

Ana María Kaufman*

¿ES POSIBLE ENSEÑAR ORTOGRAFÍA DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA?

*Una maestra de tercer grado de una escuela primaria de Buenos Aires decidió que se había cansado de que sus alumnos escribieran una palabra tan frecuente como **hacer** sin respetar su ortografía. De manera que informó a toda la clase que no iba a admitir más la aparición de ese verbo sin “hache” o con “ese” en lugar de “ce”. A los pocos días leyó en un cuento escrito por uno de los niños la siguiente frase: “El monstruo se **hacer caba** lentamente..”.*

INTRODUCCIÓN

Hace ya varios años. En una escuelita de un pueblo de una provincia Argentina, un grupo de alumnos comenzó su aprendizaje de la lectura y la escritura orientado por una docente constructivista. Iniciaron una red de comunicaciones con niños de otras escuelas de la zona transmitiendo su experiencia y animando a compañeros lejanos a compartir la posibilidad de escribir sin temor. Al promediar segundo grado llegaron a la siguiente conclusión, que constituyó el lema de los primeros dos grados de esa institución escolar:

“En primer grado se escribe como se puede, en segundo hay que escribir como se debe”.

Un investigador brasileño. Arthur Gomes de Morais, cuya tesis de doctorado fue dirigida por Ana Teberosky, publicó un artículo cuyo título coincidía con el lema de esos niños: “Escribir como se debe” (en Teberosky y Tolchinsky. 1995). En ese trabajo exponía su investigación, en la que había propuesto a alumnos de diferentes grados en Barcelona una situación de transgresión ortográfica intencional, pidiéndoles que escribiesen como un extranjero que ignoraba la ortografía del castellano. A través de esta situación pudo indagar qué conocimiento tenían de las restricciones que impone dicha ortografía, porque para transgredir es necesario conocer la norma que se viola. Es importante destacar este hecho. Está muy difundida la idea de que los errores ortográficos de los niños tienen un origen psicológico, vinculado con las características contestatarias de sus personalidades que los llevarían a transgredir las normas. Esto sería cierto si los chicos conocieran las restricciones y decidieran no respetarlas, como hacer los verdaderos creadores, al romper con los cánones inventando nuevas alternativas.

* Licenciada en Ciencias de la Educación, investigadora y profesora de la Universidad de Buenos Aires.

Los grandes escritores son transgresores, ¡qué duda cabe! Pero lo hacen a partir del conocimiento de la norma. El que viola la norma por desconocimiento de la misma no es un transgresor sino un ignorante.

Todos debemos tener la libertad de escribir aquello que queramos escribir, pero si no respetamos ciertas convencionalidades básicas, que facilitan la comunicación, nuestra libertad puede llegar a convertirse en una triste parodia improductiva...

Debemos, entonces, aprender ortografía simplemente porque es uno de los elementos constitutivos de los textos, que intervienen en su comunicabilidad. Muchos alumnos, que no comparten esta afirmación, esgrimen argumentos falaces para evitar ocuparse de un tema que puede resultar tedioso: "Si yo escribo boca en lugar de vaca, vos entendés igual..." Y eso no es cierto. Es verdad que, si yo me propongo dedicar mucho más tiempo y esfuerzo, llegaré a comprender el texto, pero no lo voy a entender igual. Porque cuando leemos nuestro ojo no ve todas las letras: selecciona algunas, en función de las cuales anticipamos lo que se encuentra próximo a ellas. De manera que, si yo veo una palabra de cuatro letras, que comienza con b y termina con ca, lo más probable es que lea "boca" y no "vaca", con lo cual toda la frase puede resultar incomprensible, ya que es difícil que una boca tenga terneros... Deberé, entonces, releer la frase, corregir mentalmente el error y entender que se refiere a un miembro femenino de la raza bovina y no esa útil parte de la cara que sirve para alimentarnos. Es decir: mi lectura se habrá visto entorpecida por la ortografía inadecuada, a partir de lo cual mi paciencia puede llegar a jugarme una mala pasada que resulte perjudicial para el autor del texto al no permitirme apreciar, sin tanto esfuerzo, el real valor de su producción.

Esta información debe ser suministrada a nuestros alumnos, para que ellos reciban una retroalimentación real de lo que le sucede a un lector experto cuando se enfrenta con un texto. Aquel maestro que, guiado por el amor hacia sus alumnos y la santa paciencia, realiza permanentemente el esfuerzo de leer a pesar de la barrera ortográfica, como si eso no constituyera un obstáculo, está haciéndoles a los niños un flaco favor.

