



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ALGUNOS PROBLEMAS EN EL APRENDIZAJE DE LA
ORTOGRAFIA DEL ESPAÑOL: UNA PERSPECTIVA
COGNOSCITIVA.

T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a n :

RIOS PEDRAZA LAURA ALICIA

VACA URIBE JORGE ENRIQUE

VARGAS GARCIA GABRIEL

México, D. F.

1981



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Z5053.08
UNAM. 144
1981
ej. 2

M. 20355
tpe. 829a

Queridos Padres:

Este trabajo es la culminación de todos sus esfuerzos, del cariño y comprensión que siempre me han brindado, con eterna gratitud para ustedes. IAU.

A mis hermanos:

Salvador,

Elsy,

Tere

Y a todos mis familiares.

2648

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

GRACIAS Jorge y Gabriel
por su valiosa ayuda y
motivación.

A todas las personas que directa
e indirectamente colaboraron a
la realización de este trabajo
y aquellas que me ayudaron en
mi formación profesional.

A mis amigos y
compañeros por
su aliento y estimación.

LAURA

AGRADECIMIENTO

que

ahora tengo la oportunidad de expresar
para quienes lo siento:

A mis padres y hermanos... por todo.

A mis compañeros de tesis
que me soportaron
en presente
y en pasado y presente

A todos los integrantes de mi equipo de trabajo
porque de una u otra forma
han influido en mi bienestar cotidiano
y me ayudaron a la realización de esta tesis
(que, dicho sea de paso los estimo y respeto).

Más Aún que agradecerleaprecio como amigo
al igual que a ustedes, Bonitas Risueñas
y a tí, Al igual.

Porque Ella Fué quien también me apoyó
más que agradecerle las preguntas que me respondió
y las que no (¿ a propósito?).
te expreso ahora, "Emilia" (ya que así lo quieres)
el respeto y la gran admiración
que tengo por tí.

JORGE.

A MIS PADRES,
ESPOSA E HIJAS.

Y A TODAS AQUELLAS
PERSONAS QUE SABEN
LES AGRADEZCO.

GABRIEL

I N D I C E

	Página
INTRODUCCION.	I
Capítulo 1: MARCO TEORICO.	
A.) Aspectos lingüísticos.	1
B.) Aspectos Cognoscitivos de la lengua escrita.	20
C.) Planteamiento del Problema.	31
Capítulo 2: CARACTERISTICAS GENERALES DE LA INVESTIGA <u>CION. METODO.</u>	
A.) Descripción de la muestra.	32
B.) Procedimiento y Materiales.	32
C.) Análisis de resultados.	36
Capítulo 3: RESULTADOS.	
A.) Análisis de la separación de palabras	37
B.) Análisis de la relación ortografía- significado.	72
I. El significado de las palabras de la oración.	72
II. Escritura de palabra homógrafas aisladas y dentro de una oración.	75
III. Uso de la hache.	80
IV. Escritura de palabras homófonas no homógrafas.	81

	Página
V. Escritura de segmentos homófonos en la oración.	86
VI. La derivación ortográfica.	96
Capítulo 4: CONCLUSIONES Y DISCUSION.	100
Capítulo 5: IMPLICACIONES PEDAGOGICAS.	105
BIBLIOGRAFIA.	113.

INTRODUCCION

La enseñanza de la ortografía se ha basado desde hace mucho tiempo en la definición normativa y de sentido común que a ésta se le da: el arte de escribir correctamente las palabras.

A tal definición ha correspondido también una enseñanza de sentido común basada exclusivamente en la memoria.

El objetivo del presente trabajo es mostrar que, en función de una definición lingüística de la ortografía, se convierten en observables algunos problemas de índole conceptual y psicolingüístico a los que se enfrenta cualquier sujeto que aprende el sistema de escritura.

El desarrollo de la lingüística contemporánea y la utilización de la teoría del desarrollo psicogenético en el estudio de la adquisición de la lectoescritura, nos ha hecho ver este problema desde un punto de vista totalmente nuevo; ahí donde se veía la necesidad de asociar un grafema a un fonéma como único requerimiento para su aprendizaje, ahora se conoce la necesidad de una re-construcción conceptual del sistema de escritura por parte del niño.

La lengua escrita, al igual que el habla, tiene tres niveles de análisis complementarios: fonológico, gramatical y semántico. Fonológico en tanto representa los fonémas de la lengua; gramatical porque introduce la separación de las palabras que coincide con entidades gramaticales del lenguaje a un determinado nivel y, semántico en tanto conserva un estrato ideo

gráfico que establece una relación tal que, a palabras empareñadas lexicalmente corresponden escrituras similares (por ejemplo, palabras primitivas y derivadas: pollo, pollería). Pertinente es aclarar que ninguno de los tres niveles de análisis constituye principios en los que se basa el sistema de escritura (principios en el sentido de generalidad). No existe ningún sistema puramente alfabético: no siempre quedan aisladas las mismas entidades gramaticales (por ejemplo, dámelo-me lo das) y no es exhaustiva la diferenciación semántica en la escritura (p.e., los homógrafos "llama" (el animal), "llama" (fuego)).

La Dra. Emilia Ferreiro ha puesto de manifiesto que existe un proceso a través del cuál los niños reconstruyen el principio alfabético de escritura, y que para esto es necesario una reflexión metalingüística a propósito del nivel fonológico de la lengua.

Cuando el niño se encuentra escribiendo sólo con base en este "principio" (es decir, escribe oraciones sin separación de palabras y sin "correcta ortografía") comienza, precisamente, su aprendizaje de la misma, que es aquello que se sitúa en los límites del código fonográfico y que no define más a la escritura a partir de los fonemas y de una correspondencia grafema-fonema, sino a partir de los significados. Es toda esa parte de la escritura que no puede ser descrita más que en términos de relaciones entre significados y grafema.

Se diseñaron tres tipos diferentes de materiales para in-

investigar, bajo la anterior perspectiva, la separación de palabras y la relación ortografía-semántica en la escritura de los sujetos, que fueron 50 divididos en 5 grupos numéricamente iguales: de primer grado, segundo, cuarto y sexto de primaria, además adultos universitarios.

La base metodológica de la presente investigación es el método de exploración crítica utilizado por Piaget aunque debe tomarse en cuenta, por un lado, la gran dificultad de su uso y por el otro, la poca práctica que los autores del presente trabajo tienen en su aplicación.

C A P I T U L O 1

MARCO TEORICO

MARCO TEORICO.

A) ASPECTOS LINGUISTICOS.

Para poder definir lingüísticamente la ortografía, es necesario hacer un recorrido en la historia del sistema de escritura.

Siguiendo a GELB (1976), el punto inicial del desarrollo de los sistemas de escritura es la pintura primitiva.

Los precedentes de la escritura son: el recurso representativo-descriptivo, en donde "...se incluyen los medios de representación análogos a los dibujos producidos como resultado de un impulso estético, pero que se distinguen de éstos en que contienen solamente aquellos elementos de importancia para la transmisión de la comunicación y carecen de los alardes estéticos que forman parte importante de la pintura artística", (p.248).

Un segundo recurso, mnemónico-identificador, establece una correspondencia que se va haciendo paulatinamente convencional, entre ciertos símbolos y ciertos objetos y seres. Luego la correspondencia se establece entre los nombres de los objetos y el símbolo que los representa. "Con el descubrimiento de que las palabras pueden ser expresadas por símbolos escritos, se estableció sólidamente un método nuevo y superior de comunicación entre los hombres." (p.249).

Este método evoluciona hasta un sistema de signos léxicos o escritura logográfica, y ésta a su vez "puede evolucionar ha

cia un sistema completo solamente si logra adscribir a un signo un valor fonético independiente del significado que este signo posee como palabra. Esto se llama fonetización, el avance más importante de la historia de la escritura. Modernamente este recurso se conoce como -jeroglífico-..." (p.250).

El sistema logográfico pronto devino a sistema fonográfico (aquel que representa los sonidos del lenguaje), debido a la necesidad de expresar nombres de personas de forma exacta, para evitar confusiones en los registros.

A partir de ese momento, se derivaron tres grandes clases de sistemas:

1) Logo-silábicos, que es fonográfico y contiene signos de tres tipos: léxicos (logogramas), silábicos y signos auxiliares.

2) Silábicos, que utiliza signos silábicos (representan una sílaba) y,

3) Alfabéticos, que expresan los sonidos individuales del habla (sus fonemas).

Lo anterior es un esquema muy general del desarrollo de la escritura, y sólo resta hacer una aclaración para un uso posterior: la escritura logográfica es también llamada escritura ideográfica.

A partir de la escritura de los griegos, que fué la primera escritura alfabética de la historia, la lengua escrita ha tenido ciertas transformaciones que son de particular interés para el presente trabajo. Una de las más importantes es la se-

paración de palabras: "La separación entre palabras, que con frecuencia no se indica en las escrituras más antiguas, muestra otra importante aplicación del principio de posición, como puede juzgarse en las diferencias de sentido que resultan de escribir (en inglés) SEE THEM EAT -verlos comer- ó SEE THE MEAT -ver la carne-..." (GELB, 1976, p.40-41).

Parece ser un hecho que en la escritura de diferentes lenguas, antiguamente, no segmentaban la escritura como en la actualidad o, incluso, no la segmentaban.

"La unidad gráfica ligada, es decir, sin blancos, puede recubrir una dimensión máxima, como el enunciado o el texto. Ese parece haber sido el uso de los griegos, es decir, el primer uso alfabético." (BENVENISTE, 1974, p. 212).

En la escritura del francés, también Blanche-Benveniste nos lo informa: "Uno de los aspectos más sorprendentes de la escritura antigua, es su práctica de los límites de la palabra, que no corresponde a la nuestra... 'Frecuentemente se nota en los manuscritos antiguos una tendencia a no separar el artículo del sustantivo que le sigue: esta práctica está lejos de ser absurda, porque el morfema es solidario del sustantivo'" (WAGNER, citado por BENVENISTE, p.55).

"Muy raros son los autores que, en las pocas líneas que nos muestran, practican la misma segmentación que en la actualidad... se encuentran en abundancia las graffías IAY (j'ai), IE NAY (je n'ai), LHOMME, LHONNEUR, DEXPLIQUER, QUIL Y A. Todos esos ejemplos conciernen al encadenamiento de las palabras

breves (pronombres, artículos, negaciones, preposiciones) con la siguiente palabra cuando comienza por vocal. 'La práctica que ha prevalecido -escribe WAGNER- sin ser siempre perfecta y consecuente, consiste en aislar en la escritura las unidades lexicales que son conmutables en el discurso, al lugar que ellas ahí ocupan'. Una decantación se hará poco a poco." (BENVENISTE, p.55-56).

Este mismo tipo de fenómenos los encontramos en la escritura del español antiguo, que aparte de haber cambiado los valores sonoros representados por algunas grafías, cambió la forma de segmentación de la escritura. Los impresos que aparecen en la siguiente página, correspondientes al código florentino, lo muestran muy claramente. (esos impresos son tomados de: La Conquista de México, 1978, Ed. Nueva Imágen).

La significación que todos estos hechos tienen para nosotros es la siguiente: no es, de ninguna manera natural ni necesario el separar las palabras en un sistema puramente alfabético, esto es, en un sistema que sólo representa los sonidos del habla, o sea, sus "aspectos de superficie".

El separar las palabras en la escritura es una convención que, en determinados casos, facilita la comprensión de lo escrito.

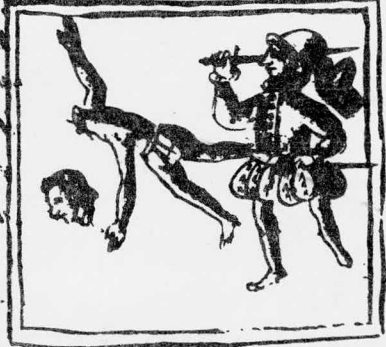
Ya pudimos observar, con el ejemplo citado por Gelb acerca del principio de posición, que la separación de palabras puede jugar un rol muy importante al introducir la posibilidad de diferenciar determinados "sentidos" que pudieran confundir-

EL DOZENO LIBRO

*Tracta de como los es
pañoles conquis
taron ala ciu
dad de Me
xico.*



de agua quando llueve y todo
 el agua sembrado de cabezas,
 y trasas, y tripas, y cuerpos de hom-
 bres muertos y por todos los rinoses
 bucaua los españoles a los que es-
 uan vivos para matar los como salio
 la fama deste hecho por la ciudad como
 caxon a dar voz diciendo alar ma:
 Alarma y luego a estas voces se
 junto gran copia de gente todos con sus
 armas y comenzaron a pelear co-
 tra los españoles



quijca. Ahu in ie iuh quej. njma
 iei calaquy in teu it oallo in
 temyitzque: in intequy: si in
 temyitzque can flac xipa via
 imecva chimal, cequy in tityp
 chimal, yoan in titepez ma
 quath: njman iei quyn ia
 oalca in nitytia, njma iei
 vi in vevetflan, njma quj
 mavitecque in thatsotona
 oalcofon vmeti njmacpal
 catepan qujque chvitecque
 veta vevitu inique: h: njma
 iemuchimtin texixili tepuz
 tomitica, yoan tevivitecque,
 tepuz maquaculi hui: cequyn tin
 quynaythaco, njman valmo
 xaxoa in inaythax. ol, cequyn
 tin quyn qualsatsa ian que,
 vel quj belitli que in in hon
 tecon, vel italix in in hon teo.
 Azte in cequyn tin quj macul
 hujtac que, oalca amatha
 pan, valtsatsa ian in in na
 cais: cequyn tin quyn colwi
 vitecque, cequyn quyn matz
 vi vitecque, cequyn tin quj
 ni: vitecque, njma machi

Página del Códice Florentino

se, debido al encadenamiento de palabras en el habla o, dicho de otra manera, a la existencia de ambigüedades debidas a homofonías.

