

LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA. ANÁLISIS DE SU TRATAMIENTO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

CATALINA GONZÁLEZ LAS
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

El origen de este trabajo podemos situarlo en una investigación que el grupo al que pertenecemos está llevando a cabo. Tratamos de evaluar las habilidades lingüísticas de los alumnos al concluir la Educación Primaria. Con este motivo, el pasado mes de junio de 1998 realizamos en algunos centros escolares diversas pruebas sobre diferentes aspectos del área de Lengua Castellana y Literatura y, tras el análisis, en todas ellas hemos podido observar una constante: la dificultad generalizada para utilizar adecuadamente las grafías. La corrección ortográfica puesta en evidencia en los últimos tiempos ante los comentarios poco afortunados de personas autorizadas, nos preocupa, pues la experiencia nos ha demostrado que las deficiencias que los alumnos arrastran desde la Educación Primaria se mantienen a lo largo de la Educación Secundaria y permanecen hasta llegar a la Universidad, e incluso cuando la abandonan tras la conclusión de los estudios superiores. La permisividad ante la incorrección alcanza incluso a la Universidad: en los exámenes de Selectividad la penalización máxima por faltas de ortografía y expresión se establece en tres puntos, da igual que el examinando tenga tres o treinta incorrecciones ortográficas, sintácticas o de otra índole. Lo que interesa es que el alumno posea los contenidos, mas no importa cómo los exprese.

Es cierto que para determinados segmentos de la población la correcta ortografía carece de interés; no obstante, son todavía amplios los sectores que la siguen considerando como un rasgo de prestigio y, aunque sólo sea una marca formal de la lengua escrita, es un aspecto relevante e imprescindible para el bien hacer con la lengua.

Por otra parte, es obligado señalar que en nuestros días el lenguaje oral ha adquirido un estatus que en otros tiempos no poseía y que determinados usos de este aspecto verbal no deben sancionarse. Ahora bien, el código oral y el escrito son diferentes y aunque el segundo se fundamente en el primero, la permeabilidad de algunos dialectalismos no está permitida¹. Nos referimos al seseo, ceceo, yeísmo, pronunciación del fonema /b/ como labiodental sonora [v], etc., tan usuales en nuestra comunidad andaluza y que a menudo dejan su huella en los escritos de los escolares. Quizá este motivo pueda influir en algunas incorreccio-

(1) Las *Nuevas normas de prosodia y ortografía* que la RAE declara prescriptivas a partir del primero de enero de 1959 no contienen, paradójicamente, normas ortológicas. Prosodia y ortología serían ciencias normativas que sólo se definen en la *Gramática* académica y en el *DRAE*. Cfr. *Ortografía*, Madrid: Imprenta Aguirre, 1974, (2.ª edición corregida y aumentada). Como problema marginal cfr. J.M. VAZ DE SOTO: *Defensa del habla andaluza*, Sevilla: Edisur, 1981.

nes pues, como señala G. Ortega²: "*La condición geográfica y sociocultural de los usuarios es algo que pesa en el dominio ortográfico. Las áreas y estratos fónicamente innovadores entrañan más problemas que las zonas y niveles más conservadores*".

Pero es evidente que la procedencia dialectal no es la única causa que influye en las transgresiones de la norma, a la vez que la procedencia sociocultural tampoco es un factor determinante aunque en la realidad afecte en mayor o menor medida; se ha insistido hasta la saciedad en que la institución escolar ha de actuar como elemento nivelador de las diferencias entre los alumnos al llegar a las aulas, por lo que entendemos que el éxito o el fracaso hay que atribuirlo a la enseñanza, al modo de enfocarla, sin perder de vista otros factores imputables al alumno como el interés, la motivación, etc., que indudablemente también inciden de un modo significativo.

1. LA ORTOGRAFÍA EN LA REFORMA

El hecho de que en la actualidad la calidad ortográfica de los escritos escolares esté en entredicho, puede llevarnos a pensar que las autoridades educativas desatienden o no prestan la debida atención a este aspecto de la expresión escrita. En absoluto, la LOGSE dedica especial atención a ella y en el Diseño Curricular Base se señala que "*la correspondencia automática, rápida y fácil entre los fonemas de la lengua oral y las grafías de la lengua escrita, es un contenido muy importante que los alumnos deben dominar perfectamente antes de finalizar la Educación Primaria*"³. Y es más, su tratamiento no se ciñe a un único bloque de contenido del área de Lengua Castellana y Literatura, sino que afecta a tres de ellos: **Lectura y escritura, El texto escrito y Análisis y reflexión sobre la propia lengua.**

En la introducción al primero de ellos, **Lectura y escritura**, se señala que el código escrito no traduce el oral sino que implican unos procesos cognitivos cuya función es comunicar, por lo que "*el aprendizaje de los elementos convencionales siempre estará supeditado a un marco de significación*"⁴. Esto supone que la enseñanza de la ortografía no debe estar descontextualizada y, por tanto, no debe limitarse a la aplicación de la regla que se trate en una serie de palabras aisladas como se ha venido haciendo. Este hecho ya había sido señalado con anterioridad por A. Camps et alii⁵, pero alcanza autoridad a raíz de aparecer en un documento con rango de ley. Por otra parte, en el apartado tercero de los contenidos conceptuales se indica que se deben trabajar las **relaciones entre el código oral y escrito: correspondencia fonemas-grafías y sus agrupaciones y ortografía; el acento, entonación y pausas, así como las tildes y signos de puntuación** y, por último, **otros aspectos de la escritura: márgenes, separación de palabras, etc.** Del mismo modo, se hace referencia expresa en los procedimientos y actitudes.

En el cuarto bloque, **El texto escrito**, se vuelve a insistir en los contenidos ortográficos; pero en éste queremos destacar los procedimientos que se sugieren: a la producción de textos debe preceder el análisis de textos modelo en todos los aspectos que incluye, y uno de

(2) Cfr.: "Enseñanza de la ortografía en el ámbito dialectal canario", en *Actas del I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sevilla, 1990, pp. 197-201.

(3) Cfr. DCB, Madrid: MEC, 1989, p. 267.

(4) *Ibidem*, pp. 281-282.

(5) En *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó, 1990, señalan que el aprendizaje de la ortografía sólo tiene sentido si se enmarca en el aprendizaje de la lengua escrita como instrumento que permite la comunicación. El niño comprenderá la necesidad de la ortografía sólo si se considera como una actividad más del escritor (p. 43).

éstos es la adecuada ortografía⁶. Interpretamos que lo que aquí se sugiere es la utilización de una metodología inductiva, por otra parte usual y de sentido común en el nivel que nos movemos.

