

TRASCENDENCIA DE LA ORTOGRAFÍA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

David Sánchez Jiménez

(Universidad de Washington. Facultad de Ciencias y Artes. Departamento de Español y Portugués. Seattle, Estados Unidos)

RESUMEN:

El presente artículo propone una reflexión sobre la trascendencia de la ortografía para el propio hablante en la lengua nativa y en el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de un no nativo. En primer lugar, se revisan desde una perspectiva cognitiva las dificultades que encuentra el aprendiz extranjero en el procesamiento de la ortografía en ambas rutas, la fonológica y la ortográfica. A continuación, se estudia cómo afectan la ortografía literal y la fraseológica al significado del texto. De igual modo, se analiza la relevancia que estas faltas tienen en el ámbito sociocultural. Finalmente, se propone un modelo de actuación con algunas medidas didácticas concretas que remedien las carencias existentes en esta materia.

Palabras clave: didáctica, ortografía, lengua extranjera, procesamiento ortográfico, comunicación, cognitivismo

ABSTRACT:

This article proposes a reflection on the importance of spelling for the speaker in his own native language and in learning a foreign language by a non-native speaker. First, from a cognitive perspective, the difficulties encountered by a foreign learner in the processing of spelling in both the following ways: phonological and orthographic are examined. Further, it is studied how the literal orthography and the phraseology affect the meaning

of the text. Likewise, the relevance that these mistakes bring in the sociocultural field is analyzed. Finally, a performance model is recommended with some specific didactic methods to fill in the existing gaps in this area.

Key words: foreign language teaching, spelling, orthographic processing, communication, cognitivism

1. INTRODUCCIÓN: ORTOGRAFÍA Y COMUNICACIÓN

Nebrija y Bello han situado la ortografía en un lugar trascendental como pilar sobre el que reside la unidad de la lengua. De ello se sobreentiende su relevancia para la comunicación escrita, por erigirse la ortografía como mediador en el mutuo entendimiento entre el emisor y el receptor de un mensaje escrito, quienes encontrarán mayores dificultades en el intercambio comunicativo en función de las desviaciones fonográficas ocurridas en el código que esté utilizando el emisor. La importancia de su dominio, por ende, reside en que es fundamental conocer la ortografía para comunicarse por escrito y en que nuestro interlocutor entienda nuestro mensaje. En cambio, la ortografía carece de significado en sí misma, pues no es más que es un instrumento de la comunicación para escribir apropiadamente y transmitir el significado de forma clara, precisa y sin ambigüedades. No es, como decimos, un objetivo en sí misma, sino una técnica complementaria o auxiliar de lo realmente fundamental, que es saber hablar, leer y escribir con fluidez. Siguiendo el esquema de la comunicación de Jakobson (1984), esta transmisión de significados no sería posible si el escritor codificara el mensaje en un código diferente, es decir, que no utilizara la misma convención del que éste hace uso. En tal caso, el mensaje resultaría de difícil descodificación, por lo que la comunicación no se establecería de forma eficaz e incluso podría llegar a abortarse. De la trascendencia que la correcta escritura tiene para la comunicación ya se hace eco la RAE en el "Discurso proemial de la Orthographia de la Lengua Castellana" de su *Diccionario de Autoridades*: "sin ella no se puede

comprender bien lo que se escribe ni se puede percibir con claridad conveniente lo que se quiere dar a entender” (cit. Ruiz de Francisco, 1994: 35).

TRASCENDENCIA DE LA ORTOGRAFÍA EN LA HISTORIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

No pasa desapercibida tampoco la repercusión que tiene la ortografía en la historia de la lengua escrita, especialmente si nos detenemos en comparar cuán diferentes son los textos escritos conservados en la prehistoria literaria del castellano de los que actualmente disponemos. Las formas de regular el código escrito se han ido modificando en el transcurrir de los siglos y hoy no se entienden, sino con dificultad, las lecturas del pasado. A esto contribuyen el vocabulario obsoleto y las construcciones sintácticas, sin duda, pero no hemos de minusvalorar tampoco la responsabilidad que en ello tienen la paleografía y los propios cambios ortográficos que han venido modificando la imagen escrita de la lengua a lo largo de los siglos. Cambios, por otro lado, tan justificados como necesarios, como apuntaba ya Nebrija en su *Gramática Castellana* a la altura de 1492. Fue este gramático el que primero puso fuera de toda duda la trascendencia y la necesidad poner atención en la práctica de esta materia.

De allí comenzando a declinar el imperio de los romanos: juntamente comenzó a caducar la lengua latina: hasta que vino al estado en que la recibimos de nuestros padres: cierto tal que cotejada con la de aquellos tiempos: poco más tiene que hazer con ella que con la aráviga. Lo que diximos de la lengua ebraica. griega y latina: podemos mui más claramente mostrar en la castellana: que tuvo su niñez en el tiempo de los juezes y reies de Castilla y de León: y comenzó a mostrar sus fuerças en tiempo del mui esclarecido y digno de toda la eternidad el rei don Alonso el sabio. [...] *Esta hasta nuestra edad anduvo suelta y fuera de regla: y a esta*

causa a recebido en pocos siglos muchas mudanzas, porque si la queremos cotejar con la de oi a quinientos años: hallaremos tanta diferencia y diversidad” (Nebrija, 1492: Prólogo)¹.

