

## APROXIMACIÓN A UN APORTE TEÓRICO - DIDÁCTICO DE LA ORTOGRAFÍA

*Cecilia Manzione y Óscar Yáñez*

### **La Ortografía y la Textualidad**

El abordaje didáctico de la ortografía no es un problema para un docente de lengua. Ya en los manuales tradicionales se dedicaban capítulos completos o apéndices para lograr su aprendizaje. En estos, abundan reglas y ejemplos descontextualizados que intentaban, desde fuera del sistema, incidir en el manejo de la lengua escrita. La importancia del manejo escrito de la lengua condujo, inclusive, a la realización de compendios que trataban exclusivamente la ortografía como una disciplina independiente y aspiraban a dar herramientas, de una manera casi mágica, siempre a través de reglas de difícil comprensión, para que el interesado, de acuerdo con sus propias habilidades, trasladara su aprendizaje al uso del registro escrito con la producción textual.

La expresión oral y la expresión escrita son dos problemas con consecuencias sociales que hoy enfrenta la enseñanza de la lengua.

La ortografía es, hoy, un problema exclusivo de la lengua escrita que se suma a otros vinculados a la producción e interpretación de las “estructuras de adquisición tardía”, que se reflejan también en la oralidad.

La ortografía es un elemento más del sistema lingüístico y no constituye el objeto esencial en el estudio de la lengua porque no es su fundamento.

Cuando el individuo reconoce, asimila y camina por los otros niveles, la ortografía no será un objeto de estudio prioritario. Constituirá una herramienta de uso habitual.

Tal vez nuestra ortografía sea difícil y probablemente se haya enseñado - ¿o aprendido? - mal. Pero, por encima de estas hipótesis, aún no se la ha conocido en su total magnitud y, por lo tanto, no se ha propiciado su adecuada o conveniente recepción. Quizás su presentación haya sido elitista o dogmática. Si admitimos esta posibilidad, la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía deben revertirse y debemos impulsar un cambio que demuestre que esta no es resuelta a través de dogmatismos o de afirmaciones arbitrarias. Es necesario reconocerla como un problema que involucra a todo el sistema lingüístico.

Nuestro propósito, como docentes, es intentar que la enseñanza de la lengua proporcione un enfoque dinámico en el que pueda descubrirse qué se nos dice y cómo podemos comunicarnos mejor de lo que hacemos. Para ello, la teoría de la comunicación y los aportes de la lingüística textual brindan el marco apropiado para considerar la práctica discursiva que nos ocupa.

Creemos que el tratamiento de la lengua escrita, conjugado con la textualidad, redundaría en mayor aprovechamiento del tiempo, para relacionar los intereses pedagógicos y las necesidades de los alumnos.

Nuevos aportes de la didáctica del idioma han redefinido el sistema de escritura como un objeto de conocimiento, un sistema representativo con propiedades lingüísticas propias, y han superado la noción de escritura como transcripción. Los niños saben, tempranamente, que no se escribe de la misma manera en que habla. A medida que avanzan se apropian de lo alfabético, de lo extraalfabético y de lo textual.

El docente ante este proceso aparece menos activo ante el acto de enseñar y más activo ante el acto de aprender; y también, que no es lo mismo, más pasivo ante el acto de enseñar y menos pasivo ante el acto de aprender. Esto significa que la evaluación ya no es un acto ajeno al proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino que es uno de los momentos más delicados de la labor profesional, ya que las consignas previas a la ejecución de la actividad lingüística escrita deberán vincularse con los conocimientos lingüísticos del alumno.

Solo podremos evaluar textos como una fase del proceso de producción, y nunca como un punto final, porque solo podemos evaluar un texto desde el punto de vista de sus cualidades y de su adecuación. Conviene recordar que la contextualización constituye un enclave obligatorio en toda situación de recepción y de producción.