En la lengua hablada, esos dos diferentes "sentidos" pueden ser distinguidos en función del contexto extralingüístico en el cual se produzcan, pero en la lengua escrita, tomados en sí mismos, no habría la posibilidad de diferenciarlos (si estos fueran transcritos fonéticamente y sin separaciones).

En la actualidad, la escritura deja separadas las palabras, y las define a su manera: aquello que queda entre dos blancos. Si esto es muy claro en la lengua escrita y para aquellos que dominan el sistema de escritura, es una definición que en términos de enseñanza no es útil: ¿Cómo es que alguien va a separar las palabras en la escritura, si la palabras está definida en términos de lo que queda separado en la misma escritura?

Esto nos lleva a la dificultad que la lingüística ha encontrado para definir este término.

Detengámonos un poco en las definiciones que se han intentado del término "palabra", para proseguir después con la evolución del sistema de escritura.

Los lingüistas se han basado en diferentes criterios para definir el término, pero a pesar de sus esfuerzos, estas definiciones no son "completas".

"Una definición de palabras, tradicional, semántica e intuitiva, la considera como la asociación de un sentido especí-

fico a un complejo de sonidos específicos." (BERTHOUD, 1976, p. 25). Esta definición presenta dos problemas: por un lado, puede ser aplicada a otras entidades lingüísticas y, por el otro, el sentido de unas palabras es de nivel diferente al de otras.

Otro criterio de definición es la prosodia según el cuál, "la palabra será todo segmentado de frase delimitado por los puntos sucesivos donde es posible una pausa. Es verdad que el locutor no hace pausas entre las palabras y que la cadena hablada es normalmente continua" (idem, p.26).

Existen otras definiciones que ya no discutiremos puesto que son criticables de una u otra forma, y pasaremos a analizar la postura de la lingüística moderna con las últimas tentativas de definición.

"En su análisis de la lengua, la lingüística moderna procede a una descomposición de las frases en constituyentes inmediatos. Este procedimiento ... reposa sobre la hipótesis de que las frases, en su estructura abstracta, no son simples filas lineales, como aparecen al nivel del discurso, sino que se componen de capas de constituyentes; éstas son establecidas por operaciones de segmentación y substitución". (idem., p.30).

"Con el análisis de constituyentes inmediatos, la descomposición de la frase es hecha hasta los últimos elementos, los morfemas, mientras que las descripciones tradicionales se detienen en las palabras. ... Uno se asegura de la unidad "palabra", pero ella se encuentra insertada en un cuadro más general, en el cuál los morfemas y los sintagmas tienen igualmente

su lugar, estando estructurados en constituyentes jerarquizados." (idem., p.30-31)

Berthoud(1976)menciona que se ha renunciado a adoptar una sólo definición y que, a cambio, se han propuesto definiciones diversas y simultáneas, según los diferentes puntos de vista desde los cuales se le mire.

"A.PENTILLA presenta una tentativa de este género: es necesario distinguir la palabra morfológica, la lexical y la semántica. Ejemplo: "table" y "tables" son dos palabras morfológicas. Es decir, dos formas diferentes de la misma palabra lexical. En inglés, "table" en "a book is on the table" y en "a table is in the book" constituye una sola palabra lexical y morfológica, pero dos palabras semánticas diferentes" (p.31).

Lyons -nos dice la autora-, en una tentativa análoga, distingue entre palabra fonológicas y gramaticales, en donde una misma palabra fonológica puede corresponder a dos o más palabras gramaticales diferentes.

"LYONS propone un tercer sentido del término, más abstracto y que es entendido implícitamente por la gramática tradicional: es el sentido de lexema; lo define como unidad que se presenta bajo diferentes formas flexionales según las reglas sintácticas de generación de frases. Así, "sing" y "sang" son dos palabras gramaticales del mismo lexema "SING" (p.31-32).

Lo importante de todo esto es que la palabra sí tiene un estatus gramatical determinado, junto a otros posibles niveles de análisis del habla.

La palabra constituye, pues, una unidad gramatical, y es principalmente utilizada por la lengua escrita. Cumple un papel en la comprensión del enunciado escrito (aunque sólo sea en algunos casos -como los ya mencionados)

Considerese la oración siguiente: Elenanoestorpe. Tomada en sí misma, es imposible saber si el sujeto es Elena, y en cuyo caso ella no es torpe, o si el sujeto es un enano torpe.

Por otro lado, si bien el separar las palabras es una convención, las palabras en sí, coinciden con un nivel de segmentación gramatical que puede ser aprehendido, de tal manera que no es necesario aprender de memoria aquello que tiene que ir separado en la escritura.

Volveremos a retomar este punto, pero ahora prosigamos con las transformaciones que ha tenido el sistema de escritura en el curso de su evolución.

"Se ha aceptado ampliamente... que la escritura es la transcripción por escrito del habla, que la lectura implica la decodificación en sonidos del lenguaje escrito al habla y que la enseñanza de la lectura requiere que los niños aprendan a fusionar los sonidos de las letras"(SMITH, 1975, p.1)Podremos observar que estas aseveraciones, aunque son tomadas como verdades aún actualmente, son falsas, como ya empezamos a mostrar cuando hablamos de la separación de palabras, y continuaremos haciéndolo al hablar de la relación ortografía-significado.

Desde hace algún tiempo se considera a la lectura como un proceso que hace intervenir las capacidades cognoscitivas gene

rales del lector así como su competencia lingüística (vease por ejemplo, GOODMAN y GOODMAN, 1977).

Uno de los problemas que actualmente se abordan en la investigación de los procesos de lectura, es el tipo de información que el lector toma del texto para que éste sea comprendido. Obviamente, esto tiene que ver con lo que la escritura ofrece. ¿Es verdad que la lengua escrita es una "fotografía" del habla?.

Benveniste, a través de un análisis lingüísticamente riguroso de la evolución y funcionamiento de la lengua escrita francesa (y de su relación con el habla), concluye que la lengua francesa escrita incluye un "estrato ideográfico".

"¿Podríamos admitir que desde el punto de vista del contenido, la lengua escrita está organizada exactamente como la lengua hablada, o bien que hay entre la lengua escrita y hablada una diferencia en la forma del contenido, que nos obligará a proponer la existencia de dos lenguas diferentes?" (p.42).

A través de su estudio muestra que, si bien la lengua francesa escrita se basa en el principio alfabético, debido a la evolución de la lengua hablada y a otros factores, el sistema escrito desarrolla el estrato ideográfico, que consiste en lo siguiente: Considerese la escritura de PAIN, PANIER y PANADE, que tienen tres grafías comunes (PA-N-).

"Las tres grafías comunes forman los elementos de un molde subyacente a las tres palabras... ese molde gráfico, presente en la palabra PAIN y sus derivados, no tienen en sí mismos

una correspondencia precisa sobre el plano fonético;... lo que evoca es un contenido semántico, a saber, la idea común a PAIN, PANIER, PANADE. Existe una correspondencia entre la constante gráfica PA-N- y una significación constante, la idea de PAIN, y se puede entonces hablar de una correspondencia ideográfica. Es sobre esta correspondencia que se funda el mecanismo ortográfico de la derivación. ... la correspondencia ideográfica no funciona el margen del código." (p.161).

Todo esto es válido también para la escritura del español.

Muchos fonemas han desaparecido (por ej., el originalmente representado por la grafía "v"). Por lo menos en el español hablado en México, ya no se hace la diferencia entre las "bes" y sólo existe el fonema representado por "b". Entonces, si bien no existe un correlato fonético para estas dos grafías, conservan su valor ideográfico al diferenciar, por ejemplo, tuvo y tubo, cuyas pronunciaciones son idénticas.

Es verdad que la diferenciación de significado a través de la ortografía no es exhaustiva (pues existen homógrafos), pero sí se extiende a un gran número de palabras.

Lo mismo podemos decir de la neutralización de otros pares de grafías, como LL-Y, S-Z-C, etc.

Así pues, la ideografía tiene por objeto unificar la escritura de palabras emparentadas lexicalmente, a la vez que diferenciar las palabras unas de otras, especialmente a los homónimos, de tal manera que provee a las palabras de su "propio rostro".

"El radical gráfico común a la palabra simple y sus derivados, coincide frecuentemente con la base etimológica..." pero es verdad que esto no es exhaustivo. También existe derivación al interior del léxico propiamente francés, de tal manera que aunque sea independiente del latín la escritura de determinada palabra, existen semejanzas al interior de la escritura francesa.

Este es el fenómeno que Benveniste nombra derivación y, a través de muchos ejemplos, nos muestra que es un recurso utilizado en la antigüedad y, por tanto, en la actualidad.

En cuanto al español, no se cuenta con estudios lingüísticos en este sentido (conocidos por nosotros), pero es evidente que en el estado actual del sistema, el fenómeno de derivación se aplica en gran número de palabras, mediante el uso de la hache o la monovalencia sonora de un par o trio de grafías, además de otros recursos.

"La ortografía ensaya esas distinciones al lado de la lengua hablada, e impone relaciones semánticas en donde la existencia formal es puramente gráfica; ...La ortografía permite la manifestación de esas diferencias de significado que no reposan oralmente sobre ninguna forma distinta" (idem, p.168).

Después de un gran número de ejemplos en donde demuestra que la lengua escrita introduce distinciones (morfológicas y lexicales) no existentes en la lengua hablada (la marca del plural, del femenino, la conjugación de los verbos más diferenciada, etc.), afirma: "Si la lengua hablada posee su propia

gramática, se debe admitir que hay en francés dos sistemas gramaticales coexistentes y, por lo tanto, dos lenguas diferentes." (p.184).

Se puede realizar también el estudio de esas marcas gramaticales diferentes en el estudio de los homónimos.

La definición de homónimos engloba todas las palabras que tienen la misma fonía y sentido diferentes. Hay entonces, dos clases de homónimos: 1) Aquellos que son distinguidos en la lengua escrita (homófonos no homógrafos) y, 2) Aquellos que no lo son (homófonos homógrafos). "La ortografía será un instrumento indispensable que permitirá luchar contra un exceso de ambigüedad amenazante a la lengua. Deja subsistir anfibologías, pero elimina una buena parte, sin duda las más peligrosas para la comunicación. La homonimia será una merma, porque no respeta el modelo ideal de la 'palabra', que debería, según la opinión común, revestir una forma distinta para cada unidad de significación distinta." (p.188).

"La ideografía, cuyo principio es unificar los paradigmas, tiene por consecuencia automática diferenciar las palabras pertenecientes a diferentes paradigmas. Unificación y diferenciación son las dos caras de un mismo fenómeno." (p.189).

Si nosotros admitimos que la cadena hablada es continua, podemos encontrar "segmentos homófonos" a nivel sintagmático que no coinciden con "palabras". En las dos oraciones siguientes: 1) Llegaré a ser grande y, 2) Quiero hacer un barquito de papel, tomadas en el plano oral, existen dos segmentos que son

homófonos: /aser/ y /aser/, distinguidos en la lengua escrita por dos recursos diferentes aunque complementarios: la separación de palabras en un caso (oración 1) e inclusión de "grafías etimológicas " (como la hache y la "ce" en el caso -hacer-, y la "ese" para "ser") en el otro.

Esto nos muestra que no sólo hay homofonías entre palabras, sino que el fenómeno se extiende a nivel sintagmático, al nivel de la oración, y que la escritura los diferencia mediante recursos diversos.

Observamos entonces que la escritura "resuelve" ambigüedades que no resuelve el habla.

La gramática generativa ha hecho de la ambigüedad uno de sus ejes de investigación, al punto de afirmar con Chomsky que "la manera por la cuál un modelo lingüístico da cuenta de los hechos de ambigüedad provee en general uno de sus más seguros índices indirectos de su validez." (citado por BENVENISTE, p. 194).

Imperioso resumir todo lo dicho acerca del estrato ideográfico de la escritura; si bien estamos lejos de apreciar en términos lingüísticos la diferencia entre lo escrito y lo hablado, se podría afirmar que:

"La lengua escrita, sometida a un análisis del lingüista, le libera dos tipos de unidades funcionalmente distintas, las unidades distintivas pero no significativas que son los grafemas, y las unidades significativas, las palabras escritas, constituidas a base de grafemas. El francés escrito es, como

una lengua hablada, doblemente articulada." (p.198).

"En efecto, todo sucede como si nuestra escritura revelara una lengua diferente de la lengua hablada. Se toma esta diferencia al nivel de las dos articulaciones. Unidades distintivas: veintiseis letras para la lengua escrita, y treinta y dos fonemas para la lengua hablada. Unidades significativas: dos tipos de morfologías extremadamente distintas. Las características morfológicas de la lengua escrita se resumen así: oposición del número para todos los nombres. Oposición de género para casi todos los adjetivos; oposición de personas para casi todos los paradigmas del verbo; y sobre el plano lexical, integración profunda de la palabra a una familia, que parece constituir, desde ese punto de vista, la realidad lingüística de base ... En total pues, dos organizaciones lingüísticas muy diferentes." (p.199).

De esa manera, "... el molde de derivación inscrito en la palabra de base es, en tanto índice de pertenencia a un paradigma, la marca de una clasificación semántica, y de lo anterior proviene ese sentimiento de que la palabra gráfica tiene un rostro indisociable de su contenido. El rostro de la palabra escrita está fundado en la existencia de un radical para el ojo que engendra asociaciones semánticas propias a la lengua escrita." (p.171).

Quando se estudian los problemas ortográficos en México, es evidente e importante tomar en cuenta la relación ortografía-significado subyacente a las palabras (el nivel lexical)

pero no son tan importantes las diferencias morfológicas (si existen) entre lo escrito y lo hablado. Es muy evidente que en francés, por ejemplo, no existe la marca del plural en lo hablado y sí en lo escrito, pero en el español hablado en México existe tal diferencia.

