

La ortografía: ¿problemática o problematizadora?

Olga Belocón | Maestra. Profesora de Didáctica Taller de Lenguaje en IINN. Máster en Educación con énfasis en Didáctica.
Eduardo Dotti | Profesor de Español de Enseñanza Secundaria, y de Lengua en los IINN.

Problemática: adj. dicese de la preocupación permanente que les “quema la cabeza” a los docentes y les quita el sueño.

Problematizadora: adj. dicese de la cualidad de un aprendizaje conocido como “un aprendizaje significativo”.

«Si el lenguaje abandonara la ortografía, sería como el río cuando se sale de madre. Inundaría todo pero no serviría para navegar. No existiría río.»¹

¿Qué problemas debe resolver un docente que enseña lengua escrita en su clase y, por ende, debe enseñar ortografía? ¿Desde dónde debe partir? ¿Cuáles son los supuestos que debe ayudar a explicitar, a construir y reconstruir en sus alumnos? ¿En qué momento, el docente debe ocuparse de la ortografía? ¿Qué sucede con los niños que aprenden a escribir construyendo sus textos? ¿Cómo han aprendido?

1. ¿Qué es la ortografía?

Muchas preguntas pueden surgir en torno al tema de la enseñanza del “escribir bien”, como refiere al significado de la palabra el Diccionario de la Real Academia Española en dos de sus ediciones: 1. “Parte de la gramática que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura” (1970) 2. “Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. Forma correcta de escribir respetando las normas de la *ortografía*” (2001). ¿De qué estamos hablando cuando decimos *ortografía*? Para empezar, de las dos definiciones de autoridad se pueden inferir dos conceptos centrales: por un lado, el principio de *corrección* y por otro, el lugar asignado dentro de la gramática de una lengua particular (en nuestro caso, el español).

Como se advierte, no se trata de «un conocimiento aislado e independiente sino que forma parte de uno más amplio que se conoce con el nombre de *gramática*»². Este conjunto de normas no queda, en absoluto, librado a la decisión arbitraria del usuario de ponerlo en práctica o prescindir de él en el acto de la comunicación escrita. El término *norma* supone un principio de *convención establecida*: «sin esa aceptación social no sería posible instaurar un modelo único para la representación escrita de la lengua»³.

Afirmar que la ortografía pertenece a la gramática de una lengua implica comprender que ella no está para “respirar” cada vez que ponemos coma, ni asociada únicamente a los usos del tilde. Muy por el contrario, estudiar el *sistema de convenciones del código escrito* supone descubrir y comprender su estrecha relación con los niveles que organizan, a su vez, el sistema de una lengua: fonológico, morfológico, semántico, sintáctico, pragmático.

En principio, hay que tener presente que la ortografía comprende tres subcampos: la *grafémica*, la *acentuación* y la *puntuación*. Los tres implican un profundo conocimiento desde la disciplina lingüística y ameritan un tratamiento sistemático desde la enseñanza escolar. Conocimiento y sistematización son, indudablemente, principios rectores al intentar responder las preguntas planteadas al inicio de este artículo.

¹ H. Bauer (1997).

² H. Salgado (1997:11).

³ A. Camps y otras (1993:9).

2. Aspectos lingüísticos de la ortografía

Este apartado podría titularse, aunque pudiera sonar irrelevante, ¿para qué sirve la ortografía? Los primeros intentos por responderlo vendrían, casi por acto reflejo, desde la mirada del que enseña. Desde la disciplina lingüística (y si se quiere, de alguna manera también, desde la normativa), dominar el lenguaje escrito, o sea, aprender a usar las convenciones ortográficas, es decisivo: el lenguaje funciona en la vida cotidiana como un fuerte marcador social. No conocer o conocer de modo rudimentario el funcionamiento de las reglas ortográficas es, sin duda, objeto de estigmatización. Por supuesto, nadie olvida que su aprendizaje es un largo proceso que lleva toda la vida escolar (y cuando se dice ‘escolar’, se está pensando en la educación secundaria también).

