

Nuevas bases para la enseñanza de la ortografía

Marta Milian

¿Por qué hablamos de ortografía?

La ortografía, esa preocupación para muchos maestros y esa pesadilla para la mayoría de estudiantes, ¿qué es, en realidad? ¿Qué relación puede establecerse entre la ortografía y el sistema lingüístico? ¿Qué lugar ocupa el hecho de dominar las reglas ortográficas en relación a la competencia lingüística? ¿Qué consideración se le otorga en los diseños curriculares de la enseñanza básica?

En estas preguntas se apuntan varios caminos para reflexionar sobre la ortografía; uno, relativamente observable y acotado: la relación de la presentación gráfica de la lengua con el funcionamiento sistemático de esa misma lengua; otro, el valor social que se otorga al hecho de dominar y saber aplicar las leyes que regulan el sistema gráfico de la lengua. Un tercer camino nos conduce a la escuela como ámbito encargado de preparar al individuo para formar parte del conjunto de la sociedad, como ámbito que debe conciliar las dos perspectivas anteriores e integrarlas en una tercera: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hablamos de ortografía porque en la escuela y en las aulas se percibe como una preocupación y una pesadilla, siempre en primeros planos, sin profundidad de campo. El fracaso ortográfico existe. Y constituye un problema real que debe abordarse a partir de las aportaciones de diversos ámbitos -lingüística, sociolingüística, psicología del aprendizaje- y de estudios específicos realizados en nuestras escuelas, que aporten datos sobre procesos y estrategias de aprendizaje, estilos de enseñanza, niveles de dificultad ortográfica en relación a las lenguas objeto de estudio, relación con los contextos de escritura, etc.

Nuestro-propósito aquí es proporcionar al profesorado pautas de reflexión que les ofrezcan nuevas perspectivas sobre los procesos que se desenvuelven en el aula, pautas con las que puedan contrastar sus propias observaciones y que, a su vez, sean el punto de partida para la realización de investigaciones en el marco de la realidad escolar. Observar la escena desde distintos ángulos, trazar algunos esbozos, modificar el objetivo, cambiar el decorado, constituyen prácticas habituales para pintores, fotógrafos, escenógrafos, cineastas y realizadores en general. Observemos la ortografía, también, desde nuevos ángulos.

La competencia ortográfica y el sistema de la lengua

En la historia de todas las lenguas con sistema gráfico, la escritura aparece en función de la necesidad de superar las barreras del tiempo y del espacio, tal como expresa la frase latina *Verba volant, scripta manent*, aunque los avances técnicos de nuestro siglo nos permitan en ocasiones dudar de esta afirmación tan contundente.

El sistema gráfico de la lengua constituye, ya desde los inicios de la escritura, una entidad separada e independiente de la del sistema oral de la misma lengua: distintos contextos de uso, distintos "actores -alfabetizados frente a analfabetos-, distintas unidades y distintos canales de transmisión -signos visuales sobre una superficie plana frente a signos sonoros multidimensionales-, diferencias en el proceso de realización y de recepción -comunicación compartida en el lenguaje oral, diferida y distante en el lenguaje escrito-, diferencias en su valoración social, etc.

Y sin embargo, el lenguaje oral y el lenguaje escrito son representaciones de un mismo sistema lingüístico, y como tales reflejan su estructura y su funcionamiento en los diferentes niveles o subsistemas que lo componen. La relación entre el código oral y el escrito no es necesariamente transparente, es el resultado de una convención aceptada por los usuarios de una lengua en un momento determinado de su historia. El grado de transparencia, o de correspondencia entre oral y escrito, puede variar en cada una de las lenguas en función de este acuerdo inicial que supone la fijación del código gráfico -qué sistema de representación, cuántas variedades dialectales se representarán con ese código, qué hablantes serán sus usuarios-, y en función de la distancia recorrida por la lengua oral, que en muchos casos es un largo camino a través de generaciones y generaciones de hablantes innovadores frente a generaciones y generaciones de escritores obedientes a las normas.

Los sistemas alfabéticos, que hemos heredado del alfabeto fenicio, tienen un número de signos limitado -alrededor de la treintena- que permite su rápida adquisición y sus posibilidades de representación a través de su combinación en diversos planos o niveles. En realidad, los sistemas alfabéticos reproducen a escala gráfica la estructura del sistema lingüístico, con unidades multifuncionales, como los cristales diminutos de un calidoscopio que, encerrados en una pequeña cámara, son capaces de formar múltiples combinaciones de colores y formas a partir de su colocación estratégica en unas posiciones, determinadas por unas reglas sistemáticas. Esta arquitectura de los signos lingüísticos, admirable y eficaz por su economía de materiales, constituye, a la vez, una enorme complejidad en el momento de la adquisición del sistema gráfico.

