



Ortografía y ortotipografía en juego: el poder de los dictados como recurso en los italo fonos

Rubén González Vallejo

Universidad de Salamanca (España)



Fecha de recepción: 02/Jul/2019

Fecha de aceptación: 23/Ago/2019

Resumen: El presente trabajo se centra en una propuesta de dictados para italo fonos basados en la ortotipografía y ortografía básicas de la lengua española. Ello nace del descuido de dicho estudio en la producción escrita por parte de ambos sistemas educativos, lo que hace que los estudiantes cristalicen errores sistemáticos y se vean obstaculizados a aprender la ortografía de la lengua de llegada por la falta de un punto de referencia. No contentos con el trabajo de los textos previos al ejercicio de los dictados creados *ex professo*, la parte final de la propuesta reforzará, a través de la producción escrita, la adquisición en contexto de dichas prácticas.

Palabras clave: Ortografía; ortotipografía; dictado; contrastiva; comprensión auditiva

Abstract: This work focuses on a proposal of dictations for italo phones based on the orthotypography and basic orthography of the Spanish language. This arises from the neglect of this study in written production by both educational systems, which causes students to crystallize systematic errors and be hindered from learning the spelling of the target language by the lack of a point of reference. Not content with the work of the texts prior to the exercise of the dictations created *ex professo*, the final part of the proposal will reinforce, through the written production, the acquisition in context of these

practices.

Keywords: Spelling; orthotypography; dictation; contrasting; listening

Introducción a la ortotipografía

El estudio de las convenciones ortotipográficas, como bien introducíamos en el resumen de este artículo, y de acuerdo con Montoro del Arco (2011: 115) “*sigue siendo, en definitiva, una de las grandes asignaturas pendientes de las enseñanzas lingüísticas*”. Si bien por una parte se ha prestado importante atención a la ortografía, la cual apareció oficialmente en el primer manual en 1741 y que ha contado desde entonces con más de quince ediciones; por otra, la ortotipografía¹, no ha corrido la misma suerte, al no encontrar respuesta en algunas de las principales obras de referencia² (Montoro del Arco 2011: 114). La ortotipografía que dominaban antes los tipógrafos y editores ahora ha pasado a ser de dominio común, sobre todo en ámbito académico, pues los estudiantes se han familiarizado con este conjunto de normas a través del uso de programas informáticos, como el procesador de textos. Sin embargo, actualmente los libros de texto escolares no cubren las normas que rigen su utilización, y es esa falta de estructuración académica en torno a este ámbito lo que hace que los estudiantes conciban algunos conceptos ortotipográficos como arbitrarios. La precisión de este conjunto de normas en el aprendizaje de otra lengua llega por la inexistencia de esquemas de uso en la propia lengua, al carecer de un punto de referencia. Esta falta de precisión conlleva en ocasiones interferencias ortotipográficas, y nos referimos no solo a que en muchas ocasiones se observa la coma, como en inglés, después de un

¹ Entendemos por ortotipografía el ‘conjunto de usos y convenciones particulares por las que se rige en cada lengua la escritura mediante signos tipográficos’ (DRAE, 2018). Más concretamente, el conjunto de usos se centra, en la presente propuesta, en las normas aplicables en el texto manuscrito, dejando de lado aspectos como la negrita, la cursiva o la sangría que, por motivos gráficos, resultaría complicado de reproducir.

² Destacamos la de Aleza Izquierdo (2010).

encabezado de buenos días en vez de los dos puntos; sino al uso constante de las dos comillas inglesas en detrimento de las otras dos existentes en la lengua española³.

