

De la Oralidad a la Escritura. El proceso de construcción fonético-ortográfico

Hugo Salgado*

El paso de la lengua oral a la lengua escrita fue posible, en un principio, por la representación gráfica que el hombre ha hecho de la articulación oral del lenguaje. En los sistemas de escritura alfabética, como la nuestra, dicha representación posee características singulares debido a las relaciones que impone entre el plano fonético y el ortográfico. (Téngase en cuenta que aquí la ortografía no está considerada como una mera disciplina normativa que determina el grado de corrección o incorrección de una escritura, sino como la única parte de la gramática, que estudia exclusivamente la representación gráfica de la lengua, tanto en sus aspectos descriptivos cuanto normativos.) Sin duda, las escrituras alfabéticas se basan en las relaciones que se establecen entre fonema y grafema; sin embargo, pareciera ser que los escribientes no tienen clara conciencia de dichas relaciones. Esto fue lo que aparentemente se pudo verificar en distintas experiencias llevadas a cabo con maestros de escuela primaria, como, así también con estudiantes de magisterio.

El objetivo de la experiencia era tratar de establecer las relaciones entre los sonidos articulados que diariamente utilizamos al hablar y las letras que empleamos para representarlos en nuestra escritura. Se reflexionó sobre algunas palabras para clarificar la distinción entre letra y sonido; se pidió, p.e. que se nombraran palabras que comenzaran con el sonido /j/ (como "gente" o "jirafa"), independientemente de los grafemas que se usaran para representarlo en la escritura. Se fijó como convención que los sonidos fuesen representados con letra imprenta minúscula encerrada entre barras, y los grafemas con letra minúscula cursiva. Hecho esto, se propuso confeccionar una lista completa de todos los sonidos reales que utilizamos al hablar con sus correspondientes representaciones grafemáticas posibles, de manera tal de dar cuenta de todas las letras que empleamos al escribir.

Partiendo de la base de que todos los participantes eran individuos altamente alfabetizados y aun, en algunos casos, alfabetizadores, la actividad propuesta parecía muy sencilla, sin embargo, los resultados obtenidos llamaron poderosamente la atención, hasta de los mismos participantes. La gran mayoría, después de un lapso aproximado de una hora, no había podido llevar a cabo la tarea por la gran dificultad que encontraba en diferenciar el sonido articulado, de la letra que lo puede representar gráficamente. Esto provocó que no se identificara como un mismo fonema, p.e., el sonido inicial de "casa", "queso" y "kilo", que aparecía reiterado con representaciones distintas. Entre los pocos que pudieron hacer una lista sin repetir sonidos, la gran mayoría introdujo fonemas inexistentes en nuestra articulación oral, como los que se suelen representar en otras comunidades lingüísticas mediante las letras "elle" o "zeta". Ninguno de los participantes pudo encontrar la forma de solucionar la dificultad de representación gráfica que plantean

* Maestro y profesor. Docente de Didáctica de la Lengua en la Escuela Normal N° 10 (Ministerio de Educación). Autor de varias publicaciones.

ciertos grupos fonemáticos como, p.e., el grupo /ks/ que encontramos en los vocablos /eksámen/, /aksión/ o /ekselénte/.

No era lícito suponer que los participantes no conocieran los sonidos que utilizaban al hablar, las letras que empleaban al escribir o las diferencias existentes entre ambos. Conocer, las conocían; pero, no había un conocimiento exacto y reflexivo de las relaciones entre fonema y grafema. Dicho de otro modo: no había conciencia de esas relaciones fonético-ortográficas.

La única explicación que pude encontrar para esa falta de conciencia lingüística es la de un proceso de aprendizaje deficitario, es decir, un proceso que, si bien logró que los individuos construyeran un determinado conocimiento, no favoreció la reflexión en torno a éste.

