

EL APRENDIZAJE DE LA LEXIGRAFÍA: UNA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

Luis Alberto Mamani Quispe

INTRODUCCIÓN

La lexigrafía es aquella parte de la ortografía en la que se aborda el uso correcto de las letras. Por ella se sabe que «bacilo» se escribe con «b» y con «c»; «vara», con «v»; «hulla», etc. En el presente trabajo, nos centraremos en lo que tradicionalmente lleva los títulos de «Uso de la V», «Uso de la z», «Uso de la j», etc.

Muchos de los que van a desarrollar sus actividades en íntima relación con la lectoescritura van aprendiendo, paulatinamente, que «bengala» se escribe con «b»; que «venado», con «v»; que «zapato», con «z», etc. Sin embargo, y a pesar de la bibliografía específica existente, no queda claro cómo es que se produce este aprendizaje.

Una de las principales características de los libros que tratan sobre la enseñanza de la Ortografía es que asumen implícitamente que ésta es monolítica; es decir, no distinguen el campo lexigráfico, el puntuativo o el tildativo. Y aunque algunos autores (Polo, 1976; Ortega, 1989; reconocen partes constitutivas de la Ortografía, lo hacen sólo con fines taxonómicos sin derivar de ello nada particular para la enseñanza de cada una de las partes señaladas.

1. LA LEXIGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA TRADICIONAL

1.1. Las reglas

Los autores consultados (ver bibliografía) parecen afirmar tácitamente que la Lexigrafía se aprende mediante reglas y ello se evidencia en: a) la Lexigrafía no tiene tratamiento particular dentro de la Ortografía, es decir, se considera su aprendizaje igual que el de Tildación y Puntuación; b) los títulos «Uso de la g», «Uso de la j» y similares dan a entender claramente que abarcan la totalidad de los usos en cada caso; c) no se tiene la menor intención de abordar la escritura de las palabras que no están comprendidas en las reglas, con lo cual dejan entrever que no existen palabras al margen de las reglas. De este modo, el que quisiese aprender el uso correcto de las letras sólo tendría que aprender estas reglas.

Sin embargo, un importante número de palabras no puede ser capturado por las reglas. Por tal motivo, si alguien se limitase a aprender las aludidas reglas y sus excepciones no tendría éxito en la Lexigrafía ya que aprendería a escribir adecuadamente sólo un grupo de ellas. No hay regla, por ejemplo, que nos indique que «vasija», «vaso», «vástago» se escriben con «v»; y que «basamento», «básico», «basta», se escriben con «b». No hay regla tampoco que nos señale que «zumbido», «zurcir», «zurdo» se representan con «z», a diferencia de «suma», «suplente», «surco», que van con «s». Y si siguiéramos, nos daríamos cuenta de que la lista sería enorme. No obstante, muchas personas han aprendido a escribir estas palabras correctamente y no sólo éstas sino muchas otras más que no se enmarcan en las reglas. Y como quiera que hay personas que escriben lexigráficamente sin error, se debe aceptar que en ellas ha ocurrido una forma peculiar de aprendizaje que es diferente a aquel que se sustenta en reglas.

1.2 La pronunciación

Según una encuesta aplicada a 42 profesores de secundaria, de la especialidad de Lengua y Literatura, el 80% de ellos afirmaba que recurría a la pronunciación para enseñar lexigrafía a sus alumnos; a éstos se les indicaba, por ejemplo, que para poder escribir correctamente la palabra «zorro» se debería pronunciar [Oóro], o de modo similar, que no se dice [sapáto] sino [Oapáto]. Pero esta alternativa tiene serios inconvenientes: ¿cómo, apelando a la pronunciación, enseñaríamos que «hinojo» y «hernia», se escriben con «h» a diferencia de «imán» e «iglesia», que se escriben sin «h»? De modo similar, ¿cómo explicaríamos que «jinete», «jirón», «jirafa», se escriben con «j» y que «ginebra», «girasol», «giro» se escriben con «g»? De modo similar, tendríamos insalvables problemas para enseñar que «occiso», «acción» y otras más se escriben con doble «c» a diferencia de «excedente», «excitar», «excéntrico» y algunas más que se escriben con la secuencia «xc»; y que estos dos grupos difieren en su representación de «éxito», «conexión», «exento», que se escriben con «x» solamente; y que incluso en contraposición a estos tres grupos tenemos el conformado por «exhibir», «exhortar», «exhumación», las cuales se representan precisamente con la secuencia «xh».

y otras más se escriben con doble «c» a diferencia de «excedente», «excitar», «excéntrico» y algunas más que se escriben con la secuencia «xc»; y que estos dos grupos difieren en su representación de «éxito», «conexión», «exento», que se escriben con «x» solamente; y que incluso en contraposición a estos tres grupos tenemos el conformado por «exhibir», «exhortar», «exhumación», las cuales se representan precisamente con la secuencia «xh».

