

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ORTOGRAFÍA

0.— INTRODUCCIÓN.

0.1.— El presente artículo es parte de un trabajo más amplio que me ocupó varios años y que cristalizó en una Tesis Doctoral leída en la Universidad de Murcia en marzo de 1975. Su título: "Aspectos de la adquisición del lenguaje en niños de 8 a 12 años".

La Tesis consta de dos partes fundamentales: el "corpus" y el estudio crítico del material recogido. Y en este estudio crítico se dedica un capítulo a la ortografía del que hemos extraído las páginas que seguirán.

0.2.— Para una mejor comprensión del trabajo, considero imprescindible aludir al método seguido en la elaboración del "corpus".

0.2.1.— Los sujetos elegidos fueron alumnos de 3º, 4º y 5º cursos del Colegio Nacional de Prácticas Anejo a la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Albacete.

0.2.2.— El material proporcionado por estos niños procede de la expresión oral y la escrita. Para la primera utilicé un micrófono oculto que pudo registrar las conversaciones mantenidas con los niños sin que ellos estuvieran condicionados por la grabación. En el "corpus" se recoge la transcripción de seis bandas sonoras.

0.2.3.— Mi propósito al acumular material escrito por los niños era, en primer lugar, conseguir escritos realizados en diversas y variadas circunstancias. Me interesaba ver si existían diferencias entre los escritos en clase y los realizados fuera de ella, los motivados por un acontecimiento externo y los escritos de libre iniciativa, los realizados a corto o a largo plazo... Después veremos cómo ha valido la pena tener en cuenta estos posibles factores diferenciales.

0.2.3.1.— En los escritos de cada niño se distinguen varias partes:

- ejercicio de redacción hecho en la clase inmediatamente después de haber visto la proyección de una película,
- ejercicio de redacción (motivado también por la película) escrito en casa durante los ocho días siguientes a la proyección,

- cuaderno de vacaciones elaborado libremente y que les fue entregado en blanco al finalizar el curso 1971-72 acompañado de un folio en el que se hacían amplias indicaciones para que durante el verano fueran escribiendo en el cuaderno todo aquello que se les ocurriera, a modo de diario,
- en algunos casos se añade la descripción, por escrito, de los mismos chistes gráficos que fueron descritos por los niños en las conversaciones grabadas que constituyen la primera parte del "corpus".

0.3— El material conseguido fue tan abundante y rico que se impuso una selección del mismo. Ha quedado reducido al testimonio de 50 alumnos de niveles socioculturales distintos y de capacidad intelectual también diferenciada.

El material está ordenado por cursos y dentro de cada curso los niños se ordenan por su percentil, de mayor a menor. Un psicólogo se encargó de aplicar los tests de inteligencia que proporcionaron los datos de percentil (P.C.) y cociente intelectual (C.I.). Como la aplicación de los tests fue posterior a mi selección del material, el resultado fue sorprendente pues según me confesó el psicólogo se trataba de un grupo de niños representativo de una amplia gama de niveles intelectuales desde el P.C. 98 (que se corresponde con el C.J. 132) hasta el P.C. 5 (C.I. 74). Yo realicé la selección siguiendo un criterio que podríamos llamar intuitivo-lingüístico y la psicología me confirmó los resultados. Naturalmente el número de textos de niños mejor dotados intelectualmente es mayor porque su riqueza expresiva me inclinó a seleccionarlos con cierta preferencia, pero nunca faltan los textos que puedan servir de contraste a los otros.

0.3.1.— El material escrito del "corpus" (que ha sido utilizado para el estudio de la ortografía) consta de tres partes:

- I.— Escritos de 11 alumnos de 3^o curso, ordenados desde percentil 95 al 5.
- II.— Escritos de 26 alumnos de 4^o curso, ordenados desde P.C. 95 a P.C. 15.
- III.— Escritos de 13 alumnos de 5^o curso, ordenados desde P.C. 98 a P.C. 50 (Se da la circunstancia curiosa de que tres de los alumnos de este último apartado se encuentran actualmente matriculados en primer curso en la misma Escuela Universitaria del Profesorado de Albacete).

Y pasemos ya al tema que nos ocupa.

1.1.— Dice Hadlich con bastante razón¹ que "se piensa que la mayor parte de los sistemas de escritura son representaciones mezquinas de las complejidades de la lengua y los lingüistas se han esforzado poco en este sentido.

Las recientes obras de Chomsky y Halle y de Schane, sin embargo, han muestra-

1. Roger L. Hadlich, "Gramática transformativa del español" B.R.H. Gredos, Madrid, 1973.

do que la mayor parte de las ortografías, que antes se consideraban arcaicas, abrumadoras e ineficientes (especialmente la inglesa y la francesa), reflejan eficazmente varios procesos derivativos y morfológicos”.

1.1.1.— En esta cita nos apoyamos para justificar nuestro interés por la ortografía singular de los textos que constituyen la segunda parte de nuestro corpus, ya que intentaremos hacer un esbozo de estudio lingüístico de los mismos, buscando, allí donde sea posible encontrarla, una explicación psicolingüística de los errores cometidos.

1.2.— En España los trabajos de investigación realizados sobre ortografía infantil se han hecho con fines didácticos y desde el campo de la pedagogía.

Vamos a analizar sumariamente dos de ellos para después exponer nuestros propios puntos de vista sobre el particular y el método de investigación que hemos seguido.

1.2.1.— En primer lugar hagamos referencia al “Inventario cacográfico usual del escolar madrileño” que publicó Esteban Villarejo Mínguez en la Revista Española de Pedagogía de enero-marzo, 1950.

1.2.1.1.— Villarejo recoge en su trabajo el resultado de la tabulación de los errores cometidos por 36 alumnos de un curso experimental en diversos ejercicios de redacción, realizados a lo largo de todo un curso escolar. En cuatro tablas distintas se recogen los datos estadísticos de las cacografías atendiendo a:

- 1.— Número de errores ortográficos diferentes y repetidos.
- 2.— Número de errores ortográficos diferentes y en general, distribuidos según su frecuencia.
- 3.— Palabras que originan mayor número de cacografías infantiles.
- 4.— Número de errores diferentes y de errores en general, clasificados en tipos de dificultad gráfica.

Se añaden después dos anexos distintos con el inventario cacográfico infantil clasificado por orden de frecuencia y según los tipos de errores cometidos.

1.2.1.2.— Al explicar la técnica de recogida de material señala Villarejo la composición libre como “el instrumento idóneo para poner de relieve la fluencia lingüística correspondiente a los intereses actuales del niño”. Y más adelante añade: “Nada decimos de que se van a examinar minuciosamente, desde el punto de vista ortográfico, para atenuar en lo posible el conocido fenómeno del sujeto que sustituye una palabra determinada por otra ante el riesgo de escribirla mal”. Insiste también en la conveniencia de que los temas sugeridos sean variados para que “se hallen representadas actividades tan diversas como las relativas a higiene, diversiones, transporte..., el plano religioso junto al patriótico, el dominio de lo abstracto frente a la realidad objetiva circundante; en fin, temas de índole heterogénea que abarquen un amplio

campo de relaciones personales, naturales y sociales''. Propone una relación de 28 temas generales que los niños van desarrollando a lo largo del curso.

1.2.1.3.— Nos hemos detenido en la explicación de este aspecto del trabajo porque el material de nuestro corpus cumple, con mucho, las condiciones arriba señaladas. Es más, el hecho de recoger ejercicios realizados por los niños durante el curso y los escritos hechos en vacaciones es una piedra de toque interesante que favorece aún más la "fluencia lingüística" de que habla Villarejo. En cuanto a la edad de los sujetos creemos que la edad (8 a 12 años) de los niños de nuestra investigación es más idónea que la de los niños de Villarejo (12 a 14 años), pues aunque se trata de escolares retrasados que presentan un índice de cacografías superior al normal creemos, y lo demostraremos después, que la edad 8-10 años es clave para el estudio del proceso de la adquisición del sistema ortográfico.

Ahí está, pues, nuestro material a la disposición de quien quiera realizar un inventario cacográfico usual del escolar albacetense siguiendo las mismas líneas de investigación que Villarejo. Y decimos esto porque nuestro propósito es otro como después se dirá.

1.2.2.— El otro trabajo al que hacíamos referencia es el de Nieves García Hoz². Aunque se trata de un libro, como su nombre indica, que tiene por objeto la enseñanza de la ortografía, en él se exponen los métodos y resultados de una investigación previa realizada con unos doscientos escolares madrileños para determinar las palabras que presentan mayor dificultad ortográfica y, en consecuencia, graduar su enseñanza.

1.2.2.1.— Para la selección del material parte la autora de un punto diametralmente opuesto al de Villarejo. No centra su atención en el vocabulario infantil sino en el del adulto y no parte de la redacción sino del dictado. Justifica su procedimiento en que "parece más razonable apoyar la enseñanza ortográfica en el vocabulario común del adulto, porque es este vocabulario el que ha de utilizar el niño con mayor frecuencia a medida que va evolucionando hacia la vida de adulto. Si se centrara la enseñanza sobre el vocabulario infantil correríamos el riesgo de que este no tuviera más que un valor pasajero, ya que las palabras infantiles, en tanto que no pertenecen al vocabulario del adulto, se van perdiendo, van pasando de la vida misma del niño, a medida que este pasa por las sucesivas etapas de su existencia".

Las palabras, seleccionadas previamente por la investigadora, fueron dictadas en series de 100 a niñas comprendidas entre 8 y 14 años, y con los resultados se dan las normas didácticas correspondientes.