Hecha esta salvedad, se presenta la siguiente cuestión. En múltiples ocasiones me han preguntado: ¿es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista? La respuesta es, obviamente, afirmativa. ¿Por qué no va a ser posible ayudar al niño a descubrir las restricciones que impone la ortografía de su lengua? Lo que es innegable es que, para poder hacerlo, el docente tiene que conocer las características del contenido que va a enseñar. Es decir: tiene que saber ortografía, lo que no sólo significa que pueda escribir sin errores sino que tenga clara conciencia de los criterios que rigen ese dominio de la escritura. Y, además, debe conocer las ideas que sus alumnos tienen sobre el tema y cuáles son las alternativas didácticas más adecuadas para favorecer esa adquisición.

Saber escribir implica tener claros los propósitos que orientan mi accionar, saber quién es el destinatario, conocer las características del tipo de texto que se desea producir, utilizar correctamente las variadas estrategias de cohesión y coherencia textual, emplear los recursos retóricos al servicio de la intencionalidad del autor, tener el conocimiento gramatical necesario para poder articular la sintaxis de la manera más conveniente y, también, respetar las convenciones ortográficas vinculadas con la escritura de las palabras y el uso de la puntuación a fin de que el texto sea eficaz.

Muchos colegas con quienes compartimos un camino didáctico vinculado con la realización de experiencias de enseñanza de la lectura y la escritura articuladas como proyecto de producción de textos reales en contextos definidos y con destinatarios específicos, estamos intentando abordar el conocimiento ortográfico como un elemento constitutivo de la tarea de escribir, construyendo alternativas didácticas sistemáticas que trasciendan la mera repetición de las reglas, ya que hay suficiente información surgida de la experiencia escolar y de múltiples investigaciones que dan cuenta de la inoperancia de este tipo de enseñanza mecánica. Es decir estamos intentando acompañar a los niños en el camino de apropiación de la norma ortográfica, que constituye un verdadero proceso de investigación y construcción.

Como muchos lingüísticas, profesores y alumnos sostienen que el problema desaparecería si se reformara la ortografía del castellano simplificando el abecedario, en el primer punto de este trabajo esbozaré muy sintéticamente un comentario crítico acerca de dichas propuestas de reforma, con las que no concuerdo. Luego, a fin de indagar las representaciones de los maestros acerca de la complejidad del tema, expondré los resultados de algunas experiencias de talleres de perfeccionamiento docente vinculados con la enseñanza de la ortografía, que tuve oportunidad de coordinar en mi país y en Chile. Finalmente, incluiré en un tercer apartado de la descripción de ciertas restricciones que impone nuestra norma ortográfica y un breve comentario acerca de una experiencia pedagógica que estamos realizando en el Colegio Alas, de Palomar, provincia de Buenos Aires, que toma en consideración dichas restricciones.

I. ¿“JUBILAR ORTOGRAFÍA” O ENCARAR SU ENSEÑANZA?

Gabriel García Márquez (¿o debería poner, de acuerdo con su sugerencia, garsia markes?) ha vuelto a plantear hace poco tiempo un tema que resurge cada tanto, por el que Andrés Bello había ahogado en el siglo XIX y que fue aceptado por numerosos intelectuales y lingüísticas: el de la reforma ortográfica del castellano que consistiría básicamente en una reducción del alfabeto.

No concuerdo con esa propuesta por varias razones. Los que la sustentan argumentan que con un alfabeto restringido (suprimiendo los grafemas equivalentes, es decir aquellas letras que comparten la misma sonoridad) la gente escribiría con menor cantidad de errores. El lingüística mexicano Raúl Ávila, en una publicación del año 1986, esgrime razones ideológicas para proceder a esa

simplificación ortográfica, aduciendo que siempre son los pobres los que cometen más errores al escribir y que esa manera se achicaría la brecha. Lamento desilusionarlo, pero muchos niños ricos también escriben mal...

Es probable que, con menor cantidad de letras, se cometan menos errores al escribir. Pero también es probable, altamente probable, que el nuevo sistema dificulte la lectura. Cuando leemos nuestro ojo no ve todas las letras, sino que selecciona algunas en función de las cuales anticipamos lo que se encuentra próximo a ellas. **Un sistema con pocas marcas demanda mayor actividad y esfuerzo por parte del lector.** Daré algunos ejemplos para que esto se entienda mejor:

Si debemos leer un afiche que contenga un texto extenso escrito todo en imprenta mayúscula, podemos entender lo que dice. Pero el esfuerzo que haremos será mayor que el que nos demandaría la lectura del mismo texto impreso en una hoja con una tipografía mayúscula-minúscula. Esto se debe a que, en ese caso, las mayúsculas nos permiten anticipar dónde aparece un nombre propio, así como cuándo termina una oración y comienza otra.

Si redujéramos el alfabeto, desaparecerían los parónimos (palabras con igual sonoridad y diferente ortografía), con lo cual si el texto dice “La señora se cayó” tendríamos que apelar al resto del texto para saber si cerró la boca o aterrizó en el suelo.

