



textos

www.aprendretextos.com

Justificació

FONAMENTACIÓ

IDEES REBUDES SOBRE
L'ORTOGRAFIA: ERROR,
CORRECCIÓ, REFLEXIÓ

Setembre 2011

CURS

Educació Primària, Cicle Mitjà, Cicle Superior

ACTIVITATS AMB
EL LLENGUATGE

Ortografia

UNITAT DEL
LLENGUATGE

Paraula, ortografia

Com citar el document:

Teberosky, A. (2011). Idees rebudes sobre l'ortografia: error, correcció, reflexió. Consultat el [dd/mm/aaaa].

Disponible a www.aprendretextos.com



Introducció

En l'àmbit educatiu, hi ha moltes "idees rebudes" en relació amb l'ortografia que s'accepten sense qüestionar. Un primer exemple és la freqüent idea d'error d'ortografia amb una quasi exclusiva referència quantitativa (percentatge d'errors sobre el total de paraules d'un text o d'un dictat). En general, aquesta idea està relacionada amb la pràctica de comptar els errors en un text sense considerar els encerts i les competències dels alumnes. Una altra idea rebuda és la necessitat de correcció immediata per tal que el nen no vegi la paraula incorrecta, atès que l'*input* visual és un component important de l'ortografia. Una tercera idea rebuda està relacionada amb la situació de producció, ja que sembla irrellevant que la producció sigui un dictat o una redacció, o fins i tot una còpia. Són idees rebudes perquè no es reflexiona sobre el sentit del terme "error", sobre les competències dels alumnes, sobre el procés d'aprenentatge i sobre les situacions de producció quan es tracta d'ortografia. Què és un error? Respecte a quin tipus d'escrit una producció és errònia? La situació de dictat és igual que la de redacció?

En ortografia, la referència és "la norma ortogràfica", és a dir, una convenció, com d'altres en l'àmbit de la cultura, com per exemple, el calendari. A partir de la comparació amb el calendari es pot reflexionar sobre l'ortografia. Stephen Jay Gould (2000), un paleontòleg i filòsof de la ciència nord-americà, explica que el calendari gregorià es va adoptar a Occident l'any 1582 per una convenció. Aquest calendari no recull aspectes temporals que són del cicle natural (com la nit i el dia) i, en canvi, sí que recull aspectes que formen part d'un codi arbitrari, com els set dies de la setmana o l'1 de gener com a inici de l'any. Es tracta de convencions i com a tals no són correctes ni falses, només convencionals. Aquesta mateixa argumentació la podem fer servir per a l'ortografia, que és arbitrària i convencional, i res impedeix escollir una altra manera d'escriure en un altre moment o circumstància (de fet, els telèfons mòbils i el xat han donat lloc a una altra manera d'escriure).

Com s'aprenen les convencions de l'ortografia? Per començar, hem de dir que s'aprenen després de l'aprenentatge de l'escriptura, de la correspondència fonogràfica i de les convencions de les formes gràfiques (formes de les lletres, valors sonors i combinacions entre elles en les paraules, disposicions de les lletres a l'inici, al mig, al final de les paraules, etc.). És molt probable que els nens al principi facin alteracions de la norma ortogràfica per transferència del seu coneixement de la correspondència fonogràfica. Es tracta d'un error? Si responem de forma afirmativa, estaríem atribuint al

nen un coneixement de la norma ortogràfica, cosa que sabem que no passa; per això, E. Ferreiro et al. (1996) prefereixen utilitzar el concepte de “motivacions de l'escriptura no convencional”, ja que d'aquesta manera es pot considerar el tipus d'alteracions i el tipus d'encert. Igualment, A. Farga (1995) proposa una consideració qualitativa de les escriptures no normatives, adequada al nivell escolar dels alumnes.

L'ortografia, dependent o independent de la llengua?