La lengua se ha enseñado hasta ahora como un modelo para seguir, como una forma alejada de su uso. Pero, por los resultados obtenidos, nos damos cuenta de que es imposible hacerlo fuera del contexto de comunicación, porque la lengua se manifiesta en los actos de comunicación. Cuando la lengua se pone en acción, es entonces cuando nos percatamos de su existencia. Como conjunto de convenciones en movimiento, el código lingüístico está relacionado con una gama de significaciones. Ese movimiento está dado por el uso; varía con el destinatario, con el receptor, con el mensaje, con el medio, con el contexto. De ahí que la significación sea de índole social. Un texto significa en tanto objeto social.

Por eso no existen hablantes ideales, sino individuos que optan desde el punto de vista lingüístico. Uno de los puntos centrales para

comprender y producir los mensajes está en su organización. Para comprender un significado es necesario recurrir a su uso. La subjetividad, en este sentido, determinará los modos de decir, ordenará cómo se dice lo que se dice.

El complejo conocimiento de cómo decir qué, a quién, cuándo y dónde se acrecienta mediante la sistematización de la enseñanza de los usos de las significaciones. La descripción, el reconocimiento y el análisis de las estrategias discursivas permiten identificar aquellos mecanismos que estructuran el comportamiento social.

Es así como al docente le cabe "mediar" entre el alumno y los usos de la lengua para que, a través de una selección de textos, responda a diferentes centros de interés que no solo se refieran a grandes temas humanos (infancia, vida, muerte, etc.) sino también, y fundamentalmente, a distintos tipos de manifestaciones lingüísticas (verso, descripción, narración, diálogo, etc.). Allí radica el carácter envolvente del proceso de enseñanza de la lengua, en donde el texto constituye el núcleo integrador de la comunicación. En tanto aumente el conocimiento reflexivo acerca del texto, aumentan las posibilidades de interacción humana. A partir de estas concepciones, el planteo didáctico de la ortografía difiere sustancialmente del tradicional. Las corrientes normativas y dogmáticas consideraban la ortografía como inmutable, invariable y eterna. Luego, las investigaciones lingüísticas pasaron a considerarla como una vestimenta o un disfraz de la lengua. Esto contribuyó a que concepciones críticas actuales eliminaran aquellas afecciones que incidían en la enseñanza de la ortografía.

En definitiva, nos afiliamos a la tesis de que la enseñanza de la ortografía debe concretarse a la luz de la lingüística del texto, porque es en el texto, justamente, donde se manifiesta la ortografía.

### **El Docente, el Alumno, el Texto y la Ortografía**

¿Podemos ayudar a nuestros alumnos al logro de la verdadera conciencia metalingüística para que sean usuarios eficientes de su competencia? Recordemos que nuestros alumnos han dejado de ser receptores y productores de textos exclusivamente lingüísticos, para consumir textos audiovisuales. Este fenómeno ha provocado la disminución en el desarrollo de las competencias, en la comprensión y la producción de textos escritos, reemplazándose la lengua escrita por la oralidad. La familiaridad con un código que se presenta en sucesión temporal con otro que se presenta con simultaneidades, no permite que el código escrito, donde se suceden los signos espacialmente, sea atractivo. Por esta razón, la

profundización del objetivo de la enseñanza de la lengua materna se hace imperiosa: el desplazamiento del objeto de estudio hacia toda la gama de discursos sociales, especialmente los escritos.

Asimismo, asistimos a la transformación permanente de las estructuras sociales, de los *mass-media* y de los medios socioculturales. Además, los alumnos también han cambiado. En definitiva, todo ha cambiado, pero la enseñanza de la ortografía no ha cambiado aún.

Por eso es necesario aprovechar los avances de la lingüística e introducirlos en el quehacer didáctico. Con otras palabras, la noción de sistema está hoy presente en su más amplia acepción, y esta incluye el subsistema de la ortografía.