Es necesario investigar si existen ese tipo de diferencias morfológicas entre lo hablado y lo escrito en México, pero no es objeto de este trabajo (ya de por sí demasiado amplio) investigarlo.

Para el español hablado en algunos países de América Latina (p.e. Cuba), no "existe" la marca del plural en lo hablado y sí en lo escrito, que es una situación paralela a la del francés.

Nosotros nos ocuparemos sólo del nivel lexical y no del morfológico.

Todo lo que hemos observado en francés escrito, es aplicable al inglés, y ha sido puesto en evidencia por Chomsky y Halle, "quienes propusieron que hay un nivel lexical subyacente a nuestro conocimiento del lenguaje en el cuál las palabras están representadas y relacionadas independientemente de su pattern sonoro u ortografía." (vease SMITH, F., 1975, p.6, y GIBSON y LEVIN, 1975, p. 181.).

"Parece ser un principio de la ortografía inglesa el hecho de que las palabras que comparten algún significado, se asemejan en aspecto -escritura-... Un principio más, sería el de que las palabras que difieren en su significado tuvieran

también diferentes aspecto aún cuando fueran homófonas (como none y nun). Desde esta perspectiva, el inglés escrito puede ser considerado como mucho menos ambiguo que el inglés (- speech) hablado, ..." (SMITH, op. cit., p.6).

Pensando en que no es necesario dar ejemplos para el inglés ni más información de la ya expuesta, pasamos a concretar cuál es la significación de todo lo dicho, para este trabajo, no antes de pedir disculpas al lector por la introducción de tanta información y, sobre todo, la cantidad tan grande de citas textuales, pero era preciso proteger la fidelidad de las tesis expuestas por los autores citados para que usted, lector, también pudiera juzgar la adecuación de la interpretación que los autores del presente harán de dichas tesis.

Podemos concretar en los siguientes tres puntos:

-La escritura es algo más que la transcripción gráfica del habla.

-La escritura utiliza diferentes recursos de los utilizados por la lengua para la transmisión del significado, los cuales son englobados en el subsistema ortográfico de un sistema dado de escritura y, por tanto,

-Provee una mayor cantidad de información que la lengua hablada, con el fin de optimizar la posibilidad de la comunicación.

Ya hemos mencionado que estos aspectos son tomados en cuenta actualmente en las investigaciones de los procesos de lectura: "La lectura no es primordialmente un proceso visual

(KOLERS, 1969). Dos fuentes de información muy diferentes están involucradas en la lectura, una es del autor (y del impresor) quienes suministran lo que podría llamarse información visual -las marcas de tinta sobre la hoja-, y la otra fuente es el propio lector, quien suministra la información no-visual. La lectura implica la mezcla o interacción de la información que el lector recibe a través de su sistema visual (estructura de superficie) e información que ya tiene disponible en su cerebro. (SMITH, op. cit., p.8).

Logicamente, la "información visual" es de diferente tipo (fonética y semántica) y el niño debe aprender a interpretarla.

Esto ya se investiga en el area de lectura pero, ¿en la escritura?

No hemos encontrado un solo artículo en donde se investiguen todos los aspectos que nosotros hemos mencionado, pero creemos que si los lectores pueden hacer uso de la información ortográfica deben utilizarla también al momento que ellos mismos producen textos.

Investigar lo anterior es el objetivo del presente trabajo: ¿Cómo es que los sujetos que ya dominan el sistema ortográfico lo aprendieron (o, deberíamos decir, lo aprehendieron)?

Pasemos pues a exponer toda aquella investigación de índole psicológica que encontramos en nuestra revisión bibliográfica y que tiene que ver con nuestro objetivo de estudio.

B) ASPECTOS COGNOSCITIVOS DE LA LENGUA ESCRITA.

El problema del aprendizaje de la lectoescritura ha sido siempre simplificado sobremanera: lo único que se requiere es que los niños logren asociar un sonido (un fonema) a su grafía correspondiente. Esta es una explicación conductista y empirista que no da cuenta de muchos hechos.

Desde hace varios años la Dra. Emilia Ferreiro ha investigado, a través del prisma que es la teoría del desarrollo psicogenético de Piaget, la adquisición del sistema de escritura por parte del niño, y ha dado un giro completo a la percepción que el psicólogo o el pedagogo pueden tener de este problema de adquisición.

Entre los muchos cambios de óptica que nos ha provocado, expondremos en forma muy general el proceso de reconstrucción del principio alfabético de escritura.

Existen cinco niveles cualitativamente diferentes de conceptualizar al sistema de escritura:

En un PRIMER NIVEL, "escribir es reproducir los rasgos típicos de escritura que el niño identifica como la forma básica de la escritura."(FERREIRO,1979,p.241)"...la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado...La escritura es una escritura de nombres, pero los portadores de esos nombres tienen además otras propiedades, que la escritura podría reflejar, ya que la escritura del nombre no es todavía la escritura de una determinada

forma sonora. ...la correspondencia se establece entre aspectos cuantificables del objeto y aspectos cuantificables de la escritura, ..." (FERREIRO, op. cit., p.244).

Estas son las características de la escritura de este ni vel, pero se debe agregar que la lectura que los mismos niños hacen en sus escrituras es siempre global, esto es, no hacen corresponder partes sonoras de la palabra a partes de su escri tura.

Para el NIVEL DOS, "La hipótesis central ... es la siguiente: para poder leer cosas diferentes (es decir, atribuir significados diferentes) debe haber una diferencia objetiva en las escrituras." (p. 249). Esto es logrado por los niños, en algunos casos, a través de un cambio en el orden de las grafías utilizadas. Por ejemplo, escribir A R O N para "sapo" y A O R N para "pato".

Un TERCER NIVEL, "...está caracterizado por el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. En este intento, el niño pasa por un período de la mayor importancia evolutiva: cada letra vale por una sílaba. Es el surgimiento de lo que llamaremos la hipótesis silábica." (FERREIRO, op. cit., p. 255).

Las diferencias cualitativas en relación con el nivel anterior, es superar la correspondencia global en la lectura de la producción por un lado y, por el otro, trabajar por primera vez con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla.

El NIVEL CUATRO corresponde al "pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética ... el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya 'más allá' de la sílaba..."(FERREIRO, op. cit., p. 260).

El NIVEL CINCO corresponde a la escritura alfabética. "Al llegar a este nivel, el niño ha franqueado la 'barrera del código'; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir... a partir de este momento, el niño afronta las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto." (FERREIRO, op. cit., p. 266).

Eso es, a grandes rasgos, lo que la Dra. Ferreiro ha descubierto de cómo los niños aprenden a escribir alfabéticamente y refleja muy bien las dificultades que el niño encuentra para lograrlo.

Veamos pues, qué es lo que otros autores han identificado de los problemas ortográficos que son objeto de este estudio, y cuál ha sido su interpretación.

La misma Dra. Ferreiro identifica claramente el problema de la separación de las palabras: muchos niños "escriben sin dejar espacios entre las palabras cuando se trata de una oración (es decir, MINENATOMASOL), y solamente cuando les sugerimos que hagan alguna separación, indican que se podría separar (como una eventualidad, pero no como una necesidad). La única

separación que ellos proponen, es la que consiste en distinguir el sujeto de la oración de su predicado (es decir: MINENA TOMASOL,...) (FERREIRO, op. cit., p. 269).

Por otro lado DOWNING (1971-72; 1973-74), afirma que todos los niños confundían (en un experimento) fonemas, sílabas y oraciones, con palabras.

Aunque el dato en sí es muy importante, creemos que la interpretación en términos de confusión es muy simplista. Profundizaremos en esto más adelante.

Por su parte, HOLDEN Y MacGINITIE (1972) identifican algunos de los problemas en forma muy precisa, al plantear las siguientes preguntas: ¿Cómo es que los niños que no identifican las palabras en el discurso interpretan los espacios en una página impresa?; ¿Los niños que aprenden a leer intentan establecer una relación entre su propia convención de los límites en el lenguaje hablado y los espacios en blanco?.

De su estudio concluyen que existe la posibilidad de que los niños hagan un ensayo lógico para relacionar lo impreso a su propia segmentación oral.

Encuentran la confusión entre palabra y letra ya encontrada por Downing.

Concluyen que las palabras funcionales fueron más difíciles de aislar que las palabras que tenían más significado léxico. El error más común -dicen- fue mezclar una palabra funcional con la siguiente palabra de la oración.

Citan también la división de las oraciones en sujeto y

predicado encontrada a su vez (es decir, además de Ferreiro), por Karpova (el último citado por ellos mismos) en la escritura del ruso.

Mencionan que la conciencia de los sujetos de las pequeñas palabras funcionales como formas libres, depende al menos parcialmente, del contexto en el que la palabra de contenido en una oración, correspondió al mayor porcentaje de segmentaciones correctas.

Varios niños hacen corresponder sus respuestas de segmentación en su estudio de lo escrito y de lo oral, aunque esta segmentación no fuera convencional (en palabras).

Todas esas observaciones son muy interesantes y pueden ser situadas en un campo de investigación muy específico con el cual están estrechamente relacionadas: la reflexión metalingüística.

La lengua utiliza signos que tienen tres características formales: arbitrariedad, linealidad y son doblemente articulados.

Las dos primeras características fueron puestas en evidencia por Saussure: "El lazo que une el significante al significado es arbitrario; o bien, puesto que entendemos por signo el total resultante de la asociación de un significante con un significado, podemos decir más simplemente: EL SIGNO LINGÜÍSTICO ES ARBITRARIO." (SAUSSURE, 1945, p.130).

"El significante, por ser de naturaleza auditiva, se desenvuelve en el tiempo únicamente y tiene los caracteres que

toma del tiempo: a) representa una extensión, y b) esa extensión es medible en una sola dimensión; es una línea." (idem, p.133).

La tercera característica del signo es enunciada por A. Martinet: "Las palabras, elementos significativos, son combinados en frases, siendo ellas mismas el resultado de una combinación de unidades no significativas, los fonemas." (citado por BERTHOUD, op. cit., p. 4).

Esta autora toma como objeto de estudio, en su tesis doctoral, la reflexión metalingüística en el niño, definiéndola como el estudio de la reflexión del niño sobre el lenguaje. La competencia metalingüística será entonces, la capacidad que el niño posee de llevar a cabo esa reflexión.

Restringe su estudio al conocimiento explícito, por parte del niño, del carácter arbitrario del signo además del de la doble articulación. Para nuestros fines, sólo el estudio de la doble articulación es importante, y lo expone de la siguiente manera.

Una de las preguntas generales que se plantea, se "trata del status de los elementos del lenguaje y particularmente si se toma la palabra como objeto de reflexión, sobre el hecho de que está a la vez constituida por unidades más pequeñas y es constituyente de unidades más grandes. ¿De qué manera apprehende el niño esos aspectos?. Este problema es el de la doble articulación." (idem, p.4).

En una de sus experiencias (enumeración de las palabras

de una frase) se pide al niño proceder a una segmentación del enunciado en elementos constituyentes, y aclara: "El propósito de esta experiencia es estudiar de qué manera y pasando por cuáles etapas el niño aísla las unidades estructuradas en el interior de un enunciado teniendo él mismo un contenido y características propias. ¿Cuáles unidades son las que el niño busca en el análisis del discurso y cómo segmenta la continua cadena hablada?" (p.203).

Utiliza oraciones sencillas como: 1) SEIS NIÑOS JUEGAN; 2) MARIA NO TIENE MUÑECA; etc. (inútil es aclarar que son dichas en francés). Aquello es importante aclararlo porque, como veremos, nuestras oraciones son mucho más complejas.

Ella hace reflexionar a los niños sobre las oraciones sólo en el plano oral.

Entre las conductas que ella encuentra y que son relevantes para la investigación, se encuentran las siguientes:

"Antes de pasar a conductas de análisis más fino, es útil mencionar la conducta especial de segmentación en sílabas; ... Es curioso que esta conducta, por rara que sea, se manifieste a la edad donde un análisis global en sintagma nominal-sintagma predicativo es muy frecuente. En la definición de palabra -otra de las experiencias realizada por la autora- se nota, en esa misma edad, un pasaje de una concepción en términos de enunciación (una palabra es cuando uno dice algo) a una concentración sobre el aspecto constituido (una palabra son las letras). Esto puede aclarar la conducta de enumeración de palabras: en-

frentado a enunciados, los niños se situarán entre dos análisis que son muy diferentes entre ellos: Uno global, dando por resultado partes significativas y enunciativas; el otro, muy analítico, pronosticando elementos desprovistos de toda significación, lo que denota el inicio de un trabajo metalingüístico verdadero." (BERTHOUD, op. cit., p.219).

Es muy importante aclarar esto, pues se relaciona con los resultados encontrados por Downing (citados previamente); no se trata propiamente -creemos nosotros-, de una confusión entre letras, fonemas u oraciones con palabras, sino que se trata de un desplazamiento de niveles: fluctúa en la reflexión que realiza en los niveles fonológico (de ahí las sílabas o los fonemas o letras), o gramatical (fragmentación en sintagma nominal y predicativo; y la mención de una oración como una palabra).

El hecho que los niños se encuentren en el inicio de su reflexión sobre los elementos gramaticales, les dificulta la tarea, por lo que pasan a hacer un análisis de los componentes fonológicos de la frase (que es también una tarea de reflexión metalingüística, pero a propósito del carácter lineal del signo).

Volviendo a la descripción de su trabajo, encuentra los siguientes tipos de respuestas.

"El tipo II está caracterizado por un recorte en dos partes: un sólo corte es hecho, después del sintagma nominal sujeto, el cuál es así, el primer elemento a ser aislado en la

frase... Constatamos, en efecto, que el predicado no es escindido a este nivel: es percibido entero como una palabra y constituye una unidad justificándose por un contenido global: acción más objeto, atribución de una propiedad, etc." (idem, p. 208-209).

"Un sólo niño ha insistido, en todas las frases, sobre el hecho de que no había más que una palabra." (idem, 209).