En las palabras de Nebrija se percibe una preocupación secular que ha ocupado a los ortógrafos y a los tratadistas a lo largo de la historia (c.f. Esteve Serrano, 1982; Martínez Alcalde, 1998; Sánchez Jiménez, 2007). En concreto, fijar la ortografía con el fin de conservar la unidad del idioma y que la perdurabilidad de la lengua escrita permita al ser humano entenderse a través de los siglos sin el riesgo de que el español derive en otras lenguas, como ocurriera con el latín. Por ello, Nebrija trató de dar respuesta a una de las principales preocupaciones del hombre renacentista, la elaboración de un código escrito uniforme con el que comunicarse de forma eficaz y que perdurara en el tiempo. Este humanista propuso simplificar las grafías heredadas del sistema latino en la lengua española, adoptando el criterio de la pronunciación de Quintiliano, que eliminaba las letras vacías y sobrantes, con el fin de dejar un oficio para cada letra, y que esta se correspondiera con un fonema. Este sería el primer atisbo de reforma ortográfica de la lengua española. El destierro de las huecas carcasas de la lengua latina tenía como objetivo mantener únicamente las grafías que se usan como una pura trascripción de los fonemas del habla, dando lugar a un sistema en el que reinara una correspondencia biunívoca, una ortografía fonémica (Mosterín, 1981) que evitara la arbitrariedad en el uso de pares, como *b/v, g/j, c/z*.

Que de veintitrés figuras de letras que tenemos prestadas del latín para escribir el castellano, solamente nos sirven por sí mismas estas doce: a, b, d, e, f, m, o, p, r, s, t, z; por sí mismas y por otras estas seis: c, g, i, l, n, u; por otras y no por sí mismas estas cinco: h, q, k, x, y. Para mayor declaración de lo cual habemos aquí de presuponer lo que todos los que escriben de ortografía presuponen: *que así tenemos de escribir como*

¹ El subrayado es mío. Se mantiene la ortografía de la época.

pronunciamos, y pronunciar como escribimos, porque en otra manera en vano fueron halladas las letras (Nebrija, 1492, Libro I: cap. V)².

Pero el temor a que se diversificara el español y a perder el prestigio de los tesoros hallados en la lengua latina, infundió energías renovadas y una mayor competencia a las voces disidentes que proponían conservar estas grafías, contrarias a modificar el sistema. Para ello alegaban que dar forma material a los sonidos de las diferentes pronunciaciones habidas en la península –y, más adelante, en los territorios transatlánticos– podría dar lugar a que se multiplicara el español en otros sistemas paralelos. Como consecuencia de este recelo, siglo a siglo, los sonidos se fueron distanciando del latín progresivamente, pero conservando aún su ortografía latina. La reforma encargada de simplificar la ortografía española –tal como proponía Nebrija– se acometió únicamente en tres momentos puntuales de la historia: Alfonso X en el siglo XIII (español medieval), siglos XVI-XVII (español moderno) y la reforma académica del siglo XIX (español contemporáneo) (c.f. Esteve Serrano, 1982; Martínez de Sousa, 1991; Sánchez Jiménez, 2007).

En el siglo XX no faltarán tampoco propuestas como las de Polo (1974), Martínez de Sousa (1991) o Mosterín (2002), por mencionar solo algunos hitos destacados, en un intento por mejorar esta situación. Sin embargo, estas voces serán desoídas una y otra vez por aquellos que se encargan de proteger, fijar y dar esplendor a la lengua, arguyendo razonamientos de tipo histórico-político (c.f. Polo, 1974; Esteve Serrano, 1982; Martínez de Sousa, 1991).

TRASCENDENCIA DE LA ORTOGRAFÍA EN LA CLASE DE ELE (ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA)

3.1. La relación de la ortografía con el significado

² El subrayado es mío. Se mantiene la ortografía de la época.

El concepto de signo lingüístico enunciado por Saussure (1945) y la doble articulación del lenguaje que defiende Martinet (1993) son dos puntos de partida que ponen de manifiesto la correlación entre la lengua oral y la escrita, así como el interés que tiene para el significado el correcto uso de los signos gráficos. De esta estrecha relación de la ortografía con el significado se infiere que la enseñanza del sistema gráfico en el ámbito de la clase de lenguas extranjeras no tiene valor alguno si se presenta de manera aislada, pues esta cobra total sentido en el momento de escribir un texto, como parte integrada dentro de una actividad comunicativa y, principalmente, durante el proceso de composición.

En cuanto a cómo afecta la ortografía al significado y, en especial, en cómo interfiere en la comunicación de un estudiante que aprende una lengua extranjera, resulta incuestionable que el error ortográfico de la letra dificulta la lectura y produce ambigüedad, pero raramente impide la comprensión del mensaje del texto, como podemos apreciar en la figura 1:

FIGURA 1: Enmienda del PNV y Ezker Batua en el parlamento vasco

[http://www.elpais.com/articulo/espana/Parlamentarios/vascos/proponen/aprovar/ayudas/hinundaciones/elpeputec/20090923elpepunac_8/Tes]

The image shows a document from the Basque Parliament (Euzko Legebiltzaria) dated 23 September 2009. The document is titled 'ENMIENDA DE TRANSACCIÓN' and discusses measures to address the effects of a landslide in Vitoria-Gasteiz. Three words are highlighted with red boxes and lines pointing to them: 'aprovar' (misspelled as 'aprovar'), 'entormo' (misspelled as 'entormo'), and 'hinundaciones' (misspelled as 'hinundaciones'). The document is signed by the Euzko Abertzaleak - Nacionalistas Vascos and the Muxto Ezker Batua.