La efectividad del dictado

Tradicionalmente el dictado ha sido el recurso más proficuo para trabajar la ortografía, ya que activaba en el estudiante contemporáneamente tanto la comprensión auditiva como la producción escrita. En esta activación, el discente debía transformar “*la huella acústica*” (esto es, los fonemas que escuchaba) en la representación gráfica del sonido para luego localizarla en lo que se conoce como “*huella visual*” (el conjunto de palabras que posee en el alumno en su lexicón con forma ortográfica definida) (Fracca 2007: 98). Es por ello que resaltamos la importancia de que los alumnos tengan una miriada de representaciones gráficas de los diferentes sonidos. Entonces, ¿cómo se crea el proceso de representación ortográfica? Se han ideado diferentes metodologías que van más allá de la capacidad tradicional de lecto-escritura. Sin embargo, personalmente creemos que la lectura y la escritura son las mayores armas de adquisición, pues a la comprensión de un texto no solamente le corresponde la competencia lectora, sino también la producción oral. Actualmente se detecta una disminución de los hábitos de lectura por parte de los jóvenes, lo cual no beneficia, entre otras cosas, a la “*recodificación fonológica*”. Esto porque leyendo, el estudiante forma “*representaciones ortográficas de esas palabras y las mismas se convierten en palabras familiares que pueden leerse por la vía directa*”. (Diuk, Ferroni y Mena, 2014: 60, 61).

³ Obsérvese la jerarquía, según en el manual de la Ortografía de la Lengua Española de la RAE, de las tres comillas. «Cuando mi padre llegó a casa, me dijo: “Mañana nos mudamos de esta 'casa' para vivir realmente en un nuevo hogar”». En primer lugar irían las angulares (« »), después las dos comillas (“ ”) y, en último lugar, las simples (‘ ’).

Si bien el dictado sea un recurso que se ha dejado de utilizar porque las recientes corrientes pedagógicas desaconsejan su uso a causa de su descontextualización y fragmentación fonética, que crea despistes continuos en el discente, nosotros creemos que con su justo trabajo pre- y pos(t)-, se pueden adquirir los objetivos prefijados por sus innumerables ventajas. A continuación, antes de pasar a la propuesta, mostramos las más importantes, a nuestro parecer, que son las que centran al estudiante en el centro de atención:

- a) Permite el reconocimiento de necesidades en la interlengua creada por los estudiantes;
- b) Introduce o consolida numerosos aspectos gramaticales o culturales;
- c) Estimula la autocorrección en el estudiante y es un método directo de adquisición ortográfico, lo cual hace que el estudiante se sensibilice en cuanto a sus deficiencias ortográficas;
- d) Mejora la comprensión auditiva, lectora e incrementa el léxico del estudiante;
- e) Tiene en cuenta las exigencias ortográficas del estudiante.

Propuesta

La presente propuesta estaba dirigida a estudiantes itálofonos de nivel C1-C2 en el marco del programa del lectorado de español en una universidad italiana durante el curso académico 2018/2019. La activación no solamente de contenidos ortográficos sino ortotipográficos en nuestros dictados nació de la necesidad que se creó a través de los errores detectados en las producciones escritas. En ellas no solamente imperaban errores ortográficos por lo que concierne a los dígrafos o a la alternancia b/v, entre otros, sino también al uso de las comillas, títulos mal escritos, el uso de la raya o el guion, sonidos onomatopéyicos escritos de manera dubitativa, etc. Por lo tanto, nuestro objetivo principal era la adquisición de los principales usos ortográficos y

ortotipográficos a través de un trabajo preeliminar, que consistió en el trabajo de análisis con textos periodísticos extraídos de El País, para su revisión en el dictado y posterior refuerzo en la producción escrita. A continuación detallamos brevemente cada una de ellas:

En primer lugar, para activar el correcto uso de los signos ortotipográficos (el subrayado, el guión, la raya, las comillas, etc.) se analizaron textos periodísticos para prestar atención a las convenciones ortotipográficas más comunes, lo cual nos permitió sentar las bases de algunas diferencias entre la ortotipografía usada mecánicamente y la usada en textos manuscritos. Analizando el manual de la Ortografía de la Lengua Española de la RAE, nos damos cuenta de que el tratamiento de los extranjerismos, por ejemplo, difiere notablemente: si bien estas se marcan en cursiva, en el texto manuscrito, a causa de su difícil recreación, se ponen entre comillas. Lo mismo con los títulos, que mecánicamente se les confiere un tratamiento en cursiva, mientras que en el texto manuscrito podemos marcarlos entre comillas o subrayarlos (opción que prefiere la RAE, si bien se indica que debe marcarse de alguna manera debido a la necesidad de un tratamiento especial).