Por si esto fuera poco, se deriva de esta alternativa otro problema. Hemos podido constatar que, en determinadas circunstancias, esta opción induce a error: al tener que escribir al dictado las palabras «infundio», «ánfora», «infusión», algunos estudiantes de secundaria eran asaltados por la duda y buscando en qué apoyarse pronunciaban dos o tres veces estas palabras y a continuación escribían erróneamente «imfundio», «ámfora» e «imfusión». Y es que como se sabe, la nasal alveolar ante una dentilabial sucesiva ([f] es dentilabial) se convierte en dentilabial, esto es [m]; a ello hay que agregar que debido al redondeamiento que implican [o], [u], esta nasal dentilabial deviene prácticamente en una nasal bilabial, es decir [m].

Por todo lo visto, se puede afirmar que apoyar la enseñanza de la lexicografía en la pronunciación no es lo adecuado.

No obstante, a pesar de todas estas inconveniencias, hay personas que habiendo sido encaminadas hacia la pronunciación artificial, han podido aprender a escribir con aceptable corrección las palabras de nuestra lengua. Si esto es así, debe haber, entonces, un modo distinto de aquél, basado en la pronunciación, para poder aprender la Lexigrafía.

Hay que indicar que estas dos estrategias de enseñanza, reglas y alteración de la pronunciación, ni siquiera están en relación de complementariedad.

1.3 La lectura

El 90% de los profesores consultados en la encuesta ya mencionada indicó que, si bien las reglas y la pronunciación alterada son importantes, en definitiva sólo la lectura garantiza el aprendizaje pleno de la Lexigrafía. Polo (1974) señala que hay una relación entre ortografía y memoria visual, pero

no va más allá de esta afirmación. Asimismo, Vivante y Bauzá (1995) indican que el proceso de adquisición de la ortografía es efectivo sólo si se apela a lo visual, lo auditivo, lo motor y lo gnósico; pero las autoras no precisan qué rol le compete a cada uno de estos aspectos.

Si bien la lectura es una actividad que parece garantizar el aprendizaje de la lexigrafía, en ella hay muchos procesos cognitivos implicados (Pinzás, 1977), por lo que no queda claro cuál de ellos tiene intervención decisiva o tal vez todos los que intervengan tengan similar importancia.

Si se pretende mostrar cómo es que se produce el aprendizaje de la Lexigrafía, la simple remisión a la lectura es insuficiente.

2. EL APRENDIZAJE DE LA LEXIGRAFÍA

2.1. El diccionario mental

Marcos-Ortega (1992) señala que hay suficientes evidencias para afirmar que la información de los sentidos no llega directamente al sistema semántico, sino que antes es analizada en estructuras específicas para cada tipo de percepción. Cada una de estas estructuras constituye un diccionario de formas, al cual se accede para reconocer las palabras en forma auditiva o visual antes de asociarlas con un significado en particular. En esta dirección, se da cuenta de estudios en personas normales a las que se les midió la actividad cerebral cuando realizaban tareas específicas que implicaban diferentes procesos cognitivos (Gómez-Mont, 1998). De este modo, se pudo apreciar que la presentación visual de palabras activaba áreas cerebrales distintas de aquéllas que se ponían en funcionamiento a la presentación auditiva de las mismas; a su vez, la pronunciación de palabras activaba áreas distintas de las requeridas para las dos tareas de reconocimiento indicadas.

Teniendo en cuenta éstos y algunos otros hechos más, ~~se afirma que tras el estímulo~~ palábrico visual y antes de que la palabra se asocie con su significado en el sistema semántico, existe una etapa intermedia en la cual la palabra es reconocida como tal en el denominado «diccionario ortográfico de formas lingüísticas» (Marcos-Ortega, 1988).