Debido a estas faltas de ortografía el receptor tardará más tiempo en procesar la imagen léxica en la lectura –incluso obligándonos a la relectura–, pudiendo incluso surgir ambigüedades que creen malentendidos

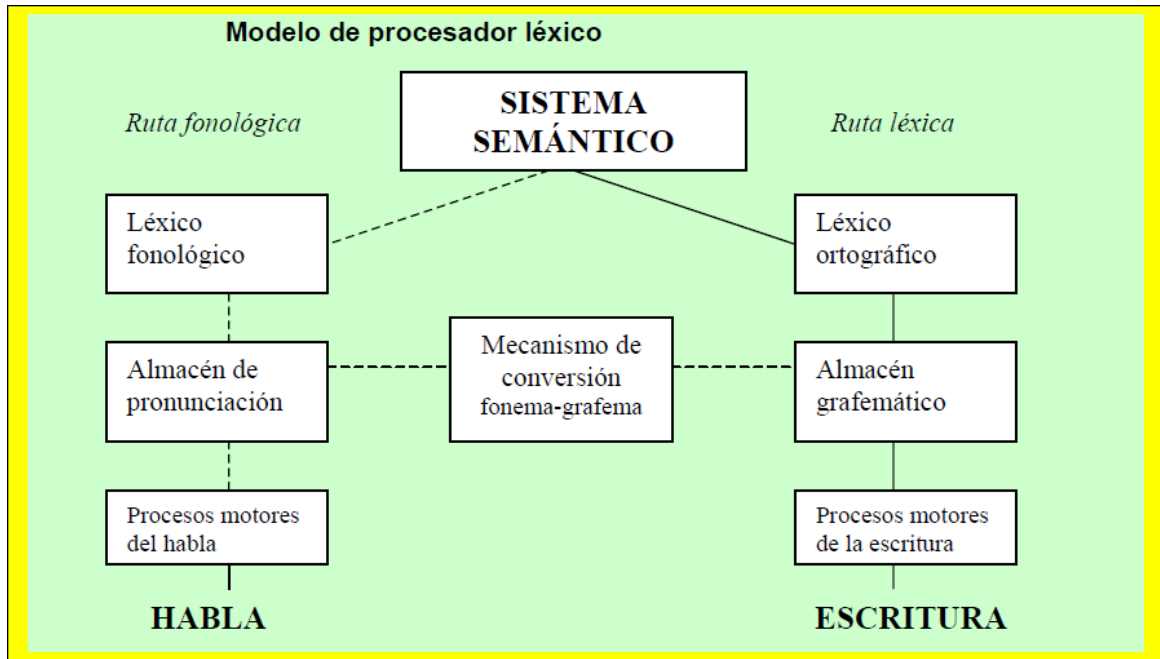
o pérdidas de significado parciales que hasta podrían repercutir en la semántica del texto. No obstante, será posible la recuperación del significado global del mensaje que se quiere transmitir en la mayoría de los casos a través del contexto lingüístico. Sin embargo, y con el fin de evitar este tipo de malentendidos y las dificultades que conlleva su procesamiento, es conveniente auxiliar al escritor de una lengua extranjera en la mejora progresiva de su ortografía, para procurar con ello una comunicación más eficaz y sin interpretaciones varias ni ambiguas en la producción de sus textos escritos.

2.2. El procesamiento de la ortografía de la palabra

En su tesis doctoral, Pujol Llop (1999) define las dificultades que encuentran los hablantes de español de la escuela secundaria en Cataluña en el procesamiento de la ortografía y los problemas de interferencia que pueden llegar a existir con la lengua catalana. Este autor define el procesamiento ortográfico como un elemento que nos permite “comprender mejor las causas que originan las distintas equivocaciones ortográficas y proponer, por tanto, una didáctica más adecuada a cada tipo de error” (Pujol Llop, 2002: 210).

El procesamiento que media a partir de la selección de la unidad significativa que se desea escribir hasta la plasmación sobre el papel del signo gráfico no se solventa únicamente con la *transcripción fonética* de la palabra almacenada en el archivo de léxico-fonológico (Cuetos, 1991), sino que se hace necesario también recurrir en numerosas ocasiones a la memoria de la *imagen gráfica* de la palabra. Por esta razón, los modelos de procesador ortográfico (Cuetos, 1991; Luelsdorff, 1991) distinguen dos rutas claramente diferenciadas en la recuperación de un lexema para su escritura, la ruta fonológica y la ruta ortográfica.

FIGURA 2: Modelo de procesador ortográfico (Cuetos, 1991: 47).



Ambas vías se hallarán implicadas en el procesamiento de la ortografía y se complementarán con frecuencia en el desarrollo cognitivo de la recuperación léxica.