Resulta imprescindible tomar los nuevos aportes de la lingüística del texto y, a partir de cero, intentando establecer un estudio científico que esté por encima de la simple transcripción gráfica y de las leyes de la ortografía española, y así integrar, enriquecer y desarrollar el manejo de la lengua escrita con los aspectos fónicos, léxicos, morfosintácticos y pragmáticos.

En la actualidad, y a través de la lingüística del texto, reconocemos en el texto un tejido en el que se identifican tres dimensiones que conducen a la unidad y coherencia semánticas: microestructura, macroestructura y superestructura semánticas.

A través de la microestructura semántica identificamos los niveles que, con interdependencia, conectados o tejidos, sustentan el contenido semántico del acto de habla. Estos niveles - morfosintáctico, léxico, fónico y gráfico- constituyen el basamento del texto y el objeto de estudio, entre otros, del docente de idioma español. El abordaje de las complejidades de este nivel es el camino propicio para la presentación de modelos lingüísticos cada vez más complejos que permitan la evolución del alumno en la captación de estructuras semánticas que desemboquen en una adecuada producción textual.

De acuerdo con lo expuesto, la ortografía no constituye un nivel aislado, un compartimento inconexo con respecto a los otros subsistemas del sistema lingüístico. La ortografía, entonces, es la resultante de un campo de interferencias que la lingüística debe advertir. Y viceversa: la ortografía interfiere en el amplio panorama de los niveles lingüísticos. Probablemente, la enseñanza no haya atendido a su función para volcarla al aprendizaje. Queda por saber en qué medida un mejor análisis del problema puede - dejando de lado un importante número de prácticas tradicionales y otras de apariencia más moderna - permitir un mejor desarrollo de las técnicas pedagógicas apoyadas en una metodología con fundamentos científicos.

En un análisis de la coherencia textual, podemos encontrar que el capítulo “ortografía” constituye un factor fundamental en la instancia de la recepción. Mostrar reglas textuales para la escritura es una necesidad en el aula. Las reglas textuales incluirán todos los elementos que contribuyan a la organización de información semántica. Hablar de reglas no es hablar de ceñir, de recortar la producción, sino de construir el conocimiento necesario para acceder a la producción creadora, libre, satisfactoria para la interacción.

Metodológicamente, es necesario explicitar adecuadamente las nociones teóricas e identificar sus funciones con los procesos de producción y reproducción de textos escritos. La interrelación entre los procesos intuitivos y el conocimiento construido posibilitará la reflexión que hará que el alumno determine si está capacitado para realizar determinadas acciones.

Nuestra propuesta pedagógica se dirige a ayudar a que se sistematicen conocimientos.

La apropiación real de nociones, capaces de ser generalizadas a otras situaciones, más allá de las tareas escolares, surge de la síntesis de contenidos lingüísticos, luego de trabajo de construcción del conocimiento. El docente seleccionará las técnicas y los métodos para evaluar conscientemente si el objetivo alcanzado es el correcto o no.

Lo que se intenta, en definitiva, es que el aprendizaje de la lengua escrita no se convierta en una permanente causa de frustraciones. Solo en la reflexión se puede acceder a la formación del propio pensamiento y de la actividad.

Trabajar en clase con situaciones verdaderas de recepción y producción textuales con diferentes tipos de textos, brindará a los alumnos un panorama amplio y real de las potencialidades lingüísticas.

### **La Lengua Escrita: Un Sistema de Comunicación**

Con tristeza y sin saber las razones, los docentes vemos que la riqueza de las producciones escritas de los primeros años disminuye progresivamente ante el avance de la represión por el miedo al error. Porque durante muchos años el sistema educativo ha desechado el sistema lingüístico propio del adolescente y se propone enseñar otro sistema lingüístico que no tiene referencia alguna fuera del marco institucional. De esta manera, se crea el error y se frena su capacidad de expresión escrita. El error es para el alumno una culpa.