2.2 La lexigrafía y el significado

Nuestro interés no se centra en el proceso de fijación de las palabras en el diccionario ortográfico (tarea, por cierto, íntimamente vinculada al aprendizaje de la lectoescritura) sino sólo en la labor mental consistente en que a determinadas palabras, conocidas o no por el hablante, se les asigne formas escritas específicas; nos centramos, entonces, en aquellas palabras que la tradición llama de «escritura dudosa».

El aprendizaje de la Lexigrafía exige que la etapa lectoescritural que empata el fonema con el grafema (letra) haya sido superada, lo cual normalmente ocurre a los seis o siete años de edad. Al ser así, ya existiría en la mente del aprendiz el diccionario ortográfico. Asimismo, y por este mismo hecho, la vía directa para acceder al sistema semántico se estaría empleando con cierta regularidad; recuérdese que si se está leyendo, se recurre a la vía indirecta (auditiva) sólo en determinados casos (Ibid.). Es obvio, además, que en la mente del aprendiz el sistema semántico tiene plena existencia tan igual como la tendría en una persona analfabeta.

Por estas consideraciones nos permitimos conjeturar que para el aprendizaje de la Lexigrafía el papel que juega el sistema semántico es mínimo. Aparte de lo ya expuesto hay algunos indicios que apoyan esta afirmación: a) algunos estudiantes universitarios y de institutos pedagógicos escriben incorrectamente palabras cuyos significados conocen ampliamente (los datos provienen de percentiles aplicados en aula en el curso de Lenguaje): «subersivo», «subención», «absorver», «crucifcción», «exitar», «seloso», etc.; b) hay en castellano un grupo de palabras cuya escritura se domina pero se desconocen sus significados: los nombres y apellidos; y en efecto, si alguien nos dictase [péres], [sabála] o [bíktor], independientemente de si conociéramos o no a las personas que los llevan, la mayoría, cuando no todos, escribiría «Zavala», «Pérez», «Víctor». Es obvio que en casos como éstos difícilmente se puede hablar de significado, o en el mejor de los casos habría que hacer referencia a una clase especial de significado; Gómez-Mont (1998) proporciona ciertas evidencias acerca del tratamiento sui géneris que reciben en la mente los nombres propios.

2.3 La exposición visual

En los percentiles a los que nos hemos referido en el apartado anterior, algunos estudiantes suelen escribir

(recuérdese que Lima es zona yeísta): «aullentar», «papagallo», «meyisos», «cayosidad», «ciyasa»; donde es evidente el cambio de «ll» por «y» y viceversa. Sin embargo, estos mismos estudiantes no se equivocan al escribir «pollo», «mayo», «payaso». Estas nueve palabras son de uso extendido en la lengua oral; lo único que parece diferenciarlas es que las que están bien escritas son de lectura obligada y quizás hasta inconsciente en diversos lugares y en múltiples circunstancias; en cambio las palabras mal escritas no tienen esta peculiaridad. En consecuencia, se podría decir que las palabras que son de frecuente lectura se escriben correctamente y que la situación inversa es cierta. Este mismo hecho estaría siendo corroborado por los asiduos lectores, los cuales, por esta característica, muy pocas veces incurrirían en error.

3. EL EXPERIMENTO

Hipótesis: la Lexigrafía se aprende mediante un proceso de memorización visual de las formas escritas, en el cual el conocimiento del significado tiene escaso valor.

Para mostrar que la exposición visual reiterada es suficiente para aprender la lexigrafía, debería haber personas que escribiesen de manera correcta palabras de escritura dificultosa y sobre las cuales se pudiera demostrar que son de lectura frecuente, independientemente de si son o no muy usadas en la lengua oral.

Asimismo, para verificar la adecuación de la aseveración de que el significado desempeña escaso papel en este aprendizaje, debiera mostrarse que hay personas que no obstante desconocer totalmente el significado de determinadas palabras, hayan aprendido perfectamente su respectiva escritura; es de esperar que estas palabras fuesen de extremada dificultad lexigráfica. Y precisamente para hacer evidente este aprendizaje la prueba de este tipo se aplicaría en dos oportunidades: a) la primera para apreciar el dominio lexigráfico de las palabras seleccionadas y verificar el desconocimiento de sus significados; b) la segunda, y después de haber sometido a las personas examinadas a ciertos estímulos visuales, para medir el grado de avance en el dominio lexigráfico de estas mismas palabras.

Tanto para el primer tipo de prueba como para el segundo, la principal justificación para la aplicación de sendos percentiles es precisamente la existencia del diccionario mental de formas, tanto visual como auditiva.