En els últims anys, els estudis sobre l'aprenentatge de l'ortografia que aquí presentem han canviat les idees rebudes per molts motius. En primer lloc, perquè els nens comencen a escriure a Educació Infantil (entre 4 i 5 anys), i és a aquestes edats que es pot observar i seguir l'evolució de l'escriptura i l'evolució de l'ortografia. En segon lloc, perquè, al començar a aquesta edat, els nens escriuen abans de saber escriure, en l'accepció convencional i normativa del terme escriptura. En aquest sentit, es pot comparar amb l'aprenentatge en altres àmbits, com per exemple l'aprenentatge del llenguatge o del dibuix, ja que de forma semblant a aprendre a parlar o a dibuixar, els nens aprenen a escriure començant a fer escriptures abans de la instrucció normativa adulta. No es tracta d'un aprenentatge espontani, sinó del fruit de la freqüentació de lectures i de lectors, de la pràctica de fer textos i de l'entusiasme per a aprendre. I, en tercer lloc, hem de dir que en el cas de l'ortografia, aquesta manera de fer, dona lloc a textos amb errors de diversos tipus i amb molta mala premsa en l'àmbit educatiu, afirma J.P. Jaffré (2000). La mala premsa és deu al fet que la pedagogia confon el punt d'arribada amb el punt de sortida; és d'esperar una ortografia convencional com a punt final de l'aprenentatge escolar. Dins d'aquest procés, és inútil evitar l'error, així com ensenyar l'ortografia mitjançant regles perquè no tots els aspectes responen a regles (només l'ortografia gramatical, com podem veure al document “El coneixement de l'ortografia i els aspectes implicats”), i igual que promoure el dictat o la còpia de paraules aïllades d'acord amb una progressió de dificultats i dins una pràctica de promoure la correcció immediata del professor.

Quins avantatges té promoure l'escriptura a Educació Infantil? Primer, hem de dir que estem totalment d'acord amb aquesta pràctica present en l'actualitat a moltes escoles. L'acord s'explica perquè, quan es promou la producció de textos juntament amb la producció d'ortografies encara no convencionals, **s'està treballant amb la llengua, amb la reflexió sobre la llengua**, com bé va mostrar fa uns anys el lingüista

nord-americà Charles Read (1971), que deia que els nens tenen remarcables qualitats de fonòlegs. En canvi, si es promou la còpia i la correcció immediata, i es tracta l'ortografia des del punt de vista perceptiu, la relació amb la llengua és indirecta, fins i tot, l'escriptura passa a ser alguna cosa totalment independent de la llengua.

Motivacions d'escriptura

L'escriptura alfabètica representa una correspondència fonogràfica, per això és important la reflexió sobre la llengua per a comprendre aquesta correspondència. Tanmateix, la correspondència fonogràfica en el sistema ortogràfic no és total, existeix una asimetria que pot ser de tipus quantitatiu o qualitatiu. L'asimetria quantitativa pot donar lloc a alteracions quan:

- Hi ha més d'una lletra per a un únic so (<RR>, <SS> i <LL>).
- Una lletra correspon a més d'un so (<X> = /KS/).
- Una lletra no correspon a cap so (<H>).

També existeix una asimetria de tipus qualitativa en els casos que:

- Diverses lletres rivalitzen en la representació d'un mateix so (per exemple, les lletres <S>, <C> i <Ç>; i la i <V>).
- Quan una lletra correspon a diversos sons (<C> als sons /S/ i /K/).

Aquestes asimetries motiven errors que alteren alguns dels principis que regeixen l'ortografia. Aquests principis són els següents:

1. **Principi fonogràfic**, que intenta representar els sons de la llengua d'acord amb els recursos gràfics.
2. **Principi morfològic**, que consisteix en donar la mateixa forma gràfica a un morfema (sufixos flexionals – desinències nominals o verbals – i sufixos derivats).
3. **Principi etimològic**, que intenta reproduir les grafies pròpies d'origen de la paraula.
4. **Principi de diferenciació**, que serveix per a distingir les paraules homòfones.
5. **Principi de donar una forma gràfica** a les paraules, el qual permet el seu reconeixement visual.

6. **Principi de la grafotàctica**, que orienta les combinacions gràfiques que permet el sistema escrit de la llengua (cosa que duria a optar per certes combinacions per analogia amb altres combinacions semblants).

Per a analitzar les escriptures inicials dels alumnes, són pertinents els principis 1, 2, 5 i 6; i per les escriptures dels alumnes més grans, podem incloure tots els principis. Com que les escriptures dels nens es construeixen segons el seu coneixement lingüístic (informacions fonètiques, fonològiques, gramaticals, semàntiques i lexicals), el qual interactua amb coneixements gràfics (informacions sobre les lletres, els seus valors i les seves combinacions, i el resultat de l'exposició a l'escriptura), hem de considerar aquests dos tipus de coneixements.