La ortografía es el compendio de las reglas de combinación de las unidades del sistema gráfico, las letras, de acuerdo con su representatividad. La complejidad consiste en el hecho de que las letras pueden representar elementos distintos y simultáneos. En una primera aproximación, las letras representan unidades lingüísticas mínimas: sonidos y/o fonemas. ¿Hasta qué punto es consistente esta representatividad? No existen lenguas con una ortografía puramente fonética -no existe una letra para cada sonido, distinto en cada locución-, ya que los signos gráficos superarían esta cifra reducida que los hace funcionales. Existen, eso sí, sistemas gráficos que tienden a la correspondencia fonemagrafía, unos más que otros, y podemos afirmar que el sistema gráfico del castellano es más fonológico que el sistema gráfico de la lengua inglesa, por ejemplo. Pero si intentamos sistematizar esta correspondencia sólo desde la

perspectiva de las unidades mínimas -sonido/fonema equivale a grafía, o viceversa, grafía equivale a sonido/fonema-, tropezaremos con muchas irregularidades -excepcionales- por el hecho que la representatividad de los signos, gráficos o fónicos, supera los límites del subsistema fonológico.

Un ejemplo: la letra *a* puede corresponder a las siguientes unidades:

- Marca de femenino: niña. Marca de tercera persona: canta. Marca de concordancia: mesa sucia.
- Marca de función sintáctica: Voy a París, Veo a Pepe, Rompió a llorar.
- Marca de núcleo de sílaba: *pa*, *ar*, *mds*, *trans*.
- Marca de morfema: cantar/correr, cantar/contar.
- Marca de fonema: /a/ *a*.

El hecho de hacer corresponder únicamente sonidos, o fonemas, a una o varias letras supone considerar un solo sistema de relaciones, excluyendo la representatividad multifuncional de dichas unidades. Por otra parte, si analizamos el conjunto de relaciones fonema/sonidografía desde un solo plano, observamos también irregularidades, puesto que la correspondencia no es homogénea. Veamos un ejemplo en las letras *by* y su correspondencia con el fonema /b/:

1. beber/vivir.
2. cambio/envío.
3. invisible/imparcial.
4. optar/obtener
5. haber/a ver
6. lobo/bobo

En una tarea de escritura, las letras *b* y *v* son absolutamente impredecibles desde la perspectiva de la correspondencia sonido-grafía en los ejemplos anteriores. Son las letras "que engañan", utilizando esa expresión usual en muchos maestros en la enseñanza de la lectoescritura, que ofrecen entonces el recurso a otras estrategias: logográficas, morfológicas, léxicas. En el ejemplo 1 se implica el subsistema léxicosemántico, y también en el ejemplo 4 con las letras *p* y *b*. En el ejemplo 5 se manifiesta la interferencia en el subsistema sintáctico. Los ejemplos 2 y 3, además de cuestiones léxicosemánticas, introducen la perspectiva del contexto grafo-fónico para los grupos *mb*, *mp* y *nv*, que ofrece otras dificultades (¿cómo se decide que "envío" o "invisible" se escribe con *nv* a partir del sonido sin otras referencias de orden léxico o morfológico? Y en la referencia fónica, ¿cuál es el sonido que domina en la combinación: *m* o *b*?). En el ejemplo 6, y también en el 1 y el 5, sin movernos de la correspondencia sonido-grafía, sería lógica la existencia de un nuevo signo gráfico para la *b* intervocálica, fricativa, para diferenciarla de la *b* inicial, oclusiva.

A esto debe añadirse la dificultad del fonema o del sonido como unidades accesibles y separables. Darse cuenta de cómo funcionan los sonidos como signos lingüísticos requiere no solamente la percepción de los sonidos como unidades aisladas, sino también un determinado nivel de reflexión metalingüística que se consigue con el concurso de los diversos planos del sistema de la lengua.

Si integramos otros niveles de análisis y profundizamos en la descripción de cada uno de ellos, descubriremos que el código gráfico es bastante sistemático. Podemos completar la observación que acabamos de hacer sobre la relación grafofónica con las siguientes propuestas de observación y análisis:

Observación del código gráfico

1. ¿Son posibles todas las combinaciones de letras en todas las posiciones? ¿Encontramos a menudo, en castellano, la letra *t* al final de palabra? ¿Y la *ss*? ¿Y *rr* a principio de sílaba?
2. ¿Aparece con mucha frecuencia el grupo *nv*, o *dl*?

