

Conciencia de oposición: Un aporte para el aprendizaje de la ortografía

Hugo A. F. Salgado*

El objetivo de este trabajo es presentar una síntesis de los aspectos más destacados de lo que puede ser un nuevo concepto de aprendizaje ortográfico, con el fin de efectuar un pequeño aporte que pueda ampliar la perspectiva de la investigación y el debate.

Durante años se ha considerado que el objetivo que orienta el aprendizaje ortográfico es conocer y aplicar las normas para redactar todo tipo de mensaje escrito sin error¹. En estos últimos años, ha cobrado importancia una corriente con un criterio más práctico y realista, que propicia la delimitación del campo de aprendizaje ortográfico mediante el vocabulario de uso; pero los fundamentos del aprendizaje tradicional no se han visto sustancialmente modificados. Del mismo modo, se ha venido evaluando siempre el logro de este objetivo a través de un recurso que parece indiscutible: la escritura del alumno en un dictado o en una redacción.

Nuestra propuesta es rever, con sano espíritu crítico y dejando a un lado todo prejuicio, estas verdades primarias que han cobrado ya el carácter de axiomas. Para ello, repasemos en primer término algunos de los conceptos de aprendizaje que nos proporcionan los especialistas y veamos si se adecuan al aprendizaje específico de la ortografía.

¿En qué debiera consistir el aprendizaje ortográfico? Para Gagné, “el aprendizaje es un cambio de las disposiciones o capacidades humanas, que persiste durante un cierto tiempo y que no es atribuible solamente a los procesos del crecimiento”². Según esto, es lícito suponer que, cuando un alumno aprende a escribir correctamente una determinada cantidad de vocablos se ha producido ese “cambio” en su capacidad, cambio que persistirá “durante un cierto tiempo”, pues los seguirá escribiendo bien, y que “no es atribuible solamente a los procesos del crecimiento”, ya que por el solo hecho de crecer no los hubiese aprendido.

Pero Gagné habla también de un “cambio de las disposiciones” y lo aclara inmediatamente cuando dice que “el tipo de cambio denominado aprendizaje se manifiesta como una modificación en la conducta”³. Aquí nos encontrarnos ante dos inconvenientes: a) determinar cuál sería esa “modificación en la conducta” que debe perseguirse en el aprendizaje ortográfico; b) si esta modificación se logra con una enseñanza donde se le muestre al alumno la grafía correcta de una determinada cantidad de palabras.

* Profesor en Castellano, Literatura y Latín. Ejerce la docencia en escuelas de enseñanza media. Ha colaborado en revistas de educación. Autor de **El desafío de la ortografía**.

¹ Con ligeras variaciones de redacción que no alteran sustancialmente su contenido así aparece expresado el objetivo del aprendizaje ortográfico en los lineamientos Curriculares del Ministerio de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, de la provincia de Buenos Aires y de otras provincias del interior del país.

² Gagné, R. (1979).

³ Ibidem.

En cuanto al primero, recordemos que para Lafourcade el aprendizaje es un “proceso dinámico de interacción”, cuyo resultado “representará un nuevo, repertorio de respuestas o estrategias de acción, o de ambas a la vez, que le permitirán (al alumno) resolver eficazmente situaciones futuras que se relacionen de algún modo con las que produjeron...” dichas respuestas⁴.

Ahora podemos aclarar un poco más en que consiste esa modificación en la conducta: cambiar la forma habitual de proceder que el alumno tiene para transferir lo aprendido a nuevas situaciones y generar un nuevo repertorio de respuestas.

En cuanto al segundo aspecto, cabría preguntarse si, al enseñar la grafía correcta de una determinada cantidad de palabras, se logra esa modificación en la conducta, que permite luego transferir lo aprendido y aplicarlo al trazado de una palabra que no haya aparecido en el momento del aprendizaje.

