

Ortografía y significado

Jorge Vaca *

Durante mucho tiempo se ha considerado que hay principalmente dos caminos para llegar al dominio de la ortografía de las palabras del idioma español. Ellos son:

- Repetir un cierto número de veces la escritura de las palabras con dificultades ortográficas, y
- memorizar las reglas ortográficas a fin de aplicarlas en el momento oportuno.

La creencia de que la ortografía es un fenómeno puramente normativo, privado de cualquier función dentro del sistema de escritura, subyace a la primera opción. Mientras que la segunda se deriva de considerar privilegiadamente los aspectos fonológicos del habla en una concepción de la ortografía que tampoco va más allá de esta misma estrechez.

Pensemos por ejemplo en la siguiente regla: "Se escriben con **J** las palabras terminadas en *jero*, *jera* y *jería*, como agujero, tijera y tablejería, si son sustantivos o adjetivos; con excepción de ligero"¹. Esta norma podría ser muy fácil de aprender y aplicar, vista aisladamente, pero cuando encontramos más de un ciento de este tipo (aproximadamente 130 en el manual consultado) su posibilidad de aplicación disminuye; más aún si se considera que deben memorizarse con todo y sus excepciones. Parece que la gente que escribe no utiliza más que un número muy limitado de las reglas ortográficas – si es que recuerda alguna de ellas– y que en realidad se vale de otros mecanismos para regular su ortografía, pues ésta, desde otro punto de vista – que es el que aquí se expondrá– se vincula con el *significado* de aquello que se va a representar. Lejos de ser solamente un conjunto de normas, la ortografía es un subsistema inserto en el sistema de escritura, siendo, algunas de sus funciones:

- la unificación de escrituras emparentadas lexicalmente, tanto como
- la diferenciación de las escrituras de palabras con distinto significado.

Lo anterior es aplicable a la escritura de diversas lenguas. En relación con la escritura del inglés, Frank Smith escribe, basándose en argumentos expuestos por Chomsky y Halle: "Parece ser un principio de la ortografía inglesa el hecho de que las palabras que comparten algún significado se asemejan en aspecto... Un principio más sería el de que las palabras que difieren en su significado tuvieran también diferente aspecto aun cuando

* Jorge Vaca: Licenciado en Psicología (Universidad Nacional Autónoma de México). Colabora actualmente en investigaciones realizadas en México acerca de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, en niños y adultos, dirigidas por la Dra. Emilia Ferreiro (Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional).

¹ Mateos, A.M, (1975).

fueran homófonas (como *none* y *nun*). Desde esta perspectiva, el inglés escrito puede ser considerado como mucho menos ambiguo que el inglés hablado...².

Claire Blanche-Benveniste realiza un análisis minucioso de la ortografía francesa; considerando como ejemplo las escrituras *pain*, *panier* y *panade*, nos dice: "Las tres grafías comunes *-pa-n-* forman los elementos de un molde subyacente a las tres palabras... ese molde gráfico, presente en la palabra *pain* y sus derivados, no tiene en sí mismo una correspondencia precisa sobre el plano fonético; ... lo que evoca es un contenido semántico, a saber, la idea común a *pain*, *panier* y *panade*. Existe una correspondencia entre la constante gráfica *pa-n* y una significación constante, la idea de *pain*, y se puede entonces hablar de una correspondencia ideográfica"³.

Así pues, una de las funciones de la ortografía es hacer corresponder constantes gráficas a constantes de significación; dichas constantes pueden ser parcial o totalmente independientes de los aspectos fonológicos representados.

En la escritura del español, el uso de la **hache** constituye el mejor ejemplo de un recurso en la formación de constantes gráficas **totalmente** independientes de la representación del material fonológico; la hache, como "letra muda", tiene funciones muy importantes desde el punto de vista significativo:

- Crea constantes gráficas para constantes de significación. En algunos casos, esta función la cumple junto con otras letras que también permanecen constantes (vg. en *hondo*, *ahondar*, *hondura*, *hundir*, *hundimiento*); en otras ocasiones se convierte en el único recurso que refleja el parentesco de significado en palabras donde éste quedaría diluido o ausente con la sola representación fonológica (vg. en *hacer*, *hagamos* e *hicieron*, que sólo tienen en común la hache para marcar la cercanía de su significado).
- Diferencia palabras homófonas que tienen un significado muy distinto (vg. a y ha; *abría* y *habría*; etc.).