3.2.1. La ruta fonológica

En la **ruta fonológica** las realizaciones fónicas pueden ser transcritas mediante las reglas del sistema ortográfico por la conversión de los fonemas en grafemas. Es decir, el sujeto procesa la información auditiva atribuyendo a lo oído una categoría fonológica a la que posteriormente se le hace corresponder un elemento grafemático. Dicha ruta permite identificar palabras desconocidas que nunca antes habían sido escritas mediante la identificación de los sonidos y la transcripción de los mismos. En este sentido, hemos de poner especial cuidado en nuestra clase de lenguas extranjeras en la percepción de los fonemas de la L2 (segunda lengua) del estudiante con respecto a su L1 (primera lengua) que podrían causar desviaciones en la transcripción debido a una incorrecta percepción del sonido. De este modo, habrá que insistir en el aula en la percepción de los sonidos del español que causen mayores problemas a los aprendientes, teniendo siempre en cuenta su lengua materna.

Otras medidas didácticas de uso obligado que el docente ha de poner en práctica son descritas en la siguiente secuencia de actuación: a) la asistencia en la identificación de las unidades de la secuencia sonora; b) la insistencia en resaltar el contexto fonológico de los sonidos; c) la indicación explícita del solapamiento de unos fonemas con otros en un contexto en el que el sonido aparece debilitado, como en *pescado*, *psicológico*, *transición*, *excelente*, *constipado*. Además de esta descripción general, en el caso de que los fonemas de la L1 del aprendiente sean cercanos a los de la L2 español que está estudiando, el solapamiento interlingüístico puede llevar a la sustitución de unos sonidos por otros en función de la L1 (p. e. /l/ por /r/ o /b/ por /p/, en chino) y a su consecuente conversión gráfica de forma errónea (p. e. "brado" por prado, "cloqueta" por croqueta, "cludo" por crudo, en chino).

Del mismo modo, las correspondencias fonema-grafema varían en las distintas lenguas causando errores por interferencia. Obsérvese como ejemplo el caso del sonido /s/, que en español se transcribe como "s", mientras que en italiano se hace como "ss", o la /b/, que en español tiene dos correspondencias gráficas, "b" y "v", mientras que el inglés solo contempla la "b". Por este motivo, el conocimiento fonológico por sí solo no garantiza una correcta ortografía, y aunque el español cuenta con una *ortografía superficial* esencialmente fonológica, es conveniente practicar en el aula las reglas de correspondencia entre el sistema fonológico y el grafemático.

Como refleja Laudursoff en su *Ortographia* de 1991, la perceptibilidad fonética y la correspondencia fonema-grafema están íntimamente relacionadas con cuestiones de universalidad lingüística. Es decir, estos dos factores pueden inducir a error en tanto que la fonética y su representación ortográfica varían de una lengua a otra. Es por esto que la universalidad en estas reglas de conversión garantizará una adquisición en la L2 más rápida y eficaz. Por ejemplo, la adquisición de la vocal abierta /a/ o del fonema velar /k/ será asimilada sin dificultad por la mayoría de los

estudiantes extranjeros, a diferencia de otros sonidos más idiosincrásicos del sistema fonológico español, como /θ/, /ʎ/ o /x/. En muchos casos, tales fonemas serán desconocidos por los aprendientes foráneos y generarán problemas en su comprensión auditiva, transcripciones erróneas e interferencias, al igual que sucede con otros temas de gramática, como pueden ser los pasados españoles, temas como *ser* y *estar* o las preposiciones. De este modo, cuanto menor sea el número de fonemas idiosincrásicos y más sonidos comparta con otras lenguas un idioma, más fácil le resultará su aprendizaje a un discente extranjero de una lengua fonéticamente próxima.

3.2.2. La ruta ortográfica

En los casos en los que se presente arbitrariedad en la unidad léxica, esto es, en los que haya más de un grafema para representar un fonema o exista un grafema que pueda representar dos fonemas, no será posible aplicar una regla de distribución gráfica. Se optará entonces por recuperar la palabra desde la memoria léxica a través de la **ruta ortográfica**. A esto se debe que la selección del vocabulario con el que se trabaja en la lección de ortografía resulte de vital importancia. Del mismo modo, las herramientas que propicien esta selección serán instrumentos de incalculable valor para la enseñanza de la ortografía, como es el caso de los vocabularios de frecuencia y los análisis de errores:

- Vocabularios de frecuencia: para identificar el léxico arbitrario más frecuente que puedan necesitar los estudiantes en función del nivel y de los fines específicos para los que aprenden la lengua (c. f. Barberá, 1988).
- Análisis de errores: para conocer el léxico disortográfico de los aprendices de un nivel, especialidad y nacionalidad concretos, así como la frecuencia de aparición de los errores y sus causas (c. f. Sánchez, 2010).