Nieves García Hoz selecciona 464 palabras con dificultad ortográfica, de las 1971 que constituyen el vocabulario común según Víctor García Hoz³.

2. Nieves García Hoz. "La enseñanza sistemática de la ortografía" Rialp, Madrid, 1963.

3. Víctor García Hoz. "Vocabulario usual, común y fundamental" C.S.I.C., Madrid, 1953.

Y aquí es donde creemos reside el punto flaco del trabajo: en partir de un vocabulario que limita demasiado el campo de la investigación, a priori. Hemos podido demostrar en otra parte de nuestra Tesis que, no ya el vocabulario común sino las 12.500 palabras que recoge García Hoz en su vocabulario usual como representativas del caudal léxico de los españoles, no pueden ser admitidas como muestra de validez universal.

1.3.— Pasemos ahora a exponer nuestro propósito:

Al realizar el trabajo de transcripción mecanografiada de los escritos infantiles me llamó de manera especial la atención un fenómeno sobre el que he reflexionado mucho: la cantidad de variantes que presentaban los errores en dos niveles, el individual y el colectivo (variantes en los escritos del mismo sujeto y variantes comparativas ante escritos de sujetos diferentes).

Por otra parte, ya decía al principio de este trabajo que mi intento ha sido realizar una investigación lingüística, aunque no resista a la tentación de hacer algunas consideraciones didácticas marginales.

1.3.1.— Por esto el objetivo fundamental de investigación se centra en estos puntos:

1.3.1.1.— a) estudio de los errores ortográficos a nivel individual para establecer después las comparaciones pertinentes.

1.3.1.2.— b) Trabajo, más que de recuento de cacografías, de intento de explicación de las mismas.

1.3.2.— Para conseguir esto he realizado las siguientes operaciones:

1ª. Elaboración de un fichero cacográfico individual por cada uno de los 50 alumnos, sujetos de la investigación.

2ª. Selección de una muestra significativa de los niveles más diversos y estudio detallado de los comportamientos individuales, con intento de explicación lingüística de los mismos.

Entre la 1ª y 2ª operación realicé un trabajo, cuyos resultados voy a exponer a continuación, como supuestos previos a la selección de la muestra.

Debía dar un calificativo convencional y funcional a la vez a la ortografía que presentaba cada niño y para ello establecí cinco grados de valoración: Muy bien, Bien, Regular, Mal y Muy mal.

1.3.2.3.1.— He aplicado estos calificativos siguiendo no un criterio meramente cuantitativo de errores sino más bien cualitativo y enfocado desde el punto de vista del receptor, no del emisor, del mensaje escrito. Me explico. Tatiana Slama-Cazacu⁴ escribe:

4. Tatiana Slama-Cazacu. Lenguaje y contexto. Ediciones Grijalbo, Barcelona, 1970.

“Encuentro en un texto la palabra “correspondencia”: Comprendo perfectamente de qué palabra se trata, pero siento la necesidad de retornar a ella porque vagamente me doy cuenta de que algo está mal; solamente a la tercera lectura observo que falta una “n”. Rumanos que conocen el francés han leído la frase “Quand vous connaîtrez bine ma mer”, reemplazando “bine” (correspondiente en rumano de “bien”) por “bien”; cuando se les preguntó si habían observado algún error mencionaron la “falta de ortografía” “mer” (por “merè”), y quedaron sorprendidos cuando se les llamó la atención sobre la forma “bine”.

Califico de “bueno” o “muy bueno” un texto cuando su lectura apenas me perturba, apenas altera mi ritmo lector, apenas me hace volver atrás, aunque tenga algún error ortográfico. Gradualmente voy aplicando los calificativos, ‘regular’, ‘mal’ o ‘muy mal’, según vaya siendo mayor la perturbación que me provoca su lectura.

Quizá parezca este un criterio excesivamente subjetivo y corra el riesgo de ser interpretado como si al investigador no le interesara la corrección ortográfica. Importa para entender bien esta cuestión delimitar campos: uno es el campo de la investigación y otro el de la aplicación didáctica. En el primero interesa observar los hechos, en el segundo señalar unas metas. Y en el campo de la observación tal vez el calificativo ‘muy mal’ aplicado a un texto tenga un signo mucho más positivo que el calificativo “muy bien” por cuanto en el primer caso el texto se presta a un comentario más rico, original y sugestivo. No puedo negar que he disfrutado “descifrando” los textos de ortografía más disparatada sobre todo cuando me llevaban de la mano a explicaciones sorprendentes. Todo es cuestión de establecer un “orden” en el caos aparente que se nos muestra.

A pesar de lo dicho anteriormente, para evitar un exceso de subjetividad en la valoración, he establecido como complemento un criterio cuantitativo amplio:

- los trabajos calificados de *Muy bien* no sobrepasan las cinco cacografías por cada cien líneas de texto mecanografiado;
- los trabajos calificados de *Bien* no tienen más de diez faltas por cada cien líneas.
- los trabajos calificados de *Regular* no tienen más de veinticinco faltas por cada cien líneas;
- los trabajos calificados de *Mal* no tiene más de cincuenta faltas por cada cien líneas.
- los trabajos calificados de *Muy mal* tienen más de cincuenta faltas por cada cien líneas.

1.3.2.3.2.— Consideré también interesante comparar la ortografía de cada niño, una vez calificada, con otros tres factores, la edad, la capacidad intelectual y la caligrafía.

Para la caligrafía he aplicado los mismos calificativos que para la ortografía atendiendo al grado de uniformidad y legibilidad de la letra y a los rasgos personales individualizadores. En ocasiones, se hace alguna indicación particular, además del calificativo ordinario.

1.3.2.3.3.— Expondremos pues en primer lugar la tabla de datos y después nuestras pequeñas conclusiones, que quedan abiertas a la opinión de cualquier lector que disienta.

Autor	Edad	P.C.	Caligrafía	Ortografía
Carlos G. T.	9	95	Mal	Muy mal
* Carmen G. B.	9	90	Bien	Bien
* M ^a Dolores L. M.	9	90	Regular	Mal
Diego M. B. F.	9	85	Regular (letra cursada, de adulto)	Bien
* José Antonio S. B.	8	83	Regular (letra clara pero pequeña)	Regular
José Antonio L. C.	8	82	Mal	Muy mal
Héctor C.M.	9	82	Regular (a lápiz, mala presentación)	Mal
Pedro F. S. G.	10	80	Mal	Mal
Nuria S. G-L.	9	50	Regular	Regular
M ^a Teresa R. J.	11	15	Bien	Regular
J. Miguel G. P.	10	5	Mal	Mal

(Estos alumnos son de tercer curso)

* M ^a Dolores L. T.	9	95	Regular	Mal
* Luis M. del R. G.	10	95	Bien (personal, muy limpio)	Muy bien
Marisol P. M.	10	95	Regular (sucio)	Regular
M ^a Llanos M.S.	10	95	Regular	Mal
* M ^a Carmen I. L.	9	90	Muy bien (personal)	Bien
Natividad M. M.	9	90	Regular	Regular
* Aurelio A. P.	11	90	Regular	Muy mal
M ^a Dolores L. T.	10	83	Muy bien	Bien
M. Eduardo S. LI.	9	80	Regular	Mal
Juanita L. M.	10	80	Bien (letra pequeña, limpio)	Regular
Pilar S. F.	10	77	Bien	Regular
M ^a Celia M. V.	9	75	Bien	Regular

Autor	Edad	P.C.	Caligrafía	Ortografía
Florencio G. R.	10	75	Bien	Regular
Julia R. T.	11	75	Bien	Mal
José Luis J. A.	10	66	Regular	Mal
Amparo P.G.	9	62	Bien (personal pero sucio)	Regular
J. Angel M. S.	10	53	Bien (personal)	Muy mal
* Amparo G. F.	10	50	Regular	Mal
M ^a Isabel L. R.	10	48	Regular	Regular
Rafaela R. C.	11	32	Bien	Regular
Rafael M. Q.	9	30	Regular	Mal
* Federico G. G.	10	30	Bien	Regular
Llanos L. P.	10	28	Bien (letra pequeña, limpio)	Regular
M ^a Elena M. P.	9	25	Bien	Regular
Juan C. A.	10	20	Mal	Muy Mal
Anabel C. C.	11	15	Regular	Regular

(Estos alumnos son de cuarto curso)

* Carmen C. R.	11	98	Muy bien	Bien
Llanos M. G.	11	95	Muy bien	Bien
* P. Manuel de la H.	11	94	Muy bien (personal)	Muy bien
Alfonso G. R.	11	93	Bien	Bien
J. Angel N. S.	10	92	Bien (personal)	Bien
Vicenta L. C.	11	92	Muy bien	Regular
Enriqueta P.G.	11	91	Bien (personal)	Bien
* Ana A. B.	11	87	Muy bien	Bien
* Margarita F. S.	11	85	Muy bien	Muy bien
* J. Ramón B. T.	11	80	Regular	Regular
Manuel L. A.	12	72	Regular	Mal
Encarnita C. M.	11	65	Bien	Regular
María M. R.	11	56	Regular	Regular

(Estos alumnos son de quinto curso)

1.3.2.3.4.— Como ejemplo de la aplicación del baremo de ortografía copiamos a continuación tres fragmentos, calificados de Muy bien, Regular y Muy Mal respectivamente, cada uno de ellos en dos versiones: la original de su autor y la nuestra en la que nos limitamos a corregir la ortografía respetando la redacción.

Fragmento núm. 1. Autor, Luis Manuel del Rey.