Por último, en el bloque quinto, **Análisis y reflexión sobre la propia lengua**, se explicita que todos los contenidos que incluye han de trabajarse en relación con otros bloques. De ahí que aparezca en el apartado cuarto de los contenidos conceptuales el estudio de **las normas ortográficas**⁷. En él destacan tres niveles: **Ortografía de la palabra (tildes, b/v, etc.); ortografía de la oración (puntuación), y ortografía del discurso (ordenación en párrafos, etc.)**. Los procedimientos vuelven a soslayar la metodología inductiva (identificación de la norma) y las **Orientaciones didácticas y para la evaluación** reiteran la necesidad de incluir los contenidos en actividades significativas. A la ortografía, junto con el vocabulario se alude expresamente. Nosotros, por razones obvias, nos limitamos a la ortografía⁸:

"[...] la ortografía siempre ha de plantearse dentro de un clima donde el niño tenga motivo para escribir pertinentemente. Sin embargo, la práctica habitual de las escuelas ha descuidado este sentido de su enseñanza y lo ha convertido en una práctica descontextualizada hacia la que el niño no tiene ninguna motivación, una práctica repetitiva, basada exclusivamente en la memorización de reglas, e ineficaz [...].

[...] se ha de promover que a partir de la observación, la atención, la concentración, el análisis y la síntesis el niño vaya descubriendo los principios ortográficos del vocabulario que maneja habitualmente. En este sentido, el trabajo conjunto de aspectos sencillos de morfosintaxis (terminaciones de palabras, etc.) con la ortografía puede facilitar la constatación de determinadas regularidades [...]"

Nada nuevo se añade en el Decreto 105/92 de 9 de junio que establece las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA de 20 de junio). En él los contenidos se estructuran en dos de los cuatro bloques temáticos que contiene: **Comunicación escrita**, que se corresponde con los dos primeros antes citados y en **La lengua como objeto de conocimiento**, equivalente al tercero del DCB. Lo único que cabe señalar es la indicación del *"necesario tratamiento progresivo de las normas ortográficas básicas, en consonancia con las necesidades y posibilidades expresivas de alumnos y alumnas"*⁹. Esta indicación prescribe la graduación de la enseñanza en función de la dificultad, de modo que el alumno asimile sin problema los contenidos que se trabajen.

A la secuenciación de contenidos se hace referencia también en las **Orientaciones didácticas y para la evaluación** en el DCB¹⁰. Se indica la dificultad que conlleva debido a la ausencia de partes y la jerarquía que ordene los contenidos en un texto escrito, lo que podemos aplicar perfectamente a la ortografía. Se señala así mismo que las repeticiones y vuelta atrás para profundizar y afianzar lo aprendido será una constante en el proceso de enseñanza. Esta indicación exige que una misma norma ortográfica una vez trabajada, no se

(6) Ibídem p. 284.

(7) Ibídem, pp. 286-287.

(8) Cfr. el apartado 59, pp. 311-312.

(9) Cfr. p. 4.058 del citado Decreto.

(10) Cfr. el apartado 16, pp. 295-296.

abandone a la memoria del alumno, sino que se ejercite repetidas veces a lo largo de este período educativo.

Una actuación docente acorde con lo que acabamos de expresar supone un planteamiento diferente de la enseñanza de la ortografía. No obstante, lo que se sigue haciendo en las aulas coincide con las intervenciones más tradicionales y los resultados muestran, ya lo hemos señalado más arriba, que los alumnos poseen más dificultades que los de generaciones anteriores.

3. EL MATERIAL CURRICULAR

La evidencia de que la mayor parte del profesorado utiliza un libro de texto para la enseñanza de la Lengua y que sigue sus propuestas al pie de la letra, nos ha llevado a investigar de qué modo las editoriales organizan los contenidos ortográficos y los procedimientos que siguen para el aprendizaje. Por este motivo hemos analizado los libros de texto de las editoriales Anaya, Bruño, Edebé, SM, Santillana y Vicens Vives. Las ediciones que manejamos oscilan entre el año 1992 y 1996, aunque somos conscientes de que existen ediciones posteriores. El hecho de utilizar éstas y no otras posteriores, se debe a que los alumnos, a los que nos referimos al principio y cuyas deficiencias ortográficas originaron este trabajo, comenzaron los estudios de Primaria en el año 1992; de ahí que la serie completa de las diferentes editoriales debían pertenecer a los años citados, pues de otro modo no podríamos ver la organización de los contenidos programados a lo largo de los tres ciclos.

Por todo lo expuesto hasta aquí, y siguiendo las directrices marcadas por la Junta de Andalucía, hemos enunciado las variables que, a nuestro juicio, debían tenerse en cuenta en las diferentes propuestas curriculares. Para la valoración distinguimos tres niveles de adecuación: alto, medio y bajo. Los criterios que aplicamos quedan detallados en cada una de las variables.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES Y CRITERIOS DE VALORACIÓN

Siguiendo las directrices señaladas en el DCB y en el Decreto que regula su aplicación en Andalucía, analizaremos los libros escolares atendiendo a las siguientes variables:

1. **Contextualización de la tarea**, esto es, si el estudio ortográfico se enmarca dentro de las actividades de expresión escrita en general o, por el contrario, se trata de una enseñanza aislada. La valoración quedaría del siguiente modo:

Nivel alto: El libro en cuestión enmarca la ortografía en general en actividades más amplias de expresión.

Nivel medio: Alguna vez se atiende a este aspecto.

Nivel bajo: Se desatiende por completo.

2. **Estudio de la normativa ortográfica**. Es notorio y sabido que la ortografía española se adecua bastante a la pronunciación. Sin embargo, existen algunos desajustes fonemagrafía que necesitan el aprendizaje de la normativa que los regula¹¹. La RAE articula las normas del siguiente modo: (1) De la ortografía general; (2) Uso de las letras (mayúsculas y minúsculas); (3) Acentuación; (4) Signos de puntuación y (5) Abreviaturas.

(11) Cfr. RAE: *Ortografía*, op. cit. La normativa no alude a la diferencia LI/Y que a veces produce confusión, sobre todo en ambientes yeístas. No obstante, nosotros consideramos también esta distinción aplicada a las formas verbales cuyo infinitivo no tiene ni LI ni Y.

En nuestro análisis seguimos, de modo general, esta misma distribución; no obstante, hay algunos aspectos como las combinaciones vocálicas (diptongos, triptongos e hiatos)¹² y los homófonos, que la Academia incluye en la acentuación y nosotros trabajamos separadamente. Por otra parte, la separación silábica, aunque es un contenido que viene determinado por la morfología y por ello la RAE no lo considera, también la tenemos en cuenta ya que el alumno desconoce los criterios de separación y hay que proporcionárselos. Los autores de los libros de texto así lo han considerado también y lo incluyen en la ortografía.