En segundo lugar, la creación de los dictados se llevó a cabo *ex professo*, dada la exigencia de recopilar necesidades específicas en textos de espacio reducido. Cada dictado tuvo las particularidades presentes en los textos de análisis introductorios y gozaban de un cierto estilo literario, pues era el género que más atraía al grupo de estudiantes (nótese que la motivación en ejercicios tan específicos reviste una importancia notable). Todo ello, con base en las referencias aportadas por el “*Plan curricular del Insituto Cervantes*”, el cual cataloga por niveles la ortografía necesaria para cada nivel de la lengua.

Por último, la producción escrita sirvió como ejercicio de retroalimentación, un ejercicio donde poder llevar a cabo una aplicación de los contenidos en un contexto específico. Todo ello para compensar una de las controindicaciones

del dictado, o lo que es lo mismo, su falta de contacto con la realidad y uso en la vida cotidiana de un estudiante de idiomas. Por ejemplo, una de los ejercicios de producción escrita llevados a cabo fue la entrevista a un director de cine, en la que evidentemente debían aparecer títulos, guiones para los incisos del autor o para dar más información y palabras extranjeras, entre otras cosas.

A continuación mostramos solamente cuatro dictados de los veintisiete llevados a cabo. En cada uno de ellos explicaremos previamente los contenidos presentes, tanto ortográficos como ortotipográficos.

Dictado no. 1	
Contenido	
<ul style="list-style-type: none">• Palabras compuestas• Doble rr• Mayúsculas/ minúsculas después de los puntos suspensivos• Mayúscula para las antonomasias, congresos, seminarios, etc.	<ul style="list-style-type: none">• Tratamiento de los prefijos• Tratamiento de los títulos• Uso de los números romanos• Siglas• Guión para los incisos
Texto	
<p>Mi hija iba a una escuela-taller donde se hacían autorretratos... Pagué mucho dinero en vano. María la Manca era la profesora y menoscababa la labor de los niños. Una vez los hizo hacer un cómic siguiendo un guion y lo titularon <u>El niño</u>. Trataba de un niño que se tomaba antiinflamatorios y aprendía de memoria los países de la ex-Unión Soviética. Para Navidades fabricaron un pararrayos y escribieron un libro de poesía. En el tomo III se mencionaba a la Vida como la culpable de todos los males. Lo hicieron tan bien que lo presentaron en el Simposio de Literatura Universal de la República Democrática del Congo. Años después comprendí por qué la llamaban la cenicienta del grupo: fue la que más escribió y su nombre no apareció en la portada. El día de su boda con el Cmdt. Pérez -me dijo una amiga suya- se levantó pronto para escribir la carta que leería delante de todos, sin embargo, la emoción se apoderó de ella y rompió a llorar.</p>	

Dictado no. 2	
Contenido	
<ul style="list-style-type: none"> • Mayúscula en las antonomasias, leyes, fiestas. • Palabras compuestas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayúscula/minúscula cuando aparecen dos preguntas seguidas • Alternancia b/v • Tratamiento de extranjerismos
Texto	
<p>En aquella clase de Historia no me enteré de nada. Se decía que el Magnánimo era serbocroata, que tenía una enfermedad producida por un bacilo, que tenía un basto valido llamado Juan de la Cosa que gravaba toda la mercancía de la Corona de Alfonso V y que era pro derechos humanos. No quise perder más el tiempo y, además, acababan de sacar la Ley de Dependencia, conque me marché de clase y salí al patio a escuchar la radio. Boté de la alegría. Por fin, muchas personas vivirían con más dignidad. Me acordé que al día siguiente era el El Primero de Mayo, así que me marché a casa a preparar las pancartas. Encontré a mi padre en el jardín y lo pillé “in flagranti” mientras recavaba la tierra que le había prohibido tocar mi madre. ¿Por qué se había marchado tan pronto aquella mañana?, ¿se habrían enfadado?</p>	