Si pensamos en todos los métodos tradicionales para el aprendizaje de la lengua escrita, veremos que, de una u otra manera, siempre han enfrentado al individuo a las complejas arbitrariedades convencionales de nuestra escritura y han dejado las relaciones fonético-ortográficas libradas a lo que se podría denominar una comprensión intuitiva espontánea. Algunos, como los métodos alfabéticos, los silabarios e, incluso, la palabra generadora, han tratado de "facilitar" el acceso al conocimiento de la representación gráfica a través de una parcialización del contenido, a pesar del riesgo de deteriorar el valor significativo de la escritura. Otros, como el global, tratando de no perder dicha significación, han prescindido de pautas facilitadoras y han enfrentado al individuo a todas las complejidades de la lengua escrita.

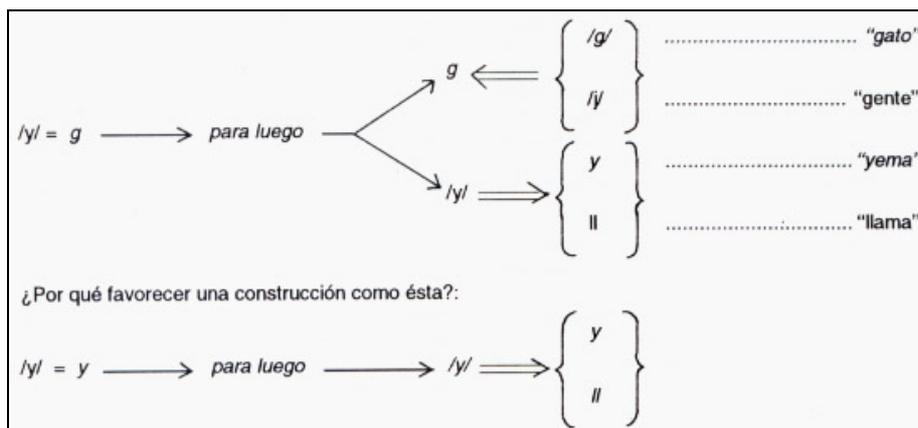
Sin embargo, a pesar de las grandes diferencias metodológicas, ninguna propuesta favorecía la reflexión fonético-ortográfica, en todo caso, se efectuaban descripciones ortográfico-fonéticas al "enseñar" las posibles pronunciaciones de ciertos grafemas. Tal como suele expresarse en muchos manuales de uso escolar y como solemos escuchar con frecuencia en boca de nuestros maestros, decir, p.e., que para suavizar el sonido de la letra "ge" cuando aparece delante de "e" o "i" se debe colocar una "u" es invertir la relación lógica fonético-ortográfica y favorecer la confusión. No se trata de que una letra provoque un determinado sonido, sino que un sonido se representa gráficamente mediante una determinada letra, que puede ser simple o doble, según la cantidad de dibujos que la conformen. De este modo, el fonema inicial de las palabras /gáto/ y /gera/ es exactamente el mismo, pero en un caso se representa mediante una letra simple y en el otro, mediante una letra doble.

Todos los métodos tradicionales, pues, en lugar de partir del conocimiento de la articulación oral del lenguaje para llegar a su representación gráfica, partían de la ortografía convencional de la escritura, presentada como un objeto ajeno a la experiencia lingüística del individuo, y trataban de lograr que se relacionara ese nuevo conocimiento con la oralidad, que todo hablante tiene incorporada al entrar a la escuela. Creo que este proceso de aprendizaje deficitario, basado en la alteración de las relaciones fonético-ortográficas, es el principal causante de la inconsciencia lingüística puesta de manifiesto en la experiencia anteriormente descrita.

Actualmente sabemos que los niños pueden construir el sistema de representación ortográfica de la lengua a partir de sus propios conocimientos y de ciertas informaciones que obtienen en su interacción con producciones escritas; sin embargo, pareciera ser que se sigue privilegiando el reducido y fragmentado conocimiento que tienen de la representación ortográfica por sobre la amplia y valiosa información que les brinda su competencia como hablantes. Si tenemos en cuenta que el proceso de construcción que un individuo lleva a cabo al efectuar un aprendizaje puede depender, en cierta medida, de la organización de sus propias experiencias, sería lícito suponer que dicha organización pueda facilitar o entorpecer el proceso. A este respecto, en lo que hace al aprendizaje de la lengua escrita, no podemos ignorar que en nuestra sociedad actual existen ciertas representaciones gráficas que, si bien pueden tener gran importancia desde el punto de vista sociolingüístico o psicológico, no siempre brindan una información pertinente y valiosa para la construcción de la escritura castellana, grafías que no responden a las normas básicas de nuestro sistema de escritura: me refiero concretamente a las representaciones grafemáticas de ciertos nombres propios de persona.