Estas preguntas y otras similares constituyen una aproximación "desde fuera", casi extralingüística, al código gráfico, y contribuyen a la consideración del sistema gráfico como una entidad con características propias que, una vez conocidas, permiten la relación con el sistema lingüístico desde una perspectiva distinta. Para el aprendiz, haber observado y asimilado que el grupo *rr* solamente aparece entre vocales en el interior de palabra puede resolver muchos problemas ortográficos que desde otras perspectivas aparecen como insolubles.

Observación del subsistema morfosintáctico y de su correspondencia gráfica

1. ¿Qué elementos de la primera articulación del lenguaje forman una palabra? ¿Qué aspectos contribuyen a su "separabilidad"? ¿Cuál es su significado? ¿De cuántas maneras puede expresarse gráficamente la noción de "plural", o de "resultado de", o de "tiempo pasado"?
2. ¿Cuántas formas gráficas distintas tiene el concepto "tener"? ¿Qué puede significar el elemento "-s" a final de palabra?

Y, centrándonos en el aprendiz, ¿qué categorías lingüísticas son representadas de forma más consistente o accesible? ¿Cómo incide la relación horizontal entre las palabras del discurso -concordancia, compatibilidad semántica- en el concepto de categoría? ¿Qué influencia puede tener la frecuencia de aparición de determinados elementos en la formación del conocimiento metalingüístico?

Este segundo grupo de preguntas presupone una visión del sistema lingüístico desde otra perspectiva, e incorpora conocimientos de otro orden sobre el funcionamiento del lenguaje. La idea de familias de elementos -desinencias verbales, terminaciones de plural, familias de palabras- es de fácil comprensión y se ve reforzada tanto por las relaciones gráficas -cruz-ar, cruc-es-, como por su funcionalidad. Estos conocimientos no son necesariamente conocimientos enseñados, sino que forman parte de la conciencia lingüística que proviene del uso, y que aflora a poco que se oriente la observación de regularidades y analogías.

Observación del subsistema logográfico

¿Cómo recordamos que "hoy" se escribe con *h* si no empieza por "hue-" ni es del verbo "haber"? ¿Qué nos hace reconocer el nombre de nuestro perfume favorito, de nuestro tabaco o de la marca de refresco que compramos regularmente? Los aficionados al deporte, lectores adictos de las crónicas deportivas, ¿cómo reconocen, de una simple ojeada, los préstamos lingüísticos generalmente anglosajones que designan las particularidades del juego a pesar de la dificultad de correspondencia grafofónica y morfológica?

A menudo, la ortografía de una palabra no se corresponde con la descripción del sistema lingüístico en ninguno de sus niveles o subsistemas, porque intervienen elementos de orden no funcional: razones etimológicas y cuestiones de terminología en la mayoría de los casos. La correspondencia "dibujo" -significado constituye una posibilidad más de acceso al código gráfico, basada en la memoria visual, sobre todo en las tareas de lectura, pero a la vez estrechamente relacionada con la memoria gestual en las tareas de escritura. ¿Cuántas veces, ante una consulta o una duda ortográfica, hemos de recurrir a la escritura manuscrita de una palabra para recordar el gesto caligráfico y la imagen global de la palabra?

Esta perspectiva rápida por cada uno de los niveles de descripción lingüística nos puede dar una idea de la multiplicidad y complejidad de relaciones que el aprendiz debe establecer para formarse una idea del funcionamiento del sistema gráfico. Y no hemos hecho mención de otro aspecto que tiene relación también con el aprendizaje de la ortografía: el conjunto de reglas o normas que explican el uso de los signos gráficos y que a la vez sirven de punto de referencia obligado en las tareas escolares de escritura. En muchas ocasiones, la norma implica un conocimiento amplio y explícito del sistema lingüístico descrito desde perspectivas que superan el uso funcional de la lengua (etimología, referencia a otras lenguas, etc.). Las normas ortográficas constituyen en muchos casos, para el aprendiz, un lenguaje para iniciados que se "domina" a base de memoria y recitado para cumplir con las exigencias de la escuela, pero que dista mucho de ser comprendido y aplicado por la mayoría de los escolares.

Como conclusión de este primer capítulo, y también como punto de partida de la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema gráfico, el conjunto de observaciones precedente nos permite afirmar que el acceso al código gráfico está sujeto a condicionamientos de naturaleza diversa, que podemos resumir en:

- La consistencia del sistema gráfico como sistema de representación, basada en la multifuncionalidad de los signos gráficos y su regularidad.
- El grado de conocimiento o conciencia lingüística del aprendiz.
- Las múltiples estrategias individuales útiles para la percepción y asimilación del código gráfico.

Hem parlat de:

Educación
Lingüística
Expresión escrita
Ortografía
Lengua y literatura
Didáctica de la lengua
Escritura

Direcció de contacte

Marta Milian
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. UAB