Como la anticipación juega un papel muy importante en la lectura, la existencia de letras que comparten la sonoridad (grafemas equivalentes) disminuye la cantidad de posibilidades que se abren cuando nuestra mirada alcanza a efectuar una centración en la inicial. Por ejemplo, en el caso de la b y la V, las palabras que comienzan con esa sonoridad están divididas en dos grupos en la escritura. Si existiera una sola, por ejemplo la b, cuando una palabra comenzara con esa letra, el margen de posibilidades sería doble y el trabajo de anticipación más dificultoso. Esto vale para todos los grafemas equivalentes (sería el caso de la y/ll, la c/s/z) y también para la tan meneada h, ya que sin ella las palabras comenzadas en vocal **a, e, i, u y h**, con lo cual en número de palabras pertenecientes a cada conjunto es menor y el esfuerzo requerido por la anticipación disminuye.

Con lo expuesto en estos ejemplos es evidente que no estoy planteando que un sistema simplificado no permitiría acceder a la lectura de los textos. Simplemente estoy afirmando que daría más trabajo.

Por último, los que proponen simplificar la ortografía están sugiriendo tirar a la basura (o ‘jubilar’) todos los datos ideográficos del sistema, que relacionan con aspectos semánticos o morfosintácticos, y exacerbar los aspectos fonográficos. Para decirlo con palabras más sencillas: escribir como suena. Pero ...¿cómo suena *donde*? ¿conservaremos una “z” y una “s” para los madrileños pero no para los latinoamericanos? ¿Se trataría entonces, de adoptar distintas ortografías en

función de las distintas pronunciaciones regionales? Eso dificultaría enormemente la comunicación escrita entre los hispanohablantes.

Creo que sería conveniente utilizar el enorme monto de esfuerzo que demandaría esa reforma en investigar por qué los niños tienen tantas dificultades ortográficas, cual es la responsabilidad de la sociedad y de la escuela en ese problema y cuál puede ser la mejor manera de resolverlo. Es decir, continuamos ese largo camino que muchos estamos transitando y que implica escribir, en el ámbito escolar, distintos tipos de texto con propósitos determinados, en contextos reales, con destinatarios precisos y manejando los recursos adecuados para lograr los objetivos propuestos. Y la ortografía es uno de dichos recursos. Aventurarse en el mundo de las etimologías y comprender las unificaciones y diferenciaciones que la ortografía establece son situaciones nada despreciables si se les encara como datos de la escritura que están al servicio de los textos.

II. UNA EXPERIENCIA CON DOCENTES: TALLERES DE ORTOGRAFÍA

Hace ya algún tiempo comencé a coordinar talleres sobre la enseñanza de la ortografía con docentes del nivel primario (actual EGB). En las primeras ocasiones se trató de reuniones pequeñas con maestros del Colegio Alas de Palomar, en el que me desempeñé como asesora de Lengua. Posteriormente, la experiencia tuvo lugar en otras regiones del interior del país y convocó a una gran cantidad de participantes.

En todos los casos hubo un común denominador: la preocupación y el desagrado de los maestros por el desempeño ortográfico de sus alumnos, sentimientos unidos a una sensación de desorientación y desesperanza relacionada con sus posibilidades de intervención.

Una docente lo explicitó claramente:

“La verdad es que no sabemos qué hacer. Primero decían que había que corregir todo para que el error no se fijara. Entonces corregíamos cuidadosamente todas las fallas ortográficas. Después empezaron a decir que si corregíamos todos los errores, los nenes escribían menos. Y eso es verdad. Chicos que escribían cuentos larguísimos y lindos, empezaban a achicar sus textos para cometer menos errores. Entonces decidimos no corregir ningún error. Y la ortografía anda cada vez peor y los chicos están perdidos. A cada rato vienen u preguntar ¿Así se escribe?” refiriéndose a textos de los cuadernos que corresponden a días anteriores... Es un lío...”

Esta abrumadora reflexión fue lapidariamente completada por otra colega que agrego:

“No se trata sólo de corregir o no corregir los cuadernos, sino de cómo enseñar. Porque hay mucha bibliografía que señala que el conocimiento de las

reglas no garantiza una buena ortografía. Y eso también lo pudimos comprobar, porque hay muchos chicos que te pueden recitar las reglas de memoria y a la hora de escribir, no las aplican... Entonces, si no enseñamos las reglas, ¿qué hacemos?

Ambas intervenciones son paradigmáticas, ya que condensan las experiencias y dudas de una enorme cantidad de colegas.

Incertidumbre frente a la enseñanza, vacilación frente a las alternativas de corrección... En rigor de verdad, no podríamos afirmar que estas dos actitudes constituyan buenas condiciones pedagógicas para garantizar una enseñanza adecuada de la ortografía.

Antes de continuar tratando estos temas, detengámonos un instante a reflexionar acerca de la siguiente cuestión: ¿a qué nos estamos refiriendo cuando decimos “ortografía”?