En una experiencia publicada en nuestro país, se puede observar el proceso de construcción llevado a cabo por un niño de 5 años que quería escribir la frase "ya encontró la mariposa". Para escribir el adverbio "ya", descubre que necesita el grafema que represente el fonema /y/ inicial, para lo cual utiliza la información que puede recabar en un cartel en el que figura escrito el nombre de su compañerita Gisela. Finalmente, representa el fonema /y/ con la letra "ge". Frente a esto, se me ocurre pensar si la fuente de información, en lugar de facilitarle la construcción de la escritura castellana, no lo está obligando a un proceso más complejo y, tal vez, más cerca de la confusión que de la reflexión. Este niño deberá reestructurar el sistema, en otro momento de su aprendizaje, al descubrir que esa letra "ge", en realidad, puede representar dos fonemas distintos (uno suave y otro fuerte, como en "gato" y "gente"), pero nunca al fonema /y/, y que éste, a su vez, puede representarse gráficamente, según los hábitos de pronunciación de nuestra comunidad lingüística, mediante dos letras ("ye" o "elle") que nada tienen que ver con la "ge".

Si ese niño hubiera recabado la información en un cartel con la palabra "yuyo" o "yerba", creo que el proceso constructivo no se hubiese visto afectado en lo más mínimo, pero sí se le habría facilitado el camino para la construcción siguiente. Dicho de otro modo, en lugar de hacer un proceso de este tipo:



Si tenemos en cuenta que en nuestro medio utilizamos sólo 22 fonemas, sería suficiente con un reducido grupo de palabras castellanas para representarlos unívocamente a todos, respetando ciertas convenciones gráficas de nuestra escritura, sin tener la necesidad de usar tantas fuentes de información como alumnos tengamos en el aula. A partir de la información suministrada por esas pocas palabras, se podría construir cualquier tipo de escritura significativa espontánea, teniendo en cuenta ciertas relaciones fonético-ortográficas propias de nuestra lengua. Por supuesto, estas escrituras no respetarían el valor ortográfico convencional que, por otra parte, ya sabemos que no se logra conjuntamente con el aprendizaje de la escritura alfabética. Para llegar a esta ortografía convencional, sólo restaría construir una serie de reglas de transformación como, p.e., la que permita tomar conciencia de la posible doble representación del fonema /y/ mediante las letras "ye" o "elle".

Desde ya, este proceso de construcción no presentará las mismas características para todas las comunidades hablantes de español. Siguiendo con el ejemplo que venimos analizando, en aquellas regiones de nuestro país donde no existe el yeísmo, donde se utiliza el mismo fonema /i/ para articular el inicio de palabras con representaciones grafemáticas tan distintas como /iélo/, /iúbia/ o /iégua/, bastará identificar inicialmente el fonema /i/ con la letra "i", para luego construir una regla de transformación que dé cuenta de su triple posible representación gráfica mediante las letras "i", "elle" o "ye".

Este proceso de construcción establece un paso gradual desde el conocimiento que cualquier hablante posee de la articulación oral del lenguaje para llegar a la representación gráfica propia de nuestra escritura, pero partiendo de la reflexión consciente de la oralidad y no de la información fragmentada, y en algunos casos distorsionada, que el individuo pueda tener de nuestro sistema convencional de escritura. Esta gradación, si bien pretende facilitar un proceso, no plantea una parcialización del conocimiento, que atente contra la capacidad expresiva del escribiente o el valor significativo de la escritura; más bien se propone una construcción consciente de nuestro sistema ortográfico convencional, basada en la reflexión en torno a las relaciones fonético-ortográficas.

Este proceso constructivo podría presentar tres momentos. Desde ya, no se trata de tres estamentos estancos ni de excluyentes períodos sucesivos;

son momentos que aparecerán en un proceso dialéctico según sea la interacción del individuo con las producciones escritas. Por exigencias de simplificación expositiva, se analizarán por separado y en forma sucesiva.