Día 16 de Julio

Esta mañana hemos ido a la huerta de Emiliano, como no tenemos coche nos vamos andando por el campo de fútbol y junto al gimnasio del Colegio, y después de recorrer un trozo de campo está la huerta de Emiliano. El es el mejor amigo de mi padre. Son amigos desde que tenían 10 años. Es practicante y es el que nos pone siempre las inyecciones. Tiene una piscina muy bonita y muchos árboles, casi todos manzanos. Gabriel, el cuñado de Emiliano, tiene muchísimos manzanos y una piscina también más grande. Todo el día está vestido con un mono viejo y un sombrero también muy viejo, montado en un tractor pequeño por entre los manzanos. Otras veces parece un hombre rana con unos tubos en la espalda que contienen insecticida para fumigar los árboles y que no les ataquen los insectos. La vida del agricultor me parece que es muy dura.

Nos hemos bañado muchas veces y me he comido un gran plato de caracoles. Luego, a las 3, nos ha traído en su coche Pepe "el bocha".

Texto corregido

Día 16 de Julio

Esta mañana hemos ido a la huerta de Emiliano; como no tenemos coche nos vamos andando por el campo de fútbol y junto al gimnasio del Colegio, y después de recorrer un trozo de campo está la huerta de Emiliano.

El es el mejor amigo de mi padre. Son amigos desde que tenían 10 años. Es practicante y es el que nos pone siempre las inyecciones.

Tiene una piscina muy bonita y muchos árboles, casi todos manzanos.

Gabriel, el cuñado de Emiliano, tiene muchísimos manzanos y una piscina también más grande. Todo el día está vestido con un mono viejo, montado en un tractor pequeño por entre los manzanos. Otras veces parece un hombre rana con unos tubos en la espalda que contienen insecticida para fumigar los árboles y que no los ataquen los insectos.

La vida del agricultor me parece que es muy dura.

Nos hemos bañado muchas veces y me he comido un gran plato de caracoles.

Luego, a las 3, nos ha traído en su coche Pepe, "el bocha".

Como se observará nos hemos limitado a corregir un acento y varios signos de puntuación sustituyendo una coma por punto y coma, y varios puntos seguidos por puntos aparte.

1.3.2.3.5.— Fragmento núm. 2. Autor, Amparo Peñalver.

Martes 27 Junio 1972

Redacción

Hoy he soñado que yo era una reina muy buena pero además de ser reina también era un hada y cada vez que había una guerra con mi varita mágica convertía a los cañones, pistolas y etc en saltamontes y se iban saltando. Y un día iba yo paseando por el campo, cuando me encontré en el infierno y el demonio me dijo: te he traído al infierno para matarte porque no quiero que hagas cosas buenas pero entonces la reina convirtió al fuego en una brisa, al tenedor del demonio en un reloj diminuto, y la caldera en una taza, y el demonio en una puerta, y la reina se fue por la puerta y ya me desperté y colorín colorado este sueño se ha acabado.

Texto corregido

Martes 17 Junio 1972

Redacción

Hoy he soñado que yo era una reina muy buena pero, además de ser reina, también era un hada y, cada vez que había una guerra, con mi varita mágica convertía a los cañones, pistolas y etc. en saltamontes y se iban saltando.

Y un día iba yo paseando por el campo, cuando me encontré en el infierno y el demonio me dijo: Te he traído al infierno para matarte porque no quiero que hagas cosas buenas. Pero entonces la reina convirtió al fuego en una brisa, al tenedor del demonio en un reloj diminuto y la caldera en una taza y al demonio en una puerta. Y la reina se fue por la puerta y ya me desperté y, colorín colorado, este sueño se ha acabado.

En este fragmento ya hemos tenido que hacer más enmiendas, desde colocar los acentos ortográficos, hasta enmendar varias grafías; sin embargo la lectura del texto original no perturba demasiado. Se lee con fluidez.

1.3.2.3.6.— Fragmento núm. 3. Autor, Aurelio Abia.

Albacete 14 Julio 1972

Me levanté a las 8 y cuarto armarme me fui a un recao luego estube juando con mi primo a la aquitetura luego me fui a arcacar de juca me maree para ir a la playa me compre un polo y luego fuimos a las cuevas masaco pasamos por un túnel dentro había un bañadero y un aperitivo ahí baile y todo por las ventanas se veía el río del color de barro al ir para la playa me maree para ir a la playa me maree luego comí me acosté un rato merende me fui con mis amigos me di un paseo estuvimos jugando al escondite luego me fui al casino me tomé un café mi aguelo echo la partida bilis película me acosté.

Albacete 14 Julio 1972

Me levanté a las 8 y cuarto, almorcé, me fuí a un recado. Luego estuve jugando con mi primo a la arquitectura. Luego me fuí a Alcalá del Júcar; me mareé para ir para allá. Me compré un polo y luego fuimos a las cuevas Masagó. Pasamos por un túnel. Dentro había un bar y tomé un aperitivo. Había baile y todo. Por las ventanas se veía el río del color de barro.

Al ir para Jorquera me mareé. Para ir para allá me mareé. Luego comí, me acosté un rato, merendé, me fui con mis amigos, me dí un paseo, estuvimos jugando al escondite. Cené, me fuí al casino, me tomé un café. Mi abuelo echó la partida. Vi la película, me acosté.

Es evidente que la fisonomía del texto corregido difiere bastante del original. En el texto se prescinde totalmente de acentos y signos de puntuación por lo que éstos últimos los hemos colocado con cierta flexibilidad, conscientes de que algunas comas pueden ser sustituidas por puntos o viceversa. La simplicidad de estructura sintáctica lo admite. Pero, además de estas dos particularidades que dificultan bastante la lectura primera, existe el problema de los nombres propios. Para una persona que desconozca la geografía de la provincia de Albacete hubiera resultado casi imposible reconocer los nombres de Alcalá del Júcar, Jorquera o las cuevas Masagó. (Confieso que para corregir este nombre he tenido que informarme antes. Se trata de unas perforaciones recientes que están siendo muy visitadas. El promotor de la obra, D. Mamerto de Santiago Gómez, ha denominado estas cuevas con las siglas de su nombre y apellidos).

1.3.2.4.— Para la selección de la muestra que iba a ser estudiada con más detalle he procurado que estuvieran representadas todas las calificaciones, edades y niveles intelectuales.

Los trabajos escogidos han sido los de los niños cuyo nombre va señalado con asterisco en la tabla precedente. Como se podrá comprobar se han seleccionado los trabajos del siguiente modo:

1.3.2.4.1.— **ORTOGRAFÍA**

Calificados de Muy bien	= tres
Calificados de Bien	= cuatro
Calificados de Regular	= tres
Calificados de Mal	= tres
Calificados de Muy mal	= uno

1.3.2.4.2.— **EDAD**

8 años	uno
9 años	cuatro
10 años	tres
11 años	seis

1.3.2.4.3.— PERCENTIL

P.C. entre 100 y 90 ocho

P.C. entre 90 y 80 cuatro

P.C. 50 o inferior. dos

(La muestra presenta una predilección por los niños muy bien dotados intelectualmente —sólo dos pertenecen al nivel medio o inferior— porque con ello queremos abundar en la idea de que no existe relación entre la capacidad intelectual y el nivel ortográfico como diremos a continuación).

1.3.3.— Del análisis de la tabla de valoraciones en general, (no del particular de los trabajos señalados con asterisco), se desprenden las siguientes conclusiones:

- a) No existe correlación entre P.C. y ortografía
- b) Hay una cierta correlación, con margen amplio, entre caligrafía y ortografía
- c) Hay una cierta correlación entre ortografía y edad.

Comentaremos estas conclusiones que, de momento, no nos atrevemos a considerar de aplicación universal, sino referidas a nuestro grupo. Dejamos a otras iniciativas el seguir la tarea de comprobación de esta tesis.

1.3.3.1.— a) Edna M. Horrocks y Grace L. Sackett afirman⁵: “Durante cierto tiempo ha sido evidente que la capacidad ortográfica de alumnos de inteligencia aproximadamente igual difiere mucho. Algunos alumnos poseen un poder excepcional de memoria visual que los convierte en conocedores “naturales” de la ortografía, pero la mayoría necesita orientación sistematizada para acrecentar sus cualidades perceptuales (percepción visual y auditiva)”.

A lo dicho añadiríamos, como consecuencia, que no necesariamente el alumno mejor dotado posee buena ortografía.

Una muestra palpable pueden ser los siguientes ejemplos que hemos sacado de la tabla:

1) Cinco alumnos que coinciden en poseer el mismo P.C., (95) han recibido en caligrafía las calificaciones de: *Muy bien* (Luis Manuel del Rey), *Bien* (Llanos Merino), *Regular* (Marisol Pardo), *Mal* (M^a Dolores Laorden) y *Muy mal* (Carlos García Tintero).

2) Otros cinco alumnos cuyo P.C. sólo varía en tres unidades han recibido en caligrafía las calificaciones de: *Muy bien* (Margarita F. Santamaría, P.C. 85), *Bien* (M^a Dolores Lorenzo, P.C. 83), *Regular* (José A. S. Bermejo, P.C. 83), *Mal* (Héctor Castillo, P.C. 82) y *Muy mal* (J. Antonio L. Cerdán, P.C. 82).

3) Alumnos de P.C. muy alto han sido calificados peor que otros de nivel intelectual inferior. Tal es el caso de Carlos García Tintero citado antes (*Muy mal*) que contrasta con la calificación común de *Regular* dada a alumnos de niveles intelect-

5. E. M. Horrocks, G. L. Sackett y otros. “Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria” Paidós. Buenos Aires, 1969.

tuales tan dispares como Pilar Simón (P.C. 77), Amparo Peñalver (62), Nuria Sánchez (50), Federico García (30), M^a Elena Martínez (25) o M^a Teresa Ruiz (15).