Enseñar a escribir es una tarea que se desarrolla en el sistema educativo: supone *aprender* una variedad de lengua que no es lengua materna de nadie: la forma estándar. A ella se accede en contacto con la lectura y la escritura, y a través de las prácticas que la escuela pueda instaurar con los usos formales de la lengua. Desde el punto de vista social, entonces, esta variedad *superpuesta* a la lengua materna del hablante (la oral) implica enseñanza y aprendizaje de la ortografía, entre otras cuestiones. En este sentido, el conocimiento y el uso de las convenciones gráficas aseguran la pertenencia de los individuos a un grupo social determinado (función *unificadora* de la lengua estándar y función social de la escuela): aquel de quienes demuestran, a través de lo que dicen y escriben, que conocen una variedad prestigiosa. Por el contrario, no lograr construir mensajes entendibles debido a la presencia de ambigüedades o al uso incorrecto de la ortografía (en el caso de mensajes escritos) marca negativamente a quienes los producen; revelan, sin más, su incompetencia para hacerse entender a través de su propia lengua (función *separatista* de la variedad estándar y efecto de la ausencia de intervenciones sistemáticas en su enseñanza). En otras palabras, no se cumple la función alfabetizadora de la escuela.

El valor asignado a la ortografía ha sido muy diverso a través del tiempo y se ha reflejado, con toda evidencia, en las múltiples ponderaciones efectuadas acerca de su presencia

en la escuela, en la variedad de prácticas de aula (intuitivas y arbitrarias algunas, improductivas otras, algunas lingüística y didácticamente correctas, pero esporádicas) e incluso a través de la ausencia de criterios didácticos comunes que la escuela tanto habría necesitado y necesita construir.

2.1 La ortografía y la corrección idiomática

El lenguaje, por ser manifestación exclusivamente humana, es básicamente subjetividad. Intentar, apenas, aproximarse al concepto de corrección idiomática supone, al mismo tiempo, acercarse a conceptos como estandarización, purismo y prescripción.

No es este el ámbito ni el objetivo para desarrollar en detalle un análisis sociolingüístico en torno a la ortografía. A grandes rasgos se señalará que un proceso de estandarización idiomática es el resultado de una decisión ideológica, que se impone “desde arriba”, es decir, por los órganos políticos, básicamente el Estado, representado en el sistema educativo.

Para el sociolingüista Hudson, las lenguas estándares «tienen con la sociedad una relación especial (...) No son producto del desarrollo normal del lenguaje sino el resultado de una intervención directa y deliberada de la sociedad. Esta intervención, llamada “estandarización”, produce una lengua estándar donde anteriormente solo había ‘dialectos’, es decir, variedades no estándares»⁴. Otra forma de entender este concepto es la propuesta clásica de Garvin y Mathiot, para quienes una lengua estándar «es la forma codificada de un idioma que es aceptada y que sirve de modelo a una comunidad relativamente grande»⁵.

Con todo, al hablar de *lengua estándar* no hay que perder de vista que más que una realidad, esta variedad es sobre todo un ideal: sobre la variedad vernacular (o materna), el aprendizaje y la extensión del estándar escrito a la totalidad de los hablantes de una comunidad no son nunca homogéneos. Factores de diversa índole con los que debe interactuar día a día la institución escolar en su función alfabetizadora, lo confirman. Incluso, muchos de los hablantes (alumnos) que transitan por las aulas del sistema educativo no ven, en esa variedad que el sistema les ofrece, un modelo a adoptar. Consideran que su “forma de hablar”, de “estar en el mundo”, no es esa, precisamente, sino la vernácula, la que

⁴ R. A. Hudson (1981:42-43).

⁵ P. Garvin; M. Mathiot (1974:1).

extienden al código escrito. De ahí el frecuente desánimo en los docentes al no encontrar colmadas sus expectativas en la enseñanza del lenguaje, al experimentar la fuerte brecha entre lo que intentan construir desde la enseñanza de la lengua estándar (en lengua escrita y en registros más formales) y la aparente falta de sensibilidad lingüística de sus alumnos, hablantes nativos de otras variedades.