Existen casos en que hay más de una letra para representar un mismo fonema, pero el uso de una u otra puede tener que ver con la creación de constantes gráficas **parcialmente** independientes del material fonológico representado. Por ejemplo, en el español hablado en América Latina no existe la oposición /b/ y /v/ por lo que, desde el punto de vista puramente fonológico, no habría razón para que usemos dos grafías con el mismo valor sonoro, o bien, se podrían usar indistintamente; sin embargo, aunque las grafías b y v representen al mismo fonema, usamos una u otra dependiendo de la familia lexical a la cual pertenezca la palabra que vamos a escribir, formándose así constantes gráficas útiles para señalar constantes de significado (vg. en: *vino*, *viña*, *viñedo* y *vitivinicultor*; *barco*, *embarcar* y *embarcadero*).

² Smith, F. (1975).

³ Blanche-Benveniste, C. y Chavel, A. (1974).

En otras ocasiones, la presencia de una de estas letras, en vez de la otra, conlleva la distinción de significados de palabras homófonas (vg. en *tubo* y *tuvo*).

Pero existen palabras de muy diferente significado y que se escriben de manera idéntica (como *llama* –el animal–; *llama* –el fuego– y *llama* –del verbo llamar–; *vino* –sustantivo–y *vino* – verbo–). En consecuencia, dada la existencia de homografías, la diferenciación de homofonías no llega a constituir un **principio** coexistente con el principio alfabético de escritura, pero sí es un recurso extendido a un cierto número de casos.

No obstante lo anterior y a manera de resumen, puede decirse que el fenómeno ortográfico está más estrechamente vinculado con el material significativo por representar, que con la representación del material fonológico.

Bajo la anterior perspectiva, decidimos averiguar⁴ cuál es la concepción que los alumnos de diferentes grados de escuela primaria tienen sobre la ortografía misma⁵.

Características de la investigación

Se llevó a cabo de manera transversal con niños en cada uno de los grados primero, segundo, cuarto y sexto de primaria, quienes asistían a clases en escuelas oficiales de una colonia popular de la ciudad de México; además, entrevistamos a diez alumnos universitarios. La muestra de adultos tuvo como objetivo contrastar a los niños con personas habituadas al uso frecuente del sistema de escritura, ya en el nivel mucho más complejo. Los niños fueron elegidos al azar del conjunto que los maestros señalaron como no repetidores en 20 grupos escolares de primaria, 3 escuelas y 2 turnos. Las entrevistas – 50 en total – fueron realizadas individualmente durante el mes de mayo de 1981 (entonces finalizaba el ciclo escolar).

El promedio de edad de los niños de primer grado fue de 7 años, de 8 años con 4 meses para los de segundo, de 10 años con 4 meses para los de cuarto y de 12 años para los de sexto.

A pesar de tratarse de un estudio exploratorio con muestra reducida, el estudio parece plantearnos perspectivas fructíferas de investigación.

Procedimiento y materiales

Se describía al niño un primer par de imágenes (láminas de 15 x 20 cms.): la imagen de una llama (animal) y la imagen de una fogata en donde resaltaba una llama, para luego solicitar la escritura de los nombres de esos objetos bajo cada estampa. El objetivo de la imagen era resaltar que se trataba de dos significados diferentes. El mismo procedimiento se siguió para la escritura del verbo: se presentaban escritas dos oraciones como sigue: *El oso se ----- Mika*

⁴ El trabajo conjunto fue realizado con los psicólogos Laura Alicia Ríos Pedraza y Gabriel Vargas García.

⁵ En este artículo sólo se presentan los resultados de uno de los aspectos investigados en relación con el fenómeno ortográfico.

y la niña ----- al niño, bajo estampas correspondientes a la situación. Se le pedía al niño que escribiera las palabras faltantes habiendo ya indicado que debía decir "el oso se llama Mika" y "la niña llama al niño".

La elección de estas palabras se debió a que en México, como en otros países de habla hispana, no existe la oposición /ll/ - /y/; la letra "ye", entonces, se presentaría como una opción a la "elle" para aquellos sujetos que no aceptaran escrituras iguales para significados diversos. Esperábamos hipotéticamente que encontraríamos a este tipo de sujetos; si en nuestra muestra encontrábamos niños que escribieran *yama* y *llama* (es decir, sujetos que provocaran una diferencia ortográfica entre las palabras), resultaría tentador pensar que elaboran una exigencia de diferenciación del significado igual a la que hemos venido analizando.