El término “ortografía” designa la correcta forma de escribir (el prefijo de origen griego “orthós” significa recto, correcto, derecho, justo. Convengamos en que esta acepción es muy amplia. Podríamos citar una definición expuesta por Kenneth Goodman (1982), quien caracteriza a la ortografía de la siguiente manera: *“En un sistema alfabético, la ortografía consiste en un sistema de grafemas, habitualmente llamados letras, que tienen una variedad de formas y estilos. La ortografía también incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden cambiarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje. De tal manera el alfabeto debe ser modificado ligeramente de lengua a lengua. Pero la ortografía también debe ser capaz de representar las maneras en que se combinan los sonidos del lenguaje y el modo en que son modificados por los sonidos circundantes. Al hacerlo, hay elecciones necesarias acerca del nivel de lenguaje que se va a representar. A veces debemos elegir que las palabras parezcan semejantes, o bien porque están relacionadas al nivel gramatical o por el significado. La ortografía debe indicar a través de la puntuación las pautas de oración, frase y cláusula que representan significado.”*

Como puede advertirse, en esta definición se incluyen aspectos normativos referentes a la escritura de palabras, oraciones y textos. Entrarían aquí cuestiones tan diversas como el empleo de las letras indicadas por la norma en la escritura de cada palabra, el uso de tildes, la segmentación entre palabras y de palabras al final de un renglón, el uso de mayúsculas, la puntuación...

En este trabajo nos limitaremos a desarrollar algunas reflexiones referentes al primer aspecto mencionado (el uso de las letras indicadas por la norma ortográfica en la escritura de palabras). Dado por la extensión de este texto no es posible abordar más de uno de esos temas, decidí elegir este recorte porque es el aspecto sobre el cual he recibido más demandas en mis tareas de capacitación docente. Tal vez eso se deba a que es una cuestión que se convierte sin

dilaciones en observable muy claro para quienes dominan la norma por constituir un aspecto muy taxativamente marcado por la norma, en el cual la contravención es fácilmente registrable (la palabra “sibilizado” ortografiada de este modo resalta más que la falta de algún tilde o que un signo de puntuación mal empleado). Quizá la demanda responda a que durante mucho tiempo la ortografía constituyó un indicador de cultura y educación valorado socialmente. Las razones deben ser múltiples. Lo interesante del caso es que, a pesar de constituir un tema taxativamente marcados por la norma, no es una materia de fácil abordaje por parte de los docentes.

En el transcurso de uno de los talleres mencionados al comienzo de la Introducción, que contó con la cifra nada despreciable de 300 asistentes, propuse a los maestros la siguiente tarea: les entregué un dictado realizado por Lucía, una niña de 2° grado. planteando la siguiente consigna:

- a) Marcar todos los errores
- b) Intentar hacer una clasificación de los errores marcados de acuerdo con el o los criterios que creyeran convenientes y
- e) Describir las distintas categorías.

La tarea sería realizada en pequeños grupos de tres personas, es decir que repartimos 100 copias del texto. El dictado en cuestión era el siguiente:

“La verdad es que no se qué fue lo que Marco y Lira hicieron o dijeron pero lo que si puedo asegurarles es que en la actualidad los ciervos blancos y los marrones viven juntos, que nadie obliga a otro ser su esclavo y ninguno se burla del color o la estatura de los que son diferentes. Es cierto que algún ciervito lo intenta de vez en cuando, pero como nadie le hace caso al cabo de un rato cambia de tema. Y como el problema se resolvió este cuento se terminó.”

A continuación transcribiré la escritura de Lucía respetando sus decisiones ortográficas

Lucía- 2° A

Dictado

La verda es ce no se ce fue lo ce marco y lira isieron O dijeron pero no ce si puedo asegurarles es ce en la actualida los siervos viancos y los marones viven guntos. ce nadie ovliga a otro a ser su esdabo y ninguno se vurla del color o la estatura de los ce son diferente. Es sierto ce algun sierbito lo intenta de ves en cuando pero como nadie le ase caso al cabo de un rato cambia de tema y como el provlema se resolvió este cuento se temino.

Ninguno de los docentes manifestó inconveniente alguno para identificar los errores que Lucía había cometido en el dictado. Pero pude advertir dificultades interesantes respecto de la tarea de clasificación. En determinado momento comenzó a manifestarse un malestar entre los docentes vinculado con su propia desorientación acerca de cómo resolver la tarea que les estaba encomendando...

Varios maestros expresaron que no les quedaba clara la consigna. Repetí que se trataba de realizar una clasificación de los errores que identificaran. Aclaré que debían agrupar aquellos errores que tuvieran algo en común y describirlos. En suma: que les estaba proponiendo la clásica tarea piagetiana de poner "junto lo que va junto". Algunos docentes insistieron en que no "entendían" que era lo que tenían que hacer. Era evidente que el problema no consistía en la ambigüedad de la consigna, sino en una manifiesta dificultad para identificar o construir criterios clasificatorios idóneos.