Hemos de tener también en cuenta que el funcionamiento de las dos rutas descritas está sometido a variación. Si se trata de palabras familiares para el aprendiz, estas las recuperará más rápidamente por la ruta ortográfica, mientras que en las menos habituales o sujetas a poca práctica escritora, será la ruta fonológica la que actúe (Cuetos, 1991; Pujol Llop, 1999; 2000). No obstante, ambas se complementan y, como advierte Pujol Llop (2000: 238), la ruta ortográfica se activa con frecuencia para comparar las formas gráficas posibles de los distintos vocablos y reducir con ello la posibilidad de error. Cuando se neutralizan los fonemas oclusivos o vibrantes en posición implosiva, dando pie a los arhifonemas, o en los usos dialectales que con frecuencia conducen a error, habrá que recuperar la forma correcta de la palabra desde la vía ortográfica. Sin embargo, si las palabras que contienen estos sonidos se escuchan por vez primera, la opción más óptima para el sujeto será la de buscar modelos ortográficos de unidades léxicas similares que le sirvan de referencia. El aprendiz activa con ello la estrategia del *procesamiento ortográfico por analogía* (Nation, 1997). Dichos patrones ortográficos le permiten al aprendiz contrastar el parecido con otras unidades léxicas conocidas, aunque esta estrategia tampoco asegura totalmente la evitación del error, pues en ocasiones la analogía podría resultar errónea.

2.3. La ortografía de la frase

Las características sintagmáticas de la ortografía pueden determinar igualmente la grafía correcta de la palabra a partir de su naturaleza morfológica y de las relaciones sintácticas que se establecen con otras palabras (Morin, 2003; Camps *et al.*, 2004). De este modo, el reconocimiento de las unidades significativas permite la diferenciación de categorías gramaticales como el verbo, el adjetivo o el sustantivo, dentro de las redes asociativas de tipo morfológico que se establecen entre las palabras, como en: *coger, cojo, cojera, traduzco, traducido, traducción*. De

igual forma, la distinción ortográfica de las unidades léxicas se hace necesaria debido a la particular naturaleza semántica de las palabras homófonas: *Té, te, hasta, asta, etc.*

Las redes asociativas de carácter morfológico y semántico están vinculadas a la recuperación de la forma ortográfica de las palabras (Pujol Llop, 2000: 234). Por esta razón, Camps *et al.* (2004: 27-33) advierten sobre la necesidad de incluir actividades que potencien este tipo de relaciones léxicas y que fomenten el uso de este mecanismo asociativo en la lección de ortografía.

Sin embargo, como señala Polo (1974), las faltas ortográficas más graves que afectan al significado no se producen en la ortografía de la letra, sino en la puntuación, materia que se relaciona de manera estrecha con la estructura de la frase y, por lo tanto, con el modo en el que se transmiten las ideas.

La parte más importante de la ortografía es, en nuestro concepto, la del nivel sintagmático o de la frase; o, si se quiere, la que está por encima de la lexicografía [...] Es decir, que, invirtiendo el esquema tradicional, establecemos la jerarquía de arriba hacia abajo: cuanto más cercano al pensamiento se halle un nivel lingüístico, más graves serán sus errores y más mérito tendrán sus aciertos. Evidentemente, saber puntuar u organizar un texto por párrafos es mucho más formativo que escribir *vivir* o *bibir* la información pertinente es de mayor trascendencia en la puntuación que en los otros niveles (Polo, 1974: 530).

Constatamos en la figura 2, tomada de Cassany (1995: 174-175), cómo una mínima modificación en la ortografía sintagmática puede alterar el significado del mensaje. Se trata de una historia ambientada en el Medievo sobre el cuento *Paraula per paraula* de María Novell. El caballero y trovador Beltrán del Venet escribió un serventesio escatológico para molestar a su rival, Huguet Trencacolls. El trovador de Beltrán encargado de

recitarlo, Orcell, temiendo por su vida, decidió incluir algunos cambios en la puntuación al ofrecérselo a Huguet.

FIGURA 3. Extracto de la reelaboración del cuento *Paraula per paraula* (Cassany, 1995: 174-175)

<i>COMO LO ESCRIBIÓ BERTRÁN</i>	<i>COMO LO CANTÓ ORCELL</i>
Ratas de estercolero, de bigotes mojados, limazas babosas, lagartija salada. En la mesa de Huguet Trencacolls no encontraréis mejor manjar. En abundancia os llenará el plato. Hug, icaray!, es un puerco, no es un señor.	Ratas de estercolero, de bigotes mojados, limazas babosas, lagartija salada en la mesa de Huguet Trencacolls no encontraréis. Mejor manjar en abundancia os llenará el plato. Hug, icaray!, ¿es un puerco? No, es un señor.

En este sentido, resulta ciertamente explícita la *Ortografía de la lengua española* de la RAE (2010) cuando expone la función de la puntuación como medio para organizar el discurso –a partir del patrón entonativo o prosódico de la lengua oral– y para evitar la ambigüedad como una interpretación inadecuada de los textos escritos.

los signos de puntuación son los signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos [...] De la puntuación depende en gran medida la comprensión cabal de los textos, de ahí que las normas que la regulan constituyan un aspecto básico de la ortografía (RAE, 2010: 281).

Por todo ello, el control de los aspectos implicados en la ortografía es un requisito fundamental para el aprendiente que estudia una lengua extranjera si éste pretende realmente dominar la lengua escrita. La ortografía ha de concebirse como una parcela más dentro de esta destreza activa, que permite la transmisión de significados con claridad y la efectividad mediante el uso de un código carente de ambigüedades. Es también cierto que existe otra serie amplia de factores que inciden en la

comunicabilidad de los enunciados, y que algunos de ellos intervienen más directamente que la ortografía en el malentendido o en la incomprensión del texto, como los que se corresponden con el nivel léxico y con el sintáctico. Esto explica que en la clase de ELE tradicionalmente se haya centrado la atención en la corrección y en la didáctica de estos errores, considerados prioritarios, en detrimento de la enseñanza de la ortografía, que ha sido marginada en las distintas metodologías didácticas de ELE (c. f. Sánchez Jiménez, 2009).