Una vez escrito el primer par de palabras (los sustantivos *llama*), se pedía al sujeto que justificara su producción con las siguientes preguntas dependientes de la situación: ¿qué quieren decir esas palabras?; ¿por qué se escriben igual (o diferente)?; ¿puede ser que se escriban igual si quieren decir algo diferente? De la misma manera se pedía justificación para las escrituras del siguiente par de palabras (*llama* en su acepción de verbo).

Uno de los participantes en el trabajo registraba detalladamente lo que el niño y el experimentador decían.

Resultados

Encontramos tres categorías de escritura cualitativamente diferentes porque a ellas subyacen distintas hipótesis ortográficas.

1. **Ortografía alfabética.** Se trata de escrituras idénticas, ya sea que las cuatro palabras fueran escritas con el diagrama **ll** o con la grafía **y**. Denominamos "alfabética" a esta hipótesis ortográfica porque implica que la escritura es estrictamente una transcripción del habla mediante la correspondencia entre grafemas y fonemas; no hay razón para hacer diferencias en lo escrito que no existan en el habla.

Todas estas producciones fueron justificadas con argumentos que giraban alrededor de la similitud sonora de las palabras, o bien, dando a entender que sólo existe una palabra "llama" cuyo significado es especificado por el contexto en el que estaban inscritas (en este caso la imagen).

Francisco (6; 11. Primer grado) que escribe *yama* en las cuatro ocasiones, cuando se le pregunta por el significado de las escrituras de los sustantivos, contesta: "de animal" y "de lumbre, quema". Se le pregunta si quieren decir cosas iguales o diferentes y responde: "...éstos igual (señalando las escrituras) y éstos diferentes (señalando las imágenes)".

Carlos Roberto (7;9. Segundo grado) es muy específico en su justificación: "el nombre nada más, sí se puede escribir igual, pero las cuatro cosas son diferentes".

En las explicaciones de esos niños nos damos cuenta de que para ellos no hay ninguna dificultad en el hecho de que se escriban en forma idéntica palabras cuyo referente es muy distinto. Para ellos basta con que la secuencia sonora de la palabra esté transcrita para que diga lo que "tiene" que decir, dependiendo del contexto.

(Las frecuencias en cada categoría pueden observarse en el **cuadro 1**.)

2. **Ortografía léxica.** Las escrituras producidas con base en esta hipótesis diferencian, al menos en uno de los dos pares de palabras, su ortografía. Todos estos casos se acompañan de una justificación que aduce las diferencias significativas entre las palabras.

José Adrián (9;8. Cuarto grado), fundamenta sus escrituras (diferenciadas) diciendo que "...es (son) diferente(s) y dicen cosas diferentes y se oyen igual".

Tal expresión resume bien el criterio léxico el cual la igualdad puede existir en lo oral pero debe rechazarse en lo escrito para que pueda representar significados diferentes.

Alejandro (14;4. Sexto grado), diferencia ortográficamente tanto entre sustantivos como entre verbos. Al preguntarle si significan lo mismo, él responde: "No, porque éste es de animal (*yama*) y éste de lumbre (*llama*)". Se le pregunta por qué se escriben diferente y contesta: "porque no podían ir igual". La diferencia entre las escrituras de los verbos (*yama* y *llama*) la justifica diciendo: "porque...llamar es de llamar a alguien y 'se llama', éste (mostrando el oso en la lámina)".

Alejandro expresa el carácter necesario de la diferenciación, puesto que "no podían ir iguales", manifestando claramente lo que entendemos por una **exigencia de diferenciación ortográfica**⁶.

Adviértase que mientras en la categoría anterior la diferencia de significado está dada por el contexto, en esta categoría tal diferencia es inherente a la palabra misma y a su representación.

3. **Ortografía normativa.** Todas las escrituras clasificadas en esta categoría tuvieron una justificación normativa; "Así se debe escribir". Además, todas ellas fueron hechas según la ortografía convencional, es decir, correctamente.

Aunque la producción de algunos niños de la **categoría 1** haya sido hecha con ortografía convencional, ellos dan cuenta de su producción con base en el principio alfabético (puesto que así suena, así se escribe),

⁶ En muchas ocasiones los niños efectuaban la diferenciación sólo entre los sustantivos, mientras que en la escritura de los verbos no la efectuaban, pero la justificaban por derivación: "llama se escribe así (*llama*) porque viene del verbo llamar" nos explicaba uno de los niños. La "derivación ortográfica" fue otro aspecto estudiado, pero no es el objetivo de este artículo. Lo mencionamos, porque se relaciona directamente con la tarea analizada.

mientras que los sujetos de la categoría que ahora analizamos lo hacen en función de un criterio normativo (así debe ser).

