejo Mínguez (1950) y continuados por Holgado (1986), Mesanza (1990) y Pujol Llop (1999), e incluso el mismo Barberá (2001). Es evidente que el vocabulario de faltas cometido por un hablante es una pequeña parte del vocabulario que habitualmente usa en su comunicación escrita.

Alameda y Cuetos (1995) establecen en su diccionario la frecuencia de las unidades lingüísticas en castellano. La frecuencia de aparición de una unidad léxica determina la gravedad de la falta de ortografía según la probabilidad de aparición de la palabra en un contexto.

En nuestra opinión, la metodología más adecuada para hablantes competentes que han adquirido el código escrito del español y cometen faltas de ortografía consiste en delimitar con precisión las palabras y las convenciones de la escritura que generan el error (inventario cacográfico personal), solventando a continuación la dificultad con la aplicación de reglas y la memorización del vocabulario ortográfico de uso (u otras estrategias didácticas), para posteriormente automatizar la escritura sin aplicar regla alguna.

Existe una contradicción evidente entre la didáctica de la ortografía, enfocada casi exclusivamente para alumnos de educación primaria e incluso para alumnos con trastornos del lenguaje y retrasos evolutivos, y las ortografías españolas que se dirigen a usuarios que ya han adquirido el código escrito a los que se presupone una formación lingüística y filológica de la que en muchos casos carecen.

El enfoque didáctico adecuado para la ortografía de los usuarios competentes del sistema de la lengua española parte del vocabulario cacográfico de cada hablante (de las faltas que efectivamente se cometen al escribir) para posteriormente analizar cada error y seleccionar el recurso más adecuado en cada caso. La atención ortográfica a alumnos de enseñanza media y superior pasa necesariamente por un proceso de reflexión ortográfica personal en la que cada alumno delimita sus problemas con la expresión escrita (vocabulario cacográfico), establece el origen del error (desatención, hablas dialectales, vocabulario expresivo insuficiente, reglas, etc.) y elige el recurso didáctico que le resulta más efectivo. La repetición de modelos didácticos diseñados para niños que están aprendiendo la expresión escrita o la realización directa de los ejercicios que proponen los ortógrafos del español están destinados al fracaso; el contacto con los textos escritos sin un objetivo claro y sin una reflexión ortográfica previa (la idea de que para mejorar la ortografía basta con leer mucho) tampoco es efectivo para usuarios competentes.

BIBLIOGRAFÍA

ALAMEDA, J.R.; CUETOS, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo. Universidad de Oviedo.

BARBERÁ, V. y otros (2001). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Madrid. Ceac.

CANO AGUILAR, R, y GONZÁLEZ CANTOS, M.D. (2000). *Las hablas andaluzas*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

COMES NOLLA, G. (2005). *Atención al alumnado con dificultades ortográficas*. Málaga, Ediciones Aljibe.

GABARRÓ, D.; PUIGARNAU, C. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía. En el marco de la Programación Neurolingüística (PNL)*. Málaga, Ediciones Aljibe.

GARCÍA HOZ, V. (1953). *Vocabulario usual, común y fundamental. Determinación y análisis de sus factores.*. Madrid. CSIC.

GÓMEZ TORREGO, L. (2000). *Ortografía de uso del español actual*. Madrid. S.M.

GONZÁLEZ MONTERO, J.A. (2003). *Lengua española*. Sevilla, Fundación San Pablo Andalucía CEU.

HOLGADO, M.A. (1986). *Didáctica de la ortografía*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

MARSÁ, F. (1986). *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona, Ariel.

MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid. Pearson Educación.

————— (1996). *Didáctica de la lengua para enseñanza primaria y secundaria*. Madrid. Akal.

MESANZA LÓPEZ, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid. Santillana.

————— (1990). *Palabras que peor escriben los alumnos. (Inventario cacográfico)*. Madrid. Escuela Española.

PUJOL LLOP, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. [Tesis doctoral].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Gredos.

RIVAS TORRES, R. y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, P. (1994), *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid, Pirámide.