1.3.3.2.— b) En cuanto a la correlación ortografía-caligrafía hemos comprobado que en 16 casos se ha dado el mismo calificativo al alumno en ambos aspectos, en otros 30 casos las calificaciones han diferido sólo en un grado (por ejemplo, Regular-Bien, Bien-Muy bien, Regular-Mal, etc.) y sólo en cuatro casos las calificaciones difieren en más de un grado. Estos casos han sido los siguientes: Aurelio (Regular-Muy mal), Julia (Bien-Mal), Juan Angel (Bien-Muy mal) y Vicenta (Muy Bien-Regular). (En primer lugar va la calificación de la caligrafía).

Por eso dijimos que existía una cierta correlación, con margen amplio. Además también advertimos cierta relación entre la caligrafía y la edad pues pocos alumnos de más de 10 años han sido calificados de *Mal* o *Muy mal*. Esto parece indicar que el progreso en edad va afirmando los rasgos caligráficos personales por el mayor ejercicio de la escritura. Pero de esto hablaremos también a propósito del punto siguiente.

1.3.3.3.— c) Observamos que las calificaciones peores en ortografía se encuentran en niños de edad comprendida entre 8 y 10 años, lo que hace suponer que esta es la edad en la que el niño está realizando un esfuerzo mayor para acomodar su ortografía al sistema adulto normal. Los niños de 11 o 12 años están calificados de *Regular*, *Bien* o *Muy bien*, pero no de *Mal* o *Muy mal* salvo en tres casos que vamos a explicar.

Se trata de Aurelio, Julia y Manuel. En estos tres niños se da la circunstancia de que llevan un año de retraso con respecto al curso, cosa que hace suponer una deficiente escolaridad anterior, bien por falta de asistencia o por haber tenido que repetir curso. Y no se trata de alumnos mal dotados intelectualmente pues sus cocientes son altos en los tres casos. Aurelio, con P.C. 90 y 11 años cursa el 4º año, cuando debería, por la edad, estar en 5º. Lo hemos calificado de *Muy mal*. Es el autor del fragmento 3º de la muestra anterior. Julia, P.C. 75, con 11 años también está en 4º y Manuel, P.C. 72, con 12 años está en 5º, cuando le correspondería estar en 6º. A ambos los hemos calificado de *Mal*. De Aurelio nos ocuparemos en el estudio individual.

El hecho de que vaya mejorando la ortografía a medida que el niño avanza en edad está justificado por la acción escolar que favorece la natural evolución del niño hacia las formas normales adultas como decíamos antes.

1.3.4.— Podemos establecer un paralelismo entre el proceso de adquisición del lenguaje hablado, proceso que se desarrolla desde el primer año de vida, y la adquisición del sistema gráfico de la lengua, que suele comenzar hacia los cinco años.

Igual que el niño entre el primero y el quinto año de su vida logra dominar las

articulaciones de su lengua, también la adquisición del sistema gráfico le costará un período de cinco años aproximadamente (entre los cinco y los diez).

1.3.4.1.— Igual que en la expresión oral el niño deja paulatinamente de emplear aglutinaciones, formas analógicas que contrastan con el sistema adulto, etc., en la escritura el dominio del sistema gráfico supone una capacidad de análisis de los componentes de la lengua que en los comienzos del aprendizaje de la lectura-escritura no posee. Téngase en cuenta que si a los seis años el niño domina las articulaciones de su lengua se debe a que lleva cinco años de aprendizaje de los mismos. En cambio a esa misma edad, cuando se está entrenando por primera vez en el reconocimiento de los grafemas por la lectura y en la reproducción de los mismos por la escritura, los componentes de la lengua en su expresión escrita se le presentan de manera global, indiferenciada a veces, ya que la sucesión de los signos no se capta con la misma claridad en todos los casos, como han demostrado las experiencias de diversos psicólogos. T. Slama-Cazacu⁶ ha realizado experiencias con niños de 3 a 6 años que han presentado mayor dificultad para “dividir” oralmente la frase en palabras a medida que su edad era menor.

Lo mismo sucede con la escritura, si sometemos a una prueba similar escrita a niños de 5 a 8 años. Como dice la misma T. Slama-Cazacu “en los conjuntos discursivos que escuchan los niños no pueden distinguir al principio las partes componentes, cuyo análisis se hará gradualmente, y sobre todo con ayuda de la educación. Los adultos poco cultos también prueban, por la manera como escriben, que no pueden aislar fácil y correctamente las diversas partes de la palabra: Mauricio de Sajonia, por ejemplo —a quien se quiso ofrecer el título de Académico— escribía “La Cadémi”.

1.3.5.— En el estudio individual que haremos a continuación pretendemos buscar en primer lugar la causa posible de los errores cometidos, en segundo lugar comprobar las diferencias que se aprecian entre los errores cometidos por unos niños y otros, y en tercer lugar hacer algunas consideraciones de carácter didáctico.

1.3.6.1.— Antes de pasar al trabajo de cada niño conviene adelantar que distinguimos las causas generales y remotas de los errores, (inseguridad, falta de entrenamiento, edad, etc.) y las causas próximas que vendrán determinadas en cada caso por las circunstancias.

1.3.6.2.— En cuanto a estas últimas causas, hemos observado que existe una influencia a nivel paradigmático y otra a nivel sintagmático, ambas muy fuertes e interesantes.

1.3.6.2.1.— Un ejemplo de error por influencia paradigmática puede ser este: “... estuvimos hechando partidas...” o este “... pasear todos los días haber los escaparares...”. En el primer caso es evidente que la *h* indebidamente incorporada al verbo

6. T. Slama-Cazacu. Ob. citada en la nota núm. 4.

“echar” se debe a la influencia de la forma *hecho*, participio de *hacer*, que se confunde con el presente de indicativo de *echar* y de ahí se traslada a todo el verbo. En el segundo también se trata de una confusión típica, favorecida por la fonética, entre *haber*, infinitivo, forma de mucho uso, y *a ver*, preposición más infinitivo. (para frecuencias v. “Frequency Dictionary of Spanish Words” de A. Juilland y E. Chang Rodríguez, Mouton, The Hague, 1964).

1.3.6.2.2.— Cuando hablamos de influencia a nivel sintagmático nos referimos a la acción sobre la ortografía de una palabra determinada del contexto en que ella se encuentra. Este fenómeno lo hemos estudiado con detalle. En el estudio individual analizaremos bastantes casos. Ahora adelantamos un par de ejemplos, que, por cierto, no pertenecen a ninguno de los alumnos seleccionados en la muestra.

“... después de una noche tan esperada hemos hechos todos los bultos...”

y más adelante en la misma página “... y todo el viaje lo tuvimos sin contratiempos...”.

Es plural *hechos* del participio del primer ejemplo, con reminiscencias de texto medieval, lo explicamos por estar en serie con otras cuatro palabras más que deben llevar la marca de plural. Las hemos subrayado para que destaque más. Lo mismo ocurre con la asimilación de la palabra “contratiempos”, reforzada por dos *t* anteriores.

1.3.6.2.3.— A veces se dan simultáneamente las influencias paradigmáticas y sintagmáticas, con lo que el error queda más favorecido aún. Tal es el caso de una niña que en un texto de 224 líneas, en el que se usa más de cincuenta veces bien la preposición *a*, escribe: “... y nos *hemos* dedicado *ha* *hacer* un castillo de arena...”. Es evidente el cruce con *HA* de *haber* y la influencia de las *H* vecinas.

1.3.6.2.4.— Otros dos aspectos que hay que tener en cuenta son, por una parte la influencia de la expresión oral (el niño como el adulto sin mucha cultura tiende a la ortografía fonética), y por otra lo que en algunos casos podríamos llamar ultracorrección por influencia de la norma ortográfica, no muy bien aprendida; las grafías se confunden, pero esto demuestra un conocimiento de la existencia de las mismas.

1.3.5.2.5.— Analicemos algunos ejemplos, todos del ejercicio del mismo niño, Rafael Medrano:

“... me fui de escursion...”

Todos sabemos que la *X* ortográfica /*KS*/, se realiza la mayor parte de las veces como una simple /*s*/. La típica confusión en la escritura *s/x* viene favorecida por la fonética.

“... cene un guebo frito y una morzilla...”

Aunque no pone la diéresis, porque este niño apenas usa acentos y signos de puntuación, es evidente que en su ánimo está que se lea *güebo*, con la típica conso-

nante velar generada por el diptongo /ue/ en el habla vulgar. En cuanto a la confusión b/v de la misma palabra, y z/c de *morzilla*, respondería al caso que apuntábamos antes de mera confusión de grafías.

Un ejemplo muy curioso de mezcla de diversas influencias, con un resultado imprevisible es el siguiente:

"... *icimos* un fuego de *canpamento* eso *consiste en contrar* chistes hacer el tonto *contar* y luego *comtabamos* nuestro *igno* el de la O.J.E."

Obsérvese la aliteración de sílabas *con* que provoca un trueque *con/can* interesante. Es el juego contar/cantar lo que altera el texto. Por otra parte tenemos el olvido de la regla *nasal más p* exige grafía *m* que se da en la palabra "canpamento" y después, tal vez como una ultracorrección, es *comtabamos* en el que adivinamos una regla supuesta: *nasal más t* exige grafía *m*. Téngase en cuenta la analogía fonética entre *p* y *t*. Ambas son oclusivas sordas y con facilidad se confunden en el proceso de adquisición del idioma por los niños ("pamén" por "también", "papo" por "zapato", etc.).