Sintetizaré los resultados. Como 20 dictados no llegaron a destino (es decir que sesenta participantes decidieron no entregar su trabajo) comentaremos solamente los 80 dictados corregidos y categorizados por los restantes 240 docentes, que pueden caracterizarse de la siguiente manera:

• **Los autores de 50 trabajos no lograron realizar ninguna clasificación, limitándose a efectuar un listado y descripción de los diferentes errores incluyendo, en algunos casos, su opinión acerca de la causa de los mismos.**

Ejemplo:

- **la marco, lira, y:** "No usa mayúscula."
- **Si, algun, resolvio, termino:** "No coloca acentos"
- **Marones:** "Desconoce la RR."
- **Verda, actualida, diferente:** "Escribe como ponencia"
- **Isieron, siervos, sierto, sierbito:** "No sabe el uso de la S y la C"
- **Canbia:** "Desconoce MB"
- **Guntos:** "No usa bien la J"
- **Vlancos, ovliga, esclabo, vurla, sierbito, provlema:** "No usa bien la V y la B"
- **Dijieron:** "Pronuncia mal"
- **Ase, hisieron:** "No sabe el uso de la H"
- **Ce en lugar de que:** "Desconoce la O"
- **Ves:** "No diferencia ves y vez."

Algunos de ellos intentaron esbozar una clasificación de los errores, pero evidenciaban mucha dificultad para definir categorías excluyentes.

Ejemplo:

- **Verda, diferente, actualida:** *“Faltan letras en palabras*
- **Ce:** *“Reemplaza dos letras por una*
- **Isierón, dijieron, siervos, marones, guntos, esclabo, vurla, sierito, sierbito, ves, ase, cambia, algun. *‘Pose errores de ortografía***
- **Vlancos, provlema, ovliga:** *“No aplica la regla del uso de B antes de L*
- **marco, lira:** *“Escribe los nombres propios en minúscula.*

• **Los 30 dictados restantes se distribuían en dos grandes grupos:**

a) **Los que clasificaban los errores en tres categorías:** *acentuación, dificultades en el uso de mayúsculas y uso equivocado de letras.* Algunos de estos trabajos intentaban una subdivisión de este tercer ítem caracterizando los errores como sustituciones, omisiones o agregados. Como puede advertirse, este grupo considera problemas vinculados con el uso de tildes en los dos primeros ítems y sólo toma en cuenta la ortografía literal (letras correctas que integran una palabra escrita) en la tercera categoría, procediendo, en algunos casos, a efectuar una subdivisión tripartita vinculada con el tipo de tergiversación cometido por la niña, señalando si se trata de una sustitución, una omisión o un agregado de letras.

b) **Los que agrupaban los errores en dos categorías:** mencionadas de diferente manera pero que apuntaban a considerar por un lado los errores que alteraban la sonoridad de la palabra y, por otro, los que respetaban dicha sonoridad. Las distintas denominaciones utilizadas fueron: *desconocimiento de la sonoridad desconocimiento ortográfico, errores fónicos errores ortográficos; errores sonoros errores ideográficos o bien errores constructivos errores ortográficos.*

Este grupo, que logra centrarse en la problemática de las letras que integran las palabras dejando de lado el uso de mayúsculas y acentuación, realiza en todos los casos una clasificación dicotómica, agrupando los errores de la siguiente manera:

- 1) los que alteran la sonoridad de las palabras, definidos como “desconocimiento de la sonoridad” “errores fónicos”, “errores sonoros” o “errores constructivos” y
- 2) los que no alteran dicha sonoridad designados como “desconocimiento ortográfico”. “errores ortográficos” o bien “errores ideográficos”.

Cabe señalar que en todos los casos, quedó un sobrante de palabras que no fueron incluidas en estas dos categorías.

Transcribiré dos ejemplos

Ejemplo 1:

Ce, guntos: *“Errores por desconocimiento de la sonoridad (Listado de todos los demás errores): “Faltas por desconocimiento ortográfico (Quedan sin clasificar “dijieron”, “diferente” “verda” y “actualida”)*

Ejemplo 2:

Ce y guntos: *‘Son errores que alteran la sonoridad. Se trata de errores constructivos que se producen cuando los chicos pasan de lo alfabético a lo ortográfico.*

Isieron, siervos, vlancos, marones, ovlíga, esclabo, vurla, sierto, sierbito, ves, ase, cambia, provlema, resolvio, termino: *Son errores ortograficos por desconocimiento de las reglas*

Verda, actualida, diferente, dijieron: *No los podemos clasificar suponemos que se deben a la mala pronunciación.*

Cuando se finalizó la tarea se preguntó a todos los asistentes si consideraban que su clasificación era operativa para el trabajo en el aula, es decir, si permitía cierta predicción posible acerca de cuáles errores podían superarse antes que otros y si habitaba al docente para algún tipo de enseñanza sistemática.