Pero no todos estos aspectos alcanzan idéntico tratamiento en la realidad escolar, a la vez que difieren en su consideración social. Según F. Zayas¹³, desde punto de vista social, la grafía es la que adquiere mayor relevancia mientras que el acento apenas tiene prestigio. En cuanto a la puntuación, no se suele atender de forma sistemática y se abandona a la intuición de los que escriben. Si bien esto es cierto para una gran mayoría de españoles, la escuela no se deja influir y atiende a todos los aspectos, incluido el acento, cuyo valor fonológico es evidente¹⁴.

Por todo lo que acabamos de señalar, establecemos los siguientes apartados: (1) Uso de las grafías; (2) Acentuación; (3) Signos de puntuación; (4) Combinaciones vocálicas; (5) Homófonos y (6) Abreviaturas. El criterio que aplicamos es el siguiente:

Nivel alto: Se trabajan todos los aspectos señalados.

Nivel medio: Se descuida algún aspecto en alguna de las parcelas.

Nivel bajo: Las omisiones son diversas.

3. Secuenciación de los contenidos. Tratamos de comprobar la distribución de los contenidos en un mismo curso y en toda la etapa de la Educación Primaria en función de su complejidad. Al seleccionar los contenidos se plantean diversos problemas: por una parte, deben elegirse las reglas ortográficas y, por otra parte, las excepciones a la regla. Entendemos que la ordenación debe comenzar por aquellas que apenas tengan excepciones y afecten a un gran número de palabras, como es el caso de M ante P y B. En cuanto a las excepciones, debe partirse de las palabras que pertenecen al vocabulario usual. Idéntico procedimiento hay que seguir en la acentuación y puntuación¹⁵. El criterio que seguimos es el siguiente:

Nivel alto: Se comienza con la regla más general y se progresa según la dificultad. El estudio de la normativa en general se reparte gradualmente a lo largo de los tres ciclos.

Nivel medio: Las reglas que aparecen en primer lugar son generales, pero no se ajustan exactamente al grado de dificultad. Algún aspecto de la ortografía se ciñe a un ciclo y se descuida en los demás.

Nivel bajo: Se desatiende el grado de dificultad y cada aspecto se estudia por separado.

(12) En relación con los diptongos, es usual leer que es el resultado de la combinación de una vocal fuerte y una débil. Creemos que esta terminología induce a error pues puede considerarse como una alusión a la intensidad lo que debe referirse al grado de abertura de las vocales. Por ello proponemos su sustitución por "abierta" y "cerrada", respectivamente. La RAE utiliza para ambas la expresión "vocales extremas". Cfr. op. cit., p. 23.

(13) Cfr. "Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, pp. 103-113.

(14) Este hecho, que repetidas veces ha sido puesto de relieve, queda recogido de un modo evidente en el artículo de Campa, H. de la, y Romero, A.: "En defensa de la educación ortográfica: utilidad de los acentos gráficos en castellano", en *Actas del I Congreso internacional de educación lingüística y literaria en el contexto del sistema educativo*. Granada, mayo, 1998 (en prensa). En él se recoge un amplio listado de voces cuya acentuación aguda, llana o esdrújula comporta un significado diferente.

(15) Este aspecto ya ha sido señalado por J. Pérez González: *Didáctica de la ortografía*. Valladolid: Miñón, 1988, p. 17.

4. **Tratamiento cíclico de una misma regla.** Según expusimos, para que el conocimiento de la norma quede asimilado se requiere volver una y otra vez sobre lo aprendido, y esto es lo que pretendemos averiguar, la frecuencia con que una misma regla se trabaja. La valoración quedaría del siguiente modo:

Nivel alto: La regla se reitera en el mismo curso o ciclo y en los ciclos siguientes.

Nivel medio: La regla se repite, bien en el mismo curso o ciclo, bien en alguno de los ciclos siguientes.

Nivel bajo: La regla no se repite.

5. **Metodología utilizada.** Ya hemos indicado que en el DCB se hace referencia a una metodología inductiva: el niño, a partir de la observación y el análisis de la regla en los ejemplos propuestos, extraerá la norma que subyace. Es posible también que en vez de ser el alumno quien infiera la regla le sea facilitada por los autores del texto, pero siguiendo idéntico procedimiento. A veces se utiliza el método deductivo, y es lógico que así sea cuando se repasa una regla ya estudiada. El criterio que seguimos es el siguiente:

Nivel alto: La metodología siempre es inductiva en el planteamiento inicial. La deducción sólo se utiliza en el recuerdo de la regla.

Nivel medio: La mayoría de las veces es inductiva, pero con frecuencia se recurre al deductivismo.

Nivel bajo: Siempre es deductiva.

Además de estas variables, creemos que es conveniente considerar otras que también son importantes y exponemos a continuación:

6. **Estudio sistemático de los contenidos,** esto es, si el tratamiento de la normativa ortográfica está presente en todas las unidades temáticas que contiene el texto o si, por el contrario, falta en alguna de ellas. La valoración quedaría como sigue:

Nivel alto: Todos los temas y en todos los cursos contienen el estudio ortográfico.

Nivel medio: El tratamiento ortográfico falta en algún tema.

Nivel bajo: Está ausente en numerosos temas.

7. **Actividades propuestas.** Con esta variable intentamos averiguar si los ejercicios que se proponen para trabajar cada una de las reglas son suficientes. Los criterios aplicados son:

Nivel alto: Una misma norma se trabaja más de dos veces la primera vez que se introduce y al menos una la segunda.

Nivel medio: Sólo se incorporan dos actividades en la primera ocasión y menos de dos en las sucesivas.

Nivel bajo: La frecuencia es menor que la ya señalada.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL CURRICULAR

Una vez establecidas las variables y los criterios que aplicaremos para cada una de ellas, procedemos al análisis del tratamiento de la ortografía en cada una de las editoriales que antes detallamos.

3.2.1. EDITORIAL ANAYA

El estudio de la normativa ortográfica se introduce desde primero, a través de los veinticuatro temas que cada uno de los seis cursos desarrolla. En los ciclos segundo y tercero los agrupa de tres en tres en "Unidades Temáticas". Junto al reconocimiento de las diferentes grafías de nuestro sistema alfabético y su agrupación en sinfonos (br-, cr-, pl-, fl-, etc.) esta editorial introduce en primer lugar el estudio de **M ante P y B** valiéndose de una canción; pero con posterioridad sólo hace hincapié, a través de la observación, en **MP** y se olvida de la otra combinación sobre la que volverá hacia mediados del segundo curso. También al primer curso corresponde la separación de las palabras en sílabas, a las que denomina "piezas", entre las que destaca la sílaba tónica. Para ello recurre sólo a actividades con las que el alumno irá fijando el procedimiento. Los signos de puntuación también se contemplan desde primero: punto y final, signos de interrogación y admiración, para los que utiliza una metodología inductiva, aunque la teoría que introduce se refiere sólo a la admiración.