Respecto al primer tipo de prueba, las personas a examinar deberían, de manera normal, poseer escaso dominio lexicográfico, por lo que si a pesar de este hecho, estas personas escriben bien las palabras seleccionadas se habrá dado apoyo a la primera parte de nuestra hipótesis. Quienes de manera natural reúnen la característica señalada son los estudiantes de primaria que hayan aprobado el segundo grado pues su ejercicio de la lectoescritura es reciente. Para la prueba, entonces, se prescinde de los estudiantes menores de ocho años para evitar la posible intervención de factores que escapen de nuestro control; se debe recordar que durante los seis y siete años de edad se está consolidando la relación fonema-grafema (Ardila y Roselli, 1988).

En lo que se refiere al segundo tipo de prueba, la edad no es importante, sólo basta que las personas seleccionadas dominen la lectoescritura. Pero, incluso, para corroborar esto último debiera trabajarse con un grupo de niños y otro de adultos.

Para cumplir con la prueba del primer tipo, se aplicó a 118 niños, cuyas edades oscilaban entre los ocho y doce años de edad (G-1), un percentil de diez palabras. Las palabras escogidas fueron aquellas que leían con más frecuencia los niños y que entrañasen por lo menos una dificultad escrituraria («v», «c», «h», etc.).

Luego de la aplicación de este percentil, se obtuvo que el promedio de aciertos constituyó el 79% del total, frente al 21% como promedio de errores. Esto equivale a afirmar que en promedio estos niños escribieron correctamente ocho de las diez palabras dictadas.

En lo que respecta a la prueba del segundo tipo, el principal criterio para la elección de las palabras fue que su escritura no guardase relación directa con la respectiva pronunciación. Para esta prueba, el grupo de niños (G-2) estuvo conformado por 44 estudiantes de primaria de ocho a doce años de edad. A estos chicos se les aplicó un percentil

de doce palabras de difícil escritura y significado desconocido por ellos. Como ya se adelantó, este percentil se aplicó en dos oportunidades; tras la primera aplicación el resultado fue de un 22% de aciertos en promedio, frente a un promedio de 78% de yerros. Apenas culminada esta primera aplicación, se procedió a pegar, en las paredes de los salones de clases de estos chicos, las doce palabras escritas correctamente en listones de cartulina y con letras de colores; al día siguiente las profesoras hicieron leer en colectivo las mismas; al segundo y tercer día no se hizo esto y los niños simplemente tuvieron ante sí esta lista adosada en las paredes; al cuarto día se retiró las tiras de cartulina y se aplicó por segunda vez el percentil. En esta segunda oportunidad el promedio de aciertos fue del 68%, frente al 32% de errores. Tampoco esta vez se dio a conocer el significado. Resta indicar que en las dos oportunidades el dictado se realizó con una pronunciación normal.

El grupo de adultos para esta segunda clase de prueba lo conformaban 36 estudiantes universitarios del primer año a los cuales se examinó con un percentil de 15 palabras con las características ya señaladas. El resultado obtenido luego de la primera aplicación indicó un promedio de 28% de aciertos contra un 72% de errores. Luego de la corrección respectiva se encomendó a los estudiantes la tarea de repetir la escritura de cada palabra equivocada siete veces en sus cuadernos. En la segunda aplicación, una semana después, se obtuvo que el promedio de aciertos subió a un 93%, frente al 7% de yerros.

4. COMENTARIO

Los resultados apoyan la afirmación de que la lexigrafía se aprende por un proceso de memorización visual para el cual el conocimiento del significado tiene escaso papel.

Por otra parte, estos resultados corroborarían la existencia de un diccionario mental ortográfico, distinto al diccionario mental auditivo.

Asimismo, el apoyo empírico a nuestra hipótesis permitiría explicar algunos hechos aparentemente inconexos: a) se escriben bien las palabras de lectura frecuente y se escriben mal las que no tienen esta característica; b) por este mismo motivo, los estudiantes del ámbito rural, cualquiera sea el

grado de instrucción en el que se encuentren, cometerían más errores lexigráficos que sus pares ciudadanos (Avila, 1988); c) se explica igualmente el que los estudiantes de los sectores urbanos marginales y de exiguos recursos económicos, yerran más que sus pares de la clase alta que se desenvuelven en las zonas urbano nucleares; d) se explica también el motivo por el cual los asiduos lectores poseen buen dominio lexigráfico, y por qué los poco adictos a la lectura, a pesar de conocer la totalidad de las reglas y todas las alteraciones en la pronunciación, incurren en constantes yerros lexigráficos.