Todos coincidieron en que errores como ‘ce’ en lugar de ‘que’ y ‘guntos’ por ‘juntos’ eran errores que se superaban antes que los otros. Muchos asistentes consideraban que esos errores eran prueba de que los niños conocían el principio alfabético que rige nuestra escritura pero que ignoraban los aspectos ‘ideográficos’ del sistema. El resto de los errores permanecía en la misma bolsa y la única alternativa que surgía era enseñar las reglas ortográficas que corresponden a letra por letra: uso de la C, uso de la H, uso de la B, etc.

Sugerí, entonces, dejar de lado todos los errores que excedieran el dominio fonográfico (acentuación, mayúsculas, etc.) y concentrarnos en el uso de las letras correctas a fin de ver si podíamos avanzar en los criterios clasificatorios de este dominio. Ningún grupo pudo avanzar más allá de lo que ya había propuesto.

III. RESTRICCIONES FONOGRAFICAS IMPUESTAS POR LA NORMA ORTOGRÁFICA: IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS

La situación descrita en el ítem anterior se repitió, con pequeñas variantes, en muchos otros talleres realizados con docentes de distintos sectores de Argentina y Chile. Por lo general, la clasificación más difundida apuntaba a la clásica caracterización de los tipos de transformaciones realizados por la niña al cometer los errores, ya mencionada anteriormente: sustituciones, omisiones y agregados de letras.

Es evidente que este esquema no nos permite identificar qué es aquello que el niño desconoce cuando comete un error, razón por la cual no resulta muy

adecuado si intentamos acceder a una didáctica que tome en cuenta las ideas del aprendiz para interactuar con ellas Ribeiro Monteiro y Pontecorvo postulan la importancia de descubrir cuáles son las motivaciones infantiles para lo que llamamos omitir, agregar, permutar o sustituir porque “la clasificación de los errores a la manera tradicional es demasiado genérica y no corresponde al punto de vista del productor”.

(1966).

Siguiendo esta línea muy útil para la tarea didáctica conocer la tesis doctoral de Artur Gomes de Moraes, “Representaciones infantiles de la ortografía del portugués (1996), dirigida por Ana Teberosky, mencionada en la introducción de este trabajo. En su investigación, este autor utiliza un esquema propuesto por parte por M. Lemle. (1978) para analizar los errores y las transgresiones intencionales cometidos por los niños.

La clasificación de Lemle se refiere a las restricciones que atraviesan las relaciones entre fonemas y grafemas desde la perspectiva de la norma ortográfica. Dicha clasificación y los resultados de la investigación de Gomes de Moraes constituyen un aporte sumamente interesante para comprender el pensamiento de los niños y para encarar la enseñanza de la ortografía en el aula con mayores certidumbres y criterios ordenadores.

Los cuatro tipos de restricción que atraviesan las relaciones entre fonemas y grafemas puede sintetizarse de la siguiente manera:

1) Relación biunívoca regular:

Esta restricción se refiere a la relación existente, en la ortografía del castellano, entre algunas letras y los fonemas que notan. Sería el caso de la alfabetización estricta. (Por ejemplo: P-M-N-T-L -D, etc.).

2) Relación regular de tipo contextual:

En algunos casos, la norma ortográfica prescribe el uso de determinados grafemas en virtud de que se encuentren al lado de otro. En esta categoría se ubican, entonces, aquellas restricciones impuestas por relaciones de contigüidad. En estos casos, a pesar de existir en el sistema alfabético de la lengua más de un grafema para notar un mismo fonema, la norma restringe taxativamente su uso. (Ejemplos: MP —MB - NV - BL - BR - R/RR - G/Gu - QUE! QUI, etc.)

3) Relación regular de tipo morfológico:

Este tercer tipo de restricciones toma los morfemas y la categoría gramatical de las palabras como criterio para definir las relaciones entre grafemas y fonemas. Se incluyen en esta categoría los morfemas derivacionales (prefijos y sufijos) y flexionales (la terminación verbal ABA, la finalización IVO, IVA de los adjetivos, etc.).

Una gran cantidad de reglas ortográficas del español se incluyen en este ítem. Además de los ya mencionados, en los que la ortografía unifica semejanzas morfosintácticas, podríamos considerar dentro de esta categoría otros casos en los que se homologan semejanzas semánticas, como es el caso de las familias de palabras.

4) Relación irregular entre grafemas y fonema: formas únicas autorizadas.

Esta cuarta categoría se refiere al espacio en el que la norma restringe de manera irregular, a través de formas únicas autorizadas.

Corno señalan Gomes de Morais y Teberosky (1994), su uso no permite derivar ningún tipo de regla y su empleo correcto presupone un comportamiento reproductivo. Estos casos de regularidad son atribuibles, en muchas ocasiones, a etimologías cuya investigación puede resultar de gran interés para los alumnos.

Entrarían en esta categoría aquellos casos en que la ortografía refleja diferenciaciones semánticas, como es el caso de las palabras homófonas no homógrafas (parónimas).