Podemos suponer (y por este motivo siempre se han enseñado las reglas ortográficas) que este aprendizaje se lleva a cabo cuando el alumno, después de ejercitar adecuadamente por ejemplo –el uso de “b” en las terminaciones del pretérito imperfecto del indicativo de los verbos de primera conjugación–, está en condiciones de transferir ese aprendizaje a cualquier nueva forma verbal que aparezca. Pero con esto no habremos logrado el aprendizaje del uso correcto de “b” en todas las palabras castellanas que se escriben con ese grafema más allá de esas terminaciones verbales. Por consiguiente, el aprendizaje de una regla ortográfica es parcial y limitado; más aún, nuestra experiencia docente nos demuestra que, a pesar de todos los esfuerzos realizados, muchas veces no logramos el aprendizaje efectivo de la regla pues el alumno ni siquiera la transfiere en el momento de escribir.

Por el contrario, podemos suponer que, si enseñamos la escritura correcta de una lista de palabras que se escriban con “b”, pertenecientes al vocabulario usual del alumno, lograremos que éste, el día de mañana, tenga el cambio de conducta necesario para poder transferir dicho aprendizaje y, en el momento en que escribe una palabra nueva que lleva el grafema “b”, la trace sin error. Si ese vocablo no tiene afinidad alguna con los aprendidos, lo más lógico es suponer que la transferencia no se dé. En cambio, si ese nuevo vocablo tiene una afinidad léxica con algunos de los aprendidos, cabe la posibilidad de transferencia (aunque, al igual que sucede con el aprendizaje de las reglas, bien sabemos que, en más de una oportunidad, no se lleva a cabo).

En consecuencia, existe en este aprendizaje tradicional de la ortografía algo que está fallando. Hemos visto que la característica esencial de todo aprendizaje es la transferencia a nuevas situaciones y el cambio en la conducta que esta transferencia presupone. Sin embargo, con un aprendizaje basado en una determinada cantidad de palabras pertenecientes o no al vocabulario de uso o a las reglas ortográficas, dicha transferencia tiene un campo de acción sumamente reducido (vocablos afines o ejemplos de reglas) y, en muchos casos, ni siquiera se logra.

⁴ Lafourcade, P. (1974).

En conclusión: este aprendizaje tradicional de la ortografía no es más que un adiestramiento mecánico en el cual no se manifiesta ningún cambio de conducta significativo, se trata de acumular una serie de información más o menos amplia y cuyo resultado no representa un nuevo repertorio de respuestas y/o estrategias de acción lo suficientemente eficaces para resolver nuevas situaciones.

A nuestro juicio, la falla está en la genérica formulación del objetivo que orienta este aprendizaje (no decimos que la formulación sea errónea, sino que sus términos son tan genéricos que no ayudan a la precisa determinación del quehacer educativo). Esta formulación tan genérica se origina, a su vez, en la indeterminada selección y organización del contenido de la materia ortográfica: al no determinar con precisión qué es lo que se debe enseñar, difícil se hace definir el para qué y cómo de aprenderlo.

Tradicionalmente se ha pensado que el contenido de la materia ortográfica se agota en una cantidad más o menos extensa de vocablos y signos ortográficos; en ningún momento se ha tratado de diferenciar niveles en ese contenido. He aquí el origen de un planteo erróneo.

Niveles en el contenido ortográfico⁵. Cuando pensamos cuál es el contenido que debemos enseñar en ortografía, suponemos todo el corpus de la lengua (o al menos el más frecuente) y todo aquello que hace a la escritura de un mensaje (mayúsculas, tilde, puntuación, etc.). Sin embargo, si analizamos más detenidamente la cuestión, podremos diferenciar ciertos niveles en ese contenido, como en cualquier otro que intervenga en un proceso de aprendizaje. Los niveles del contenido ortográfico más claramente diferenciables son:

a) **Los hechos específicos**

En ortografía, los hechos específicos (HE) los constituyen cada una de las palabras con su grafía correcta y cada uno de los signos ortográficos. Veamos qué características tienen estos HE y si sirven como eje para el aprendizaje.

Bien sabemos que el hecho de conocer la ortografía de una palabra no significa necesariamente escribir en forma correcta otras cualesquiera; por consiguiente, el aprendizaje de estos HE no produce nuevas ideas que puedan luego transferirse a otros.