Primer momento:
Momento de conciencia lingüística

Este momento consistiría en favorecer la reflexión en torno a la articulación oral que el niño ya conoce y maneja (sin necesidad de mediar contacto alguno con la escritura), para lograr el reconocimiento de las unidades léxicas que intervienen en la estructuración del lenguaje y la identificación de cada uno de los sonidos articulados que conforman dichas unidades. Desde ya, estos reconocimientos no podrán ser exactos, pues un hablante no alfabetizado tendrá serios inconvenientes para reconocer ciertas unidades léxicas que no poseen marcada independencia semántica o sintáctica y para aislar los elementos constitutivos de ciertos grupos fonemáticos complejos. Pero quede claro que no se trata de lograr en este momento un reconocimiento exacto, sino de favorecer la reflexión en torno de un conocimiento que ya posee, reflexión que hará tomar conciencia de dicho conocimiento, el cual se irá enriqueciendo en la medida en que se desarrolle el proceso de alfabetización. Por supuesto, las actividades de esta etapa deberán cuidar ciertos aspectos para facilitar la reflexión, lo que no significa elaborar actividades rígidas ni impedir reconocimientos espontáneos, aunque no fuesen los más adecuados; sencillamente se trata de favorecer la construcción del aprendizaje, presentando unidades léxicas fácilmente identificables y, en lo posible, evitando ciertos grupos fonemáticos complejos.

Obsérvese que en ningún momento se ha mencionado la separación silábica. Si bien se trata de un conocimiento que casi naturalmente puede construir un hablante, su incidencia en la construcción definitiva de nuestro sistema de escritura se limita a ciertos aspectos que entrarán en juego mucho más adelante, como la separación al final del renglón y la aplicación de algunas de las reglas de acentuación ortográfica. Favorecer la construcción de tal conocimiento en este primer momento no será mayormente significativo para el proceso que se pretende y, quizá, sea la causa que motive la hipótesis silábica que mediatiza la adquisición de la escritura alfabética.

La posibilidad de trabajar reflexivamente sobre los conocimientos que se tienen de la articulación oral del lenguaje antes de iniciar el proceso de construcción de su representación gráfica, está debidamente comprobada a través de ciertas experiencias que se llevan a cabo en la actualidad, en las cuales se puede verificar la toma gradual de conciencia de las unidades léxicas y de los sonidos articulados que conforman la palabra.

Segundo momento:
Momento de escritura cuasifonética

Este segundo momento tendría dos instancias:

a) La primera consistiría en brindar la información pertinente, no ya a partir de los nombres propios de los integrantes del grupo, sino de esas pocas

palabras en las cuales deben aparecer todos los fonemas de uso real representados unívocamente por el grafema más adecuado. Es fundamental en este momento que se ponga mucho cuidado en la relación sonido-letra, observando que a cada sonido le corresponde una letra y solo una, independientemente de que esté representado con un solo dibujo (como la "a" o la "ere") o con dos (como la "che" o la "erre"). En reiteradas oportunidades, con los propios maestros, he podido observar cómo, después de reconocer que en la palabra "guerra" existen cuatro fonemas /g/, /e/, /r/, /a/, persisten en la argumentación de que dicha palabra se escribe con 6 letras o, en el mejor de los casos, con 5 (hay quienes reconocen la "erre" como letra doble). Si la palabra "guerra" tiene cuatro sonidos, su representación gráfica se compone de cuatro letras, una para cada sonido: dos letras simples para los fonemas vocálicos /e/ y /a/, y dos letras compuestas que representan a cada uno de los dos fonemas consonánticos.

El argumento que sostiene el hecho de que el grupo "ge"- "u" ("gu") no constituye una letra doble ante "e" o "i" porque tanto la "ge" cuanto la "u" pueden funcionar por separado con otros valores carece de sentido al reconocerse el grafema "che" como letra doble, cuando la "ce" y la "hache" que la conforman también pueden, por separado, funcionar con otros valores.