Respecto a los resultados en sí, es preciso indicar que de los 118 niños de G-1, al escribir «chavo», apenas dos de ellos se equivocaron y representaron «chabo». Igualmente tan sólo cuatro niños del total, escribieron mal la palabra «taxi». Fueron cinco los niños que representaron «frecuencia», en lugar de la forma correcta «frecuencia». Es importante indicar también que cinco niños no cometieron error alguno en su percentil.

En lo concerniente a la distinción de subáreas al interior de la Ortografía, parece adecuado que aquélla debe ser acompañada por la distinción e implementación de diferentes estrategias de enseñanza, pues los resultados del presente trabajo apoyan el aserto de que diferentes subáreas exigen trabajos mentales distintos.

A la luz de estos resultados nos permitimos postular que para el caso de los homófonos y que para determinados hablantes aún no fueran parónimos (v.g. «casa» y «caza»), los significados respectivos ya estarían en los sistemas semánticos de cada uno de estos hablantes de modo que lo que la mente realiza al aprender la escritura (de «caza», por ejemplo) es asignar una representación particular a cada uno de los significados, por lo que en lo sucesivo la actualización gráfica ya no será una sola e idéntica sino habrá una forma diferente para cada significado.

5. CONSECUENCIAS

Los resultados de este trabajo evidencian que, en lo que respecta a Lexigrafía, hay una notoria disociación entre enseñanza y aprendizaje. Como quiera que es necesario aproximarlos, no queda otra alternativa que modificar las estrategias de enseñanza.

Por otro lado, si de la Lexigrafía se trata es lícito afirmar que la televisión juega un rol importante en tanto haga aparecer en la pantalla las palabras correctamente escritas.

Al haber corroborado este trabajo la existencia del diccionario mental ortográfico parece haberse justificado la vigencia del percentil como instrumento útil no sólo para la enseñanza de la lexigrafía sino también para otras habilidades específicas que tengan relación con el diccionario mental.

Por las características de la escritura castellana y dados los presentes resultados, la relación entre crisis lexigráfica y crisis económica no tiene por qué ser tan directa puesto que modificando ciertas estrategias de enseñanza se puede al menos alcanzar el dominio lexigráfico de palabras oralmente harto conocidas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M.** (1974). Redacción, análisis y ortografía. Madrid. Aguilar.
- APARCANA, C.** (1992). Ortografía, curso superior. Lima. UNFV.
- ARDILA, A. y ROSSELLI, M.** (1988). Consideraciones acerca de la lectoescritura: un punto de vista neuropsicológico. En: **ARDILA, A. y OSTROSKY-**
- SOLÍS, F.** (Eds). Lenguaje oral y escrito. México D.F. Trillas.
- ÁVILA, R.** (1988). Análisis de textos escritos en población escolar mexicana. En: **Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F.** (Eds). Lenguaje oral y escrito. México D.F. Trillas.
- DE LA FUENTE, R.** (1998). La localización de las funciones mentales en el cerebro. En: **De la Fuente, R. y Alvarez, F.** (Eds). Biología de la mente. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- GÓMEZ-MONT, F.** (1998). Imágenes cerebrales funcionales en psiquiatría y neuropsicología. En: **De la Fuente, R. y ALVAREZ, F.** (Eds.). Biología de la mente. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

- MARCOS-ORTEGA, J.** (1992) Evidencia neurofisiológica de los procesos de categorización léxica y acceso al significado. En: Barriga, R. y García, J. (Eds.). Reflexiones lingüísticas y literarias. Volumen I Lingüística. México D.F. El Colegio de México.
- MARCOS-ORTEGA, J.** (1998). Cerebro y lenguaje. En: De la FUENTE, R. y ALVAREZ, F. (Eds.). Biología de la mente. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- ORTEGA, W.** (1979). Ortografía programada. Bogotá. McGraw-Hill.
- POLO, J.** (1974). Ortografía y ciencia del lenguaje. Madrid. Paraninfo.
- REAÑO, A. y MANRIQUE, P.** (s/a). Manual de ortografía. Lima. San Marcos.
- VIVANTE, M. y BAUZÁ, M.** (1995). Querer y saber enseñar. Buenos Aires. Estrada.