Respecto de la reconstrucción de los datos regulares de la norma ortográfica por parte de los niños (ítems 1 a 3), Gomes de Morais señala una tendencia a que la norma correspondiente a la relación biunívoca regular (alfabeticidad) sea adquirida antes que las otras, y que las imposiciones contextuales fueron más fácilmente incorporadas que las morfológicas. En relación a la regularidad e irregularidad de los tipos de restricción, este autor sugiere cautela en la consideración exclusiva de ese factor en la progresión del rendimiento ortográfico de los escolares ya que, en muchos casos, la frecuencia de uso de determinadas palabras cuya ortografía estaba marcada irregularmente por la norma incidía en su escritura correcta.

Tomando en consideración este esquema clasificatorio procederemos ahora a analizar los errores cometidos por Lucía en el dictado.

La niña no comete ningún error respecto de la correspondencia biunívoca (primer ítem) lo que indica que no hay ya problemas vinculados con el conocimiento de las características alfabéticas del sistema. Hay 9 palabras mal escritas (ce por que, blancos, marones, guntos, oviga, esdabo, vurla, cambia y problema) que reflejan errores de tipo contextual, lo que equivale a decir que no son respetadas las imposiciones ortográficas relacionados con las relaciones de contigüidad de las letras.

Lucía escribe también incorrectamente 4 palabras cuyos fallos se deben a la transgresión de cuestiones morfológicas (verda y realida en las que no se respeta la terminación ad de esos sustantivos abstractos, dijeron donde la niña refleja en la escritura el paradigma normal de conjugación sin advertir que se trata de un verbo irregular y diferente, en la que se omite la terminación del plural).

Por último, los restantes errores corresponden a ignorar las formas únicas autorizadas de las palabras ciervos, hacer, vez y cierto.

Este análisis nos ayuda a comprender mejor qué es lo que Lucía sabe y que es lo que desconoce, permitiéndonos asimismo saber que el terreno de su actual ignorancia presenta áreas de diferente grado de dificultad en términos de lo que está en condiciones de comprender. Esta información es de gran utilidad para encarar secuencias didácticas más acertadas.

En el Colegio Alas de Palomar, en Buenos Aires, comenzamos hace unos años a observar el comportamiento de los alumnos en lo que se refiere al conocimiento de estos tipos de restricción fonográfica y tomamos algunas decisiones pedagógicas que estamos poniendo a prueba. Estas decisiones se refieren, fundamentalmente, a determinar algunas expectativas de logro y encarar la enseñanza de manera más organizada.

Si bien se trata de un trabajo en curso, lo que implica provisoriedad en las decisiones adoptadas, estamos planteando cierta expectativa de que, al finalizar el primer ciclo de escolaridad, que incluye los tres primeros años, los niños dominen las restricciones correspondientes al primer dominio (relación biunívoca regular) y al segundo (relaciones contextuales). En este sentido hemos constatado que algunas relaciones contextuales en castellano son más complejas que otras (por ejemplo, los niños dominan rápidamente el uso de QUE y QUI, pero no sucede lo mismo con GUE y GUI, etc.). Estamos también definiendo cuáles serían las restricciones morfológicas que podríamos esperar que se construyeran en este período (algunas son más precozmente adquiridas, como la terminación ABA de los verbos, por ejemplo) y seleccionando cierto vocabulario de uso frecuente correspondiente a restricciones irregulares sobre el que se trabajaría con mayor insistencia.

En relación con la enseñanza, trabajamos con situaciones incidentales surgidas de la revisión de producciones que se realizan en el interior de los proyectos mencionados en la introducción de este trabajo o bien con actividades preparadas ad-hoc para recortar determinadas problemáticas que son compartidas por el grupo. En este último caso puede tratarse de juegos de mesa, crucigramas, etc., en los que se plantean determinadas problemáticas ortográficas compartidas por el grupo (por ejemplo un juego de tablero en el que los casilleros marcados con prendas remiten a preguntas tales como: ¿Por qué fantasmas” termina con “s” ~ no con “z” ¿por qué blanco se escribe con “B”o bien ¿Por qué la palabra “merengue” se escribe con una “u” entre la “g” y la “e” ¿,Qué pasa si no la ponemos”? pero también estas actividades ad-hoc pueden consistir en otras situaciones planteadas por el docente a fin de sistematizar un contenido específico.

Respecto de la evaluación, estamos investigando una alternativa diferente que incluye una situación permanente de autocontrol del desempeño ortográfico por parte de los niños.

El perfil evaluador (y calificador) vigente en la Argentina no constituye una alternativa eficaz, ya que se trata de una instancia estrictamente cuantitativa que se rige por valores absolutos: descontar un punto por cada letra incorrecta y medio punto por los tildes mal colocados.