La posesión de la lengua estándar va unida al prestigio social. Este último viene promovido por la ideología de los académicos o “guardianes” de la pureza de la lengua. Las Academias prescriben, establecen normas que gobiernan el uso considerado prestigioso o correcto (o modelo) del código escrito. Esto es así porque la estandarización, según Milroy y Milroy, se dirige más exitosamente a la lengua escrita que a la oral. Una vez más, la subjetividad del lenguaje se manifiesta en ideología y en actitudes lingüísticas. Dicho someramente, la visión purista ante la lengua tiene que ver, como lo señala F. Lázaro Carreter, «con una actitud de los que preservan o quieren preservar la lengua de todo influjo extranjero»⁶. Al respecto, Milroy y Milroy sostienen que «la prescripción depende de una ideología (conjunto de creencias) acerca del lenguaje, la cual considera que en este (como en otros aspectos de la vida), las cosas deben ser hechas del modo ‘correcto’. Por lo tanto, cualquier desviación de esa norma es percibida como incorrecta y sancionada socialmente»⁷.

¿Qué vinculación existe entre estos conceptos y la enseñanza de la ortografía? El docente no puede olvidar que, si bien la interacción con los contenidos de enseñanza se realiza siempre en la única variedad posible (la estándar), eso no significa que no haya que cuidar la actitud (lingüística) manifestada, explicitada hacia la variedad materna del alumno. Este, desde su oficio, tiene que aprender otra lengua -sustancialmente diferente a la suya- para, a su vez, interactuar con los contenidos de aprendizaje. El docente, por su parte, también tendrá que escuchar y aceptar la lengua vernácula de los alumnos para lograr una verdadera comunicación. El trabajo de aula se desarrolla, entonces, casi todo el tiempo, en una actividad de traducción intralingüística, de una variedad a otra, sin estigmatizar, fluida y naturalmente.

2.2 Ortografía y gramática

Decir que la interacción en clase se instaura a través de la traducción intralingüística equivale a decir que el lenguaje funciona simultáneamente como instrumento y objeto; en otras palabras, es a través del propio lenguaje que se lo describe en sus estructuras y sus funciones. Enseñar y aprender ortografía es reflexionar sobre un aspecto particular del funcionamiento lingüístico. Es, ni más ni menos, que hacer cosas como las siguientes: descubrir irregularidades por oposición a casos de regularidad, inferir y construir reglas (que no es lo mismo que dictarlas o hacerlas copiar), observar la distancia entre lo que se pronuncia y lo que se escribe, entre otras; y comprender, en última instancia, que no siempre la lengua escrita encuentra un paralelo en la lengua oral.

Decir, por otra parte, que la ortografía pertenece a la gramática significa que también contribuye a la arquitectura del discurso, al fino entramado de las ideas, a través de los distintos niveles de análisis lingüístico.

Desde lo estrictamente disciplinar es necesario tener presentes algunos conceptos que hacen al sistema del español rioplatense, en especial del Uruguay. Por ejemplo, desde el punto de vista fonológico, nuestra variedad de español presenta dos fenómenos bien diferentes al español peninsular y a otras variedades americanas: el *yeísmo* y el *seseo*. Como en todos los fenómenos del lenguaje, detrás de estos rasgos fónicos hay toda una historia vinculada a factores de distinta naturaleza. La cuestión es que, posicionados en la enseñanza de la ortografía del español (en este caso, el sistema grafemático o alfabeto, frente al sistema fonológico o conjunto de fonemas del español del Uruguay), los hablantes realizan un único fonema /s/⁸ (fricativo alveolar sordo) para las distintas grafías <s>, <z>, <c>, <sc> y para las tres excepciones con <x> inicial. Nunca un maestro de la escuela uruguaya debería esforzarse en hacer pronunciar a sus alumnos un sonido interdental (la famosa zeta) para palabras que lleven las grafías <ce>, <ci> y <z>. Esa no es la realidad fónica de esta variedad de español y ni siquiera lo es de toda la Península Ibérica (según las regiones, se realizan diferentemente). Por su parte, las grafías <y> y <ll> se pronuncian, en el Río de

⁶ F. Lázaro Carreter (1962:341).

⁷ L. Milroy; J. Milroy (1985, Cap. 1).

⁸ Los fonemas (o la pronunciación) se escriben entre barras.

la Plata, con las dos variantes /ɣ/ y /ʝ/ (algo así como la “y” en /kaye/, /poyo/) de un mismo fonema (fricativo palatal sonoro)⁹. En todo caso, nadie pronuncia en Uruguay (por lo tanto tampoco en la escuela) ni algo parecido a /kaie/ ni a /kalie/. Insistir en hacer pronunciar de esta manera, sería falsear la realidad.