Por otra parte, somos conscientes de que lo que hoy enseñamos como correcto o incorrecto bien puede mañana dejar de serlo. Por ejemplo: el barbarismo "whiski" no tenía escritura castellana hasta no hace mucho tiempo, mientras que hoy acepta ser escrito "guisqui"; la única grafía aceptada como correcta para la palabra "seiscientos" es la que lleva el grupo consonántico "sc", pero no podríamos asegurar que mañana no se acepte "seicientos", dado que ya se han aceptado "docientos" y "trecentos" (como variantes de "doscientos" y "trescientos"). Por lo expuesto, vemos que los HE ortográficos

⁵ Para este análisis de los niveles del contenido, que sirve de base al concepto de aprendizaje ortográfico que vamos a presentar, se ha adaptado la propuesta que Hilda Taba hace en su **Elaboración del currículo** (1974).

poseen otra característica digna de tener en cuenta en el momento de su aprendizaje: su alto grado de obsolescencia. Como sucede en muchas otras áreas de contenidos diversos, los HE se convierten en obsoletos con suma facilidad y rapidez; por consiguiente, no podemos basar un aprendizaje institucional en ellos.

Sin embargo, aprendiendo la escritura de determinados vocablos, se puede alcanzar la generalización y categorización de una regla ortográfica o la asociación dentro de una misma familia de palabras. Por consiguiente, podemos afirmar que los HE ortográficos constituyen la materia prima para el desarrollo de ideas.

Resumiendo: los HE ortográficos constituyen la materia prima del contenido, de donde debemos partir, pero no producen nuevas ideas y poseen un alto grado de obsolescencia; por consiguiente no podemos basarnos en ellos para estructurar el aprendizaje ortográfico, sino que debemos hacer una selección que nos posibilite determinar cuáles de todos esos HE son los que nos servirán para desarrollar dicho aprendizaje. Pero esta selección no debiera hacerse simplemente por una mera cuestión de frecuencia en el uso de tal o cual palabra, sino teniendo en cuenta un nivel más general del contenido.

b) Las ideas básicas específicas

Todo contenido posee, además de los HE, ciertas ideas básicas que constituyen la estructura de la materia, ya que describen hechos de generalidad y sirven, además, para explicar varios HE.

Este es, a nuestro juicio, el nivel del contenido que dentro de la materia ortográfica no se ha visualizado conscientemente y no se ha instrumentado a nivel institucional en las planificaciones destinadas al aprendizaje que nos ocupa.

Algunas de estas ideas básicas específicas (IBE) son, en las diversas áreas del contenido ortográfico, las siguientes:

1) en el área de grafemas:

- la oposición entre grafemas homófonos
- la oposición entre fonemas homógrafos
- la oposición entre el grafema "h" y la ausencia del mismo
- la oposición entre mayúsculas y minúsculas

2) en el área de la acentuación ortográfica:

- la oposición entre la tilde y la ausencia de tilde

3) en el área de la puntuación:

- la oposición entre el punto, los puntos suspensivos y los signos de interrogación y exclamación, al final de la oración
- la oposición entre la coma y el punto y coma para separar proposiciones coordinadas
- la oposición entre coma, raya y paréntesis para limitar aclaraciones o interrupciones; etc.

Son estas IBE las que permiten la estructuración de la materia ortográfica en sus tres áreas, al describir –cada una de ellas– hechos de

generalidad, que sirven para explicar muchos HE, controlando, por consiguiente, un margen más amplio de la materia.

Por ejemplo, la IBE de oposición entre los grafemas homófonos “b” y “v” sirve para dar cuenta de todas las palabras (HE) que encierran esa posibilidad de error, al escribirse con uno de los dos grafemas o con ambos a la vez. Del mismo modo, la oposición propia de la acentuación ortográfica está presente en todas las palabras castellanas, ya que todas o llevan tilde o no llevan tilde.

Por otra parte, estas IBE organizan las relaciones entre los HE: ya no se trata de hechos o palabras aislados, sino de conjuntos de palabras o hechos relacionados por la IBE de oposición que les es común. Por ejemplo, las palabras “verano”, “vacío”, “botella” y “bajo” tienen todas una relación común: la posibilidad de ser escritas con “b” o con “v”, es decir, la oposición “b” / “v”.