	Grado escolar				
	1º	2º	4º	6º	Universitarios
1. Ortografía alfabética	8	6	3	—	—
2. Ortografía léxica	2	4	7	8	2
3. Ortografía normativa	—	—	—	2	8
Total	10	10	10	10	10

Las cifras del **cuadro 1** nos revelan hechos interesantes:

- La categoría de ortografía léxica concentra casi la mitad del total de la población (23 sujetos), lo cual es prueba de que muchos sujetos elaboran la **exigencia de diferenciación ortográfica**.
- Podemos decir que la ortografía alfabética es anterior a la léxica y que ésta es anterior a la normativa. No encontramos casos de ortografía normativa en primero, segundo y cuarto grados, ni de ortografía alfabética en sexto grado o en adultos universitarios.
- Es sorprendente que en la mayoría de los alumnos de sexto y aun en adultos universitarios encontremos la ortografía léxica; esto demuestra que el conocimiento de los aspectos normativos de la ortografía no sustituye a la búsqueda de constantes y / o variantes gráficas en función de constantes y / o variantes del significado.

Conclusiones

Tal como lo habíamos planteado, la ortografía es un recurso gráfico estrechamente relacionado con el significado. Los datos que aquí presentamos tienden a demostrar que los sujetos toman conciencia de esa función de la ortografía, al menos del recurso de la diferenciación (ya habíamos dicho, cuando mencionamos la "derivación ortográfica", que en el global de los datos pudimos apreciar que también se torna conciencia del recurso de unificación).

Por su misma naturaleza, la escritura puramente alfabética presenta ciertas "deficiencias" para la transmisión del significado. Sin la ortografía, el número de palabras homógrafas sería mucho mayor, ya que muchos homónimos son diferenciados por ella. La ortografía es ese subsistema de escritura que le ayuda, a través de sus recursos, los ya descritos entre otros, a eliminar una buena parte de las ambigüedades inherentes a la representación alfabética⁷.

Por mucho tiempo se ha considerado que el aprendizaje de la escritura se logra a través de la asociación mecánica de los sonidos (fonemas) con las grafías que los representan; pero se ha mostrado ampliamente⁸ que los niños

⁷ Para un estudio muy detallado, consúltese: Blanche-Benveniste, C. y Chavel, A. (1974).

⁸ Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979).

siguen un proceso regular de apropiación del sistema de escritura hasta reconstruir el principio alfabético, incluso en el contexto escolar⁹. En este proceso deben vencer un sinnúmero de problemas conceptuales. Una vez que los niños escriben alfabéticamente (es decir, sólo graficando los fonemas de aquello que quieren escribir, sin separar convencionalmente las palabras y sin ortografía convencional), se plantean el "problema ortográfico". El dominio de la ortografía también implica la resolución de algunos problemas conceptuales y no es solamente un problema de memoria que pueda tener término mediante un aprendizaje mecánico.

Es posible pensar que a partir de la exigencia de diferenciación de significado los niños lleguen a comprender la función de los diversos grupos de grafías univalentes (ll-y = / ll /; b-v = / b /; c –en algunos casos– s-z = / s /) y comenzar la búsqueda de su correcto uso en base a un criterio de significación. Si admitimos que la ortografía es un subsistema organizado que está contenido en la escritura misma y advertimos también que está lejos de ser sólo un conjunto de normas, **es difícil pensar que llegue a ser conocida y utilizada sin comprender su funcionamiento.**

La conclusión más obvia de este trabajo es el haber demostrado la necesidad de investigar cuáles son los problemas conceptuales a los que el niño se enfrenta cuando aprende la ortografía, y cómo los va solucionando.

Referencias bibliográficas

- Blanche-Benveniste, C. y Chavel, A.: **L'orthographe**. Paris, Maspero, 1974.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y cols.: **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura**. Fascículo II: **Evolución de la escritura durante el primer año escolar**, México, SEP-OEA, 1982.
- Ferreiro, E., Teberosky, A.: **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI, 1979.
- Mateos, A.M.: **Ejercicios ortográficos**, Esfinge, México (1a. ed., 1958), 1975.
- Smith, F.: "The relation between spoken and written language", en: Lenneberg E. y Lenneberg El. (Eds) **Foundations of language development** (vol. 2), Nueva York y Londres, Academic Press, y Paris, Unesco Press, 1975.

⁹ Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y cols. (1982).