En el segundo curso el estudio no es sistemático, falta en siete temas y no se estructura en ningún apartado ni guarda relación con otros aspectos de la lengua. Se trabaja sólo una regla por tema, alguna de ellas tratada con anterioridad. En las que más se insiste son en la separación silábica y el uso de mayúsculas, que repiten alguna vez y ya habían tratado con anterioridad. Junto a ellas introduce el **uso de B/V; R/RR; uso de C/Z; la grafía H-; uso de G seguida de a, o, u y Gu más e, i** y, por último las grafías **Ll e Y**. No siempre se detalla la regla que corresponda y cuando se hace se utiliza el método deductivo: se enuncia la regla y a continuación se proponen actividades.

En el ciclo segundo, el apartado dedicado a ortografía lo titulan **Escribimos bien** y se estructura en ocho "Unidades Temáticas", compuesta cada una de ellas de tres temas. Al final de cada unidad se recuerdan las reglas trabajadas con las actividades correspondientes. Aunque sin despreciar los signos de puntuación (sigue con el uso del punto e introduce la coma el guión, raya y dos puntos), los libros de los dos cursos se ciñen más a la grafía, que se trabaja con bastante énfasis. Así, se sigue profundizando en todas las reglas tratadas con anterioridad y se inicia el estudio de otras nuevas: **Uso de G/J; Y como vocal final y Gü seguida de e, i**. Trata así mismo de la escritura de los numerales y del artículo contracto, e inicia el estudio de las **abreviaturas** y los **homófonos**. Debemos destacar que esta editorial se detiene en la homofonía producida por el yeísmo, el seseo y el ceceo en la lengua oral. Esta puntualización consideramos que es importante ya que afecta a un elevado número de alumnos. La metodología es generalmente inductiva, aunque en alguna ocasión utilizan la deducción.

En el tercer ciclo, el apartado se denomina **Ortografía** y la estructuración que siguen es idéntica a la del ciclo anterior. Pero si en éste se prestaba especial atención a la grafía, en los cursos quinto y sexto, aunque también se repasan, el interés se centra en la **acentuación** (incluye la tilde diacrítica) y los **signos de puntuación**. Introducen también el diptongo y el hiato pero omiten el triptongo. La metodología es generalmente deductiva, como también lo era en el ciclo inicial. Al final del apartado se propone la creación de un fichero, pero los vocablos que se incluyen nada tienen que ver con la regla que se ha trabajado.

En general, podemos decir que debido al excesivo número de temas que integra, los contenidos ortográficos en un mismo curso son excesivos. Observamos que ya en segundo, aunque sin agotar todas la particularidades, se tratan prácticamente todas las normas relacionadas con las grafías. Los usos se amplían en tercero donde se alternan con numerosos signos

de puntuación, si bien la interrogación y la admiración no las trata en la ortografía sino en la gramática. El resto de los cursos, a la vez que repasa lo anterior, sigue ampliando las aplicaciones de las reglas hasta agotar casi todos los contextos de uso.

3.2.2. EDITORIAL BRUÑO

Los manuales se articulan en quince temas, y la estructuración difiere de un ciclo a otro. En el curso primero se trabajan las grafías, pero el estudio ortográfico propiamente dicho se inicia en el segundo curso y de modo asistemático, falta en cinco temas, lo que supone un 33%. Por otra parte, no se enuncian las reglas ni se pide al alumno que las induzca. Se supone que éste, tras la observación y posterior ejercitación las extraerá; pero las actividades son bastante escasas. Pone especial énfasis en el estudio de las **mayúsculas** que las trata repetidas veces a lo largo del curso; en cambio, el uso de **M ante P y B** lo introduce tardíamente (tema 10), aunque lo repite con posterioridad. Antes habían propuesto reglas de mayor complejidad (**distinción R/RR y H inicial**), hecho que nos lleva a cuestionar la graduación de la dificultad.

En el material del ciclo segundo, el estudio de la normativa ortográfica se lleva a cabo en el apartado denominado "Reflexión sobre la lengua: Juegos de Lengua", y dentro de éste en el que se titula "Escribimos", que falta en algún tema. Llama la atención el interés que merece el estudio de las mayúsculas en tercero y las reglas de acentuación en cuarto; en cambio, el estudio de las grafías recibe peor tratamiento: en tercero se trabajan cinco reglas diferentes (**C/Qu; R/RR; C/Z; G/J y uso de B**), que se repasan en cuarto con un ejercicio, a veces dos, donde añaden el empleo de **H**. La metodología es siempre inductiva: generalmente parten de la observación y posterior ejercitación, tras lo cual se pide al alumno que escriba la regla. En otras ocasiones el autor la introduce, pero siempre tras la observación.

En el ciclo tercero el espacio en el que se integra es el "Taller de escritura: prepara las herramientas". Dentro de éste y junto a la gramática encontramos el estudio de las reglas ortográficas. En los cursos tercero y cuarto éstas se contemplan de modo sistemático. Pero de nuevo nos encontramos con que la **acentuación** adquiere prioridad junto con la **puntuación** y los **homófonos**. A ellos dedican dos tercios del ciclo, reservando el resto para las grafías, si bien éstas también quedan contempladas en algunos homófonos. La metodología prácticamente siempre es inductiva, pues se parte del recuerdo de la regla ya estudiada por medio de ejemplos, tras lo cual se vuelve a enunciar. En alguna ocasión se recurre a la deducción.

En general, podemos decir que esta editorial presta poca atención al estudio de la grafía, no presenta todos los casos de uso de **B/V** ni de **G/J**, que tanta dificultad suponen para los aprendices y, por otra parte, apenas insisten en las reglas que estudian. Hemos podido comprobar algunas omisiones: la diferencia entre **LI/Y**, ésta última tanto en su uso consonántico como vocálico, o el uso de la **X**. Tampoco se contempla el estudio del **paréntesis**, **las comillas** ni de las combinaciones vocálicas, esto es, **diptongos**, **triptongos e hiatos** y, por ello su acentuación.

3.2.3. EDITORIAL EDEBÉ

El estudio de la normativa ortográfica propiamente dicha comienza en el curso segundo. Pero desde primero se trabajan las diferentes grafías que corresponden a un mismo fonema a través de un ejercicio muy simple en el apartado "Fonética y ortografía". Este aparta-

do se repite en cada uno de los quince temas de los dos cursos. La regla que rige el uso de las grafías no se proporciona hasta llegar a segundo. A partir de este momento y prácticamente siempre de modo inductivo, se extraen las normas generales y las posibles excepciones. La regla en cuestión la mayoría de las veces la aporta el texto y en otras ocasiones corresponde al alumno, a través de ejercicios de "completar". Las actividades que tanto en un caso como en otro aporta el manual son escasas, se trata generalmente sólo de un ejercicio.