Otro fonema problemático en el sistema fonológico del español (no solo del rioplatense) es el sonido oclusivo bilabial /b/¹⁰. Tradicionalmente, en la enseñanza escolar se ha insistido (en especial en primer año) en una pronunciación *labiodental* para el grafema <v> y bilabial para . Pero, para la sorpresa del maestro que dicta, muchas veces los niños (que se escuchan pronunciar o que miran los labios del maestro) escriben, en donde debería ir una <v>, una <f>. ¿Por qué? La explicación es muy simple: en la lengua española existe un *único fonema labiodental fricativo sordo*: /f/¹¹ y no corresponde, en absoluto, a la pronunciación del grafema <v>. En síntesis: el problema ortográfico se plantea porque hay más de un grafema para un solo fonema (lo que, traducido, equivale a: varias letras para un solo sonido). En el caso de /b/ (que se pronuncia con los dos labios juntos, no con los dientes inferiores) hay dos posibilidades en la escritura: y <v>. Y no hay reglas que digan cuándo va una letra u otra. En casos de ausencia de paralelismo, como los que se están describiendo, recurrir a la etimología, a la morfología (la “forma” de la palabra), a la familia de palabras, es una manera adecuada de promover descubrimientos interesantes y convencerse de que, en cuestiones ortográficas, *no todo se resuelve desde la lengua oral*. En lo que tiene que ver con la relación fonema-grafema, el español cuenta más con casos de ausencia de paralelismo que de coincidencias.

¿En qué medida interactúa la ortografía con los niveles de descripción de la lengua? Quizá algunos ejemplos (de textos reales, escritos por estudiantes de distintos niveles) faciliten más la comprensión, que una argumentación más extensa.

- En el siguiente enunciado, el uso incorrecto de los paréntesis no solo interrumpe el hilo de la lectura, sino que vuelve incoherente el mensaje. También puede observarse que la coma es usada con la idea de que está ubicando un sustantivo detrás de otro como si

funcionaran como sinónimos (estos errores ortográficos están afectando, al mismo tiempo, sintaxis, semántica y léxico):

“Sin duda que la instalación de las plantas de celulosa a generado un desacato a nivel (digamos que casi internacional) el conflicto, la tregua entre dos países.”

- En este segundo caso, el estudiante evidencia desconocer no solo el uso de los paréntesis, sino también el de las comillas y el de las mayúsculas:

“A nivel social también mas completamente entre los habitantes de Fray Bentos y los (“Ambientalistas famosos Argentinos”).”

- En los dos siguientes ejemplos se advierte un uso incorrecto de la coma, ya que el estudiante la ubica antes y después de un conector que encabeza una oración subordinada adjetiva y el antecedente del conector subordinante es el sustantivo que lo precede (se trata pues, de un error ortográfico que repercute en el nivel sintáctico):

“El motivo de eso fue que escuchamos rumores de un habitante del pueblo llamado Adelfo que, había tenido encuentros con un lobizón. ...nos digeron que había un señor, que decia que vio al lobizón.”

- En esta otra oración, el alumno todavía no ha internalizado la falta de paralelismo que se da entre los fonemas problemáticos /ɣ/ y /ʝ/ y sus representaciones gráficas:

“Creo que la expresión que se afirma en la tercera oración subrallada es correcta.”

Al buscar la representación para los fonemas /ɣ/ y /ʝ/, el alumno duda entre <ll> y <y> pero finalmente se decide por el que no es correcto.

- Los errores presentes en este enunciado permiten apreciar que el alumno transcribe tal cual pronuncia la palabra “nosotros” y, al mismo tiempo, la ausencia de <s> en “lente” genera una ambigüedad semántica:

“La maestra es muy buena con los sotros tiene 49 años y también lente.”

- En la oración que sigue hay varios tipos de errores: para decidir la escritura de la palabra “verano” atendió a la relación fonográfica. Desde la norma, es un error de grafema, pero desde la fonología, el alumno procedió coherentemente con su pronunciación: esto confirma que <v> y

⁹ La correcta transcripción fonológica es /k.ɣ.ɛ/ y /k.ʝ.ɛ/.

¹⁰ El fonema /b/ es oclusivo bilabial sonoro.