En cuanto a la expresión *contrar* chistes la explicamos por la preposición precedente que favorece un cruce a nivel paradigmático con la palabra *encontrar*. Del mismo tipo sería el cruce de *igno* con palabras como *signo*, *digno*,..., aparte de que existe analogía fonética entre los grupos /mn/ y /gn/.

Por último justificamos la omisión de *h* en *igno* porque tal vez no haya visto el niño escrita la palabra o por olvido. No así la ausencia de la *h* en *icimos* pues más adelante escribe *hacer*.

1.3.6.2.6.— Este fenómeno nos lleva a hablar de otro de los aspectos más interesantes que hemos observado en nuestro estudio de la ortografía.

Por analogía con lo que ocurre en la lengua a nivel fonológico hemos llamado a este fenómeno neutralización de grafemas.

Al hacer el fichero de las cacografías lo hemos hecho a base de doble ficha para cada palabra. En una se anotaban las veces que la palabra aparece mal escrita y en la otra las veces que la misma palabra aparece bien escrita por el mismo niño. Esto demuestra que el niño no desconoce la forma correcta sino que para él no es pertinente la distinción de grafías para determinadas palabras, que tiene conciencia de que cualquiera que sea la grafía empleada (de dos o tres que sirvan para representar el mismo fonema) la palabra no cambiará de sentido por eso, y, lo que es más importante para la escritura, será reconocida y no confundida con otra.

Como veremos más adelante se puede dar la neutralización entre b/v, entre g/j, entre y/ll, entre h/φ, etc.

Cuando un niño comete un error al escribir una palabra y esa misma palabra la escribe muchas veces bien, diremos que el error está fuertemente neutralizado y, a

efectos de valoración, no debería tenerse muy en cuenta pues lo habitual en el niño es seleccionar la grafía que exige el sistema establecido.

Se dan también casos de equilibrio entre errores y aciertos o de mayor frecuencia de errores. Ya lo veremos.

1.3.6.2.7.— Otra conclusión a la que hemos llegado después de nuestro análisis es la de que estos niños, en los ejercicios que han escrito durante las vacaciones, fuera de la influencia escolar, no han tenido preocupación por ser fieles a la convención ortográfica. Más bien diría que han olvidado su existencia; salvo en contados casos el niño no corrige, no vuelve sobre lo escrito. Su fluidez expresiva es tal que sólo está pendiente de aquello que quiere comunicar, no de cómo lo hace. De ahí que en algunos casos exista un fuerte contraste entre la ortografía, bastante aceptable, del ejercicio hecho en clase y los escritos realizados en vacaciones, plagados de errores.

1.3.6.2.8.— En esta característica del niño de no volver sobre lo escrito encontramos la posible explicación al fenómeno de la alta frecuencia de error en el uso de la tilde y de los signos de puntuación. De aquí la oportunidad del trabajo de Diego Gómez Fernández sobre las normas actuales de acentuación ortográfica publicado en el núm. 2 de CAUCE.

Villarejo en las conclusiones del trabajo antes mencionado nos dice:

“La mayor cantidad de cacografías se produce en la acentuación general y en la acentuación especial de las palabras. Se observa la tendencia a suprimir el acento más que a usarlo incorrectamente, en lo que coincide con los resultados a que llega la Psicología experimental. Parece ponerse de manifiesto o una dificultad infantil insospechada para el dominio de la acentuación, o un desdén censurable hacia este aditamento gráfico por parte de maestros y alumnos. Debe intensificarse la enseñanza de la acentuación en la escuela primaria”.

1.3.6.2.9.— Aunque no hemos hecho recuento estadístico podemos afirmar que en los escritos de nuestro “corpus” también se da la característica apuntada por Villarejo sobre la tilde. En lo que no estamos demasiado de acuerdo con él es en la explicación que da del fenómeno. Lo mismo que se dice del acento se podría decir de los signos de puntuación y, si nos damos cuenta, ambos medios gráficos sirven para representar los elementos suprasegmentales de la lengua, acento y entonación. Estos elementos suprasegmentales suponen la existencia de una secuencia de segmentos a la que se incorporan y sin la cual no pueden existir. Hemos dicho antes que el niño no vuelve habitualmente sobre lo escrito. Y el colocar los acentos y los signos de puntuación, hasta que se adquiere el hábito de hacerlo casi mecánica y simultáneamente a la escritura de las letras, supone un volver sobre lo escrito para “añadir” los rasgos correspondientes a esos prosodemas. Aquí es donde creemos reside la explicación de las omisiones y no en una “dificultad infantil insospechada” ni menos en un “desdén censurable por parte de maestros y alumnos”. Esto del desdén

por parte del alumno puede darse en niveles superiores de la enseñanza más que en los niveles primarios.

1.3.6.2.10.— También en la misma simplificación de la norma ortográfica del acento o la puntuación puede residir la dificultad intrínseca del aprendizaje de los mismos. Tatiana Slama-Cazacu en su obra ya citada nos dice a propósito de la puntuación:

Las diversas partes que la componen (el punto, la coma, etc.) constituyen uno de los sistemas más simplificados y más regulares de la lengua —pero más artificiales al mismo tiempo y más difíciles de asir—, justamente porque este sistema es una invención tardía y comprende un elevado grado de convencionalidad”.

Para la historia de la representación gráfica del prosodema acento véase “Contribución al estudio de las ideas ortográficas en España”. Tesis Doctoral de D. Abraham Esteve Serrano, Universidad de Murcia, 1974.

1.3.7.— Pasemos, por fin, a la exposición del resultado de nuestros estudios individuales.

De los catorce trabajos que hemos analizado (los señalados con asterisco en la tabla del § 1.3.2.3.3.), con el fin de no alargar excesivamente este artículo, presentamos sólo cinco. Será una muestra suficiente de la técnica de análisis seguida.

1.3.7.1.— Estudio ortográfico de Luis Manuel, 10 años, P.C. 95, C.I. 127, 381 líneas de texto mecanografiado.

La ortografía de este niño la hemos puesto como modelo de las muy buenas pues además de ser correcta en el uso de las letras lo es en el de los acentos y signos de puntuación. Se trata de un niño de los que Horrocks y Sackett llaman conocedores “naturales” de la ortografía, pues su edad, 10 años recién cumplidos, se halla en el límite que hemos señalado para el período de mayor dificultad y serían de esperar algunos errores todavía.

1.2.7.1.1.— En todo el texto sólo hemos encontrado tres tipos de error que son:

a) Ausencia de *h* intercalada en “... se desaoga uno del ruido...” Por tratarse de palabra de poco uso tal vez el niño no la haya visto escrita nunca, aunque sí habrá visto “ahogar”. Como sólo aparece escrita una vez en todo el texto no podemos saber si está neutralizada o no. De todos modos la *h* intercalada es gráfica que fácilmente escapa a cualquiera.

1.3.7.1.2.— b) Confusión *s/x* en “... con calles muy estrechas...” Se trata de un caso claro de ultracorrección. Y tal vez cruce con la palabra *extremo*. Compárese extremo/extrecho. No aparece más en el texto y no podemos comprobar si está neutralizada pero es de suponer que sí.

1.3.7.1.3.— c) Separación indebida de la conjunción “porque” en

“... por que iban a venir...”

“... por que el año pasado...”

“... por que durante he comido...”

Además de que la separación de los componentes de *porque* tiene una explicación diacrónica por una parte y sincrónica por otra (cruce con *por qué*) en el sistema de la lengua, aparece fuertemente neutralizada ya que en el texto se escribe bien en ocho ocasiones. Observemos que en el tercer ejemplo de error se evidencia una situación psicológica de distracción por parte del niño al escribir pues omite la expresión “el viaje” que suplimos por el contexto. De ahí que no concedamos demasiada importancia a estas cacografías concretas.

1.3.7.2.— Estudio ortográfico de Margarita, 11 años, P.C. 85, C.I. 117, 321 líneas de texto mecanografiado.

Consideramos la ortografía de esta niña muy buena pues además de usar bastante bien los signos de puntuación y la tilde, los errores que ha cometido a lo largo de todo el texto se pueden agrupar en cinco apartados y presentan unas curiosas características que hacen considerar a casi todos ellos como lapsus momentáneos debidos a las condiciones de libertad y falta de preocupación escolar con que escribe.

1.3.7.2.1.— Pasemos a su análisis:

a) Omisión y uso indebido de *h*. Estas situaciones que se repetirán con más frecuencia en otros alumnos las vamos a representar así: confusión *h/φ*. Veamos los ejemplos. “... y se habrieron las rocas...” neutralizando en “... una mujer salió a abrirles...”. (La forma *habrieron* guarda cierta analogía gráfica y fonética con *hubieron*). “... hecharía a los ratones...” neutralizado en “... hemos ido a echar una carta...”.

(Se trata además del clásico cruce *echar/hacer*). “...el viaje a sido muy bonito” “... y ha si a pasado la mañana”. Vamos a detenernos en el análisis de este último ejemplo. En primer lugar diremos que tanto la forma *ha* del auxiliar como el adverbio *así* aparecen en muchas ocasiones bien escritos. (*ha* veinte veces y *así* siete).

Por tanto se trata de un error típico de influencia paradigmática y sintagmática combinadas. El contexto más amplio dice: “Nos *hemos* bañado mucho y *hemos* jugado con la arena y ha si a pasado...”. Se trata pues de un anticipo de la *h* del auxiliar *haber*, que venía actuando en dos formas verbales anteriores, que provoca la partición del adverbio en prep. más adv. quedando la *h* incorporada a la preposición *a* y dejando el auxiliar sin ella.