Hemos de destacar, por otra parte, que cada tema contiene dos, tres y a veces más reglas, aunque no siempre las aporta, sino que sólo trata de familiarizar al niño con la corrección gráfica. Pero, de todos modos, nos parece que diversifica en exceso, cuando podría haber concentrado más la atención en algunas de ellas y trabajarlas en mayor profundidad. Además, no gradúa la dificultad, pues la primera consonante que trata es la **H**, seguida de **R/RR**, **LI e Y**, incluso **G/J**, antes que la más general **M ante P y B**. La acentuación y algunos signos de puntuación (el punto y la coma) también son objetivos de este curso

En el ciclo segundo la ortografía se incluye en el bloque "Análisis y reflexión de la propia lengua". El estudio de cada regla comienza a ser más detallado y es usual que se trabaje un solo aspecto por tema, que en tercero casi siempre corresponde al uso de las grafías, mientras que en cuarto los quince temas se reparten entre la grafía, la puntuación, separación silábica y acentuación. Las actividades suelen ser más numerosas.

En el ciclo tercero volvemos a encontrarnos que en cada tema, quince también, se introducen tres y a veces cuatro reglas diferentes, correspondientes a la acentuación, a la puntuación y a la grafía. La metodología vuelve a ser inductiva, aportando el alumno la teoría en numerosas ocasiones. Las actividades, por su parte, son más numerosas en quinto que en sexto.

En resumen, podemos decir que los libros de esta editorial contemplan toda la normativa ortográfica, aunque insisten más en unas que en otras. El aspecto que más detalle ofrece es el uso de las grafías, que llega a alcanzar incluso al tratamiento de la -D- intervocálica en las hablas andaluzas y a la doble ce (-cc-). Trabajan así mismo todos los signos de puntuación aunque algunos (guión y punto y aparte) se reducen a un curso. En cuanto a la acentuación, destacan su importancia por el cambio de significado que provoca en algunas palabras. Por último, señalar que trata de la escritura de los ordinales y de la numeración romana, única editorial en que la hemos encontrado¹⁶.

3.4. EDITORIAL SANTILLANA

Los libros de los ciclos primero y segundo contienen tres bloques temáticos compuesto cada uno por cinco temas. Los del tercero no se agrupan en bloques, pero se componen también de quince temas.

En el primer ciclo, el estudio de la norma se contempla desde el tercer trimestre (último bloque) del curso primero. Aunque sólo a través de actividades se pone al alumno en contacto con la regla general **M ante P y B**; **uso de K, Qu y C**; **diferencia entre G/J: G, Gu y Gü; C/Z**, esto es, con las diferentes grafías que transcriben un mismo fonema. Introduce también algunos usos de la letra **mayúscula**. En segundo ya se da de modo inductivo la teo-

(16) La única referencia que consta en la *Ortografía* de la RAE en relación con este aspecto es su obligado uso en mayúscula. Cfr. op. cit, p. 10, epígrafe 13º.

ría que explica las reglas vistas el curso anterior a partir de un texto que contiene el aspecto que se trate. Además de incidir en lo ya estudiado, inician el uso de **R/RR**; algunos usos de **B** y la **Y como vocal final átona**. Al final del curso comienzan a trabajar los signos de admiración e interrogación.

En el ciclo segundo, se trabaja la ortografía de las letras y la puntuación y se prescinde de la acentuación que se reserva para el último ciclo. De los dos aspectos el de las grafías es el que acapara mayor atención. A ellas dedican dos bloques completos de tercero y la práctica totalidad de cuarto, pues sólo uno se dedica a la puntuación (uso de los dos puntos). Todas las reglas que se programan para un trimestre se repasan en el último tema de cada bloque. El modo de presentar los contenidos es también inductivo.

En el ciclo tercero, se procede unas veces de forma inductiva y otras deductiva, y las actividades son más abundantes en sexto curso que en quinto. A diferencia del ciclo anterior, el último tema de cada bloque no repasa lo tratado con anterioridad, sino que integra una regla más. Por otra parte, hemos de señalar que en quinto curso la ortografía como tal sólo se trabaja en los diez primeros temas, queda fuera en los cinco últimos. Esos diez temas los podemos separar, a su vez, en dos partes: los cinco primeros, que inciden en las grafías, y los cinco últimos, que inician el estudio de la acentuación; antes, ya lo habíamos señalado, no se había trabajado. Se vuelve sobre ella en el último trimestre de sexto, quedando el primero reservado a los signos de puntuación y el segundo al repaso de las grafías, que también comparte en algún tema con la acentuación.

En resumen, podemos decir que la editorial que nos ocupa presta más atención al uso de las grafías que a las reglas de acentuación y puntuación. De todos modos, echamos en falta algunas orientaciones sobre la diferencia entre **L/Y**, así como el estudio de los homófonos, a los que sólo se refiere cuando trata la tilde diacrítica; tampoco alude a la escritura de los números ordinales y omite algún signo de puntuación. En cuanto a las combinaciones vocálicas, se detiene sólo en los diptongos e hiatos e ignora los triptongos.

3.5. EDITORIAL SM

Los contenidos ortográficos se reparten en quince temas en los ciclos primero y tercero y dieciséis en el ciclo segundo. Lo usual es que se trate una sola regla por tema; sólo en ocasión se ven dos, nunca más.

En el primer curso se trabaja en el reconocimiento de las grafías y hacia el final de este mismo año puede entenderse que hay alguna relación con la normativa, pues se proponen actividades que distinguen **Gü/Gu**, para indicar que se pronuncia si lleva la diéresis. Ya en el segundo curso se introduce un poco más en la normativa ortográfica. No obstante, hay que señalar que, por una parte, el estudio no es sistemático a lo largo de todo el libro, (falta en seis temas) y, por otra parte, en la mayoría de los casos sólo se proponen actividades sin alusión alguna a la regla que se trabaja. Sólo se introduce inductivamente en dos casos en los que el alumno, tras la observación atenta y ejercitación posterior debe completar lo que se le pide acerca de ella en una actividad. El estudio se refiere sobre todo a la grafía, pero también se contempla el acento y la puntuación.

En el segundo ciclo se incluye en el apartado de gramática: "Conocemos nuestra lengua: ¿Cómo se escribe?" Pero del mismo modo que ocurría en el curso segundo, su estudio no es sistemático: falta en tres temas de tercero y en cuatro de cuarto. En este ciclo se repasan las

reglas ya tratadas con anterioridad y se introducen algunas nuevas. La mayoría de las veces que se recuerda una norma no se aporta teoría alguna, sólo se proponen actividades, y cuando sí se hace se recurre al inductivismo; sólo en dos ocasiones proceden de forma deductiva, aunque el alumno debe confirmar la regla con posterioridad.

En el ciclo tercero encontramos un apartado que denominan "Ortografía" incluido en otro más amplio dedicado a la expresión escrita ("Escribo" y "Escribo bien"). Sin olvidar del todo el estudio de la grafía se centran sobre todo en la acentuación y signos de puntuación. Para ello, unas veces parten del recuerdo de la regla y su posterior ejercitación y otras recurren a la inferencia tras la observación y realización de actividades. La inducción corresponde a veces al alumno en ejercicios en los que se le pide que complete la norma correspondiente o que señale en una serie de respuestas alternativas la adecuada.