El tipo III de conducta "guarda el corte del sintagma nominal sujeto e introduce la novedad del recorte del sintagma predicativo. ... Esta frase es así escindida en tres unidades que corresponden a los elementos funcionales actuante-acción-paciente". (idem, 209).

El tipo IV de conducta refleja unidades intermediarias entre constituyentes privilegiados y palabras: "Se trata aquí de un inicio de cortes más finos. Afecta a los sintagmas de la frase, nominal y verbal, pero no se extiende a todos, de suerte que la segmentación final no resulta en palabras. Dos de las frases se encuentran afectadas por esta conducta intermedia, que presentan la particularidad de tener 'pequeñas palabras' de diferentes tipos, acompañando los lexemas." (p.212)

El tipo VI de conducta "consiste en la enumeración de todas las palabras de las frases propuestas; aparece a edades variables según la complejidad de la frase. Se encuentran a edades de 7 años, pero deviene general a edades superiores (11 - 12 años)." (idem 215).

Después de realizar un análisis por oración, las siguientes

tes observaciones generales son hechas por la autora:

"Los cortes de las frases propiamente dichos... respetan la descomposición en constituyentes inmediatos del modelo sintagmático, tanto en la relación de la naturaleza de los constituyentes como en lo que concierne a su progresión con la edad. No se nota, en efecto, ninguna ruptura en dos que no sea hecha después del sintagma nominal sujeto, tampoco ningún recorte que mantenga al sujeto y al verbo ligados y aislado el objeto o atributo; tampoco se encuentra alguna conducta que separe los artículos sin haber operado una descomposición en constituyentes de rango superior. ... Si se consideran las frases que contienen elementos lexicales que no son palabras de contenido, la enumeración de todas las unidades lexicales, comienza raramente antes de los 7 años y se revela una progresión numérica de esta conducta con la edad." (idem, p.242-244).

Sobre una situación que la autora llama "juicio sobre las palabras propuestas" que consistió en presentarle al niño oralmente diversas clases de palabras (sustantivos, adjetivos, artículos, etc.), donde el niño tenía que juzgar si lo presentado era o no una palabra, existen algunos tipos de respuesta que nos son importantes.

En el "juicio basado sobre lo referido", se reúne " a los niños que parecen querer extraer del dominio extralingüístico las razones que permiten aceptar una palabra. ... Las palabras DORMIR y SILLA son aceptadas sin excepción. El niño evoca las situaciones o los objetos a los cuales estas palabras se re-

fieren... Las palabras GENTILEZA y TOMAR, siendo probablemente menos claramente representables, inducen aceptaciones y rechazos. En cuanto a la conjunción y al artículo, son rechazados categóricamente," (idem, p. 119-121).

"Juicio basado sobre la substancia. Un tercer grupo de respuestas está basado sobre el criterio de la realización por la substancia; es gráfico en la mayoría de los casos. ... permite a veces incluir en la clase de palabras aquellas por las cuales el criterio de la referencia extralingüística hubiera dado un juicio negativo". (idem, p. 125-126).

En conclusión, es evidente que la tarea de la separación de palabras en la escritura está relacionada con la reflexión metalingüística que el niño es capaz de realizar, y es necesario investigar en este contexto, cómo es que los niños aprenden la forma de separar las palabras que la lengua escrita utiliza.

No es posible ver el problema más que de una forma integral en donde se contemple la progresión en la fragmentación gramatical de las oraciones.

Ahora, finalizando la exposición del marco teórico, estamos en condiciones de definir el problema de investigación.

C) DEFINICION DE PROBLEMA

Un primer problema es el de la relación ortografía-significado: ¿Llegan los niños a conceptualizar el sub-sistema ortográfico del sistema de escritura como un estrato ideográfico de éste?

Si la respuesta al problema anterior es afirmativa, es válido preguntar: ¿Cómo lo hacen?.

El otro problema se relaciona con la separación de palabras: ¿Existe la posibilidad de plantear, con fundamento empírico, la existencia de un proceso de fragmentación gramatical de los enunciados escritos?

Y por último se plantea: ¿Qué relación existe entre la competencia metalingüística y la re-construcción del sistema de escritura?

Esos son los problemas que plantea la presente investigación. Pasamos pues a describir las características generales del trabajo, para continuar con el análisis de los resultados.

C A P I T U L O 2

CARACTERISTICAS GENERALES DE LA INVESTIGACION

CARACTERISTICAS GENERALES DE LA INVESTIGACION

METODO

A) DESCRIPCION DE LA MUESTRA.

El presente, es un estudio transversal realizado en escuelas primarias oficiales de una colonia popular de la ciudad de México.

Niños de primer grado, segundo, cuarto y sexto (10 de cada grado), fueron entrevistados individualmente, además de diez adultos universitarios. En total 50 sujetos, sin haberse tomado en cuenta el sexo de los mismos y siendo elegidos al azar (simplemente señalándolos) del conjunto que el maestro señalaba como no repetidores, de veinte grupos escolares, tres escuelas y dos turnos. Las entrevistas se realizaron durante el mes de Mayo (a finales del ciclo escolar 1980-1981).

El promedio de edad de los niños de primer grado es de siete años; de ocho años cuatro meses para los de segundo; diez años cuatro meses para los de cuarto y 12;5 para los de sexto. Los adultos eran egresados de las facultades de Psicología (5 sujetos), Contaduría (3) e Ingeniería (2), de la UNAM.

B) PROCEDIMIENTO Y MATERIALES.

Después de elegir a cada sujeto en su grupo escolar respectivo y pedir autorización al maestro de trabajar con él, el entrevistador, el registrador y el niño se instalaban en un salón desocupado de la escuela.

En el momento de iniciar la entrevista, se le aclaraba al

niño que las actividades que realizaría no iban a afectar en lo más mínimo en su calificación escolar.

Se explicaba al niño que lo que harían consistía en la escritura de unas palabras, unas oraciones y un texto, y que lo que tenía que hacer era pensar muy bien cómo se escribían y contestar a las preguntas que se le iban a plantear.

La entrevista fue llevada a cabo mediante los principios del método de exploración crítica utilizado por Piaget. El entrevistador formula hipótesis explicativas de las respuestas de los niños ante las situaciones planteadas, y en función de ellas, elabora y formula las preguntas al niño.

Las preguntas se formulaban con el lenguaje más conveniente y simple a juicio del entrevistador. Puesto que todas estas dependían de las respuestas de los niños, en ningún momento existió un inventario preciso de preguntas, pero estaban basadas en algunos indicadores teóricos.

El registro de las entrevistas se realizó en hojas blancas, tratando de anotar textualmente todo lo que el entrevistador y el niño decían y hacían, claro, siempre y cuándo pudiera ser importante para explicar la producción.

La duración de las entrevistas fue de 45 minutos en promedio. Cuando ésta finalizaba se acompañaba al niño a su salón y se procedía a pedir autorización para entrevistar al siguiente niño.

Las situaciones a las que fueron sometidos los sujetos fueron las siguientes: a.) Dictado de oraciones :

- A.) Yo sé que mi amigo HA llegado tarde A LA escuela.
- 1.) Julio HA salido A jugar.
- 2.) Mi hermano me HA acompañado A LA escuela.
- 3.) De HABER jugado yo, HUBIERA ganado mi equipo.
- 4.) Vas A VER con mi mamá
- 5.) Quiero HACER un barquito de papel.
- 6.) Llegaré A SER grande.
- 7.) A las ocho ya HABIAN cerrado la puerta.
- 8.) A LA gallina le HABIAN roto su ALA.
- 9.) En la tienda de ABAJO vendieron todo A BAJO precio.
- 10.) La renta subió A CERCA de tres mil pesos.
- 11.) ALLA en mi casa tengo un perro.
- 12.) Quizá mañana no HAYA clases.
- 13.) La gata TUVO gatitos adentro del TUBO.

A los niños de primer año sólo se les dictaron las oraciones A, 1, 3, 4, 8 y 13, por resultar demasiado cansado para ellos el escribir el total de las oraciones que fueron diseñadas para indagar lo siguiente:

I.) Uso de la hache: en las oraciones 1, 3 y 7 con las palabras HA, HABER, HUBIERA y HABIAN respectivamente.

II.) Escritura de palabras homófonas no homógrafas: en las oraciones 11 y 12 con el par ALLA-HAYA . Y en la oración 13 con el par TUVO-TUBO.

III.) Escritura de segmentos homófonos en la oración: los pares son los siguientes:

HABER-A VER (oraciones 3 y 4).

HACER-A SER (oraciones 5 y 6).

ABAJO-A BAJO (oración 9).

A CERCA (oración 10).

A LA-ALA (oración 8).

IV.) Además, se analizó la forma en que los niños fragmen taban cada una de las oraciones.

Sobre la oración A se producían, entre otras preguntas, la siguiente: ¿Cuántas palabras hay en esta oración? ó ¿Cuán-
tas palabras hay? una vez que se había escrito.

Si no era posible apreciar claramente las separaciones de palabras realizadas por el sujeto, se le pedía que la escribiera nuevamente bajo la consigna: "Escribe separado lo que vaya separado y junto lo que vaya junto": para proseguir con la inda gación de los criterios empleados.

b.) A todos los sujetos (excepto a los de primer grado), se les dictó el siguiente TEXTO.

"Al POLLO y a la VACA les gusta VIVIR en la granja porque viven felices. En la granja VIVE una señora a quién le dicen la POLLERA porque cuida a los POLLUE-
LOS y porque tiene una POLLERIA. En la granja también VIVEN unos VAQUEROS que cuidan a las VACAS y un granjan jero que es el esposo de la POLLERA".

Una vez escrito el texto, se indagó clínicamente si el niño había "derivado" la ortografía de los derivados a partir de

los primitivos correspondientes.

El texto no se dictó a los niños de primer grado por resultar muy cansado para ellos. Se substituyó por la escritura de las mismas palabras claves del texto (las que aparecen en letras mayúsculas) para luego proceder a la indagación de la misma manera que para el resto de los sujetos.

c) Por último, se pidió la escritura de cuatro palabras homógrafas: LLAMA (animal), LLAMA (fuego), "EL OSO SE LLAMA MIKA" y "LA NIÑA LLAMA AL NIÑO".

Fueron dictadas en ese orden y de la siguiente forma: se le describían al niño cuatro imágenes correspondientes a las situaciones, y luego se pedía la escritura de las palabras debajo de su imagen (las oraciones fueron escritas por el experimentador, incluyendo un espacio en blanco para que el niño escribiera la palabra).

Como en las demás situaciones, se indagaban las razones de las escrituras.

C.) Análisis de resultados: El análisis de los datos es básicamente cualitativo, y también se analizan las frecuencias y porcentajes de las respuestas.

C A P I T U L O 3

RESULTADOS

A) ANÁLISIS DE LA SEPARACION DE PALABRAS

Antes de entrar a describir el análisis de la separación de palabras por oración, se pasará a caracterizar tres tipos de respuesta que por su importancia meramente cualitativa economizará el análisis.

a) Separación silábica exhaustiva: Sólo un sujeto de primer grado (Mauro, 7;4) fragmenta prácticamente todas las oraciones de tal manera que quedan aislada todas las sílabas:

E: Dicta la oración A.
Repítela.
Escríbela.

(Lo hace correctamente)
(Lo escribe separando todas las sílabas: -llo se ce mi a mi go a lle ga do tar de a les cue la-)

¿Cómo dice?

(la lee silabeando)

¿Cuántas palabras tiene?

no sé

Cuéntalas

34

¿34 qué?

34 letras

¿Y cuantas palabras son?

17

¿cuantas hay?

Ponle una rayita (indicando que subrayara las palabras)

(Subraya perfectamente cada una de las sílabas por separado con excepción de: les cu e la que ahora las separa de esta manera y cuenta 18)

¿Esta (señala una "a") es una palabra?

Sí

¿tar, es una? (tar de)

Sí

¿de, es otra? (tar de)

Sí

¿Y esta solita (señala otra "a")?

Es otra.

Ahora lo vas a escribir otra vez, pero pon junto lo que va junto y separado lo que va se parado.

No le entiendo.

(El E. escribe: Mi perro se llama Paco), ¿qué separe?

Las letras.

¿Esta (se) es una palabra?

Sí

Así como yo separé las pala-

bras.

(lo escribe exactamente de la misma forma que al principio excepto que las separaciones silábicas ahora son claras.) ésta (señala "tar") es una pa
labra.

¿Que es una palabra?

Para hacer un nombre.

Para qué servirá?

Aunque éste es un caso aislado (fragmentación de todas las oraciones en sílabas de forma casi exhaustiva), es lo suficientemente claro (de ahí el permitirnos la transcripción de un fragmento tan largo del protocolo) para afirmar que es posible encontrar este tipo de respuestas más frecuentemente.

Este trabajo denota una reflexión metalingüística muy fina por parte del niño sobre los aspectos fonológicos de su lengua: "enfrentado a los enunciados, los niños se situarán entre dos análisis que son muy diferentes entre ellos: un global resultante en partes significativas y enunciativas; el otro, muy analítico, pronosticando elementos desprovistos de toda significación, lo que denota el inicio de un trabajo metalingüístico verdadero" (BERTHOUD, P, 1976, p.219). Es obvio que en este caso ninguna fragmentación dá lugar a unidades significativas de tal forma, que sean "intencionales" por parte del niño y, si las hay, es porque éstas constituyen palabras monosílabas.

Es muy importante que este tipo de respuesta también haya sido encontrada cuando el niño es sometido a realizar una reflexión metalingüística sin el apoyo gráfico, (BERTHOUD, P. 1976) pues es un hecho importante de coincidencia que discutiremos al final del análisis de estos datos.

b) Separación silábica no exhaustiva: Este otro tipo de

respuesta consiste en realizar una fragmentación gramatical en diferentes niveles combinada con una fragmentación del tipo silábico discutido anteriormente. Para ilustrar presentamos algunos ejemplos (se transcribe la escritura del niño respetando su ortografía) :

Adriana (6,11) (1°)

julio / a / sali / do / a / jugar.

