

UNIVERSIDAD NACIONAL
Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

MEMORIA
DEL VI CONGRESO DE FILOLOGÍA,
LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
«VÍCTOR MANUEL ARROYO»

MARGARITA ROJAS G. Y CARLOS FRANCISCO MONGE (EDS.)



1997

468

C749m Congreso Nacional de Filología, Lingüística y Literatura Víctor Manuel Arroyo (6a. : 1995 set. 27-29 : Heredia, C.R.)

Memoria / ed. a cargo de Margarita Rojas G. y Carlos Francisco Monge. -- Heredia, C.R. : [Universidad Nacional. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje]. 1997.

378 p. ; 21 cm.

ISBN : 9968-9863-0-5

FILOLOGÍA; LINGÜÍSTICA; LITERATURA; LITERATURA COSTARRICENSE; LITERATURA HISPANOAMERICANA; ESPAÑOL SEGUNDA LENGUA; ENSEÑANZA; ARROYO SOTO, VÍCTOR MANUEL; DUVERRÁN, CARLOS RAFAEL; CONGRESOS. I. Rojas González, Margarita. II. Monge Meza, Carlos Francisco, 1951-

LA ORTOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

OSCAR CHAVARRÍA AGUILAR

La enseñanza de las ortografías de segundas lenguas en el nivel universitario, en especial de aquellas lenguas que mayormente se enseñan en Costa Rica — el inglés y el francés— es, por lo general, poco sistematizada. Se supone que, al emplear estas el mismo alfabeto del español, el problema está resuelto, mas la realidad es muy otra. Rara vez tomamos en cuenta el papel de la ortografía en la enseñanza de segundas lenguas ni el grado en que la ortografía puede interferir en el proceso de aprendizaje.

En primer lugar, el alfabeto y la ortografía no son la misma cosa. El alfabeto es simplemente el inventario de símbolos que emplea una lengua para su representación gráfica; la ortografía es la manera, el sistema, particular a cada lengua, en que estos símbolos se combinan para escribir correctamente —que es lo que significa la palabra *ortografía*— esa lengua. El llamado alfabeto romano es empleado por la vasta mayoría de las lenguas de Europa —y por muchas otras no europeas también, por supuesto— y sirve de base de sistemas de transcripción, como el alfabeto internacional fonético; pero la ortografía romana propiamente es la escritura de la lengua romana, es decir, del latín. Entonces hay tantas ortografías en Europa como hay lenguas. (Excluimos del presente argumento, por no relevantes, el ruso con su alfabeto cirílico y el griego).

Existe un fenómeno interesante no sólo con el alfabeto romano sino también con todas las formas de escritura que yo conozco: el conservadurismo que caracteriza su empleo. La última vez, por ejemplo, que se añadió una letra al alfabeto romano fue en el siglo XI, cuando los escribas franceses en Inglaterra pegaron una «uve» con otra para darnos la «doble-u». Con tanta variedad fonológica que representan sólo las lenguas de Europa, no se ha creado ni un solo símbolo nuevo. Se recurre a la modificación de los símbolos originales por medio de

diacríticas de toda índole para dar cuenta de los muchos sonidos para los cuales el alfabeto romano no da abasto. Los musulmanes se oponen vehementemente a cualquier intento de modificar el sistema perso-árabe o de sustituir por él el alfabeto romano —la escritura en que se expresa el Quran es intocable—; tanto los indios como los chinos se oponen con igual vehemencia a los varios intentos de «romanizar» sus lenguas, ya propuestos desde hace mucho más de medio siglo. Los únicos que han cambiado un sistema por otro son los turcos, quienes entre 1927 y 1928 cambiaron el sistema árabe por el romano, dicho sea de paso, sin sus grandes trifulcas.