Además, estas IBE proporcionan el contexto para el discernimiento y la comprensión del contenido ortográfico: cuando un alumno aprende la correcta escritura de una lista de palabras (HE), sea que respondan a reglas o que pertenezcan al vocabulario de uso, no ha logrado necesariamente el discernimiento que le permita trazar correctamente otros vocablos y, en consecuencia, no ha comprendido el contenido ortográfico. Por el contrario, cuando un alumno logra aprender la oposición –por ejemplo– entre los grafemas homófonos “b” y “v” (que no es otra cosa que una IBE), habrá logrado la capacidad de discernir entre ambos grafemas, lo que le permitirá estar alerta en el trazado de otros vocablos cualesquiera para no cometer el error y, consecuentemente, habrá comprendido el contenido ortográfico más allá de los HE que le hayan servido para el aprendizaje. Esta comprensión le permitirá recurrir al enunciado de alguna regla aprendida o asociar el nuevo vocablo que tiene que trazar con algún otro que pertenezca a la misma familia, concretándose así la transferencia deseada.

Ahora estamos en condiciones de afirmar que en el aprendizaje ortográfico no es necesario que el alumno aprenda el trazado correcto de todos los vocablos que lleven los grafemas “b” o “v”; bastará con que aprenda la oposición que se da en nuestra escritura entre dichos grafemas homófonos (oposición que es común a todas las palabras que los poseen), ya sea a través de vocablos de uso o ejemplos de reglas.

Si analizamos todas las IBE que aparecen en las tres áreas del contenido ortográfico, notaremos que aún podemos elevarnos a un nivel superior del contenido, con un mayor grado de abstracción y generalización.

c) **La idea básica general**

La idea básica general (IBG) es la oposición ortográfica que está presente en todas las IBE, en las diversas áreas. Esta IBG rige toda la ortografía castellana y constituye el currículum esencial para todos los alumnos, pues todos la pueden aprender, aunque a diferente nivel de profundidad. Por ejemplo, los

alumnos de un cuarto grado⁶ pueden iniciar el aprendizaje de esta IBG de oposición ortográfica en un nivel muy superficial, a través del aprendizaje de la oposición entre los grafemas homófonos "b" / "v" o "c" / "s" / "z" ya que resulta más sencilla⁷; pero a medida que vayan avanzando en el aprendizaje institucional podrán ir profundizando esta IBG a través de otras oposiciones del área de grafemas y de otras áreas ortográficas, las cuales presentan un mayor grado de complejidad.

Estos no son los únicos tres niveles del contenido, pues bien podemos continuar en un mayor grado de abstracción y generalización al hablar del concepto de oposición, que está presente en otras áreas de la lengua (morfología, sintaxis, semántica, etc.). Asimismo, la oposición constituye un sistema de pensamiento común a muchas disciplinas. Pero nuestra finalidad ahora queda satisfecha con la diferenciación de los tres niveles expuestos (HE, IBE e IBG); por consiguiente, dejamos abierta esta posibilidad para un estudio posterior que busque una integración curricular de la ortografía con las demás disciplinas.

Nuevo concepto de aprendizaje ortográfico

Después de este breve análisis de los niveles del contenido ortográfico, podemos decir que lo fundamental en este aprendizaje es la determinación de las ideas básicas, pues ello nos permitirá:

a) Evitar la obsolescencia de los hechos específicos: Si continuamos con una enseñanza basada en los HE, corremos el riesgo de caer en cualquier momento en un contenido obsoleto (¿quién nos puede asegurar que "inconciencia" no fuere correcto, cuando ya son correctos "conciencia" y "subconciencia"?). En cambio, un aprendizaje basado en la oposición de los grafemas homófonos "c" / "s" –ante "e", "i"– no corre el riesgo de obsolescencia, pues constituye un rasgo propio de la grafía castellana, al margen de tales o cuales palabras en particular.