Seguint aquests principis lingüístic i gràfic, podem classificar les escriptures no convencionals de la següent manera:

- **Fonètica**. Escriptura pautaada per a la realització fonètica de la paraula (Ex. POPLÉ).
- **Gramatical** (de tipus morfològic): segmentació del sufix (CAPUX ETA) o escriptura del sufix derivat convencional amb radical no convencional (Ex. TINDRE).
- **Analogia**: substitució de grafemes per analogia gràfica (COTGE).
- **Gràfica**: ús no convencional dels accents (ESTÁ).

Les motivacions de l'escriptura intervenen per tal de donar peu a desviacions que segueixen alguns principis, per exemple posar <S> en lloc de <Z> o de <Ç>, o usar de forma indeguda els accents. Aquesta desviació preserva la representació fonològica de la paraula i podem dir que està més evolucionada que la que consisteix en alterar la correspondència fonogràfica. Com diu Ferreiro (1996), en un moment inicial, la parla orienta l'escriptura: “perquè es diu així, així s'escriu”, posteriorment no: “perquè funciona així, i així s'escriu”.

Per la seva banda, Fargas (1995) proposa una anàlisi que intenta considerar diferents aspectes en la producció ortogràfica. Per exemple, considera els nivells de la llengua implicats en els errors (fonètic, lèxic, morfològic, etc.), que donen lloc a un tipus d'error que es denomina “**per tipus**”; també considera l'edat de l'alumne, error denominat “**per nivell**” educatiu; i finalment, un error en funció d'aspectes gràfics, com la posició de la lletra en la paraula o les combinacions acceptades entre lletres, que es denomina “**per tema**”.

La segmentació gràfica entre paraules

És evident que la norma convencional és el punt de referència obligat, però no és indispensable categoritzar només en termes de correcte/incorrecte, perquè això ens impedeix entendre el procés d'aprenentatge del nen. En el flux de la parla no existeixen els espais de separació entre paraules, només existeixen en l'escriptura; per tant, els nens tendeixen a hiposegmentar més que a hipersegmentar: això vol dir que aglutinen les paraules com en l'oralitat. Aquestes agrupacions recauen sobre alguns elements morfològics i lexicals: elements àtons, locucions i seqüències gràfiques d'una o dues lletres (que es consideren 'poques' des del punt de vista del nen).

En resum

Per a ensenyar ortografia i per a corregir les escriptures no convencionals, és necessari disposar d'eines que expliquin els intents ortogràfics dels nens, perquè considerar els errors no és suficient (Cappeau i Roubaud, 2005). És més, comptar els errors sense categoritzar-los tampoc serveix. Quan es categoritzen, ens donen les motivacions que han portat un alumne a fer aquest tipus d'error; fins i tot, podríem dir que hi ha errors molt valuosos perquè ens mostren el treball que està fent el nen sobre la llengua. Tenir en compte la llengua, i els diferents aspectes que les convencions ortogràfiques representen, ens orienta per a fer una seqüència de l'ensenyament, en un principi de tots els aspectes fonogràfics i després dels estrictament ortogràfics. Aquesta seqüència no pot ser lineal perquè l'alumne és un ésser actiu que pot aprendre al mateix temps altres aspectes, com ara memoritzar petites paraules que són "paraules eines" per a escriure (per exemple, formes verbals com "hi ha", preposicions, adverbis, etc. amb molta freqüència en els textos). La memòria de què parlem no és una memòria visual sinó lèxica, és una memòria de les paraules de la llengua. Sobre base la d'aquestes reflexions, es constata què es pot esperar dels alumnes de 8 anys i què dels alumnes d'11 anys; tot i que és clar que el que es pot esperar no depèn només de la variable edat i temps d'escolarització, sinó també de la tasca, però això és tema d'una altra reflexió.

Referències bibliogràfiques

- Cappeau, P. i Roubaud, M.-N. (2005). Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves. París: Bordas.
- Fargas, A. (1995). L'anàlisi lingüística dels "errors" ortogràfics. *Articles, Gener*, A3.
- Ferreiro, E. et al. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Gould, S. J. (2000). *El fin de los tiempos*. Barcelona. Círculo de lectores.
- Jaffré, J.-P. (2000). Ce que nous apprennent les orthographes inventées. A C. Fabre-Cols (dir.). *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp. 60-70). Brussel·les: DeBoeck-Duculot.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.