¹¹ *labiodental* significa que se pronuncia con el labio inferior y los dientes superiores, y en español hay un solo fonema labiodental, precisamente este: /f/.

corresponden a un mismo fonema bilabial. Un error vinculado con la selección léxica (y, en consecuencia, con la semántica) es la presencia del verbo “utiliza” por “usar”. La intervención docente estaría centrada, en ese caso, en el aporte de una información puntual: en la vida cotidiana no se comunica exactamente lo mismo diciendo “utilizar una prenda” y “usar una prenda” (o “usar una ropa” y “utilizar una ropa”). Por otra parte, la ausencia de marca de plural <s> en el sustantivo “día” no solo se lee como ausencia de grafema, sino como error morfológico: no se establece la necesaria concordancia para que toda la expresión funcione como un grupo nominal. El mismo error se observa en “pollera largas”. En último lugar, puede decirse que la ausencia de la coma después de la palabra “largas” corresponde a un error de puntuación, ya que las dos comas estarían colocando a las tres oraciones en serie, sin conector (relación que en sintaxis se llama yuxtaposición).

“En berano utiliza pollera largas le gusta las películas de ciencia ficción, viene todos los día de tunica.”

El tratamiento de los aspectos ortográficos, como se puede ver, de la misma manera que los demás contenidos de aprendizaje lingüístico, debe surgir, por una parte, de observaciones sistemáticas, de descubrimientos interesantes y de explicaciones construidas cooperativamente y, por otra, deben ser contenidos operativos o funcionales, es decir, es necesario aprenderlos para “hacer” cosas con ellos en la vida, y una de las primeras actividades es, por ejemplo, aprender a revisar los textos escritos.

3. Aspectos didácticos de la enseñanza de la ortografía

¿En qué consiste su enseñanza? ¿Desde dónde se debe partir? «Debemos recordar que aprender a escribir no es aprender ortografía y que, en cambio, la ortografía es un aspecto socialmente importante de la lengua escrita»¹².

No se describirán, en este artículo, las etapas de adquisición de la lengua escrita, porque en etapas anteriores a la relación sonido-grafía no corresponde el análisis ortográfico; solamente se insistirá en que, en algún momento de su evolución lingüística, el niño construye la hipótesis que Ferreiro y Teberosky llaman “alfabética” y que consiste en otorgar una grafía a cada uno de los sonidos que forman una palabra. Como ya se vio, al no existir, en todos los casos, correspondencia paralela entre los grafemas y fonemas, esta hipótesis, como las anteriores, *debería ser transitoria*, siempre y cuando los docentes intervinieran en forma adecuada para enseñar al alumno estrategias que le permitan superar el escollo de la diferencia entre lo que se pronuncia y cómo se escribe.

Una vez que el niño aprendió a escribir representando todos los sonidos de las palabras (es decir que al escribir se dicta a sí mismo en voz baja o mentalmente), encontrará que su texto tiene inadecuaciones que surgen, precisamente, del mecanismo del que se sirve para escribir, ya que la relación con lo oral (fonema grafema) no es siempre biunívoca, y este es el concepto que el maestro debe enseñar y es la estrategia que se debe complementar.

«El niño comprenderá la necesidad de la ortografía únicamente si siente la necesidad de escribir. [Al escribir] tiene dificultad para atender tareas simultáneas y necesita desarrollar mecanismos que le permitan resolver las situaciones de sobrecarga mental. (...) No propugnamos que deba dejarse al niño abandonado en sus ‘divagaciones gráficas’; el maestro tiene, en ese proceso, un papel fundamental»¹³.

En esta última parte del artículo se exponen experiencias concretas de clase que constituyeron, en su momento (y aún hoy), vivencias muy significativas, tanto para la docente como para sus alumnos. Solo cuando se asumen de esta manera algunas prácticas de enseñanza, quien las transmite no puede hacerlo más que desde su total implicación. De esta manera queda justificado el uso de la primera persona en los párrafos que siguen.

En un primer año en el que fui maestra “hace tiempo y allá lejos”, los niños descubren que hay dos formas de escribir: “perro” y “pero”, y que esas formas son parecidas en su significante (forma de las palabras) pero

¹² A. Camps y otras (1993:43-45).