En general, podemos decir que se detienen en el estudio del uso de las grafías en los primeros cursos fundamentalmente, aunque observamos algunas ausencias: no hay referencia al uso de **LI** e **Y**, ésta última tanto en su uso vocálico como consonántico; tampoco se alude a la doble c **-CC-** aunque, como ya sabemos, tampoco la Academia hace referencia a ella. En cuanto a los signos de puntuación, omiten el uso del paréntesis pero, en cambio, algunos de ellos los tratan en conexión con los tipos de textos en que se utilizan, aunque esto es sólo ocasional. Otras omisiones que observamos son las que conciernen a las combinaciones vocálicas, esto es, hiatos, diptongos y triptongos.

3.6. EDITORIAL VICENS VIVES

El número de temas en que se estructuran los libros de los tres ciclos es diferente: veinte en el primero, dieciséis en el segundo y dieciocho en el tercero. Lo más frecuente es que en cada uno de los temas se trabaje una sola regla, aunque a veces encontramos dos y e incluso tres en una misma unidad.

Como viene siendo usual, en el primer curso, aunque no en todos los temas, se proponen ejercicios sobre las diferentes grafías que corresponden a un mismo fonema. Es en segundo donde de forma sistemática, a lo largo de los veinte temas, se incluyen actividades sobre la ortografía. No obstante, consideramos que esas actividades son escasas (una en la práctica totalidad de los casos) y difusas, pues se refieren a diez reglas diferentes que, aunque sean simples, pueden producir una sobrecarga mental en el alumno. Además, consideramos que no se gradúa la dificultad, pues aparecen en primer lugar reglas menos generales y con mayor complejidad que otras que aparecen ya mediado el curso; nos referimos en concreto a **M ante P y B**. Hemos de señalar, por último, que, salvo en la distinción **R/RR** no se aporta teoría alguna.

En el segundo ciclo nos encontramos el apartado que llaman "Se escribe así" y siempre lo encabeza un texto con vocablos que contienen las reglas objeto de estudio, seguido de las actividades correspondientes y lo cierra el enunciado de la regla correspondiente. Es pues, un método inductivo. Se vuelve sobre lo que se trabajó en el curso anterior y se amplían los conocimientos con nuevas reglas tratadas de idéntico modo a como ya lo habían hecho.

En el tercer ciclo, el bloque recibe la misma denominación y, aunque en líneas generales el procedimiento es el mismo, hay ocasiones en que la enunciación de la regla corresponde al alumno. Tampoco falta la metodología deductiva, casi siempre como recuerdo de una regla ya enunciada. Nos llama la atención la importancia que se concede a las reglas de puntuación y acentuación, que se trabajan con mayor intensidad que las grafías.

En conclusión, consideramos que en esta editorial se trabajan excesivos contenidos en un mismo curso. Creemos que, si bien esto puede ser conveniente en parte de quinto y sexto curso a modo de refuerzo de lo trabajado previamente, en los primeros curso, sobre todo en segundo se debía haber secuenciado de otro modo la enseñanza y tratar menos aspectos y en mayor profundidad, a la vez que graduar la dificultad. A pesar de todo, hay aspectos que pasan desapercibidos, como es el caso del uso de la **doble c -CC-**; **el uso de X** en cuanto a las grafías, y el **paréntesis, punto y coma y puntos suspensivos**, en relación con la puntuación. Tampoco contempla el **triptongo**.

4. COMENTARIO DE LAS VARIABLES

Tras el análisis de los materiales, nos resta considerar de qué modo se ha procedido en la selección, distribución, organización, etc. de los contenidos. Pasamos, pues, al comentario de las variables enunciadas más arriba, para comprobar si se han tenido en cuenta y de qué modo.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TAREA

Según hemos observado, el tratamiento de la ortografía se sigue encuadrando en un apartado a veces independiente, a veces integrado en la reflexión gramatical o junto al que dedican a la escritura pero desligado de ella en prácticamente todas las ocasiones. Muy rara vez se conecta con la composición de textos propiamente dicha. Por este motivo podemos decir que el planteamiento sigue siendo idéntico al que tradicionalmente se le ha dado: se trata de una práctica descontextualizada que no guarda conexión con las actividades más generales de composición escrita. Se desatiende, pues, el propósito comunicativo que todo mensaje escrito conlleva y las directrices ministeriales ponen de relieve. La enseñanza de la ortografía debe encuadrarse en proyectos más amplios y, por tanto, en nuestra opinión debería ser tratada en las actividades de composición escrita. Somos conscientes de las dificultades que pueden surgir con un planteamiento de este tipo porque, ¿estudiaríamos todas las reglas a la vez?, ¿en virtud de qué criterio optaríamos por una u otra? Tengamos en cuenta que si la puntuación, en general, es fácil de conectar con la tipología textual, no ocurre lo mismo con el uso de las grafías. No obstante, incluir el estudio ortográfico en la comunicación escrita es el único modo para que los alumnos vean el sentido de la corrección en la expresión, aunque esa corrección abarque más aspectos que los puramente ortográficos¹⁷.

4.2. ESTUDIO DE LA NORMATIVA ORTOGRÁFICA

Cuando en páginas anteriores enunciábamos esta variable, indicábamos que los contenidos señalados por la RAE los estructurábamos en seis apartados. De ellos tratamos a continuación:

(17) Una actividad de este tipo se describe en Carlino, P. y Santana, D. (Coords.): *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Primaria*. Madrid: Visor, 1996.

4.2.1. USO DE LAS GRAFÍAS

Nuestra escritura, a pesar de tener un carácter marcadamente fonológico y existir bastante identidad entre lo que pronunciamos y escribimos, posee algunos desajustes que la escuela se encarga de enseñar. A la relación entre los fonemas de la lengua oral y los grafemas, unas veces equivalentes fonéticamente (por ejemplo: las grafías b/v para el fonema bilabial oclusivo sonoro /b/; las grafías g/j para el fonema fricativo velar sordo /X/, etc.), otras polivalentes (por ejemplo la grafía "y" para los fonemas /i/ vocálico o /y/ consonántico, entre otros), es un aspecto que el material analizado tiene en cuenta siempre en el primer curso. El uso reglado de las letras, en cambio, se contempla generalmente a partir del segundo curso de Primaria, aunque hemos visto que algunas editoriales avanzan normas sencillas desde primero. El hecho de que no se fijen objetivos mínimos por ciclo o curso, tal y como se hacía en los Programas renovados de la EGB, determina que cada editorial introduzca las normas según su propio criterio. De este modo, observamos grandes diferencias entre el material analizado, diferencias que se pueden extraer de lo expuesto para cada una de las editoriales. Hay unas reglas generales que todos contemplan, pero algunos contextos de aplicación de una norma determinada sólo la ponen de relieve algunas: nos referimos, por ejemplo al uso de "B" en palabras terminadas en -bilidad y -ble, o al uso de "G" en voces que comienzan por gen-, geo-, etc. Las hay que ni siquiera aluden a la representación gráfica del fonema palatal lateral sonoro (ll), cuyo uso es el que riga la terminación -illo, etc.