b) Distinguir el material relevante del que no lo es: una vez determinada la IBE sobre la que vayamos a trabajar en una determinada etapa del aprendizaje, estaremos en condiciones de realizar una selección de los HE que utilizaremos, eligiendo el material que nos sea de utilidad (ya sean palabras de uso frecuente o ejemplos de reglas) y trabajándolo en oposición, según la IBE elegida.

c) Solucionar el problema del alcance del contenido: no interesará entonces cuantas palabras (HE) que lleven tales o cuales grafemas serán las que deba aprender el alumno; bastará con las suficientes que le permitan internalizar la oposición en cuestión, la cual podrá aplicar luego en el momento de escribir

⁶ Consideramos que el aprendizaje ortográfico debe comenzar una vez que el alumno ha consolidado el aprendizaje de la lecto-escritura, es por ello que hablamos de un cuarto grado.

⁷ En un trabajo de campo realizado en tres escuelas de Buenos Aires, sobre un total de 600 alumnos de cuarto a séptimo grado, se comprobó que hay grados de dificultad según la IBE que se tome, y que resulta mucho más sencillo a cualquier alumno resolver satisfactoriamente las oposiciones de ciertos grafemas que, por ejemplo, la oposición propia de la acentuación ortográfica.

cualquier otro vocablo que posea dicha oposición, aunque no haya aparecido en el momento del aprendizaje.

d) Integrar el conocimiento: ya no se tratará de un aprendizaje de palabras sueltas, que el alumno solo puede asimilar mecánica y repetitivamente; será un aprendizaje integral, donde el alumno, a medida que vaya avanzando en sus etapas de aprendizaje de las distintas IBE, irá comprendiendo la IBE común a toda la ortografía castellana.

En conclusión, la determinación de la idea básica para el aprendizaje ortográfico es la que nos permite reformular los términos del objetivo del mismo. No se trataría ya de lograr que el alumno escriba correctamente todas las palabras castellanas (o las de uso más frecuente); más específicamente, el objetivo del aprendizaje ortográfico será adquirir la conciencia de oposición ortográfica, lo que le permitirá al alumno ser consciente de la posibilidad de error que se encierra en el trazado de una palabra cualquiera.

Obsérvese que hablamos de conciencia de oposición ortográfica y no de conocimiento de dicha oposición. El alumno muchas veces "sabe" que las letras "b" y "v" representan un mismo fonema, pero ese conocimiento no es suficiente: no se trata de "saber" sino de internalizar ese conocimiento a través de un aprendizaje organizado y efectivo, de tener conciencia de esa dualidad, de esa oposición, y poder así efectuar esa modificación en su conducta que lo mantenga alerta y en actitud reflexiva cada vez que va a trazar uno de los dos grafemas.

Para evaluar el grado de conciencia de oposición ortográfica, bastará con observar un trabajo escrito del alumno (dictado, composición o lo que fuere) pero habiendo puesto a su disposición todos los elementos necesarios para solucionar adecuadamente las dudas que pudieran haber surgido (reglas, familias de palabras, diccionario, socialización de la duda, etc.). No se trata de evaluar si el alumno posee, en el archivo de su memoria, la ortografía del vocablo; se busca que sea consciente de las posibilidades de error⁸ y que sepa arbitrar los medios suficientes para no cometerlo, según el criterio de corrección idiomática empleado.

De este modo, el aprendizaje ortográfico dejará de ser un quehacer árido y agotador, una actividad esencialmente memorística, y se convertirá en un aprendizaje reflexivo, sin carácter punitivo, al alcance de la mayoría del alumnado.

Referencias bibliográficas

Gagné, R. Las condiciones del aprendizaje. México, Interamericana, 1979.

Lafourcade, P. **Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior**. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.

Taba, Hilda. **Elaboración del currículo**, Buenos Aires. Troquel, 1974.

⁸ Por no estar dentro de los límites del presente trabajo, no hemos analizado aquí los motivos del error gráfico; pero consideramos que el móvil fundamental del error no es la falta de atención, de interés, de hábito motor, de asociación o el desconocimiento, sino la inconsciencia del error.