Desde nuestro enfoque, el “error” es un motivo para el desarrollo del aprendizaje. La jerarquización de los “errores” permite implementar

didácticas que respeten el natural desarrollo cognoscitivo del individuo y la derivación a profesionales especializados en caso de que fuera necesario. Docentes, lingüistas, fonoaudiólogos, médicos y psicólogos se ven comprometidos en un trabajo interdisciplinario, en el proceso de la lectoescritura.

A veces, sentimos que nuestro trabajo no camina por el mismo carril que el de nuestros alumnos. Por ejemplo, rara vez podemos explicar los motivos que incidieron en el aprendizaje y en el no aprendizaje. Por eso, un enfoque interdisciplinario del proceso de alfabetización integral implica el conocimiento del objeto del sistema de escritura y del sujeto cognoscente, capaz de utilizar el lenguaje verbal mientras lo está aprendiendo. El conocimiento del objeto supone el dominio de todas las convenciones ortográficas de la lengua ya que de otro modo la producción resultará desviada, “con ruidos”, y se dificultará la comprensión del mensaje. Por otra parte, los “errores”, cuando comenzamos a hablar, se aceptan. Sin embargo, son castigados cuando comenzamos a escribir. Debemos respetar el proceso de aprendizaje, en vez de exigir, a destiempo, un rígido dominio de convenciones, porque lo lingüístico y lo cognitivo se entrelazan y dan lugar a lo pragmático.

La escritura no es un conglomerado de elementos disparatados; sin embargo, la ortografía se ha convertido en un complejo juego de azar, porque la lengua no es totalmente fonética. No hay que olvidar, por ejemplo, que la escritura solo posee unos escasos signos de puntuación para representar la gama enorme de valores expresivos de la lengua oral y del lenguaje gestual. La lengua escrita, con sus peculiaridades, es otro sistema de comunicación. Y por sus particularidades debemos darle un tratamiento especial, atendiendo, a marcas lingüísticas que tienen consecuencias pragmáticas, y viceversa. Ante esta aseveración, nos enfrentamos a una interesante situación, porque si la lengua escrita maneja marcas estrictamente lingüísticas que, en ocasiones, pueden ser manejadas con una intención pragmática, se plantea el problema de la recepción del mensaje escrito, sin advertir el uso pragmático de ciertas marcas lingüísticas, las que son sentidas como error, aunque tal vez no lo sean para el emisor, por lo que no constituyen desconocimiento del registro escrito. Ahora bien ¿qué sucede con la presencia o ausencia de marcas lingüísticas - ausencia de tilde en ciertas mayúsculas, por ejemplo - que quizás fueran, en su comienzo, producto de una intención pragmática pero que hoy están prácticamente convencionalizadas? Entonces, ¿qué criterios de corrección utilizar en tales condiciones?

Por su condición de documento, la lengua escrita desarrolla sus convenciones para la estructura del discurso, convenciones que los do-

centes debemos mostrar para una mejor recepción y una mejor producción escrita de nuestros alumnos.

En consecuencia, el contexto resuelve los desajustes (?) en el código escrito. Por otra parte, la escritura ofrece el control de la variabilidad de la estandarización lingüística. Muchas veces, nos hemos encontrado con docentes que “alegremente” afirman que el trabajo de sus clases se realiza fundamentalmente en forma oral. Pero olvidan que escritura y desarrollo del pensamiento científico están condicionados mutuamente. La escritura, como sistema altamente formal, va acompañada de un desarrollo del pensamiento que requiere extremo nivel de abstracción.

La escritura representa la condición fundamental para el desarrollo de una lengua de cultura y para su permanencia. Solo ella crea las condiciones previas para el surgimiento de literatura, para su conservación, tradición y cultivo. La identificación con los valores ideales de una comunidad de lengua y de escritura genera, a su vez, varias repercusiones sobre la vida pública y privada.