2.4. La trascendencia sociocultural de la ortografía

Por otra parte, la correcta ortografía se entiende en el contexto nativo como un barómetro cultural y educativo que afecta a la valoración académica del sujeto cuando escribe un texto. Se considera la desviación ortográfica en las comunidades educadas como una lacra social fuertemente ligada al desprestigio, que puede llegar a impedir la consecución de un título universitario o un empleo relacionado específicamente con la práctica escrita. En otras palabras, un uso inapropiado de la ortografía puede vetar al individuo de la participación en ciertos ámbitos sociales, educativos y laborales. Casares (1941) se refiere a este fenómeno como el “fetichismo de la ortografía”, en un intento por alarmar de lo desproporcionado de esta valoración social negativa asociada con los errores cometidos en la ortografía literal. El estudiante de español como lengua extranjera no se librará de esta convención peyorativa, especialmente cuando haya adquirido el nivel de maestría e intercambie sus escritos en un contexto nativo. Sin tenerse en cuenta el grado de coherencia del texto, el orden en la sintaxis, las funciones implicadas en la composición, la riqueza de su estilo o su adecuación a la audiencia a la que se dirige³, se juzgará irremediamente el nivel de sus escritos en el ambiente académico universitario y sociolaboral por el número de faltas ortográficas cometidas.

³ Para una revisión en profundidad de los componentes que intervienen en la composición de un texto (desde la perspectiva del aprendiente de una segunda lengua), pueden consultarse los tratados teóricos de Grabe y Kaplan, 1996; Hyland, 2003; Cassany, 2005.

3. HACIA UNA DIDÁCTICA EFICAZ DE LA ORTOGRAFÍA EN ELE

Además de la mínima presencia de la materia ortográfica en los materiales y en el diseño de la programación de los cursos en ELE, su tratamiento explícito y relacionado con materias tan significativas como la expresión escrita o la gramática suele, en general, brillar por su ausencia. El docente se limita –por volver a un ejemplo clásico– a presentar la irregularidad ortográfica en la conjugación verbal, pero raramente se detiene a practicar estos cambios de un modo inductivo. Este hecho permitiría a los aprendices procesar cognitivamente la regla relacionada con la lección que se está exponiendo en clase (Camps *et al.*, 2004). En caso de actuar de este modo inductivo, se propiciaría que –mediante la costumbre en la resolución de los problemas ortográficos de forma reflexiva– los estudiantes puedan asimilar la relevancia significativa que conllevan los cambios gráficos realizados en las palabras. Del mismo modo, les prepararía para predecir dichos cambios en otros casos futuros similares, en lugar de continuar con la tendencia yerma de memorizar vagamente una serie ilimitada de reglas y palabras.

Otro factor que incide en el escaso tratamiento de la ortografía en el aula de ELE es la tolerancia del propio docente hacia el error ortográfico, pues hay otros contenidos prioritarios en el programa del curso en los que insistir –léxicos, morfológicos, sintácticos–, hecho que redundaría en la escasa motivación del estudiante de ELE para combatirlo, tal y como revela la investigación de Sánchez Jiménez (2006). En este estudio se ofrecen algunas pautas didácticas a partir del análisis de errores con las que abordar estos problemas, causados principalmente por la falta de atención y de motivación. El mismo autor (Sánchez Jiménez, 2009) aporta unos años más tarde otras herramientas didácticas y procedimentales para combatir este tipo de error en el aula de ELE.

En este sentido, cuando se enseña el formato de escritura de una carta, no se suele incidir en los rasgos relacionados con la puntuación del

texto o en el uso de mayúsculas y minúsculas, por considerarse estos irrelevantes para el aprendizaje de la expresión escrita en el aula de ELE. Como consecuencia de este comportamiento, el aprendiz tiende a aplicar las reglas de puntuación que rigen en su lengua materna (Sánchez Jiménez, 2006: 174), sustituyendo las propias de la L2 que está aprendiendo. De poco servirá entonces enseñar de forma aislada en las primeras clases el uso de las mayúsculas cuando se explica el listado de los días de la semana o los meses del año. En este contexto, el aprendiente se sentirá desbordado por la gran cantidad de nuevos contenidos y saturado por la memorización del vocabulario que está adquiriendo. Las reglas ortográficas resultan, en estas circunstancias, accesorias e intrascendentes, al no haber sido aplicadas a una situación comunicativa concreta. Lo más probable es, en consecuencia, que se olvide la regla explicada por el docente y que cuando necesite aplicarla al escribir la fecha en una carta no sea capaz de recuperarla. Debido a esto, cometerá el error ortográfico influido por la permanencia de la regla desde la lengua de origen.