Recordemos aquí brevemente la función primordial de la escritura, de la ortografía: representar en forma gráfica y con la mayor fidelidad, exactitud y economía posibles la estructura fonológica de una lengua. Y la lengua es, por definición, fenómeno oral. Pero la ortografía tiene además otra función, secundaria y quizás no explícita, pero no por eso menos interesante: reflejar las contribuciones al léxico de la lengua que hayan hecho otras lenguas. La palabra *sicología*, por ejemplo, pronunciada así sin la *p* inicial ortográfica no tiene nada de particular; parece cualquier otra palabra del español. Pero la forma escrita de la palabra nos dice algo, no de su pronunciación, sino de su historia. La misma palabra, — *psychology*, en el inglés—, también pronunciada sin la *p* inicial ortográfica, al mismo tiempo representa la [x] del griego con la digrafía *ch* (pero pronunciada [k]), la que por lo demás generalmente representa el sonido [ch], y nos dice así algo de su historia —lo que le importa un pito al que está tratando de aprender la lengua. La *h* del español, así como la distinción gráfica entre *b* y *v* tienen la misma función; no nos dicen absolutamente nada de importancia del lenguaje contemporáneo sino algo de la historia de la lengua. Por lo menos los alemanes y los franceses pronuncian el conjunto inicial de la palabra *sicología*, al igual que los rusos quienes también mantienen la fricativa *x* del original griego: [psixol'ogiya]. Los estudiosos saben porqué el español tiene una *b* y una *v* gráficas, y de dónde viene la *h*, pero para el que aprende a escribir el español, sea este natural o extranjero, esos signos no son más que un dolor de cabeza. Cabe recordar que el que aprende una lengua, casi siempre por razones muy prácticas, no tiene el mismo interés en ésta que tiene el filólogo. Y peores dolores de cabeza se pescan los que tienen que dominar las ortografías del inglés y el francés.

Ahora bien, es sabido por todos quienes hayan tenido experiencia en la enseñanza de lenguas que la lengua materna presenta problemas de interferencia a la hora de aprender una segunda lengua. En lo que sigue me limitaré a problemas fonológicos; la estructura fonológica de la lengua es lo que la ortografía intenta

representar. El aprendiz, por regla general, tiende a identificar los sonidos del nuevo idioma con los de su repertorio fonológico materno y a reproducirlos de igual forma; es decir, habla los dos idiomas con una sola fonología, la suya materna. Por ejemplo, para el anglohablante que aprende el español la *t* del español es «la misma» que la *t* de su propio idioma, es decir, no «oye» la diferencia. Este fenómeno es, por supuesto, lo que nos da el «acento gringo» del norteamericano que habla el español. Es también de sobra sabido que cada lengua presenta sus problemas de interferencia peculiares, producto de los diferentes repertorios fonológicos de cada lengua, y de ahí que existan, además del «acento gringo», el «acento francés», el «italiano» etc., entre hablantes no nativos del español o de cualquier otra lengua, por supuesto.

Vale recordar aquí que el proceso de aprendizaje del idioma materno es muy diferente del de un segundo idioma. En el curso normal de las cosas, la lengua materna se aprende exclusivamente por la vía oral-auditiva; y no es sino muchos años después —a los cinco a siete años, cuando ya se ha dominado la fonología y casi todas las estructuras gramaticales— que se comienza a adquirir ese segundo sistema que es la ortografía y a relacionarlo con el sistema fonológico ya interiorizado. Hay personas, en todas partes del mundo que, por una razón u otra, nunca llegan a aprender a leer y escribir su lengua. Y hay lenguas sin escritura, por supuesto: mas no existe escritura sin lengua. En cambio, la persona que aprende un segundo idioma lo hace por lo general por las vías oral-auditiva y visual en forma simultánea, especialmente cuando lo aprende en el ámbito formal y artificial del aula escolar; y ahí vienen los problemas, pues enfrenta al mismo tiempo dos sistemas nuevos, cada uno con su reglamento interno particular, uno de los cuales se cree conocer, sin que se le presente en forma explícita las características exclusivas de cada uno, ni sus diferentes naturalezas, ni mucho menos la relación de un sistema con el otro.