¹³ *Idem*.

no en su significado. Como estaban acostumbrados a jugar con el lenguaje, comenzaron a buscar las palabras con sonido /r/ fuerte¹⁴ y cuando quisieron escribir la copla “Remolino, remolacha...”, resulta que lo hicieron con /r/ fuerte, porque asumieron que si su sonido es fuerte, va doble como en <perro>. Por la hora en que esto sucedió, decidí que de tarea domiciliaria llevaban buscar palabras escritas, en diarios y revistas, que empezaran con <rr>. Al día siguiente, las madres estaban en pie de guerra, a las que les aclaré que yo mandé “buscar”, lo que no quería decir “encontrar”, ya que no son sinónimos. Una joven madre contestó: “en mi época, sí eran; si te mandaban buscar, **tenías** que encontrar”. Algunas de ellas, para poder cumplir, habían cortado palabras como “carretera” y traían, obvio, solo “rretera”, “rrocarril”. Analizamos y vimos que les faltaba una parte y que las palabras originales ni siquiera empezaban con <r>. Por lo tanto observamos que, al comienzo de una palabra, la /r/ suena fuerte pero se escribe <r>, y se escribe <rr> cuando está en el medio. Esta regla transitoria, que los niños creían definitiva, fue escrita con marcador, en una banda de papel y colocada en la pared. Así continuamos comprobando, cada vez que se presentaba la oportunidad, si se cumplía la regla en cuestión. Cuando ya todos estaban tranquilos, convencidos de que todo estaba bien, un día traigo a clase la discusión sobre cómo se escribirá “enredadera”, y nuevamente a buscar, a comprobar y luego a comprobar si solo pasaba con la consonante <n> o si sucedía con alguna otra. Por lo tanto, hubo que precisar el único uso de <rr> en la escritura: cuando está en medio de vocales y suena fuerte. El descubrimiento de la regla nos llevó casi dos meses, pero estoy segura de que los niños no la olvidaron nunca.

¿Qué se espera, entonces, del maestro? «¡Que intervenga! Debe mostrar al alumno la necesidad de conseguir el dominio del código gráfico, descubriéndole su función y motivándolo suficientemente para que se convierta en un sujeto activo del aprendizaje. (...) La enseñanza de la ortografía no puede limitarse al trabajo ocasional de los problemas que aparecen en los textos escritos de los niños.

Aunque debe partirse de los escritos reales, los problemas deben ser acotados para efectuar una observación sistemática de regularidades, de diferencias y de relaciones entre los distintos elementos del escrito. (...) La intervención del maestro ha de favorecer que los niños razonen; su cometido es reformular el problema para que sea comprensible.»¹⁵ «El alumno ha de saber qué ha de aprender, qué debe automatizar y cómo puede controlar sus progresos. La práctica solo es eficaz si parte del conocimiento de lo que se practica y si se pueden evaluar los resultados.»¹⁶

Por lo tanto, enseñamos ortografía cuando *analizamos escritos* de los alumnos, porque la ortografía es una cualidad de lo escrito, y por esta razón deberá enseñarse a partir de ese análisis, haciendo reflexionar sobre las inadecuaciones ortográficas cometidas por ellos o por otros niños. Cuando los alumnos están escribiendo, se les pueden presentar dudas porque tienen conciencia de la oposición; preguntan al docente sobre cómo escribir esta o aquella palabra. El docente puede contestar con cuál va, directamente; está contestando a la pregunta del niño pero, si esa es su única forma de intervenir, no está enseñando ortografía, sino instalando una relación de dependencia del que escribe con el que corrige, no esperable.

Cada vez que el niño pregunta, el maestro debe desplegar distintas estrategias con el fin de llevarlo a relacionar con significados análogos: “viento, ventoso, ventilación, ventilado”; ya que “ventana” es de la “familia”, se debe escribir con la misma <v> y el docente podrá recordarles que hicieron su búsqueda. En caso contrario, podrá decirle a quien pregunta: ¿te ayuda a pensar que yo te escriba “viento”, que es de la misma familia?

Teniendo en cuenta que los hablantes realizan un único fonema /s/¹⁷ (fricativo alveolar sordo) para las distintas grafías <s>, <z>, <c>, <sc>, en una oportunidad, los niños que atendían a la pronunciación, para escribir zapatería escribieron “sapatería”. Para enseñar la ortografía de esta palabra, fuimos al diccionario y vimos que en la <s> no estaba. Entonces fuimos a buscarla en la <z> porque no va a decir “capatería” Una vez que la encontramos y comprobamos que se escribe

¹⁴ En fonología corresponde al fonema alveolar vibrante múltiple (o sonoro).