Alejandro (9;6) (2°)

yo / se / que / mi / a / mi / go / a / llegado / tarde /
ala / escuela.

Enrique (6;11) (1°)

yose/ que / mia / migo / aye / gado / tarde / a /
laescuela.

Podríamos aventurarnos a interpretar este tipo de respuesta como una fluctuación que el niño realiza entre el criterio gramatical y fonológico de separación.

En el segundo ejemplo es casi imposible saber si la separación, hasta la escritura del verbo auxiliar, es realizada silábicamente con base en el criterio gramatical, ya que las primeras cuatro palabras de la oración son también sus primeras cuatro sílabas. Cuando encontramos una fragmentación de este tipo que interfieran con el análisis de oraciones que se llevó a cabo fueron excluidas.

c) Separación de vocal inicial: Este tipo de respuesta es muy peculiar pues consiste en la separación casi sistemática de la vocal inicial de las palabras que comienzan con vocal.

La presentan niños que realizan separaciones gramaticales de diferente nivel y además, una respuesta de separación silábica.

Por lo anterior, es difícil saber si es una respuesta con base gramatical, fonológica o influenciada por la exigencia escolar de la separación de la preposición "a" llevando de este modo al niño a realizar la separación de otras vocales cuando se encuentran al inicio de la palabra. (por ejemplo)

José Antonio (7;2) (1°)

de / a / ber / jugado / yo / u / bieraganado / miequipo

Víctor (7;9) (2°)

de / aberjugado / yo / u / bieraganado / mi / equipo

A) ANALISIS POR ORACION.

I. YO SE QUE MI AMIGO HA LLEGADO TARDE A LA ESCUELA. (A)

Esta es una oración compleja cuyo sujeto es un pronombre (YO), el verbo (SE) y otra oración que funciona como complemento de objeto directo introducida por una conjunción (QUE). La oración complemento está compuesta por el grupo nominal sujeto (MI AMIGO), el verbo (HA LLEGADO) y dos complementos circunstanciales: (TARDE), que es un adverbio y otro grupo nominal formado por una preposición, un artículo y un sustantivo (A LA ESCUELA).

La Tabla "XA" muestra todos los tipos de respuesta y sus frecuencias por grado escolar, incluyendo los tres tipos ya mencionados.

	1º	2º	4º	6º	AU
a) Separación silábica exhaustiva.	1				
b) Separación silábica no exhaustiva.	1	2			
1) Yosequemiamigo / hallegadotardealaescuela.	1				
2) Yosequemiamigo/hallegado/tardealaescuela.	1				
3) Yoseque/miamigo/hallegado/tarde/alaescuela.	1				
4) Yose/que/miamigo/hallegado/tarde/alaescuela.	1				
5) Yoseque/miamigo/ha/llegado/tarde/a/laescuela.	1				
6) Yose/que/miamigo/hallegado/tarde/ala/escuela.		1			
7) Yo/sequemiamigo/hallegado/tarde/ala/escuela.	-	-			
8) Yose/que/miamigo/ha/llegado/tarde/ala/escuela.	2		1		
9) Yose/que/miamigo/ha/llegado/tarde/ala/escuela.		1			
10) Yo/sequemi/amigo/ha/llegado/tarde/ala/escuela.		1			
11) Yo/se/que/mi/amig/hallegado/tarde/ala/escuela.			1		
12) Yo/se/que/mi/amigo/ha/llegado/tarde/ala/escuela.	1	3	3	3	-
13) Todo fragmentado correctamente.	-	2	5	7	10

TABLA XA: Tipos de respuesta y frecuencia por grado escolar para la oración I (A).

Es sorprendente encontrar tanta regularidad en las separaciones gramaticales que los niños hacen, dada la mencionada complejidad de la oración. Los niños se comportan de tal manera que reflejan una intuición gramatical muy acertada.

La diferencia entre los tipos 1 y 2 de respuesta es el aislamiento del verbo de la oración subordinada que funciona como complemento.

En el tipo de conducta 3 (por contraposición a la 2) se encuentra aislado el sujeto de la oración subordinada además de aparecer aislado el adverbio.

En el tipo de respuesta 4 aparece aislada la conjunción que introduce la oración subordinada y ésta es segmentada muy regularmente: Sintagma nominal sujeto/verbo/adverbio/grupo nominal.

En el tipo 5 de respuesta por primera vez aparece separado el verbo auxiliar del participio pasado y la preposición es aislada en el sintagma nominal.

Así podríamos seguir describiendo cada uno de los tipos de respuesta, pero baste notar que existe una fragmentación cada vez más exhaustiva y que se manifiestan estructuras gramaticales que son particularmente "resistentes" a la separación: el pronombre y el verbo (yo sé); el adjetivo y el sustantivo (mi amigo); el verbo de la oración subordinada formando por un verbo auxiliar y un participio pasado. Es muy interesante hacer notar que esta estructura aparece siempre unida en la lengua, ya que el participio pasado se utiliza siempre posterior

a un verbo auxiliar. Es importante que esta estructura fija del lenguaje aparezca como una estructura resistente a ser aislada. Por último mencionemos que la preposición y el artículo (a la) parecen ser de las estructuras más resistentes al aislamiento. Al final del capítulo regresaremos para abordar lo referente a estas estructuras "resistentes".

Es preciso tocar el problema del conteo de palabras que a todos los sujetos se les pidió en esta oración.

Debemos resaltar que, sin habérselo propuesto, resultó una situación idéntica a la utilizada por Berthoud (1976), con la salvedad de que en su situación, los sujetos contaban las palabras de las oraciones sin que éstas estuvieran escritas, mientras que en nuestra situación, las oraciones se encontraban escritas y fragmentadas por los sujetos mismos. Encontramos dos diferentes clases de respuesta, que son las siguientes:

Clase A: Existen tantas palabras en la oración como letras o sílabas hay.

Para la concepción silábica véase la entrevista con Mauro (7;4) (1º) transcrita páginas atrás.

En cuanto a la concepción que corresponde a letras, Samuel (6;9) (1º) la ejemplifica:

(E. Dicta la oración)

Leéla.

¿Cuántas palabras hay? Subrayalas.

(La repite correctamente y la escribe como sigue:

-Yosequemiamigo / allegado / tardealaescuela.

(Lo hace correctamente, silabeando)

(Subraya cada una de las letras y dice) cuarenta y cua-

¿Cuántas letras hay?
 ¿Y cuántas palabras?
 ¿Qué es una palabra?

tro.
 Cuarenta y cuatro.
 Cuarenta y cuatro.
 (Pensativo) Ya no me acuerdo.

Cinco niños de primer grado, tres de segundo y uno de cuarto caen en esta clase de respuesta.

Clase B: Para esta clase encontramos que lo que el niño considera que es una palabra, en términos generales, lo deja aislado en la escritura.

De esta manera el niño responde a la consigna de "escribir separadas las palabras" que la escuela le dá, pero lo que él, por un lado, y la escuela por otro, entienden por palabra, son cosas diferentes.

Observamos a través de las entrevistas la existencia de clases de palabras "resistentes" a la separación:

Pablo (7;2) (1°)

(E. Dicta la oración)

¿Qué dice?
 Fíjate muy bien y dime cuántas palabras son.
 ¿La primera?
 ¿Yosé es una palabra?
 ¿Y luego?
 ¿Y luego?
 ¿Mia es una palabra?
 ¿Migo es una palabra?
 ¿Entonces como irá?
 Mira, vamos a escribir "mi amigo es Pablo", separando lo que vá separado y poniendo do junto lo que vá junto.

(Escribe: -yoce que mia migo a yegado tarde ala escuela-) (la lee bien)

Ocho.
 Yosé.
 Sí.
 Qué.
 Mia.
 ... (asiente).
 (reflexiona)... no.
 ¿Junto?

(Escribe: -mi a mi-) ¡ah!, me equivoqué (borra el segundo mi escrito y lo junta a la "a", queda: -miamigo es pablo-).

(Se pasa a la oración A de nuevo)

¿Y entonces arriba? (se se-

ñala -mia migo-).
A ver, compónla.

¿Cuántas hay?
¿La primera?

¿Oye y por qué se separan
las palabras?

Va junto.
(Junta el pronombre al sustan-
tivo y el verbo auxiliar al
participio)
Siete.
Yose, que... miamigo... alle-
gado... tarde... ala... escue-
la.

Porque si dice junto dice de
otro modo.

De la misma manera Víctor (7;9) (2º) afirma que la ora-
ción tiene siete palabras sobre la siguiente escritura:

(-yo sece miamigo allegado tarde ala ecuela-)

Equivalentemente responden todos los sujetos en esta cla-
se de respuesta (B), aislando lo que consideran es una palabra
dentro de la escritura: seis de primer grado, siete de segundo
nueve de cuarto, 10 de sexto y los 10 adultos universitarios.

II. JULIO HA SALIDO A JUGAR (1).

La oración está compuesta por un sintagma nominal sujeto (Julio), un verbo (ha salido) y un grupo verbal que tiene la función de complemento indirecto (a jugar). En seguida caracterizaremos los tipos de respuesta.

Tipo 1: Escritura sin separaciones: Sólo un sujeto de primer grado (Samuel 6;9) no realiza ningún corte en la oración, sin embargo no podemos decir que su reflexión metalingüística, a propósito de los componentes sintácticos de las frases, no haya comenzado, pues en otras oraciones de las que se le dictaron realiza algunos cortes "gruesos".

Según las respuestas dadas por Samuel (ejemplificado en la oración I(A)), es obvio que este niño es muy precario en su análisis en términos de palabra y que el juicio en que basa su respuesta a la pregunta de cuántas palabras hay en la frase está sustentada en un "juicio basado sobre la substancia", que consiste (según Berthoud, P, 1976) en la inclusión de una palabra por parte del niño en la clase de "palabras" designando "la materia fónica de la que están compuestos los significantes. Por supuesto que las características sonoras no son solamente los elementos materiales y que la misma substancia es tributaria de la actividad conceptual del sujeto. Hablaremos de substancia cada vez que el niño introduzca las características físicas del significante. No siendo la fonía la sola materialización del significante incluimos la grafía en la substancia, pues las letras son también los componentes" -

(BERTHOUD, P., 1976)

Para nosotros, esta respuesta refleja la fluctuación que el niño efectúa al reflexionar sobre el carácter "constituyente" de la palabra y por tal motivo, pasa a dar una respuesta que versa sobre algo ya conocido por él: el carácter "constitutivo" de los elementos del lenguaje (los fonemas o "letras")

Tipo 2: Consiste en separar el sintagma nominal (SN) en este caso el sujeto (Julio), del verbo auxiliar más el participio pasado (ha salido) y por otra parte el sintagma verbal (a jugar). La oración queda fragmentada de la siguiente manera: JULIO/ HASALIDO/ AJUGAR.

Un sujeto de segundo grado (Samuel 9;6) y dos de cuarto (Francisca 10;7 y Ana 10;10) fragmentan la oración de esa manera, lo que implica que el niño opera ya sobre la frase segmentándola de diferente manera.

Es importante hacer notar que este tipo de conducta que se encuentra en lo escrito, se corresponde con el tipo III de conducta encontrado por Berthoud; en donde ya se observa un re corte en el sintagma predicativo.

Tipo 3: Este tipo de respuesta consiste en segmentar la oración de la siguiente manera: SN(sujeto)/verbo auxiliar/participio pasado/grupo verbal (complemento indirecto); que corresponde a: Julio/ ha / salido / jugar.

Un niño de segundo grado (José A. 7;11) y uno de primero (Juan Edagardo 6;10) realizan un corte de este tipo.

Que corresponden al tipo IV de respuesta expuestas en el

trabajo de Berthoud: "afecta los sintagmas de la frase nominal y verbal pero no se extiende a todos, de suerte que el recorte final no resulta en palabras" (BERTHOUD, P., 1980).

Tipo 4: Corresponde a la segmentación de la oración en palabras. Antes de presentar un cuadro general de distribución de las frecuencias del tipo de respuesta debemos mencionar que existen tres sujetos de los cuáles es imposible saber a qué categoría corresponden en vista de que su escritura no es clara y los datos de las entrevistas no son suficientes para emitir un criterio.

Para finalizar el análisis de esta oración presentamos de distribución de frecuencias por tipo de respuestas. Se incluyen los tres tipos de respuesta caracterizados al inicio del capítulo (a,b,c).

Tipo de respuesta.	1°	2°	4°	6°	AU
a	1				
b	1				
c	1				
1	1				
2	-	1	2		
3	1	1			
4	3	7	8	10	10
Criterio no indagado.	2	1			
Total de sujetos.	10	10	10	10	10

TABLA X1: Frecuencia de Tipo de respuesta por grado escolar para la oración 1.

III. MI HERMANO ME HA ACOMPAÑADO A LA ESCUELA. (2)

El sujeto de la oración es un grupo nominal formado por un adjetivo posesivo (MI) y un sustantivo (HERMANO). Un pronombre personal (ME) con función de complemento indirecto. El verbo está formado por un verbo auxiliar y un participio pasado (HA ACOMPAÑADO) y un grupo nominal formado por una preposición, un artículo y un sustantivo (A LA ESCUELA).

De nuevo podemos observar una progresión en la forma de segmentar la oración: el tipo de respuesta 1 corresponde a una segmentación: sujeto/pronombre y verbo/ grupo nominal (véase tabla X2).

En el tipo de respuesta 2 aparecen fragmentaciones tanto en el interior del sujeto como en el grupo nominal complemento sin llegar a fragmentar la oración en palabras.

En el tipo 3 aparece una situación muy irregular: se fragmenta el verbo dejando su auxiliar unido al pronombre (ME HA) rompiendo de esta manera una fuerte estructura gramatical (el verbo compuesto).