A pesar de lo expuesto, socialmente se aprecian dos posturas polarizadas que oscilan entre la sobrevaloración del sistema ortográfico y al subestimación o indiferencia ante el mismo. Es tal el grado de desconocimiento de las implicancias reales de la ortografía en la comunicación social, que resulta un problema que cada usuario de la lengua escrita debe resolver.

Pensemos, por ejemplo, en el alumno de enseñanza media, quien se enfrenta a un grupo de docentes al que no le interesa el manejo adecuado de la lengua escrita, ya que se conforma con la capacitación intuitiva de los contenidos. A su vez, se enfrenta a docentes que juzgan la lengua escrita con parámetros más estrictos. Como si esto fuera poco, aquellos que no exigen en sus aulas acusan a los profesores de lengua de no cumplir con un deber, que suponen es exclusivamente de estos. Como consecuencia: nuevamente sobreviene el caos.

El sistema educativo debe aportar los esfuerzos necesarios para que todos puedan llegar a comunicarse eficazmente. De lo contrario, se están generando analfabetos. La escritura es un instrumento de poder, porque manejar los usos sociales de la lengua supone mayor desenvolvimiento social.

Para Catach la ortografía es una “*manière d’écrire les sons et les mots d’une langue, en conformité d’une part avec le système de transcription graphique adopté à un époque donnée, d’autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous - systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)*”. Plus ces rapports secondaires sont

complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un tissu d'antagonismes se crée entre les relations phonie - graphie et les autres considérations entrant en ligne de compte. L'orthographe est un choix entres diverses considérations, plus ou moins réglés par des lois et des conventions diverses”.

Para nosotros, la ortografía es un sistema de normas convencionales de una época determinada que provee la lengua escrita; asegura la uniformidad y la permanencia de la escritura; utiliza sustancia gráfica; determina el uso del sistema grafemático, de los signos de puntuación, del tilde y el relieve; implica una elección, regulada por convenciones de la lengua escrita; brinda información semántica; tiene naturaleza morfosintáctica, léxica, fonemática y pragmática; puede mostrar la relación recíproca entre oralidad y escritura.

Nuestro desafío es buscar el camino para localizar la llave que abra el misterio del conocimiento de toda la riqueza de la lengua escrita.

### BIBLIOGRAFÍA

- Austin, John. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós, 1990.
- Barreix, Ilda y otros. *La lengua escrita y el modo lector en los primeros y segundos años del liceo N° 118*. Estudio de caso. Montevideo, 1993.
- Bornet, Jacques. *Orthographe et principe d'analogie*. París, L'école, 1981.
- Callegari, César. *Idéias*, N1.17 -19-20. Sao Paulo, 1993.
- Catach, N. *L'orthographe française*. París, Nathan, 1988.
- Chomsky, Noam y Piaget, Jean. *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona. Crítica, 1983.
- Eco, Umberto. *Tratado de semiótica general*. México, Lumen, 1978.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el niño*. Bs. As., XXI, 1988.
- Hallyday, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*. México, F.C.E., 1982.
- Hedge, Trica. *Writing*. Hong Kong, Oxford University Press, 1988.
- Jolibert, Josssette. *Formar niños productores de textos*. Chile, Hachetter, 1988.
- Jolibert, Josssette. *Formar niños lectores de textos*. Chile, Hachette, 1988.

Kerloc'H, Jean Pierre. *250 reconstitutions de textes*. París, Armand Colin, 1984.

Manzione, Cecilia y Yáñez, Óscar. *Ortografía y textualidad*. Montevideo. Monteverde. 1997.

Pedretti, Alma. *El idioma de los uruguayos*. Montevideo, Banda Oriental, 1984.

Polo, José. *Ortografía y ciencia el lenguaje*. Madrid, Paraninfo, 1974.

R.A.E. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 1973.

Salgado, Hugo. *¿Qué es la ortografía?* Bs. As., Aique, 1992.

Serafini, María. *Cómo redactar un tema*. Barcelona, Paidós, 1991.

Vigotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Bs. As., La Pléyade, 1986.