El hecho hasta ahora pasado por alto es que la ortografía también ofrece problemas de interferencia en el aprendizaje de un segundo sistema fonológico. Para la persona monolingüe (y aun para muchos bilingües) los símbolos (y las combinaciones de símbolos) de su ortografía tienen valores determinados muy específicos que se relacionan con su sistema fonológico materno, y el darles otros valores es tan difícil como el cambiar un sonido por otro algo similar en la lengua nueva. En forma específica, es tan difícil para el norteamericano o el inglés no pronunciar la *b* cuando se le presenta en la ortografía española como lo es pasar la oclusiva sorda de la posición alveolar a la dental. Poniéndole un poco de atención al asunto se puede uno dar cuenta de cómo un norteamericano, por ejemplo, aprendió

el español: si dice *sapato* y *sapallo*, lo aprendió por la vía auditiva; si sonoriza la inicial de esas palabras y dice [z]apato y [z]apallo, lo aprendió por la vía visual; o posiblemente lo aprendió primero por la vía auditiva y luego se «contaminó» por la forma ortográfica. Es decir, la [z] representa un caso de interferencia de la ortografía de la lengua materna en el proceso de adquisición de la segunda lengua en su totalidad.

Influye mucho en esto, creo yo, el carácter cuasisagrado que adquieren todas las ortografías. No se necesita ser ni fonetista ni filólogo insigne para darse cuenta que no todos hablamos el mismo idioma de la misma manera. Aun en la pequeña Costa Rica se dan leves diferencias en la fonología —en Guanacaste, por ejemplo, *a laj orillaj del Río Tempijque*— cuanto más en el amplio ámbito mundial de la lengua española. Pero las ortografías tienden a ser invariantes (y es de suma importancia que lo sean) y a pesar de las muchas variedades fónicas del español, la lengua escrita es una. Cuando se habla de normas o en casos de disputa sobre detalles lingüísticos, es casi axiomático que se recurra a la lengua escrita, pues ahí está el detalle en blanco y negro. Entonces, no es nada raro oír a una persona decir que «no hablo bien» o que «tenemos mala pronunciación acá» o algo por el estilo, al ser confrontada con alguna discrepancia entre habla y escritura. La «culpa» se achacan al habla y no a la ortografía, ni al encaje —o falta de ello— entre los dos sistemas. La ortografía está siempre en lo correcto, es el habla la que se equivoca. Por una de esas curiosas inversiones del destino la ortografía adquiere supremacía sobre el habla.

Tal es la influencia y el prestigio de la ortografía que con frecuencia influye en la pronunciación de la lengua materna misma; en inglés se llama a este fenómeno «spelling pronunciation», pronunciación ortográfica, como quien dice. Muchas personas, por ejemplo, pronuncian la palabra «often» (frecuentemente) *often*, y refleja así su ortografía. Las palabras «honest», «honor», «humble», «human», son préstamos del francés, en el que la *h* inicial ortográfica no se pronuncia; en inglés, las dos primeras tampoco se pronuncia, pero en las otras dos ahora se pronuncia la *h*, sin duda por influencia de la ortografía. En hindi, por ejemplo, las tres sibilantes del sánscrito se han reducido a una sola (o a dos en algunos dialectos); la palabra «lluvia», por ejemplo, es «bariṣ» en el habla contemporánea mas, al leerla, o al darse aires de culto, se pronuncia *barish*, pues la ortografía retiene la forma del original sánscrito. (Para complicar más la cosa: en la lengua contemporánea se le da el sonido alveo-palatal sordo mas la sibilante original del sánscrito era retrofleja, sonido que ha desaparecido del todo de las lenguas contemporáneas derivadas del sánscrito, pero que se conserva en la escritura). Buen

ejemplo del conservadurismo, ya que el sánscrito se dejó de hablar comúnmente hace más de dos milenios. Los ejemplos se pueden multiplicar.