Es muy probable que la presencia del pronombre (ME) sea lo que provoque el rompimiento del verbo, pues como podemos ver en el análisis de las oraciones A y 1, en donde lo que precede al auxiliar es un sustantivo, nunca sucede este tipo de recorte.

El tipo 4 de respuesta se diferencia del anterior en que es separada la preposición del artículo.

El tipo 5 manifiesta la dificultad en los niños de sepa-

rar la preposición del artículo. Por otro lado el tipo 6 corresponde a la segmentación de toda la oración en palabras.

En esta oración, el tipo c de respuesta interfiere bastante con el análisis, pues es difícil saber si los sujetos separan la preposición y/o el auxiliar bajo un criterio gramatical o se debe, precisamente, a la separación de vocal inicial.

Tipo de respuesta.	FRAGMENTACION .	2°	4°	6°	AU
b	Fragmentación silábica no exhaustiva.	1	-	-	-
c	Separación de vocal inicial.	2	-	-	-
1	Mihermano/mehaacompañado/alaescuela.	1	1	-	-
2	Mi/hermano/ mehaacompañado/ala/escuela.	-	1	-	-
3	Mi/hermano/meha/acompañado/ala/escuela.	2	1	-	-
4	Mi/hermano/meha/acompañado/a/la/escuela.	-	1	-	-
5	Mi/hermano/me/ha/acompañado/ala/escuela.	1	-	1	-
6	Todo segmentado convencionalmente.	2	6	9	10
N.I.	No existe información clara.	1			
Total de Sujetos :		10	10	10	10

TABLA X2: Frecuencia de Tipo de respuesta por grado escolar para la oración 2, (no se aplicó a primer grado).

IV. DE HABER JUGADO YO HUBIERA GANADO MI EQUIPO. (3)

Es una oración particularmente compleja que incluye una oración subordinada condicional (DE HABER JUGADO YO) introducida por la preposición (DE), con verbo compuesto y cuyo sujeto es el pronombre (YO). El grupo nominal sujeto está formado por un adjetivo (MI) y un sustantivo (EQUIPO) y el verbo de la oración es compuesto (HUBIERA GANADO).

La tabla X3 muestra el mismo tipo de fragmentación que hemos encontrado en las demás oraciones, por lo que no insistimos en ellos y sólo analizaremos los casos particulares a esta oración.

El verbo de la oración subordinada es fragmentado pero su auxiliar, queda unido a la preposición (DE) (tipo 2,3 y 4), fenómeno que en la oración 2 es producido por el pronombre. También el verbo de la oración no es aislado debido a la presencia del pronombre (YO) (tipo 2).

El tipo 7 es muy peculiar, pues se une el verbo de la oración subordinada pero a cambio se aísla la preposición (DE).

Tipo de respuesta.	F R A G M E N T A C I O N	1°	2°	4°	6°	AU
a	Fragmentación silábica exhaustiva.	1	-	-	-	-
c	Separación de vocal inicial.	1	-	-	-	-
1	Dehaberjuadoyo/hubieraganadomiequipo.	1	-	-	-	-
2	Dehaber/jugado/yohubieraganado/miequipo.	1	-	-	-	-
3	Dehaber/jugadoyo/hubieraganado/miequipo.	1	1	-	-	-
4	Dehaber/jugado/yo/hubieraganado/miequipo.	1	-	-	-	-
5	De/haber/jugadoyo/hubiera/ganado/miequipo.	1	-	-	-	-
6	De/haber/jugadoyo/hubiera/ganado/miequipo.	-	1	-	-	-
7	De/haberjugado/yo/hubiera/ganado/miequipo.	-	1	-	-	-
8	De/haber/jugado/yo/hubiera/ganado/miequipo.	-	1	1	-	-
9	Segmentación convencional.	1	5	9	10	10
N.I.	No existe información clara.	2	1	-	-	-
Total de Sujetos :		10	10	10	10	10

TABLA X3: Frecuencia de Tipo de respuesta por grado escolar para la oración 3.

V. VAS A VER CON MI MAMA. (4)

Está formada la oración por una perífrasis verbal compuesta por un verbo auxiliar (VAS), una preposición (A) y un verbo en infinitivo (VER). Además contiene un grupo nominal formado por una preposición (CON), un adjetivo posesivo (MI) y un sustantivo (MAMA). Este grupo nominal tiene la función de complemento circunstancial.

Como puede observarse en la tabla X4, en el tipo 1, es obvio que la perífrasis verbal (VAS A VER) es una estructura resistente a la separación, pues es más o menos frecuente su unión. Esto puede deberse a que es una forma lingüística muy usada y a que uno de sus componentes (la preposición) es muy resistente al aislamiento.

En los demás tipos de respuesta (del 2 al 7) asistimos a un intento, por parte de los niños de fragmentar dicha perífrasis.

El tipo 4 de respuesta nos manifiesta el rompimiento de una estructura resistente al aislamiento (MI MAMA) probablemente debido a la presencia de la preposición (CON); esto es paralelo al rompimiento del verbo compuesto que hemos hecho notar en las anteriores oraciones.

En esta oración se dá la respuesta de no hacer ninguna segmentación en la oración (tipo X).

Tipo de respuesta.	F R A G M E N T A C I O N .	1°	2°	4°	6°	AU
a	Separación silábica exhaustiva.	1	-	-	-	-
c	Separación de vocal inicial.	-	1	-	-	-
X	Ninguna fragmentación en la oración.	1	-	-	-	-
1	Vasaver/con/mi/mamá.	1	2	1	-	-
2	Vasa/ver/con/mimamá.	1	-	-	-	-
3	Vasa/vercon/mi/mamá.	-	-	1	-	-
4	Vas/aver/conmi/mamá.	1	-	-	-	-
5	Vas/aver/con/mimamá.	1	-	-	-	-
6	Vasa/ver/con/mi/mamá.	2	-	-	-	-
7	Vas/aver/con/mi/mamá.	-	1	3	4	-
8	Separación en palabras.	-	4	5	6	10
N.I.	No existe información clara.	2	2	-	-	-
Total de Sujetos :		10	10	10	10	10

TABLA X4: Frecuencia de Tipo de Respuesta por grado escolar para la oración 4.

VI. QUIERO HACER UN BARQUITO DE PAPEL (5).

La oración está compuesta por el verbo (QUIERO), donde el sujeto -yo-, está implícito; un sintagma verbal formado por un verbo en infinitivo (HACER), un artículo indefinido (UN), un sustantivo (BARQUITO), una preposición (DE) y el sustantivo (PAPEL).

Sólo un sujeto de segundo grado unió la preposición y el sustantivo.

Se presentan tres casos de separación de vocal inicial en (a-ser) que son los sujetos de segundo que dan con frecuencia este tipo de respuesta.

En dos casos de segundo no existe información clara.

Todas las demás separaciones son convencionales, lo que nos obliga a plantear la siguiente pregunta: ¿Por qué, si existe un artículo y una preposición, la mayoría de los sujetos fragmenta convencionalmente?

Solamente podemos plantear la pregunta y recordar que esta oración no se aplicó a los niños de primer grado.

II. LLEGARE A SER GRANDE. (6)

Esta oración está compuesta por una perífrasis verbal (LLEGARE A SER) constituida por un verbo auxiliar, una preposición y un verbo principal (SER). Contiene además un adjetivo con función de atributo (GRANDE).

El tipo de respuesta 1 (ver tabla X6) es interesante, pues nos refleja de nuevo la unión de la perífrasis verbal como en la oración 4.

La respuesta de tipo 2 manifiesta el intento de fragmentación de la perífrasis y el tipo 3 la dificultad de aislar la preposición, también en el intento de fragmentarla.

Tipo de respuesta	FRAGMENTACION	2°	4°	6°	AU
1	Llegareaser/grande.	-	1	-	-
2	Llegare/a/sergrande.	1	-	-	-
3	Llegare/asser/grande.	4	6	4	-
4	Separación en palabras.	3	3	6	10
N.I.	No existe información clara.	2	-	-	-
Total de Sujetos :		10	10	10	10

TABLA X6: Frecuencia de Tipo de respuesta por grado escolar para la oración 6.

VIII. A LAS OCHO YA HABIAN CERRADO LA PUERTA. (7)

Esta oración está compuesta por un grupo nominal formado por una preposición (A), un artículo (LAS) y un sustantivo - (OCHO); un adverbio (YA) con función de complemento circunstancial de tiempo; un verbo compuesto (HABIAN CERRADO) y un grupo nominal formado por un artículo y un sustantivo (LA PUERTA).

En el cuadro X7 (tipo 1) observamos el rompimiento del verbo a causa de la presencia del adverbio (YA) y coincide con lo que hemos encontrado en las oraciones 2 y 3 causado por otra clase de palabras.

Existe la dificultad de separar la preposición del artículo (tipo 2 y 3) así como la de separar el artículo del sustantivo (tipo 2).

Tipo de respuesta.	F R A G M E N T A C I O N .	2°	4°	6°	AU
b	Separación silábica no exhaustiva.	1	-	-	-
1	Alas/ocho/yahabían/cerrado/la/puerta.	-	2	-	-
2	Alas/ocho/ya/habían/cerrado/lapuerta.	-	1	-	-
3	Alas/ocho/yahabían/cerrado/lapuerta.	1	4	-	-
4	Separación en palabras.	6	3	10	10
N.I.	No existe información clara.	2	-	-	-
Total de sujetos:		10	10	10	10

TABLA X7: Frecuencia de tipo de respuesta por grado escolar para la oración 7, (no se aplicó a primer grado).

IX. A LA GALLINA LE HABIAN ROTO SU ALA. (8)

Es una oración compuesta por un grupo nominal (A LA GALLINA), un pronombre (LE), un verbo compuesto (HABIAN ROTO) y un complemento directo formado por un adjetivo posesivo y un sustantivo (SU ALA).

Se observan fenómenos similares (Tabla X8) a los encontrados en oraciones anteriores: ninguna fragmentación (tipo X); fragmentación en tres partes (tipo 1); rompimiento del verbo compuesto, ahora debido al pronombre (tipo 2); unión del pronombre al sustantivo (GALLINA LE) para aislar el auxiliar (tipo 3); dificultad con la preposición y el artículo (tipos 2, 3 y 5) y por último, fragmentación convencional.

Tipo de respuesta.	F R A G M E N T A C I O N	1°	2°	4°	6°	AU
a	Separación silábica exhaustiva.	1	-	-	-	-
X	Ninguna separación.	1	-	-	-	-
1	Alagallina/lehabianroto/suala.	-	1	-	-	-
2	Alagallina/lehabían/roto/su/ala.	1	1	1	-	-
3	Ala/gallinale/habían/roto/su/ala.	1	-	-	-	-
4	A/la/gallina/lehabían/roto/su/ala.	-	-	1	-	-
5	Ala/gallina/le/habían/roto/su/ala.	4	2	3	-	-
6	Separación convencional.	-	5	5	10	10
N.I.	No existe información clara.	2	1	-	-	-
Total de sujetos:		10	10	10	10	10

TABLA X8: Frecuencia de Tipo de respuesta por grado escolar para la oración 8.

X. EN LA TIENDA DE ABAJO VENDIERON TODO A BAJO PRE-
CIO. (9)

Está formada por un grupo nominal (EN LA TIENDA DE ABAJO) que contiene la preposición (EN), un artículo (LA), un sustantivo (TIENDA), una preposición y un adverbio de lugar (DE ABAJO); el verbo es (VENDIERON); además contiene un adjetivo con función de sustantivo (TODO), y un grupo nominal (con función de complemento circunstancial) compuesto por una preposición (A), un adjetivo (BAJO) y un sustantivo (PRECIO).

La tabla X9 nos muestra la fragmentación progresiva de la oración y las dificultades particulares con las preposiciones (DE) y (A), además de la dificultad con el artículo. No se presenta ningún fenómeno nuevo en las separaciones.

Tipo de respuesta.	F R A G M E N T A C I O N .	2°	4°	6°	AU
b	Separación silábica no exhaustiva.	1	-	-	-
1	En/latienda/deabajo/vendieron/todo/abajoprecio.	1	-	-	-
2	En/latienda/deabajo/vendieron/todo/abajo/precio.	-	1	-	-
3	En/latienda/de/abajo/vendieron/todo/abajo/precio.	-	1	-	-
4	En/la/tienda/de/abajo/vendieron/todo/abajo/precio.	2	1	3	-
5	Separación convencional.	5	7	7	10
N.I.	No existe información clara.	1	-	-	-
Total de sujetos :		10	10	10	10

TABLA X9: Frecuencia de tipo de respuesta por grado escolar para la oración 9, (no se aplicó a primer grado).

XI. LA RENTA SUBIO A CERCA DE TRES MIL PESOS. (10)

Está formada por un grupo nominal (LA RENTA), un verbo (SUBIO) y un complemento circunstancial que contiene una preposición (LA), una frase adverbial (CERCA DE), un número con función de adjetivo (TRES MIL) y un sustantivo.

Para esta oración, encontramos un niño con dificultad en la separación del artículo y el sustantivo (LA RENTA), además de que une la preposición y el adverbio. Un niño deja unido (A CERCA DE) y siete casos de unión (ACERCA). En dos casos de segundo grado no hay información clara y por supuesto los demás sujetos no mencionados es que hacen su separación en palabras.

XII. ALLA EN MI CASA TENGO UN PERRO. (11)

En cuánto a esta oración, encontramos en un caso de segundo grado, la unión de la preposición, el adjetivo y el sustantivo (ENMICASA).

En tres casos, uno de segundo grado y dos de cuarto , hallamos la unión del adjetivo y el sustantivo (MICASA). En dos casos de segundo grado no existe información suficiente. Todas las demás fragmentaciones son convencionales.

XIII. QUIZA MAÑANA NO HAYA CLASES. (12)

En tres casos no hay información suficiente y todas las fragmentaciones son convencionales.