1.3.7.2.2.— b) Trueque de signos por influencia analógica o de contexto. Tenemos tres ejemplos neutralizados, (dos de ellos mucho), que no pueden considerarse como habituales en la niña. “... y nos hemos ido *haspa* un bar que es también *pen-*

sión...”, "... la llaman el *Diende* de *Diablo*...”.

En el primer ejemplo hay dos cambios, *p* por *t* y *p* por *b*. Trueque de oclusivas y trueque de labiales respectivamente, con una extraña aliteración de *p* explicada tal vez por una presencia anticipada de la palabra *pensión* que actúa en el contexto. El segundo ejemplo tiene más clara explicación pues el trueque de dentales viene favorecido por la asimilación. La expresión correcta “Diente del Diablo” aparece en una ocasión, *hasta* aparece bien escrita seis veces y *también* tres.

1.3.7.2.3.— c) Dos ejemplos, ambos neutralizados, de elipsis de una vocal: “... dinero par alimentarlos...” y “... un remanso que tenía bastante aga...” El primero lo explicamos por influencia de la *a* de la palabra siguiente; *para* aparece bien escrito en cuatro ocasiones y siempre ante consonante.

La palabra *agua* aparece bien escrita en dos ocasiones. La elipsis de la *u* podemos explicarla como un simple lapsus pues nos parece un poco forzada explicarla como ultracorrección por las variantes *g/gu* para expresar el fonema /g/.

1.3.7.2.4.— d) Dos ejemplos de epéntesis con explicación diversa, una de origen paradigmático y la otra sintagmático. “... una tradición muy antigua...”, “... Luego nos hemos idos los mayores...”. En *tradicción* están actuando otras palabras del sistema como “lección, dicción, predicción”, etc. además de la ultracorrección. Este uso es frecuente en el habla oral incluso en niveles cultos. En cuanto a *hemos ido* aparece en el texto bien escrito 62 veces pero sólo una vez de estas 62 precede al verbo el pronombre *nos*; predomina la fórmula sin pronombre por lo que tal vez la base de la fuerte aliteración de la marca del plural se encuentre en ese pronombre.

1.3.7.2.5.— e) Por último en otra página anotamos “... nos hemos mareado un pocopero el viaje...”. Por tratarse del único caso en todo el texto de unión indebida de palabras no damos mucha importancia al caso que, por otra parte, no tiene explicación posible lingüística ya que por tratarse de palabras que pertenecen a oraciones distintas más bien favorecerían que se destacase la separación, que supone una pausa fonológica y sintáctica.

1.3.7.3.— Estudio ortográfico de Carmen Galindo, 9 años, P.C. 90, C.I. 121, 252 líneas de texto mecanografiado.

Hemos calificado de “*Bien*” la ortografía de esta niña en atención a que descuida más que los anteriores el uso de la tilde y los signos de puntuación, y a que en un texto menos extenso la dispersión de errores es algo mayor, pero si atendemos a su edad, 9 años, y al nivel de enseñanza que cursa (3º, mientras que los anteriores cursan 4º y 5º) deberíamos calificarla de Muy bien y considerar a esta niña como conocedora “natural” de la ortografía.

Hemos encontrado cinco tipos de error:

1.3.7.3.1.— a) Confusión b/v en “... ayer y ante-ayer estuvimos haciendo el equipa-

je... nos llevamos la maleta grande...". Ambos errores aparecen neutralizados en otra página ("yo estuve con el charlando", "mi tía nos fué llevando de dos en dos"). En *llebamos* encuentro una influencia analógica del morfema *-bamos* de pretérito imperfecto y en *estubimos* tal vez la del sustantivo *tubo* que actúa sobre la 3ª persona singular del pretérito perfecto simple y de ella se traslada a todo el tiempo.

1.3.7.3.2.— b) Confusión g/j en dos ejemplos: "... entrenador, masagista, juez de silla..." y "... echa la peseta por la ragilla de la báscula...".

Regilla no aparece en el diccionario pero lo suponemos diminutivo de *raja*. No encontramos ninguna explicación a estos dos casos salvo la de mera confusión de grafías y tendencia a usar más la grafía *g* que la *j* pues en ambos casos se ha seleccionado la grafía *g* contra la norma y no a la inversa como sucede con otros niños.

1.3.7.3.3.— c) Omisión de *h* en "... barcas inchables, colchonetas...". Aunque la palabra no está en el diccionario nos parece un derivado normal de *hinchar* que, por otra parte, tiende a perder la *h* tal vez por cruce con *echar*.

1.3.7.3.4.— d) Confusión porque/por qué en dos casos: "... esto lo digo por que más adelante..." y "... ¿porque entro usted a robar...". La conjunción "porque" aparece bien escrita en otras dos páginas. En el caso del interrogativo observamos que en toda la secuencia se prescinde del acento ortográfico. Si la niña lo hubiera tenido presente, como lo tiene en la misma página cuando escribe "¿Y qué te ha dicho?", tal vez hubiese escrito el interrogativo separado de la preposición.

1.3.7.3.5. e) Omisión de *s* final en "... amigo, dame tre panes...". Por tratarse de un único caso de este tipo no podemos tenerlo en cuenta como característica de la escritura de esta niña. Como en fonética, la posición final de las consonantes siempre es débil y con tendencia a la pérdida.

Lo que sí consideramos característica de este texto es la irregularidad en el uso de los acentos y signos de puntuación que pasa de la observancia de la norma al olvido de la misma con ciertos desniveles.

Por ejemplo suele usar las comas en las enumeraciones pero no en la yuxtaposición de oraciones. Veamos un ejemplo "... Invite a mis amigas, tios, primos y demás familia... nos dieron dinero para pipas no nos fuimos a nuestras casas hasta la hora de dormir".

Lo mismo sucede con los acentos. Es curioso el caso de "... El sabio abrio la puerta de la cueva le dejó pasar..." en el que se omite el acento en *abrió* pero no en *dejó* cuando ambas palabras obedecen a la misma regla.

1.3.7.4.— Estudio ortográfico de Federico, 10 años, P.C. 30, C.I. 92, 98 líneas de texto mecanografiado.

Hemos calificado de *Regular* la ortografía de este niño. Nos interesan su carac-

terísticas peculiares, que pueden contrastar con las de otros niños. Por supuesto se trata de una ortografía fluctuante e insegura. Esto se aprecia a primera vista en el uso de los signos de puntuación y la tilde. Usa con frecuencia el punto y coma en lugar de punto y escribe a continuación con mayúscula. A veces coloca el punto y coma donde no hace falta nada (“después; me fui al pueblo”).

En cuanto a la tilde, además de omitirla en muchas ocasiones, la usa indebidamente en formas verbales como *llevarón*, *dierón*, error que hemos visto cometer a estudiantes de niveles superiores. (Lo atribuimos a cruce con la gran cantidad de palabras agudas en -ón, que existen. En estos casos actúa la influencia gráfica en contra de la fonética).

La mayoría de los errores que comete este niño están neutralizados; esto indica conocimiento de la norma pero predisposición para olvidarla. Destaca mucho el “error típico” en él, la confusión b/v, pues, en los errores distintos cometidos en total, corresponden sólo a b/V doce de ellos, mientras que los siguientes apartados presentan una gran dispersión con un caso cada uno, dos en confusión h/φ y siete en el apartado unión y separación indebida de palabras. Otra característica curiosa es la de que el número mayor de cacografías se concentra en el ejercicio hecho en clase. Esto indica que el niño en clase está o muy distraído o tiene tendencia a la ultracorrección, porque ha sido corregido muchas veces. Es evidente su situación “condicionada”, frente a la situación “libre” del cuaderno de vacaciones en la que fluye la ortografía “natural”, sin preocupaciones. Pensemos en el caso contrario, más frecuente en general, de niños que descuidan la ortografía cuando no están sometidos a la acción escolar. Para esto remitimos a lo dicho en el § 1.3.6.2.7. A la objeción de que este niño puede haber sido corregido por alguien en los ejercicios hechos en casa se puede contestar que, en ese caso, tales ejercicios no deberían registrar ningún error.

De las conversaciones que hemos mantenido con algunos familiares y con los mismos niños nos queda la seguridad de que los trabajos son originales y “sin intervenciones ajenas”. Lo que hay de bueno como lo que hay de malo en ellos es obra exclusivamente infantil.

1.3.7.4.1.— Analicemos los 9 tipos distintos de error:

a) Confusión b/v. Error típico en este niño con tendencia al predominio de uso de v por b. He aquí los ejemplos. “Me lebanaté” (neutralizada tres veces):

- “... hize los deberes...” frente a “... hice los deberes...”, cuatro veces;
- “... que estava con el telar...” neutralizada tres veces;
- “... en el suelo havia hierva...”. Obsérvese cómo la primera cacografía arrastra a la segunda, *Havía* aparece bien escrito en tres ocasiones;
- “... y haber otros pueblos...” “... y se beian las barcas... y se beía el mar...”, muy neutralizado sobre todo el infinitivo (“a ver” aparece en cinco ocasiones).

Es curioso el caso de *barcas*, bien escrito pero actuando sobre el *bejan* anterior. Cuando no se encuentra en esta secuencia entonces escribe "... para que las varcas no chocasen..." en la misma página;

– "... ya refrescados *bolbimos* a casa...", curioso juego de asimilaciones y disimilaciones, neutralizado en dos ocasiones;

– "... mas vonito es el maestro..." frente a "bonito", "bonitas", "bonitas";

– "... que davan una película...", neutralizada una vez;

– "... han ido a bísitar al carpintero... de mucho vien...". Error típico acumulado en el primer ejercicio. La forma *muncho* nos lleva al apartado siguiente.