Dijo Edward Sapir por ahí que todas las gramáticas tienen fugas, es decir, elementos que no se ajustan a las reglas generales. Las ortografías también tienen fugas. No todas las ortografías son iguales pues, como los animales de George Orwell, algunas son más iguales que otras. Dicho de otro modo, no toda ortografía desempeña a la perfección su papel de representar la lengua con el menor número de ambigüedades posible, ni con igual eficacia. Contribuye a este fenómeno, «inter alia» el que el habla está en constante proceso de cambio mientras que las ortografías cambian a paso glacial, si es que acaso cambian. Mas el no especialista está tan acostumbrado a las fugas de su propia ortografía que ni las ve como tal. Algunos especialistas también, dicho sea de paso.

El problema tiene solución. A algunos esta les parecerá utópica o contraria. Pero si algún estudiante se pone vivo, aquí hay materia para un par de tesis por lo menos. El primer paso consiste en divorciar, en el proceso de enseñanza, los dos sistemas, el fonológico y el ortográfico, y enseñar el segundo solamente cuando se haya establecido el primero. Y, en la segunda fase, tratar la ortografía de la segunda lengua, como si los estudiantes jamás hubieran visto el alfabeto romano. ¿Que no es posible? Sí es posible y ya se ha hecho un sinnúmero de veces. Así lo hicimos todos con la lengua materna.

Como especialista en la India, me ha tocado enseñar lenguas que emplean sistemas gráficos muy diferentes del alfabeto romano, a saber, y hablando solo de las lenguas contemporáneas, el hindi/urdu y el pashto; el primero —o los primeros— se hablan en la India y Pakistán, el segundo en Afghanistan y el noroeste de Pakistán. El hindi/urdu es un caso especial; en su estructura gramatical es una sola lengua, derivada de un idioma llamado hindustani que se habla en la región al noroeste de la capital de la India, Nueva Delhi. Hindi se asocia con la India, con el hinduismo, y urdu se asocia con Pakistán y con el islam —aunque muchas personas en la India todavía hablan y escriben urdu, sean hindúes o musulmanes. A consecuencia de las diferencias socio-culturales y religiosas, el vocabulario docto del hindi se toma del sánscrito y el del urdu del persa y del árabe, por la influencia del islam. Ambos, dicho sea de paso, también incluyen un extenso vocabulario tomado del inglés. A un nivel muy elevado, las dos formas ya no se entienden entre sí fuera de las partículas funcionales. Además, el hindi se escribe con el devanagari, sistema desarrollado hace un par de milenios para el sánscrito, y el urdu se escribe con el sistema perso-árabe; el primero se escribe de izquierda a derecha, el segundo de derecha a izquierda. El pashto también emplea el sistema

perso-árabe. El pashto y el urdu, han tenido que modificar la escritura perso-árabe, empleando signos diacríticos —del mismo modo que han hecho las lenguas europeas con el alfabeto romano— para poder dar cuenta de sus sistemas fonológicos diferentes, no sólo entre sí sino del persa y del árabe. (Me refiero aquí a lenguas modernas; mas aun en el caso del sánscrito y del pali y los prakritas, cuya enseñanza se orienta hacia la lectura y no el habla, se acostumbra emplear una transcripción que intenta dar una idea de la estructura fonológica de esas lenguas, como base, antes de introducir al estudiante a la ortografía propia de ellas. Lo cual es muy lógico: una ortografía independiente de un habla es una contradicción.

Aquí el divorcio entre habla y ortografía es indispensable en la práctica, dada la naturaleza exótica de los sistemas gráficos y la dificultad de tratar de enseñar dos cosas semi-autónomas al mismo tiempo. (Es de especial dificultad en el caso de las lenguas que emplean el sistema perso-árabe, pues varias de las vocales no se indican en la ortografía y hay además símbolos de apariencia arbitraria —como la *ps* de psicología— propios del árabe o el persa y que en pashto y urdu se han asimilado al sistema fonológico de esas dos lenguas). Entonces lo que se trata de hacer es establecer el sistema fonológico primero y luego relacionar con este el sistema gráfico tradicional; proceso algo parecido al de aprender el idioma materno, siempre dentro del marco de una situación totalmente artificial como es estudiar el lenguaje en el aula. Vale la pena recordar que, cuando se estudia una lengua extranjera, el uso de esta se limita por lo general «al aula»; no hay refuerzo fuera del aula a los hábitos que se cultivan dentro de ella. Por eso es bastante más fácil enseñar el español a anglohablantes o a francófonos, por ejemplo, en Costa Rica que en Inglaterra o Francia. El estudiante extranjero del español en Costa Rica que sale del aula y necesita que comprar un cepillo de dientes, se la tiene que jugar con el español por poco e imperfecto que este sea. En cambio, el estudiante de inglés o francés no tiene con quien practicar fuera del aula.