Podemos observar que la oración no contiene ninguna es-

estructura de las que hemos nombrado "resistentes a la separación", y es posible que ésta sea la causa del resultado.

XIV. LA GATA TUVO GATITOS ADENTRO DEL TUBO. (13)

La oración está formada por un grupo nominal: artículo (LA) y sustantivo (GATA), un verbo (TUVO); un sustantivo (GATITOS); y otro grupo nominal: frase adverbial (ADENTRO DEL) y el sustantivo (TUBO).

Aquí encontramos respuestas del tipo a y X y no hay información para dos niños de primer grado y uno de cuarto.

Existe una fragmentación en cuatro partes: Lagata/tuvogatitos/adentro/deltubo, que corresponde a un niño de segundo grado.

Antes de pasar a la conclusión de este capítulo, es imperioso hacer dos análisis sencillos pero que intenten globalizar un tanto cuánto los datos. El análisis por oración nos ha hecho perder de vista la situación de los grupos escolares en relación a los tipo de fragmentación que realizan.

Para poder ver lo anterior establecimos criterios arbitrarios pero que sintetizan las fragmentaciones realizadas, y son los siguientes:

TIPO A.- Fragmentación silábica exhaustiva.

TIPO B.- Ninguna fragmentación de la oración o división de la oración en dos o tres fragmentos.

TIPO C.- Unión de tres palabras en un caso por lo menos.

TIPO D.- Unión de dos palabras cuando además de unirse la preposición "a", se unen cualesquiera palabras.

TIPO E.- Unión de dos palabras cuándo una de éstas es preposición.

TIPO F.- Separaciones convencionales.

La tabla X10 muestra las frecuencias por grado escolar de las categorías mencionadas, realizada en el total de las oraciones.

Tipo de respuesta.	1°	2°	4°	6°	AU
Tipo A :	1	-	-	-	-
Tipo B :	2	-	-	-	-
Tipo C :	5	4	2	-	-
Tipo D :	2	4	3	-	-
Tipo E :	-	2	2	8	3
Tipo F :	-	-	3	2	7

TABLA X10: Frecuencias totales de separaciones.

Primeramente, los tipos de respuestas A y B, que son las respuestas más primitivas, son exclusivas del primer grado.

Los tipos C y D, que corresponden a fragmentaciones grama

ticales de las oraciones, corresponden sólo a niños de los tres primeros grados.

Las respuestas de tipo E no se dan en el primer grado, puesto que ninguno de estos niños tiene sólo dificultades con la preposición.

El tipo F, separaciones convencionales, se presenta con poca frecuencia en los grados cuarto y sexto, y casi todos los adultos inciden en esta categoría. Ningún niño de primero a segundo grados pertenecen a ésta.

Se observa de un modo muy general, una cierta regularidad cronológica de tipos de respuesta, lo que, a manera de hipótesis podría sugerir una progresión regular de la forma en que los niños fragmentan la oración. En las conclusiones se discutirá en detalle este problema.

Esencial también elaborar un tercer análisis único en relación con los elementos "resistentes a la separación".

Para este fin, dejando de lado las fragmentaciones que se hacen a la oración como tal, se elaboró el cuadro (X11) en la cual se muestran los porcentajes totales efectuadas por los sujetos sobre estas estructuras lingüísticas.

El procedimiento para obtener estos porcentajes fue el siguiente: se tomaron las estructuras "resistentes a la separación", se observó las veces que se repitieron en el total de oraciones; este número fue dividido por el número total de la muestra, lo cual da el porcentaje.

des que tiene la estructura de ser separada y/o unida, ejemplo: la estructura preposición-verbo aparece cuatro veces ("a jugar" "de haber", "a ver" y "a ser") en las oraciones 1,3,4 y 6 respectivamente. Fue dictada a cuarenta sujetos lo cual dá 160 posibilidades de ser separada y/o unida. La tabla se presenta considerando dos grupos: A) formado por los diez niños de primer grado y B) que agrupa al resto de los sujetos de la muestra. Esta separación en dos grupos responde a que 8 oraciones no fueron presentadas a los niños de primer grado.

Estructura Gramatical.	G R U P O "A"			G R U P O "B"		
	apari- ción posible	frecuen- cia de unión	%	apari- ción posible	frecuen- cia de unión	%
Preposición+artículo.	2	7	35	3	39	32
Preposición+verbo.	3	4	13	4	24	20
Adjetivo+sustantivo.	3	7	23	3	18	15
V.Aux.+Participio Pasado.	2	5	25	2	10	12
Prep.+Adverbio.	-			1	9	22
Prep.+Adjetivo.	-			1	8	20
Pronombre+Verbo.	1	3	30	1	4	10
Prep.+Artículo+Sust.	1	3	30	2	5	6
Pronom.+Verbo Aux.	-			2	8	10
Artículo+Sustantivo.	1	2	20	2	6	7
Verbo Aux.+Preposición.	1	3	30	1	1	2
Prep.+Pronombre.	1	2	20	1	2	5
V.Aux.+Prep.+Verbo.	1	1	10	1	3	7
Adjetivo+Verbo Auxiliar.	-				3	7
Pronombre+V.Aux.+Participio P.	-				3	7
Pronombre+Verbo+Conjunción.	1	2	20		1	2
Verbo+Connunción.					3	7

(continúa...)

...2	G R U P O "A"			G R U P O "B"		
	apari- ción posible	frecuen- cia de	%	apari- ción	frecuen- cia de posible	%
Estructuras Gramaticales.						
Preposición+Adj.+Sustantivo.				1	2	5
Preposición+Sustantivo.				1	1	7
Verbo+Adjetivo.				1	1	7
Verbo+Sustantivo				1	1	7
Artículo Contracto+Sustantivo.				1	1	7
Preposición+Número.				1	1	7
Verbo+Prep.+Verbo.				1	1	7
Prep.+Adverbio+Preposición.				1	1	7
Adverbio+Preposición.				1	1	7
Verbo+Preposición.				1	1	7

TABLA X11. Porcentajes totales de las estructuras gramaticales "resistentes a la separación".

Es importante hacer notar que las estructuras que aparecen en la tabla (X11) son estructuras que no tienen un referente concreto, y que son palabras funcionales del lenguaje (preposición, artículo, etc.) con lo cual confirmamos los resultados ya encontrados por Holden y MacGinitie (1972) que fueron mencionados en el Marco teórico (p.23 y sigs.).

Debemos aclarar que de esta manera se pierde de vista la fragmentación que el sujeto realiza de la oración, pero tiene la ventaja de demostrarnos que sí existen estas estructuras resistentes a la fragmentación, y que lo son porque sintácticamente constituyen estructuras más o menos fijas.

B) ANÁLISIS DE LA RELACION ORTOGRAFIA-SIGNIFICADO

I. EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS DE LA ORACION.

Antes de poder establecer una relación entre la ortografía de una palabra y su significado, es necesario comprender el significado que en sí misma tiene esa palabra. El no poder aislar el significado de un par de palabras homófonas en la oración (o de un par de segmentos homófonos), fue una respuesta que se encontró en cinco niños de primer grado y que plantea un problema muy interesante.

Citamos algunos fragmentos de entrevista:

Samuel (6;9) (1°).

E: Entrevistador.

Escribe, A la gallina le habían roto su ala.

¿Qué quiere decir?

¿Este (señala "ala" sustantivo) qué quiere decir?

¿Y éste? (señala la primer secuencia a la).

¿Se oyen igual?

¿Quiere decir igual o diferente?

(lo escribe todo junto; alagallinaleabíanrotosuala)
Que unos niños le rompieron su ala a la gallina.

La ala de la gallina.

La ala de la gallina igual.

Sí

Igual.

La misma situación se presenta cuando se contrasta el significado de "tuvo" y "tubo" en la oración 13.

Mauro (7;4) (1°)

Escribe, A la gallina le habían roto su ala.

¿Cómo dice?

¿Qué es eso?

(Escribe: Ala ga lli na
leaBianroto su ala)
(La repite correctamente).
Se la cortan.

¿Cuándo ahorita?
 ¿Qué es esto? (señala la primera secuencia a la)
 ¿De qué?
 ¿En qué se parecen estas dos?
 Léelo.

¿Cuál de éstos dos se parece más a la ala de la gallina?
 Si yo te digo "a la noche", ¿es igual que de gallina?, ¿se oyen igual? (Escribe "a la noche")
 ¿Quieren decir igual?
 ¿Qué dice?
 ¿Acá? (señala "ala" sustantivo).
 ¿Y acá? (preposición y artículo "a la ")
 ¿De qué?
 ¿Esta (prep.+art.) se parece más a "a la noche" o a ésta (sust.)?
 Qué chistoso que haya dos veces ala, ¿por qué?

Francisco (6;11) (1°)

Escribe, A la gallina le habían roto su ala.

¿Cuántas palabras son?
 ¿Qué quiere decir todo?

¿Qué quiere decir ésta? (señala "ala" sust.)
 ¿Qué es?
 ¿Qué quiere decir ésta? (señala "ala" prep. y art.)
 ¿Qué es?

¿Qué quiere decir ésta? (señala prep. y art.)

Ahora escribe, La gata tuvo gatitos adentro del tubo.

Ya se la habían cortado.

Ala.
 También de un pájaro.
 Que son dos alas.
 (Lee correctamente toda la oración).

Los dos.

Sí.
 No.
 A la noche.
 Ala.

Ala.
 De gallina.

A ésta. (sustantivo)

Porque aquí (prep.+art.) toda vía tiene el ala y aquí (sustantivo) ya se la habían cortado.

(Escribe ala gallina le avían roto su ala).

Siete.
 Que a la gallina le habían roto su ala y ya le nació.

Ala.
 Una ala, ala.

Ala
 A la gallina le habían roto su ala, ala, ala.

A la niña y ala (se toca su brazo con la mano)

(Escribe: La gata tuBo gatitos adentro de un tuBo)

¿Cuántas palabras son?
¿Qué quiere decir?

¿Qué quiere decir ésta?(señala sustantivo "tubo")
¿Qué es?

¿Qué quiere decir ésta?(señala el correspondiente al verbo "tubo")
¿Qué es?

Este (sust.) quiere decir tubo grande... (es interrumpido por el niño)

¿Y qué quiere decir?(verbo)
Si quiere decir las dos cosas,
¿Cómo sabes que es de tuvo en la panza?

Ocho.
La gata se metió en un tubo y ahí tuvo sus hijitos.

Tubo.
Un tubo así grandote o tubo chico.

Tuvo
O sea que tuvo unos gatitos aquí.(señala su abdomen).

... y este también (señala el verbo) y también es de tuvo gatitos.
Tuvo gatitos.

Porque está primero.

Por las respuestas de los niños nos damos cuenta de que una cosa es la comprensión global de la oración y otra la comprensión de las partes que la componen. También es posible observar que, aunque las palabras confrontadas quedan aisladas del resto de las palabras que componen la oración, subsiste la dificultad de aislar su significado.

Debemos hacer notar que ninguno de los sujetos marca diferencia alguna en las escrituras contrastadas, diferencia que puede ser marcada por la separación de la preposición en un caso (a la - ala), y por el cambio de grafía en el otro (uso de "v" y "b"). Además ninguno de estos marca la diferencia en los homógrafos aislados.

Parece ser un requisito lógico el poder aislar el significado de las palabras de la oración antes de poder diferen-

ciarlas ortográficamente, y las respuestas de los sujetos es congruente con esta suposición.

Es necesario hacer un análisis profundo de este tipo de respuesta en un estudio en donde se controlen muy bien las estructuras lingüísticas que se usen, ya que este fenómeno sugiere hipótesis muy interesantes.

II. ESCRITURA DE PALABRAS HOMOGRAFAS AISLADAS Y DENTRO DE UNA ORACION.

Esta prueba enfrenta a los sujetos a un conflicto particular: escribir la palabra correspondiente a dos significados muy distintos cuando éstas son homógrafas (de idéntica escritura). Se usaron las acepciones de la palabra "llama" en dos pares: sustantivo-sustantivo (palabras aisladas) y verbo-verbo (palabras dentro de oración).

Encontramos tres tipos cualitativamente diferentes de respuesta que corresponden a escrituras basadas en tres hipótesis diferentes:

a) Escritura alfabética: la escritura se centra en el significante dejando de lado el significado. Lo determinante para definir la escritura de las palabras es su sonido.

Veamos un ejemplo.

Francisco (6,11) (1°)

(El entrevistador dá la consigna).

¿Qué quiere decir? (señala la escritura correspondiente al

(Escribe -yama- para los cuatro casos).

animal).
 ¿Y ésta? (señala "yama" de
 fuego)
 ¿Quieren decir cosas igua-
 les o diferentes?

De animal.

De lumbre, quema.

Igual, estos igual (señalando
 lo escrito), y estos (señalan-
 do las imágenes) diferentes.

El mismo tipo de respuesta dá para los homógrafos dentro
 de oración.

Por otra parte Beatriz (7;2) de primer grado afirma que
 quieren decir cosas diferentes diciendo: "los dos se llaman i-
 gual, pero son diferentes".

De la misma forma Carlos Roberto (7;9), de segundo grado
 justifica su escritura en oración de la siguiente manera: "el
 nombre nada más, si se puede escribir igual; pero las cuatro
 cosas son diferentes".

Este tipo de respuesta la dán ocho sujetos de primer gra-
 do, seis de segundo, tres de cuarto y dos de sexto año.

b.) Escritura lexical: En este caso, la escritura se cen-
 tra en el significado de las palabras, variando el significan-
 te de las mismas. Los niños parecen formular la siguiente hipó-
 tesis: si tengo que escribir dos cosas que significan diferen-
 te, las palabras escritas deben ser también diferentes. Como
 lo explicita Alejandro más adelante.

Es obvio que ninguno de los sujetos hace intervenir su
 memoria para escribir las palabras puesto que éstas tienen una
 escritura siempre idéntica; de tal manera que es posible afir-
 mar que elaboran una exigencia de diferenciación para escritu-

ras de palabras con diferente significado.