1.3.7.4.2.— b) Epéntesis, síncope y asimilación vocálica.

– "... muchos oficio... mucho vien... muchos arboles... muchas florecitas...". Sin embargo "... hace mucho levante...". Esta *n* epentética, explicada fonéticamente como desdoblamiento de la nasal inicial y posible cruce con *mancha*, es típica del habla vulgar. Es posible que en el niño se trate de un simple traslado a la escritura de la lengua hablada en su medio.

– Se aprecia inseguridad en "... fuimos a una frinca... los amos de las fincas... en la lacha de mi amigo...". Se dan los dos casos opuestos de epéntesis y síncope de alveolares.

– Ejemplo único y curioso es el de la asimilación vocálica en "... estuvimos paseando...".

1.3.7.4.3.— c) Gran inseguridad en los ejemplos de unión y separación indebida de palabras. Las tres primeras secuencias pertenecen al ejercicio hecho en clase. ¿Acaso estaba el niño excitado después de ver la película, con la entrada y salida de clase?.

– "... con el telar a ciendo... y después sa oido una voz... y a sa lido...".

– "... me fui a pes car... y haber otros pueblos...";

– "... aqui ense guida te obsequian...".

1.3.7.4.4.— d) Confusión *h/φ* sólo se da en el cruce *a/ha*. Una vez se escribe con *h* la preposición (en cruce con *haber*, ya lo hemos anotado en el apartado anterior) y los demás casos son de verbo sin *h*. Todos además concentrados en el mismo ejercicio de clase ya citado. "... película a salido... y a sa lido... después sa oido... a lo ultimo a salido...". Para la neutralización de estos ejemplos sólo disponemos de otras formas de *haber*, "han", "hay", "habia", repartidas entre todas las páginas.

1.3.7.4.5.— e) Confusión *c/z* sólo hay en "... hize los deberes..." y en "... hize los deberes...". Es el típico cruce con *hizo*, además muy neutralizado, (aparece bien tres veces).

1.3.7.4.6.— f) Confusión *y/i* en un sólo caso, muy neutralizado y con explicación paradigmática por cruce con *muy*. "... me fuy al canal..." y "... me fuy a casa.. me fuy a jugar...". Contabilizamos la forma *fui* bien escrita unas diez veces a lo largo de todo el texto.

1.3.7.4.7.— g) Confusión g/j en el ya repetido tantas veces ejercicio de clase: "... la tegedora (dos veces): Es caso único también y poco significativo por falta de contraste.

1.3.7.4.8.— h) Un último ejemplo de confusión r/rr en "...ya arriba nos estuvo diciendo..." no contrastado, pero la palabra "herrero" que aparece en otro lugar puede servirnos para indicar que el niño conoce el uso de ambos signos. Tal vez en *arriba* haya una falsa división mental de la palabra (a riba) que, por otra parte, sería la etimológica. La llamamos falsa división con un criterio meramente ortográfico.

Insistimos en la opinión de que el problema grave de ortografía lo tiene este niño en la confusión B/V a pesar de las demás irregularidades dispersas.

1.3.7.5.— Estudio ortográfico de M^a Dolores López, 9 años, P.C. 90, C.I. 121, 183 líneas de texto mecanografiado. Calificación: *Mal* aunque bien podría calificarse de *Muy mal* puesto que su lectura perturba bastante por su especial singularidad.

M^a Dolores tiene una ortografía peculiar. Podríamos decir que su error típico, además de un elevado índice de confusiones b/v y h/φ, reside en esas alteraciones gráficas imprevisibles como metátesis, sínkopas, trueques, unión y separación indebida de palabras o confusión mayúsculas/minúsculas. Estas alteraciones son muy perturbadoras porque a veces tenemos que realizar un verdadero proceso de "adivinanza" de las palabras.

En cuanto a la puntuación y uso de la tilde, son bastante irregulares. La tilde apenas la usa, salvo en las palabras *papá*, *mamá*, *acosté*, *está*, *árboles*, *frigorífico* y alguna más. El uso del punto y la coma resulta ambiguo en muchas ocasiones por contraste con el de las mayúsculas/minúsculas.

Hemos agrupado los errores en nueve tipos distintos, pero en el primero incluimos, por considerarlos asimilables, trueques, sínkopas y metátesis.

1.3.7.5.1.— Al analizar los abundantes y variados casos de este apartado y observar su naturaleza, comparable con fenómenos fonéticos de habla en ocasiones, hemos confrontado su expresión oral recogida en la parte primera del "corpus", por si se tratase de errores gráficos motivados por una pronunciación deficiente. Del análisis de la conversación no se observan anomalías, sólo alguna vacilación y rectificación rápida en "... y ve un, y ve humo, y, y... se alegra mu... y se alegra también...": iniciada una palabra, la abandona para sustituirla por otra.

Se trata de una niña muy rápida y muy habladora. Según sus compañeras "siempre está contando chistes y cosas". Y podemos confirmarlo pues en la conversación nos deleitó hasta con canciones... Tal vez esa misma rapidez suya provoque una ortografía que marcha a saltos, sin orden ni concierto, en un texto lleno de vida y frescura.

1.3.7.5.1.1.— Comenzamos por los trueques, que son los más abundantes: es sor-

pendente la cantidad de trueques de alveolares r/l y nasales m/n. Precisamente las consonantes que a nivel fonético tienen mayor movilidad. Consideramos estos errores gráficos condicionados por la fonética, si no por la pronunciación de la niña, que es normal, sí por la misma naturaleza de estos sonidos, porque en el habla vulgar se dan algunos casos y por la semejanza gráfica entre los signos *m* y *n* (no lo olvidemos).

En la cita de cacografías sólo escribiremos la palabra con su contexto en aquellos casos en que haya una posible acción de éste..

– trueque m/n: “... pantano del cenajo a coner...”, “... derrunbo...”, “...inviermo...”, “... llana (por llama)”, “... uma mema... mi padrino a temino un miño...” (curiosa aliteración y baile de nasales, sólo así se justifica el trueque n/d antifonético). “... no se el que pomer...”, “... senbro...”, “... tegon gasmas de ver...” (en dos palabras se concentran una metátesis, un trueque y una epéntesis);

– trueque r/l: “... afruente del rio Mundo...”, “... almarios...”, neutralizada dos veces, “... cobilco... (por Covirco, nombre de un edificio)”;

– trueque de palatales ñ/ch: “... una muñeca y un mucheco... una cara de mucheca...” (más abajo se lee *muñecos*);

– trueque de dentales z/t: “... barnit...”, caso curioso de trueque de sordas en posición final (pienso en la serie fonética Madrid/Madriz,/Madrit).

– trueque z/c, basado no solo en mera confusión ortográfica, en “... Ferec... por Férrez, pueblo de la provincia de Albacete)...”, sino también en hábito de pronunciación local;

– trueque hu/gu, fonética, vulgar, en “guerfanitos...”.

1.3.7.5.1.2.— Las síncopas son la mayor parte de las veces, de consonantes alveolares y nasales en posición implosiva; es evidente el origen fonético del error: en una página anotamos “Acianos... infantil... paque” (*Parque* muy neutralizada en el texto “... nigun... capamento...” ambas neutralizadas, “Agunos” (pero “algunos” en la misma página). Otras síncopas: “empotraos”, “estis”, ambos ejemplos explicables por vulgarismo del habla, y “Ya an heco las bigas”, omisión de origen gráfico, muy neutralizada en la misma página.

1.3.7.5.1.3.— Las metátesis también tienen explicación fonética por tratarse siempre de metátesis de consonantes líquidas, de tanta frecuencia en la formación del español.

– “... Cralitos... (muy neutralizada)... naufargo... llegra... aregol...). El último ejemplo nos lleva a citar en este mismo apartado, aunque no le corresponda, los casos de confusión r/rr, que son el anterior y otros dos, “sohrrisa” y “fregar cacharos y a quitar el polvo”. Frente a esta inseguridad en el uso de la norma encontramos “herrero, hierro”, y “tierra... hierros... Chorros”.

Anotamos una última metátesis en “plugosa (por Pulgosa, pinada próxima a Albacete)”.

1.3.7.5.1.4.— También cabe en este apartado primero un caso de reduplicación, "... fufuego...".

1.3.7.5.2.— b) Confusión b/v. De los 18 errores distintos contabilizados, sólo dos son de uso de *v* por *b*. Los 16 restantes siempre son de *b* por *v*. Esta ya es una característica individual a destacar. Seis errores aparecen neutralizados y once de ellos son casos de palabra única en todo el texto: "vever", "... iva...", "...y va a irse", neutralizada la *v* en "se y ban" en la misma página y "...si ybamos...";

— En otro lugar anotamos: "bigas... berde... benir", esta última neutralizada tres veces;

— Y en la página siguiente: "...buelta... bale... Segobia...(y Segovia)... Abenida.. circunbalación... labadora...";

— más adelante anotamos: "... berano (neutralizado once veces)... bolbimos... nos bañamos *barias* veces... abeces... me boy... (pero *me voy* dos veces);

— Y también he registrado: "...Ban... boy (muy neutralizadas)... biene...bemir... bemio (neutralizadas pero gran inseguridad)... llebarme... (pero *lleva, lleve, llevo*);

— Por último anotamos en el final: "mobia".