Una actuación más productiva en cuanto a la aplicación de esta norma ortográfica de las mayúsculas consistiría en presentarla dentro de un contexto comunicativo en el que el estudiante tuviera la oportunidad de reparar su error, porque en la didáctica de la ortografía debe ser necesaria y prioritaria la concienciación del estudiante de su falta. Es decir, que haya una exposición a la misma por parte del aprendiente en el momento en que está trabajando con el modelo de carta. Esta corrección vinculada a un acto comunicativo le reportará distintos beneficios, entre los que destaca la inmediatez de la exposición a la reparación en el mismo instante en el que se comete el error. Esta circunstancia le permite al escritor reflexionar sobre la falta y aclararla en el mismo momento de la escritura, tanto como hacerle consciente de la relevancia de la ortografía en la desambiguación de los contenidos del escrito y de la necesidad de mantener una adecuada higiene ortográfica en el texto. El aprendiz que descubre el error ortográfico en este proceso de composición ha de almacenarlo luego en un fichero cacográfico para su posterior consulta y revisión periódica, con el fin de comprobar si esta falta se ha superado en la práctica ulterior. Este procedimiento permite

fijar la desviación ortográfica de forma eficaz, así como personalizar los errores que cometen los estudiantes en la materia, contribuyendo a su identificación y eliminación progresiva a lo largo del proceso de adquisición de una L2.

Cuando la ortografía es llevada al aula de ELE suele hacerse una severa merma de su representatividad y trascendencia y, como consecuencia, llega a carecer de cualquier tipo de motivación para el aprendiz. En los casos en los que la ortografía se integra en el programa del curso, la metodología empleada dista bastante de ser la más apropiada. Tal hecho ocurre así debido a que en el común de los casos se reciclan en el aula de ELE los materiales para la enseñanza de la ortografía a nativos, especialmente en los cursos de nivel avanzado, superior y de perfeccionamiento, y se practica de forma mecánica y descontextualizada. Por lo tanto, no se cubren las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con los fines por los cuales aprenden la lengua, ni se atiende a las dificultades concretas que les supone su L1 en dicho proceso en materia ortográfica. Se insiste únicamente en la memorización de reglas, la primacía de ejercicios repetitivos, el aprendizaje de palabras inusuales de bajo rendimiento –valgan como ejemplo las excepciones a las reglas de obligado conocimiento, como *avutarda*, *precaver*, *ebanistería*, *exacerbar*, *Jenofonte*, *espliego*– y todo ello se lleva a cabo lejos de un contexto comunicativo de uso real en el que el alumno se pueda implicar mínimamente (Sánchez Jiménez, 2006; 2009). El léxico disortográfico se practica mediante ejercicios de huecos, identificación del vocablo –sin indicación sobre su pertenencia a una familia de palabras relacionadas– o en un ejercicio en el que al aprendiente le basta con elegir la opción correcta dentro de un grupo de palabras, sin necesidad de contextualizarla dentro de una oración, como se aprecia en la figura 4, ejemplo clásico en este tipo de práctica:

FIGURA 4: Práctica de las reglas ortográficas de c/z (Cascón Martín, 1998: 57).



15.d Coloca c o z donde corresponda.


go_ne	pa_to	se_ta	me_cla	prá_tico
tra_tor	halla_go	PELLI_co	edi_to	die_mo

En el caso de que aparezcan oraciones, como sucede en las figuras 5 y 6, estas no constituyen un significado coherente o útil para el desarrollo de la competencia sociopragmática de los estudiantes y, con frecuencia, carecen de todo interés para el aprendiz.

FIGURA. 5: Ejemplos de las reglas ortográficas de g/j (Cascón Martín, 1998: 69).

El impermeable me protegió de la lluvia.
Los profesores corrigen los ejercicios de los alumnos.
Vamos muy cargados, hay que aligerar el peso.
El defensa central cojeaba visiblemente.
Reduje la velocidad y conduje con más prudencia.

FIGURA 6: Práctica de las reglas ortográficas de g/j (Cascón Martín, 1998: 70).



24.d Las dos frases siguientes contienen sendas excepciones. Explica con respecto a qué reglas lo son.

La tierra estaba tan seca que crujía bajo nuestros pies.

Esa máquina teje a mucha velocidad.

Por este motivo resulta esencial enmendar el panorama actual de la didáctica de la ortografía y propiciar una dinámica más comunicativa dentro de este ámbito de la enseñanza de ELE.

Además de presentarse la enseñanza de la ortografía como una cuestión aislada en la clase de ELE, los materiales específicos de apoyo dirigidos a nativos para el autoaprendizaje de la ortografía tienen la desventaja de plantear su contenido al margen del resto de los aspectos lingüísticos (Pujol Llop, 1999: 15; Camps et al., 2004: 5; Sánchez Jiménez, 2009: 7), con las contadas excepciones de aquellos que han sabido adaptarse al ámbito de ELE (Chamorro *et al.*, 1995; Tena Tena, 1998; 1999; López, E., Rodríguez y Topolevsky, 1999; Iglesias Casal y Prieto Grande, 2000; González Hermoso y Romero Dueñas, 2001). Otra de las grandes carencias de este tipo de métodos –centrados en la ortografía de la

letra— reside en que apenas se enseña la puntuación en la expresión escrita, ni se pone en relación con la entonación, con la que tan estrechamente se relaciona. Es igualmente importante subrayar la perspectiva cognitiva de la ortografía, como preconizan Laudursoff (1991), Cuetos (1991) y Pujol Llop (1999; 2002). La atención al procesamiento ortográfico permite identificar y categorizar el error ortográfico, hecho que posibilita la opción de ofrecer una respuesta didáctica apropiada en cada contexto concreto a partir de las dificultades específicas que puedan aparecer en la percepción fónica de los sonidos y en la convención grafemática de los mismos. Es prioritario, por lo tanto, poner en relación la enseñanza de la ortografía con la práctica de la fonética y de la fonología.