Hay quienes emplean este sistema e insisten en que el estudiante no vea ningún material escrito por un determinado período; es decir, que todo el trabajo en el aula sea totalmente oral-auditivo por un tiempo determinado, hasta establecer el sistema fonológico. Otros especialistas proveen material gráfico en un sistema simple de transcripción como ayuda a la memoria cuando el estudiante se encuentre fuera del aula. Mas aun aquí se presentan problemas, pues estos sistemas de transcripción o transliteración emplean básicamente el alfabeto romano, con modificaciones. Un ejemplo específico. En el sistema de transliteración que se emplea para el sánscrito, la letra *c* representa la oclusiva africada alveo~palatal sorda que en español se escribe *ch*. Al emplear este sistema para transcribir el

híndi/urdu encontramos que el estudiante norteamericano le daba a la *c* el valor que tiene en el inglés, es decir, /k/ ante las vocales a, o, u y /s/ ante i, e. Y no se podía emplear la digrafía *ch*, pues ésta representa la misma consonante aspirada. Entonces lo que hicimos fue modificar la *c* con un *hachek*, una especie de *v* diminuta encima de la letra como advertencia gráfica que este es un símbolo diferente de la *c* de la ortografía del inglés.

De cualquier modo este sistema es de costo bastante elevado pues se necesitan dos personas para conducir la clase, un hablante nativo para establecer el modelo y un especialista en la enseñanza de idiomas; la situación ideal en la que el modelo y el instructor sean la misma persona no se da así no más con las lenguas de las que hablo.

También se requiere un número reducido de estudiantes para ofrecer a cada cual lo máximo en práctica bajo supervisión adecuada, cosa en que se debería insistir como buena práctica pedagógica en la enseñanza de lenguas en todo caso. Esto no ha sido, en mi experiencia, gran problema, pues las personas interesadas en estudiar las lenguas que me ha tocado enseñar no son muchas. Aunque una vez tuve una matrícula de veintiún estudiantes en la introducción al sánscrito. Cuando llamé a la señora encargada de asignar las aulas pidiendo una más grande, se rió y me dijo «Ah, profesor Chavarría, siempre bromeando»; me costó convencerla que realmente necesitaba una aula más grande.

El proceso no es cosa del otro mundo; no es necesario tirar por la ventana los materiales didácticos existentes (por lo menos no todos); simplemente se aplaza su introducción. Lo que sí se requiere es material nuevo introductorio, orientado hacia los problemas de interferencia específicos de la lengua materna del estudiante, cuyo fin es implantar el sistema fonológico de la nueva lengua libre de la interferencia que presenta el sistema gráfico. El laboratorio de idiomas simplifica grandemente la tarea. Inclusive, se puede aprovechar la estada en Costa Rica de tanto estudiante norteamericano para grabar el material y ofrecer así un modelo auténtico. El material gráfico se puede limitar a la traducción del material oral presentado (el cual, de todos modos, se dará en el material grabado); o bien, se puede ofrecer una transcripción del material presentado pero en un sistema elaborado con sumo esmero para evitar interferencia de la ortografía del primer idioma cosa bastante difícil dado que las lenguas modernas que enseñamos acá emplear el mismo alfabeto romano.

En fin, estas son, a grandes rasgos, ideas nacidas de una bastante larga experiencia en la enseñanza de los idiomas y me parece que valdría la pena experimentar en este sentido dentro del marco del constante esfuerzo para mejorar la enseñanza de lenguas en Costa Rica.

Impreso en el Programa de Publicaciones e Impresiones
Universidad Nacional
970076—PUNA