1.3.7.5.3.— c) Confusión h/φ. De los 14 errores distintos anotados, cinco corresponden a casos de *h* innecesaria y nueve a casos de omisión. Consideramos error distinto el caso de *he* por una parte y *ha, han, hay*, por otra. Aparecen bastante neutralizadas las faltas (lo son en nueve ocasiones y en tres no neutralizadas se trata de palabra única en el texto).

— "... hacercaron..." cruce con *hacer*, "... hechar..." y "... echan ojas...", cruce *hacer/echar*;

— "... hera muy bonita..." y "... Hera invierno..." neutralizados en esta última página dos veces.

— "... no *he hido*... pero si *he hido*..." casos únicos, pero no de otras formas de *ir* que aparecen bien escritas. Aquí hay evidente acción del contexto;

— "Ohimos..." es ejemplo difícil de explicar por lo insólito. Aventuramos un posible cruce con *huimos*, seguido de metátesis, típico en esta niña;

— En la misma página leemos "... abitación... habitación... habitación..." y "...ablaron..." neutralizada en otra página que dice "...hAblar (sic)... able..." (cae de nuevo).

— Las formas *ha, has, han, hay*, aparecen bien diez veces en todo el texto, frente a once veces mal "... an hecho... an heco... lo a leído... a gustado... a bemio... a dado... a temino... a venido... no an benido... a venido... a traído...";

— Neutralización también equilibrada al 50 % en *he*, tres veces, frente a "... e visto...", "... les e contado... e puesto...";

— "... Asta ahora...", "... fueron asta la casa...", pero "... dura hasta el 21 de Septiembre";

— El verbo *hacer*, en sus formas *hacer, hago, hacía, hace*, aparece ocho ve-

ces bien en todo el texto, pero "... el izo..." y "... lo ago";

- "... y hechan ojas..." pero "otra hoja";
- "...Oy ha benio..." frente a "Hoy lunes";
- "... Zanaoria..." es ejemplo único.

1.3.7.5.4.— d) En el uso incorrecto de mayúsculas y minúsculas destaca la frecuencia con que empieza minúscula después de punto (basta con dar un vistazo a alguna de las páginas), y el empleo indebido de mayúsculas tanto con nombres comunes como adjetivos, artículos o adverbios, ("... y El cuarto... hay Un templete... los Arboles que hay en el Parque sacan Resina...").

Un caso más curioso todavía es el de las mayúsculas interiores de palabra de "... gusto hAblar... HAbía muchas...".

1.3.7.5.5.— e) En cuanto a la unión/separación de palabras es más frecuente el error de unión (diez errores distintos en trece ejemplos, pues el de separación se reduce a cuatro errores distintos y uno de ellos la conjunción *porque*. En los casos de unión, salvo uno difícil de explicar así, la explicación es fonosintáctica pues casi siempre se trata de *prep. más término* o de dos monosílabos. Nos limitamos a citar los ejemplos que no necesitan de más explicación; explicaremos los casos que lo requieran;

- En un lugar leo: "Se ve el de posito (obsérvese el falso análisis de la prep. *de* favorecido por la sucesión de monosílabos)... por que me gusta...";

- Y en otro "... decampamento..." y "... una huerta quees...";

- "... el verano abeces... al lotro lado... Ami me...";

- Más adelante "... ami me gusta... o por la tarde, opor la noche... y va a irse (iba)... se y ban a Elche... no lo hago no se porque porque ami... (obsérvese la diferente fisonomía de esta secuencia escrita correctamente: no lo hago no sé por qué porque a mí)";

- "... aver si ybamos... a la piscinamuchas veces (este es el ejemplo de difícil explicación pues hubiera sido más lógico unir *muchas a veces* y no a *piscina*)... ami un espejo..."

- "¿Mamá como quee situ habias muerto... por ser tan buenos...". La interrogación ya no se cierra; interpretamos esta secuencia así: Mamá, ¿cómo es que si tú habías muerto...

1.3.7.5.6.— f) Confusión y/ll, con predominio de la ultracorrección contraria al yeísmo, se da en cinco ejemplos poco contrastados: "... le allude a mi mamá... le ayude...", "... los mallores habian hecho un barco...", "... plalla... (cinco veces), "... Lla e puesto..." y "yamamos a mi prima...".

1.3.7.5.7.— g) Los tres casos que quedan no son relevates pues registramos un error distinto de cada tipo. En la confusión g/j tenemos "cojer" y "recojer", pero "recojer" una vez.

1.3.7.5.8.— h) Confusión g/gu al representar el fonema /g/ en un solo ejemplo: "Juge con mis muñecos", cruce con formas del paradigma (*jugaba, jugó, jugar...*).

1.3.7.5.9.— i) Terminamos con un caso típico de la ortografía arbitraria de esta niña: confusión c/k en "Cuando me voy a la calle...", neutralizado dos veces en el texto. Nos reconocemos incapaces de encontrar un cruce con *kilo* o *kantiano*.

1.3.8.— En el § 1.3.5. hablábamos de comprobar las diferencias entre unos errores y otros una vez que se hiciera el estudio individual de la ortografía en los trabajos seleccionados como muestra.

Nos limitaremos a apuntar algunas ideas que se desprenden del estudio realizado.

1.3.8.1.— Es evidente que el comportamiento de cada niño es diferente ante el mismo tipo de error. Unos niños presentan una especie de reincidencia en el mismo mientras que otros manifiestan una gran fluctuación entre las formas correctas y las incorrectas. Unos niños manifiestan un alto índice de cacografías en determinados tipos de faltas (lo que hemos llamado el error típico de cada niño), y otros en otras.

1.3.8.2.— Dentro de la confusión h/φ, por ejemplo, unos niños tienden a la omisión indebida (M^a Dolores López bastante, Aurelio siempre) y otros tienden más al uso indebido de *h* (es el caso de José Ramón o de Amparo). Un tercer grupo pueden formarlo los niños que reparten equilibradamente los casos de uso y los de omisión indebidos (en este apartado colocaríamos a José Antonio Suárez, por ejemplo).

Estas respuestas diversas dan una fisonomía peculiar e inconfundible a los escritos de cada niño, cosa que no debe escaparse a un buen observador.

1.3.8.3.— En la confusión b/v también hemos anotado diferencias notables entre unos escritos y otros.

Por una parte están los niños que tienen tendencia a escribir *v* por *b*, por otra los que hacen lo contrario y por otra los que reparten al 50 % las confusiones de una y otra clase.

1.3.8.4.— En los casos de confusión y//l hemos observado que los niños de buena ortografía, si alguna vez confunden, lo hacen cambiando // por *y*, error justificable en zona yeísta por la fonética. Los niños de peor ortografía tienden al error contrario, uso de // por *y*.

1.3.8.5.— Es curioso el hecho de que la confusión s/x se da en niños de buena ortografía, más bien como ultracorrección usan *x* en lugar de *s* (así ocurre con Luis Manuel y otros dos alumnos más). Los niños de peor ortografía apenas presentan este tipo de confusión y, si aparece, es como uso de *s* por *x*. Es como si estos niños no hubiesen incorporado aún la *x* a su sistema gráfico individual.

1.3.8.6.— El análisis de los diversos tipos de error que los niños cometen nos ha he-

cho pensar también en la polémica entre psicolingüistas sobre la relación entre filogénesis y ontogénesis⁷.

Si no en el hombre primitivo, sí en los albores de la lengua castellana hemos pensado más de una vez al anotar los trueques, metátesis y síncopas de algunos ejercicios.

1.3.9.— Por último unas breves consideraciones de carácter didáctico, según anunciamos en el § 1.3.5.

Las centraremos en sólo tres puntos:

1.3.9.1.— a) Del estudio precedente concluimos que en la didáctica de la ortografía se impone una enseñanza de tipo individual pues nos parece una pérdida de tiempo por parte de profesores y alumnos someter a todos los niños en una clase a los mismos ejercicios que, para unos serán innecesarios y para otros insuficientes. En el proceso de maduración hacia la norma establecida cada niño sigue un camino distinto. Unos tipos de dificultad son superados en determinados momentos por unos niños y esos mismos tipos cuestan un tiempo mayor o menor a otros, hasta alcanzar la forma usual.

1.3.9.2.— b) Para determinar el tipo de ejercicios aplicables a cada niño, sería necesario un estudio ortográfico previo de cantidad suficiente de escritos de cada sujeto, pues partiendo de ellos es como se tendría que preparar el material de trabajo.

Consideramos de gran importancia el determinar en cada niño el tipo de error que comete con mayor frecuencia (lo que llamamos el "error típico") pues, a nuestro juicio, por ahí deberíamos comenzar el ataque a la mala ortografía. Si conseguimos en primer lugar eliminar ese error en el sujeto, su ortografía mejorará sensiblemente.

1.3.9.3.— c) El basar la enseñanza sistemática de la ortografía, además de en las reglas, en aquellas palabras que nosotros, los adultos, creemos que encierran dificultad ortográfica tiene grandes riesgos.

Hay que colocarse en la situación del niño. El es quien debe determinar dónde están las dificultades y no nosotros. Y si no, ahí esta por ejemplo José Ramón, que siempre escribe correctamente todas las formas del verbo *haber* y sin embargo escribe "Esquela" (por *escuela*) y "halmorzar", o M^a Dolores López que nos asombra con ese delicioso "kuando" inesperado.

CARMEN AGULLÓ VIVES

7. V. un resumen de la cuestión en Giuseppe Francescato "El lenguaje infantil. Estructuración y aprendizaje". Ed. Península, Barcelona, 1971.