¹⁵ A. Camps y otras (1993:47).

¹⁶ A. Camps y otras (1993:49).

¹⁷ Los fonemas (o la pronunciación) se escriben entre barras.

<zapatería>, comenzamos a buscar la “familia de palabras”, que son aquellas que se relacionan en su significado y por ello son morfológicamente similares. El niño empieza a construir regularidades basadas en la comprensión de relaciones semánticas, lo que le permitirá resolver, con otras estrategias, sus dudas al escribir.

Enseñar que los nombres propios (personas, ciudades, países, regiones, accidentes geográficos, etc.) se escriben con mayúscula, no cambia la representación oral del nombre en cuestión, pero sí la escrita.

Otra pregunta de los niños que nos llevó por otros caminos y nos permitió seguir aprendiendo fue: ¿por qué “cuis” y “perdiz”, que son nombres de animales, terminan igual y se escriben distinto? Ante esta pregunta, que surgió de la lectura de un fascículo sobre fauna americana, les propuse buscar todas las veces que en el artículo nombraran a los cuis. En un momento, uno de los niños encuentra “cui” y los demás opinan que se le borró la <s>; pido que se lea el párrafo en el que se habla de los cuis y luego, cuando se nombra al cui hembra. Entonces, alguien comenta: “dice ‘los cuis’ cuando son muchos”, y otro agrega: “¿no se dice ‘cuis’?”. Buscamos en todo el artículo, pero no lo encontramos. Buscamos en el diccionario y vimos que “cui” es singular y que el plural es “cuis”; en cambio, “perdiz” es el singular, por lo que “perdises” debe de ser el plural. Al buscarlo en la revista y en todos los materiales escritos, siempre que lo encontraron decía “perdices”. Luego buscaron “lápiz y lápices, voz y voces, pez y peces”. Con estos niños de primer año nos aventuramos en el análisis de semejanzas en las terminaciones de las palabras y descubrimos que, al igual que “cui”, “pie” es palabra muy corta, tiene dos vocales juntas y agrega <s> para decir “más de uno”.

El ejemplo analizado de las palabras “cuis” y “perdices” confirma que «cuando un alumno pregunta sobre una determinada escritura, no está manifestando un desconocimiento, está expresando esa conciencia de oposición y requiriendo la información necesaria. La tarea educativa es facilitarle el acceso a dicha información, lo que no significa necesariamente suministrarla». ¹⁸

En última instancia, no está de más recordar que el espíritu de este artículo ha sido el de problematizar uno de los contenidos que se ha revelado, en particular en los últimos años, como uno de los más “huidizos” de la enseñanza escolar. Queda claro que su tratamiento, al igual que el de otros contenidos escolares, no admite más atributos que el de ser actualizado, sistemático y problematizador. La normativa también se enseña porque, como lo deja más que explícito la escritora Graciela Montes¹⁹, «para enseñar la ortografía se deberá establecer una relación íntima con el lenguaje, con el leer y con el escribir, con la frecuentación de la literatura, los periódicos, el pensamiento escrito». **Enseñar ortografía como una habilidad separada de esta intimidad es una práctica sin sentido.** 

Bibliografía

- BAUER, Horacio (1997): “La propuesta de emancipar la ortografía” en *El Arca*. Buenos Aires.
- CAMPS, Anna y otras (1993): *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Ed. Graó.
- GARVIN, Paul; MATHIOT, Madeleine (1974): “La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura” en P. Garvin; Y. Lastra (eds.): *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- HUDSON, Richard A. (1981): *La sociolingüística*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1962): *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- MILROY, Lesley; MILROY, James (1985): *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*. Londres/Nueva York: Routledge and Kegan Paul.
- MONTES, Graciela (1997): “Propongo desmitificar, que nos quitemos las caretas” en *Diario Clarín*, 20/04/97. Buenos Aires.
- SALGADO, Hugo (1997): *¿Qué es la ortografía?* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

¹⁸ H. Salgado (1997:69).

¹⁹ G. Montes (1997).