Dictado no. 3	
Contenido	
<ul style="list-style-type: none"> • Alternancia y/ll • La <i>b</i> intercalada • Mayúsculas en las comillas 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternancia b/v • Mayúscula en las antonomasias
Texto	
<p>La aya me dijo que los frutos del haya estaban acerbos mientras comía las bayas que había recogido. Aquella mañana la oveja de Erik parecía desquiciada. “Es normal que bale, tiene hambre” me había dicho. De repente, a pocos metros pasó el Marqués, todavía zaherido, con un bocal dirigiéndose al establo. Entonces Mariana holló para llamar su atención, mas no se giró. Cuando se hubo alejado, puso en marcha el plan que había cavilado durante cerca de varios meses: robarle del vasar la vasija de plata. Entró en casa cual gacela en peligro en mitad de la sabana. Sin embargo, una voz la detuvo. Se giró sobrecogida. No se había percatado de la presencia del Barón, que</p>	

aquel fin de semana había venido desde la Gran Manzana, pues la mecedora basculaba silenciosamente y aquel hombre a duras penas profería dos palabras. Se levantó con gran destreza y le espetó que no convinaba en lo que estaba a punto de hacer.

Dictado no. 4	
Contenido	
<ul style="list-style-type: none">• Tratamiento de los títulos• Tratamiento de los extranjerismos	<ul style="list-style-type: none">• Las pronunciaciones de la x• Alternancia b/v
Texto	
<p>Sentado en el poyo, con una mano intentaba con una varita tocar la xeca de la gallina que estaba encobando y con la otra acariciaba el carnero. Era boto, por lo que era mejor que se estuviera quieto sin hacer nada. Él se creía bellido y musculoso, aunque sinceramente no me gustaban aquellas piernas vellidas. Respiré profundamente y me acerqué a él. Con el balido del animal no me escuchaba, así que tuve que gritar. Le propuse que viniera aquella noche con nosotros, pero rehusó ver la película <u>La caída de Al-Ándalus</u>. No entendí el porqué. Sin lugar a dudas, era un “capolavoro”. Enfadada, entré en casa, cogí lo que me servía y me marché a cazar al bosque. Llevaba conmigo una cimitarra, mi tuáutem para conseguir alimento. Como decían en <u>Juego de Tronos</u>, “se acerca el invierno”, y necesitábamos víveres para sobrevivir.</p>	

Conclusión

A lo largo de estas líneas hemos puesto de manifiesto la necesidad del estudiante de crear esquemas ortotipográficos producto de una falta de lectura, escritura y de un punto de referencia en su propia lengua materna. Si bien la presente propuesta se encuadre en un nivel de lengua C1-C2 para italófonos, la estructura de la misma se puede adaptar a otros inferiores, adaptando su contenido, ya que un trabajo previo que introduzca el contenido (textos periodísticos), junto a uno intermedio para su revisión (dictado) y uno final para su adquisición (producción escrita), permitirán de manera amena que el estudiante cumpla los requisitos prefijados. No obstante el dictado haya

sido apartado a favor de las nuevas corrientes pedagógicas, es innegable las numerosas ventajas que nos puede ofrecer como recurso para trabajar este ámbito, lo cual nos dará a entender cómo es la interlengua creada por el estudiante y su nivel de autocorrección.

Referencias

Aleza Izquierdo, Milagros (coord.)(2010): *Normas y usos correctos en el español actual*, Valencia, Tirant.

Federación de Gremios de Editores de España (2018): *Barómetro Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2017*. Madrid: Conecta, 2018. Recuperado de

<http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>

Diuk, Beatriz; Ferroni, Marina; Mena, Milagros (2014): “¿Cómo se aprende la ortografía de las palabras? Un estudio de comparación de distintas estrategias”. *Cuadernos de Investigación Educativa*, (5), pp. 59-69.

Montoro del Arco, E.T (2011); “Análisis de hábitos ortotipográficos del alumnado universitario ortografía de los elementos tipográficos”. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos* , 1, pp. 113-131.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4057301.pdf>

Fraca de Barrera, Lucía (2007): “El procesamiento psicolingüístico del dictado y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua escrita”. En: *Investigación y Postgrado*, 22 (1), 2007, pp. 93-108.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2474597.pdf>

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 3 vols.

Real Academia Española (2010): *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.