Hay aspectos que no podemos considerar como reglas ya que la RAE no los incluye como tales; es el caso de la doble c -CC- y de la equis -X-¹⁸. En cuanto a la grafía y griega -Y-, no todos se detienen en su doble uso como vocal (final de palabra átona y independiente en su uso como conjunción) y como consonante¹⁹, y son menos aún los que aluden a la confusión con la grafía "ll". Estas indicaciones hay que hacerlas constar pues los docentes sabemos las dificultades de uso que comporta para los alumnos.

En relación con las mayúsculas, todos coinciden en trabajarlas desde el comienzo de la etapa, algunos incluso en el primer curso y las conectan con el uso del punto. La ejercitación suele concluir en el segundo ciclo aunque Edebé, SM y Vicens Vives las continúan en el tercero.

4.2.2. ACENTUACIÓN

Las reglas que regulan el uso del acento gráfico son muy claras y apenas existen excepciones. El valor que posee el acento gráfico como rasgo significativo se pone de manifiesto por Edebé y Vicens Vives, hecho que destacamos debido al escaso interés que posee entre el alumnado y, por qué no decirlo, también entre el profesorado (escaso prestigio, como señalamos más arriba).

El estudio de la acentuación generalmente se alterna con el de las grafías y la puntuación desde el primer ciclo (curso segundo), aunque Santillana lo circunscribe al ciclo tercero. La tilde diacrítica es tratada por todos; en cambio, la tilde en las combinaciones vocálicas se omite en algún caso.

(18) Respecto a esta última, la Academia indica cómo debe pronunciarse y cómo puede escribirse para representar al fonema velar fricativo sordo /X/, pero no alude a los contextos en que aparece. Cfr. op. cit. pp. 21-22.

(19) La confusión entre ll e Y se produce sobre todo en las formas verbales que no llevan ninguna de las dos en su infinitivo. En este caso debe usarse Y. Esta indicación que encontramos ocasionalmente, debe generalizarse.

4.2.3. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

La Academia señala su necesidad dado el influjo que ejercen en el significado. F. Zayas los distribuye en diferentes categorías²⁰:

- a) los que sirven para organizar los escritos en párrafos y oraciones: punto, punto y seguido, punto y aparte, punto y coma, dos puntos y paréntesis.
- b) Los que guardan correspondencia con algunos rasgos entonativos en el lenguaje oral: admiración e interrogación.
- c) Los que cumplen funciones textuales diversas, entre los que se hallan la raya y el guión.

De la mayor parte de ellos se ocupan la mayoría de los libros de texto, aunque con diversa intensidad. Los que se estudian con mayor insistencia son la coma, el punto y seguido (casi siempre en relación con las mayúsculas) y los signos de interrogación y admiración. A éstos, junto con el uso de los dos puntos y del guión (relacionado con la separación silábica) se refieren todas las editoriales. En cambio, el punto y coma, el paréntesis y las comillas los omiten algunos materiales.

Hemos observado que a veces los signos incluidos en el apartado b) los conectan con el estudio de determinado tipo de oraciones en el apartado dedicado a la gramática. Estos mismos signos, junto con la raya, se incluyen así mismo con frecuencia como elementos característicos de los textos dialogados. Más difícil resulta encontrar relación en los demás signos, aunque SM la establece en una ocasión para los textos descriptivos.

Si nos centramos en las editoriales, las únicas que estudian todos ellos son Anaya y Edebé y la primera los trabaja con mayor insistencia que la segunda.

4.2.4. COMBINACIONES VOCÁLICAS

Aunque no todas las editoriales incluyen este aspecto, los diptongos e hiatos suelen referirse casi siempre en el apartado de la acentuación, aunque en algunos materiales encontramos de modo explícito en que consisten y cómo se forman. Su estudio suele abordarse en el último ciclo y sólo en uno de los dos cursos, aunque Anaya lo extiende a ambos. De los triptongos sólo se ocupan Anaya y Edebé.

4.2.5. HOMÓFONOS

La Academia no los contempla, pues estarían relacionados siempre con una o más regla ortográfica. Como sabemos, se trata de vocablos con idéntica pronunciación pero diferente grafía que provoca no pocos errores en los alumnos de todas las edades, no sólo los de Educación Primaria. Por este motivo consideramos que se deben trabajar con insistencia desde muy temprana edad. Es frecuente que la confusión entre sino / si no; porque / por que/ por qué y el porqué esté tan arraigada que la encontremos incluso en titulados universitarios. Lo mismo ocurre con ahí / ay / hay; a ver / haber, etc.

(20) Cfr. "Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita", op. cit. La Academia distingue en el capítulo IV de su *Ortografía*, además, lo que denomina "De otros signos ortográficos": apóstrofo, hoy en desuso; párrafo; calderón; asterisco; llave o corchete y manecilla. Cfr. pp. 40-41.

Con desigual atención y sin agotar la gran cantidad de homófonos de nuestra lengua, la mayoría de los manuales los contemplan, aunque observamos su ausencia en Santillana. Hemos de destacar, por otra parte, que Anaya trabaja la homonimia fónica producida por el seseo y el ceceo en Andalucía, del mismo modo que la que provoca el yeísmo en determinadas zonas de la comunidad andaluza.

4.2.6. ABREVIATURAS

Aunque la RAE les dedica el capítulo V de la *Ortografía*, no les da carácter preceptivo; su finalidad es dar a conocer las que son más comunes. Señala la Academia la dificultad de seguir las reglas generales por la posible confusión entre algunas de ellas (DI —decalitro— o dl —decilitro—). Quizá por ese carácter no obligatorio la mayor parte de los materiales las ignoran; sólo las incluyen Anaya y SM.

4.3. SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Es usual que el estudio de las normas comience por las que tienen un ámbito de aplicación general, sin excepciones y continúe con aquellas que entrañan mayor complejidad y mayor número de excepciones. Una regla general es la obligatoria escritura de M ante P y B, que no admite excepciones; de ahí que su enseñanza se realice en los primeros momentos, incluso desde el primer curso. Lo mismo ocurre con las mayúsculas al comenzar un escrito, tras punto o en los nombres propios. No obstante, hay editoriales que anteponen el estudio de otras normas menos generales y de mayor complejidad, como ocurre con Vicens Vives, Edebé o Bruño.