Un buen instrumento para evaluar el rendimiento de un sujeto debe permitir:

- a) Comparar el desempeño del niño con la dificultad que presenta la tarea;
- b) Comparar los diferentes desempeños de un mismo niño a lo largo de la escolaridad y
- c) Comparar los desempeños de diferentes niños.

La calificación es de 1 a 10 no complementa ninguno de los tres requisitos:

a) Si un niño comete tres errores es calificado con un 7, independientemente de que la tarea presente diez. Quince o cincuenta posibilidades de error.

b) Si las tareas presentan distinto nivel de dificultad, las calificaciones de un niño no pueden ser comparadas en diferentes momentos del año o en años sucesivos.

c) Muy vinculado con lo anterior, la institución escolar tampoco puede comparar el desempeño ortográfico de niños de 4° año de primaria con los de 7° Inclusive es muy habitual que los textos seleccionados para los años inferiores sean mucho más simples que los de los superiores, razón por la cual el hecho de que un niño de 4° año obtenga una calificación de 8 en un dictado no necesariamente va a implicar un mejor desempeño que el evidenciado por un alumno de 7° que sea calificado con un 6.

Por estas razones, en el Colegio Alas estamos intentando una alternativa diferente para controlar el desempeño de los niños en el segundo y tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (niños de 4° a 9° año) Se realizan cuatro evaluaciones en el año, trabajando con el mismo texto para todos. En cada ocasión se determina cuál es el 100% de posibilidad de error y luego se compara el desempeño del niño con ese dato, de modo que la evaluación refleja el rendimiento en términos relativos a la dificultad de la prueba. Esto nos permite, asimismo, comparar el desempeño de un mismo niño a lo largo del año, como así también, el de alumnos de diferentes secciones escolares.

Controlamos por separado los datos correspondientes al desempeño correspondiente a la ortografía literal de las palabras y el relativo al uso de acentos escritos. De esta manera los niños tienen más claro qué es lo que ya dominan y sobre qué cuestiones deben trabajar de manera más pomenorizada. Se confeccionan cuadros tendientes a que los alumnos accedan de manera gráfica e inmediata a una situación de autoconocimiento y autocontrol permanente.

Quiero señalar, una vez más que se trata de una experiencia en curso y, como tal, todavía tenemos muchos interrogantes.

Considero sumamente importante enfatizar que toda esta ponencia se inscribe en una pedagogía de proyectos de lectura y producción de textos de circulación social incluidos en una situación comunicativa precisa con destinatarios reales. *No se trata, entonces, de dejar de escribir para enseñar ortografía, sino de reflexionar sobre la norma ortográfica en el interior de situaciones de escritura, ya que el conocimiento de dicha norma debe estar al servicio de la comunicabilidad textual.*

Como el lector pudo advertir en el epígrafe que encabeza este trabajo, aprender a escribir no es tarea fácil. Pero tampoco se trata de una misión imposible. Y los docentes embarcados en la fascinante aventura de adentrar a sus alumnos en el mundo de los textos conocen los sinsabores pero también el placer de introducirse juntos en nuevos mundos posibles. Mundos que resultan más atractivos si están bien escritos. Con maestría y “como se debe”.

BIBLIOGRAFIA

ÁVILA, Raúl (1982). “Solo para tus oídos”, en Lara y Garrido (Eds), Escritura y alfabetización, Ediciones del Ermitaño, México.

COULMAS, F. (1996). “Superación de la diglosia: el acercamiento del japonés escrito y hablado en el siglo XIX “en Nina Catach (comp.) Hacia una teoría de la lengua escrita, Gedisa, Barcelona.

GOODMAN, Kenneth (1982). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en Ferreiro y Gómez Palacio (comps) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo XXI, México.

GÓMEZ DE MORAIS, Artur (1996). Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués. Tesis doctoral dirigida por Ana Teberosky, Barcelona.

GÓMEZ DE MORAIS, Artur (1995). “Escribir como se debe”, en Teberosky y Tolchinsky Más allá de la alfabetización, Santillana, Buenos aires.

KAUFMAN. A.M. (1987). “No es bueno que una letra esté sola. Notas de una investigación sobre ortografía”. En Lectura y **Vida**, Año 8 N^o 1, Buenos Aires.

KAUFMAN, A. M. (1988) *La lectoescritura y la escuela*, Santillana, Buenos Aires.

LEMLE, M.(1987). Guía teórica do alfabetizador, Atica Sao Pablo.

RIBEIRO MONEIRA, N. Y C. Pontecorvo (1996) "Chapeuzinho / Capucetto: variaciones gráficas y norma ortográfica" en Ferreiro, Pontecorvo Ribeiro Moneira y García Hidalgo, Caperucita Roja aprende a escribir, Gedisa, Barcelona.

TEBEROSKY, Ana y GÓMEZ DE MORAIS, A. (1994).
'Errores y transgresiones infantiles en la ortografía del portugués, en Discurso 8. Lisboa.