En resumen, la mejora de la didáctica de la ortografía en la clase de lengua extranjera pasa por la necesidad de aplicar una metodología que sea sistemática y que responda a los problemas concretos que se les presentan a los estudiantes en la práctica diaria de la escritura. De este modo, es imprescindible que esta materia halle un hueco en la programación, así como que en cada lección se persiga un objetivo definido, claro y concreto. Estos contenidos deben estar ligados a un diseño didáctico coherente en el que cada nuevo elemento presentado constituya un avance con respecto al paso anterior. Finalmente, para que la enseñanza de la ortografía resulte más efectiva, ha de integrarse en un contexto comunicativo específico dentro del marco general de la práctica escrita, así como también en las actividades de gramática. Mediante esta contextualización del componente ortográfico se persigue reforzar el valor significativo que posee esta materia. En este sentido, es indispensable que el docente informe en todo momento al aprendiente de la repercusión que la ortografía tiene para la comunicación escrita en la sociedad, pues sólo así será plenamente consciente de la importancia de su estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Barberá, V. (1988). *Como enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona: CEAC.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. & Cabré, P. (2004). *La Enseñanza de la Ortografía* (3ª ed.). Barcelona: Grao.
- Casares, J. (1941). El fetichismo de la ortografía. *Nuevo concepto del diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*, vol. V de sus *Obras Completas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cascón Martín, E. (1998). *Ortografía: del uso a la norma*. Madrid: Edinumen.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco/ Libros.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Chamorro, M.D., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varó, F., Ruiz Campillo, J. P. & Ruiz Fajardo, G (1995). *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Esteve Serrano, A. (1982). *Estudios de Teoría Ortográfica del Español*. Murcia: Universidad de Murcia.
- González Hermoso, A. & Romero Dueñas, C. (2002). *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing. An applied linguistic perspective*. Londres: Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iglesias Casal, I. & Prieto Grande, M. (2000). *Hagan juego* (2ª ed.). Madrid: Edinumen.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- López, E., Rodríguez, M. & Topolevsky, M. (1999). *Procesos y recursos*. Madrid: Edinumen.
- Luelsdorff, P. A. (1991). *Developmental Orthography*. Amsterdam: Johns Benjamins.
- Martinet, A. (1993). *Función y dinámica de las lenguas*. Madrid: Gredos.

- Martínez Alcalde, M. J. (1998). *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana*. (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- Martínez de Sousa, J. (1991). *Reforma de la ortografía española*. Madrid: Visor.
- Morín, R. (2003). Derivational Morphological Analysis as a Strategy for Vocabulary Acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87, 200-221.
- Mosterín, J. (1981). *La ortografía fonémica del español*. Madrid: Alianza.
- Mosterín, J. (2002). *Teoría de la Escritura* (2ª ed.). Barcelona: Icaria.
- Nation, K. (1997). Children's sensitivity to rime unit frequency when spelling words and nonwords. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 321-338.
- Nebrija, A. (1492). Gramática de la lengua castellana. En J.J. Gómez Asencio (comp.), (Cd-rom), *Antiguas gramáticas del castellano* [2001]. Madrid: Fundación Histórica Tavera, Digibis.
- Polo, J. (1974). *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid: Paraninfo.
- Pujol Llop, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias* [en línea]. Tesis Doctoral para obtener el título de doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. Recuperado el 18 de mayo, 2005 de http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0906104115216//TESIS_COMPLETA.pdf
- Pujol Llop, M. (2000). Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística. *Tabanque*, 15, 223-248.
- Pujol Llop, M (2002). Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística (II). *Tabanque*, 16, 193-215.
- RAE (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ruíz de Francisco, I. (1994). *La enseñanza de la ortografía: Fundamentación lingüística y didáctica*. Las Palmas de G.C. Departamento de Didácticas Especiales, Universidad de Las Palmas de G.C.
- Sánchez Jiménez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*.

Memoria de Máster para obtener la Maestría en Español como Lengua Extranjera. Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, *Biblioteca Virtual RedELE* 6. Recuperado el 12 de enero, 2007 de <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml>.

Sánchez Jiménez, D. (2007). Ideario de una reforma ortográfica para el siglo XXI. *Actas del VI Congreso de Hispanistas Asia-Pacífico* (pp. 113-118). Manila: Instituto Cervantes.

Sánchez Jiménez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *Marcoele*, 2009, 9. Recuperado el 20 de agosto, 2009 de http://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf

Sánchez Jiménez, D. (2010). El análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como LE y su aplicación didáctica. *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (pp. 106-126). Manila: Instituto Cervantes.

Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Akal.

Tena Tena, P. (1998). Acentuación ortográfica y E/LE. *Cuadernos Cervantes*, 20, 54-58.

Tena Tena, P. (1999). Dictados para la enseñanza del español como LE. *Revista Espéculo, Revista de Estudios Literarios*. Recuperado el 13 de octubre, 2005 de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/dictados.html>