En cuanto a los diferentes aspectos que abarca la ortografía (grafía, acentuación, puntuación, etc.), como se puede concluir de lo hasta aquí expresado para cada caso en particular, hay editoriales que los tratan de modo simultáneo mientras que otras dedican mayor atención a la grafía en los ciclos primero y segundo y reservan el tercero de modo exclusivo o casi exclusivo a la puntuación, tilde, homófonos, abreviaturas y combinaciones vocálicas.

4.4. TRATAMIENTO CÍCLICO DE UNA MISMA REGLA

Aunque con mayor o menor intensidad, es frecuente que una regla, una vez enunciada, se reitere en cursos sucesivos o, al menos en uno de ellos. Ahora bien, es evidente que una determinada grafía se aplica en diferentes contextos y, dada la variedad de éstos para algunas de ellas, las particularidades se gradúan a lo largo de la escolaridad. Es lo que ocurre, por ejemplo con el estudio de **G/J** y **B/V**, en las que todas las editoriales se detienen, en unos casos para explicar algunos de esos contextos y en otros para agotar prácticamente todas las posibilidades de uso. Hemos podido comprobar así mismo que el tratamiento del acento gráfico está ampliamente contemplado, en general. Hay otras reglas que se trabajan con menos intensidad, a veces en una sola ocasión.

4.5. METODOLOGÍA UTILIZADA

Al aludir al modo de plantear la enseñanza en el DCB, señalábamos que la metodología que se indicaba era la inductiva, y este es el procedimiento que encontramos en mayoría de los materiales. Recurrir a la inducción no es algo nuevo, ya se venía haciendo en el ante-

rior sistema educativo con el que, no obstante, hemos encontrado alguna diferencia. En los nuevos materiales hemos podido comprobar que casi siempre la regla que se trabaja va precedida de un texto que contiene los aspectos gráficos, de puntuación o acentuación que se estudian, y que la fijación de la regla se realiza por medio de actividades que consisten, bien en su localización en una serie de palabras dadas, bien a través de ejercicios lúdicos (sopa de letras, crucigrama, etc.), o también por la repetición en palabras que aporte el alumno, pero siempre en contextos oracionales. A veces se recurre a la deducción, sobre todo cuando se trata de reforzar una regla determinada, y es el método que prefiere Anaya, al que recurre prácticamente siempre.

4.6. ESTUDIO SISTEMÁTICO DE LOS CONTENIDOS

A través del análisis de cada una de las editoriales hemos podido observar que la ortografía es un contenido que se mantiene a lo largo de toda la Educación Primaria. No obstante, hemos notado su ausencia en determinados temas de un mismo curso, sobre todo en el primer ciclo (Anaya, Bruño y SM), y muy esporádicamente en el segundo, donde su tratamiento está prácticamente generalizado, lo mismo que en el tercero.

4.7. ACTIVIDADES REALIZADAS

Es cierto que las reglas aprendidas no sólo se trabajan en las actividades que en cada caso se proponen sino que, una vez introducidas, se procura que el alumno las aplique con corrección siempre que escriban. A pesar de ello, en esta variable pretendemos controlar únicamente el número de actividades que integra el estudio de una regla. De este modo, podemos decir que hay editoriales que a lo largo de todo un curso sólo proponen dos o incluso menos ejercicios; otras, en cambio, incluyen más de sesenta. La oscilación depende de la regla que se trate, la insistencia con que se trabaje y el número de temas que contenga el libro de texto. Así, por ejemplo, encontramos que para el estudio de **B/V** Anaya introduce sesenta y un ejercicios, Bruño seis, Edebé cuarenta y nueve, Santillana dieciocho, SM once y Vicens Vives treinta y dos. En cualquier caso, para la valoración de esta variable hemos seguido el criterio ya expuesto.

CONCLUSIÓN

Todo lo expuesto hasta aquí podemos esquematizarlo en un cuadro resumen en el que hacemos constar el nivel de valoración de los materiales curriculares analizados, atendiendo a las variables señaladas y los criterios indicados para cada una de ellas.

| | CONTEXTUALIZACIÓN | NORMATIVA | SECUENCIACIÓN | TRATAMIENTO CÍCLICO | METODOLOGÍA | SISTEMATIZACIÓN | ACTIVIDADES |
|------------|-------------------|-----------|---------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|
| ANAYA | bajo | alto | alto | alto | medio | medio | alto |
| BRUÑO | bajo | medio | medio | alto | alto | medio | medio |
| EDEBÉ | bajo | alto | medio | alto | alto | alto | alto |
| SANTILLANA | bajo | medio | alto | alto | alto | alto | alto |
| SM | bajo | medio | alto | alto | alto | medio | medio |
| V. VIVES | bajo | medio | medio | alto | alto | alto | alto |

Del estudio realizado podemos deducir, pues, que si bien ningún libro de texto alcanza una valoración global óptima, no podemos decir que la ortografía sea un aspecto descuidado en el material escolar y por ello una de las posibles causas del desconocimiento ortográfico. Sí podemos decir, no obstante, que el modo de trabajarla es prácticamente idéntico a como se venía haciendo ya para la Educación General Básica, esto es, que su planteamiento no ha variado y se sigue contemplando como una actividad al margen de la composición escrita, descontextualizada de la escritura como comunicación. Por este motivo consideramos que todos poseen un nivel bajo de adecuación a la variable estudiada. En cuanto al estudio de la normativa ortográfica, consideramos que sólo dos editoriales (Anaya y Edebé) realizan el estudio completo de la ortografía; los demás omiten algún aspecto. El resto de las variables están en función de esta última, es decir, se refieren sólo a las reglas tratadas, no tenemos en cuenta las que faltan.

Por otra parte, la práctica totalidad del profesorado de Educación Primaria con el que con frecuencia comentamos el problema ortográfico, cada día más agudizado, están de acuerdo en considerar que las actividades que los manuales contienen son insuficientes y por ello recurren con frecuencia al material complementario editado con objeto de reforzar el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPA, H. de la y ROMERO, A.: "En defensa de la educación ortográfica: utilidad de los acentos gráficos en castellano", en *Actas del I Congreso Internacional de Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo*. Granada, mayo, 1998 (en prensa).
- CAMPS, A. et al.: *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó, 1990.
- CARLINO, P. y SANTANA, D. (Coords.): *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Primaria*. Madrid: Visor, 1996.
- MEC: *Diseño Curricular Base*. Madrid, 1989.
- ORTEGA, G.: "Enseñanza de la ortografía en el ámbito dialectal canario", en *Actas del I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sevilla, 1990, pp. 197-201.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J.: *Didáctica de la ortografía*. Valladolid: Miñón, 1988.
- RAE (1974): *Ortografía*. Madrid: Imprenta Aguirre, 1974 (2.^a edición corregida y aumentada).
- (1981): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1992): *Diccionario de la lengua española*. 2 vol. Madrid.
- VAZ DE SOTO, J. M. (1981): *Defensa del habla andaluza*. Sevilla: Edisur.
- ZAYAS, F.: "Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita" en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 5, pp. 103-113.