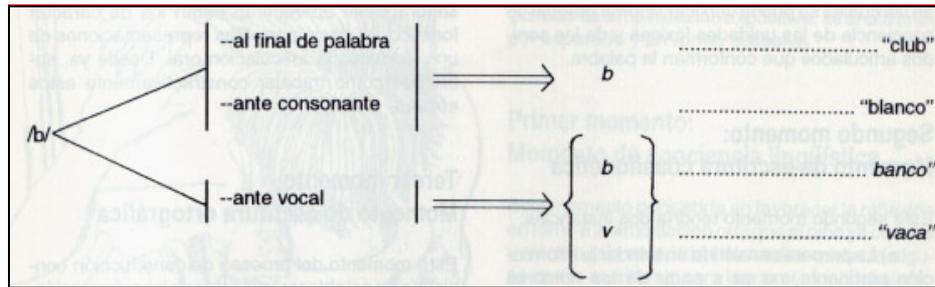
En esta primera instancia, lo que se trata de construir es el sistema básico de la escritura castellana, fundado en la relación un fonema-un grafema (simple o doble). Este esquema sólo deberá reestructurarse para dar cabida a la letra "hache", en el tercer momento del proceso.

b) En segunda instancia, se podrá desarrollar todo tipo de escritura espontánea y significativa, favoreciendo siempre una representación alfabética cuasifonética.

Sobre la base de un código cuasifonético, se torna prácticamente imposible la aparición del denominado "error ortográfico". Los errores que seguramente aparecerán serán los de carácter fonético, es decir, correctas representaciones de una inadecuada articulación oral. Desde ya, sabremos cómo trabajar constructivamente estos errores.

Tercer momento: Momento de escritura ortográfica

Este momento del proceso de construcción consistiría en establecer las reglas de transformación, sobre la base de contextos generales, para construir por fin la escritura convencional. Así, p.e., una vez aprendida la representación unívoca del fonema inicial de palabras tales como /báka/ o /banco/, se podría elaborar una regla de transformación que dé cuenta de que dicho fonema, al final de palabra o ante consonante, se representa gráficamente sólo mediante la letra "be", pero ante vocal puede representarse mediante "be" o "uve". Expresado de otro modo:



Estos contextos generales constituirían las primeras reglas ortográficas que posibilitarían la construcción de nuestra escritura convencional. Tal vez sea éste el momento en el cual el nombre propio pueda brindar una información verdaderamente pertinente y valiosa, pues en su representación gráfica cabe la posibilidad de encontrar la convención ortográfica plenamente aceptada por el individuo. De hecho, muchos de los niños que ya han iniciado su proceso de alfabetización y que ignoran o hasta rechazan las convenciones ortográficas, sin embargo las aceptan incondicionalmente en el trazado de su propio nombre.

Este momento de escritura ortográfica, se podrá trabajar de la misma forma en que se trabajaba en la construcción de la escritura alfabética cuasifonética: sin perseguir la memorización de la información pertinente, cuidando tan sólo que dicha información permanezca al alcance del niño para que pueda operar con ella, favoreciendo así la toma de conciencia de los sistemas de oposición que rigen la ortografía convencional del castellano.

Este proceso de construcción fonético-ortográfico, que se acaba de presentar de manera muy esquemática y sólo teniendo en cuenta la relación que se establece entre sonido y letra, deberá considerar también, entre otros, aspectos tales como acento/tilde y pausa/signos de puntuación.

Quede expresamente aclarado que no se trata de un método más para el aprendizaje de la lecto-escritura: todos sabemos que la alfabetización de un individuo depende de múltiples factores y que el conocimiento y dominio de la lengua escrita se logra a través de un proceso sumamente complejo, que no se limita a la adquisición de su representación gráfica. Lo que se ha propuesto no es más que aportar una nueva perspectiva, un cambio en el punto de vista que permita privilegiar las características particulares y los conocimientos de la articulación oral que el individuo posee antes de construir la representación gráfica de la lengua, para que dicha construcción se base en un proceso consciente que favorezca la reflexión, un proceso medianamente sistemático, capaz de ser instrumentado en la educación formal, para construir un camino al alcance de todos, que brinde mayores posibilidades para el tránsito de la articulación oral a la representación gráfica del lenguaje, quizás el primer paso en ese infinito puente que nos lleve al complejo mundo de la lengua escrita.