Pablo (7;2) (1°)

(E: Dá la consigna).

Muy bien, ¿cómo dice aquí?
(señala "yama" de animal)
¿Qué quiere decir?
¿De cuál?

¿Y ésta? (palabra "yamá" de fuego).

¿Oye, por qué le pusiste esta rayita (refiriéndose al acento), y a ésta no?

¿Puede ser que se escriban igual y que digan cosas diferentes?

Mira, un niño me dijo que és ta (escritura de animal) debe ir así (escribela: llama).

¿Tú que crees, irán igual o diferentes?

¿Por qué diferente?

¿O deben ir igual?

Víctor (7;9) (2°)

(E. Dá la consigna).

¿Qué quiere decir? (escritura para animal).

¿Qué quiere decir? (escritura de fuego)

¿Por qué se escriben diferentes?

(Escribe: -yama- para el animal y cuando va a escribir llama de "fuego" se detiene un momento y escribe -yamá-).

Llama.

Llama.

De ésta (señala la imagen del animal)

De ésta. (señala la imagen de fuego).

... (no contesta se muestra conflictuado).

... (idem).

Diferente.

... (no contesta).

Diferente.

(Escribe -yama- para el animal y -llama- para "fuego").

De nombre.

Que quema las cosas.

No se escriben igual, porque si no la llama (animal) quemaría al pasto, y la llama (fuego) no quemaría.

Por otro lado, Víctor en la escritura de homógrafos dentro de oración (El oso se llama Mika y La niña llama al niño), hace la diferencia en la escritura (llama-yama). Y justifica

las diferencias de su producción diciendo: "Porque el oso se llama Mika y la niña llama al niño".

Alejandro (14;4) (6°)

(E: Dá la consigna).

(Al escribir, diferencia tanto en palabras aisladas como en oración).

¿Y quieren decir lo mismo? (refiriéndose a las palabras aisladas: "yama" y "llama")

No, porque éste es de animal (yama) y éste de lumbre (llama).

¿Por qué se escriben diferente?

Porque no podían ir igual.

(Refiriéndose a palabras dentro de oración: "llama" y "yama").

¿Qué es llama? (llama).

De llamarse así. (en la oración: El oso se ...)

¿Qué es llama? (yama).

De llamar a alguien. (en la oración: la niña ...)

¿Quieren decir igual?

No.

¿Por qué se escriben diferente?

Porque llamar se escribe con ... llamar es de llamar a alguien y se llama, éste (señala el oso se llama Mika).

José Adrián (9;8) (4°), justifica la marca de la diferencia en las palabras aisladas diciendo: "Y es diferente, y dicen cosas diferentes y se oyen igual... porque éste es una cosa y ésta es otra cosa". Las palabras dentro de oración las escribe correctamente y lo justifica diciendo que es lo correcto.

Amelia (10;10) (4°), diferencia la escritura de las palabras aisladas justificándolo de igual manera que los anteriores niños. En cuanto a las palabras dentro de oración las escribe correctamente justificando por derivación: "porque es del verbo" (sobreentendiéndose, del verbo llamar).

c.) Escritura con apoyo en la memoria: este tipo de escritura se basa en el recuerdo de la forma escrita. Se presenta sobre todo en los sujetos de sexto grado y en ocho adultos universitarios.

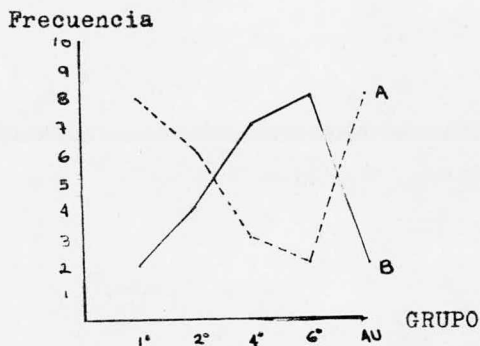
Aunque apoyados en la memoria la mayoría de estos sujetos justifica la igualdad de escritura para los verbos, por derivación. Además algunos de estos sujetos presentan la tendencia a diferenciar las palabras aisladas y solamente dos adultos universitarios lo hacen.

La Tabla siguiente muestra las frecuencias de las categorías de respuesta por grado escolar.

	1°	2°	4°	6°	AU
A) Igual escritura para las 4 palabras.	8	6	3	2	8
B) Escrituras diferentes para palabras aisladas y/o en oración.	2	4	7	8	2

TABLA 1

De esta manera queda comprobada, con los resultados que arroja la tabla anterior, la existencia de una "escritura de significados que aumenta con la edad y que refleja la forma en la que el niño prosigue su reconstrucción del sistema de escritura.



GRAFICA DE FRECUENCIA DE CATEGORIAS
POR GRADO ESCOLAR.

Como demuestra la gráfica la escritura alfabética la encontramos en los sujetos más jóvenes y la escritura con apoyo en la memoria en los sujetos más grandes.

Sigamos con el análisis de la relación entre ortografía y significado para mostrar más datos que apoyen las afirmaciones precedentes.

III. USO DE LA HACHE.

El uso que de esta grafía hacen los sujetos es estudiado en las oraciones 8,3 y 1 con las palabras: habían, hubiera y ha respectivamente.

Es sorprendente observar que en primero y segundo grados existe sólo un niño que usa la hache y que sólo la mitad de los niños de cuarto la usan. Esto parece indicar la utilización bastante tardía de esta grafía.

El único niño de primero que utiliza la hache en una sola ocasión refleja bien la forma en que ésta es conceptualizada:

Adriana (6,11) (1°)

(Escribe: deaber jugadollo
huvieraganado mi equipo).

¿Por qué la escribiste con ésta? (señala la hache)

Es la hache muda, debe ir con la hache aunque no queramos, debe ir con la hache.

Al finalizar esta sección volveremos para tratar de explicar este problema, pero baste decir por ahora que la hache es una grafía de uso puramente significativo (pués es "muda"), y por tanto se utiliza para "escrituras de significados", de tal modo que es posible que en esto radique la dificultad de su uso.

IV. LA ESCRITURA DE PALABRAS HOMOFONAS NO HOMOGRAFAS.

La escritura de estas palabras la investigamos con los siguientes pares de palabras: "tuvo" y "tubo" (oración 13); "allá" y "haya" (oraciones 11 y 12). Fueron empleadas las siguientes categorías de análisis:

-
- A) Implica la marca que diferencia el significado con el uso de la hache y el cambio de grafía (ll-y) (p.e. alla-haya).
 - B) Implica la marca que diferencia el significado sólo por el uso de la hache (p.e. alla-halla).
 - C) Implica la marca que diferencia el significado

- sólo por el cambio de grafía (p.e. alla-aya).
- D) Uso de una forma fija convencional; en las oraciones puede ser "tuvo" ó "tubo" para la escritura del sustantivo y el verbo. Lo mismo para "allá" y "haya" .
- E) Uso de una forma fija no convencional. (p.e. aya para las dos palabras).
- F) Implica no aislar cuando menos alguna de las palabras.
- G) Separación de vocal inicial (p.e. a-lla)
- H) Alguna modificación dialectal (p.e. aiga).

Todas estas categorías son aplicables al segundo par de palabras (allá-haya), mientras que, para el primer par (tuvo-tubo) se aplican sólo las categorías C, D y F.

Las tablas siguientes nos muestran la distribución de frecuencias de las anteriores categorías:

PAR 1: (allá-haya)	1°	2°	4°	6°	AU
A:	-	-	1	3	7
B:	-	-	-	-	2
C:	-	1	2	2	1
D:	-	1	2	1	-
E:	-	-	-	-	-
F:	-	2	1	-	-
G:	-	1	-	-	-
H:	-	5	4	4	-

TABLA 2

	1°	2°	4°	6°	AU
PAR 2: (tuvo-tubo)					
C:	1	2	4	8	9
D:	8	6	6	2	1
F:	1	2	-	-	-

TABLA 3

PAR 1 (allá-haya): estas oraciones no fueron dictadas a los niños de primer grado.

No encontramos ningún sujeto de segundo grado que pertenezca a las categorías A o B por implicar el uso de la hache, fenómeno que ya fue discutido en el apartado anterior.

LA CATEGORIA A: Implica dos marcas de diferencia de significado para un mismo par de palabras. Sólo un sujeto de cuarto grado, tres de sexto y siete adultos dan este tipo de respuestas.

Amelia (10;10) (4°) escribe correctamente el par de palabras en las dos oraciones 11 y 12 y justifica su escritura de la siguiente manera:

¿Qué quiere decir allá?	Que allá en su casa tiene un perro.
¿Qué quiere decir haya?	Que a la mejor no va a haber clases.

Por su parte, Alfredo (12;5) (6°), escribe convencionalmente y justifica de la siguiente manera: "Quieren decir cosas diferentes, ... "allá" en el cine, de un lugar y "haya" es de

haber".

Todos los demás sujetos que caen dentro de esta categoría dan justificaciones similares.

Estos mismos sujetos en la situación de palabras homógrafas (apartado II), aislan el significado de las palabras, exigen la diferencia de significado y relacionan "haya" con el verbo haber lo que nos permite suponer (como veremos más adelante) que derivan la hache de "haya" del infinitivo "haber".

Sólo un sujeto de sexto grado no escribe "haber" con hache (oración 3, apartado V) pero marca la diferencia de significado por la separación de la preposición en aquél par (aber-a ber).

LA CATEGORIA B de respuesta es muy interesante, pues refleja la necesidad que el sujeto siente de hacer la diferenciación semántica, para lo que utiliza la hache. Son sólo dos adultos universitarios los que corresponden a esta categoría y sus escrituras son: -halla- (verbo) y -alla- (adverbio) las de un sujeto y a la inversa las del otro.

LA CATEGORIA C (que implica la marca de la diferencia sólo por el cambio de grafía) está representada por un niño de segundo grado, dos de cuarto, dos de sexto y un adulto universitario.

Es importante resaltar que la frecuencia en esta categoría (6 sujetos) es mayor que la frecuencia en la categoría B

(2 sujetos) lo que sugiere que aunque el nivel de respuesta es el mismo (marcar diferencia de significado a través de una grafía), el uso de la hache para provocar diferenciaciones, es una respuesta mucho más tardía que el uso de cualquier otra grafía para el mismo fin.

Esta observación está corroborada por los resultados expuestos en la escritura de palabras homógrafas (ver apartado II), en donde se observan frecuencias de respuestas muy representativas: para el segundo grado (4) y (7) para cuarto.

Por otra parte que los sujetos de segundo grado no utilizan la hache y los de cuarto la utilizan alrededor de la mitad de los sujetos.

Veamos lo que nos dice un niño que cae en esta categoría:
Martín (10;8) (4°)

(Escribe: "alla" para el adverbio y "aya" para el verbo, oraciones 11 y 12 respectivamente).

¿Quieren decir igual o diferente?

Son diferentes.

¿Esta (alla) que quiere decir?

De allá.

¿Y ésta? (aya)

De no hallar cosas, de no haber clases

Este es sólo un ejemplo de cómo los niños justifican en esta categoría.

LA CATEGORIA H será objeto de discusión por separado en este mismo capítulo, pues refleja un fenómeno diferente aunque relacionado.

Cinco niños de segundo grado, cuatro de cuarto y cuatro

de sexto escriben "aiga" que es una forma dialectal de "haya" y por eso se incluyen en esta categoría.

Intervienen variables culturales que serán discutidas posteriormente.

LAS CATEGORIAS de no diferenciación D, F y G practicamente se explican por sí solas, apoyándose en la definición que al principio (apartado IV) dimos de ellas.

PAR 2 (tuvo-tubo): Los resultados en este par "cambio de grafía para marcar la diferencia de significado", confirman los encontrados en las palabras homógrafas. Ya que un niño de primer grado, dos de segundo, cuatro de cuarto, ocho de sexto y nueve adultos universitarios dan este tipo de respuestas (tipo "C").

Un niño de primer grado y dos de segundo dan respuestas de tipo "F" ("No se aísla cuando menos una de las palabras").

Todos los demás niños dan respuestas de tipo "D".

V. LA ESCRITURA DE SEGMENTOS HOMOFONOS EN LA ORACION.

En este caso los segmentos homófonos no están constituidos por dos palabras (como en la oración 13, tuvo-tubo), sino que dos palabras (p.e. a ser) son segmentos homófonos de una sola palabra (hacer), ya sea en una misma oración o en otra. Así los pares de segmentos homófonos son:

- 1) haber - a ver (oraciones 3 y 4).

2) hacer - a ser (oraciones 5 y 6).

3) abajo - a bajo (oración 9).

4) a cerca (oración 10).

5) a la - ala (oración 8)

En este grupo se introducen tres nuevas categorías de análisis a las ya mencionadas en el apartado IV:

I: Implica la marca que diferencia el significado por la separación y el cambio de grafía (p.e. abajo - a vajo).

J: Implica la marca que diferencia el significado por la separación de palabras.

R: Se marca la diferencia por el uso de la hache y la separación de palabras.

La tabla siguiente nos muestra la distribución de frecuencias de respuestas que las categorías permiten en cada par y su relación con el grado escolar.

	1º	2º	4º	6º	AU
PAR 1: (haber-a ver).					
K	-	-	3	3	10
B	-	-	-	-	-
J	-	1	1	4	-
D	-	-	2	3	-
E	-	3	2	-	-
F	7	4	2	-	-
G	3	2	-	-	-

...

	1°	2°	4°	6°	AU
PAR 2: (hacer- a ser).					
K	-	-	2	6	10
B	-	-	-	3	-
J	-	-	2	-	-
D	-	1	1	1	-
E	-	5	4	-	-
F	-	2	1	-	-
G	-	2	-	-	-
PAR 3: (abajo- a bajo).					
I	-	-	-	1	-
J	-	3	6	7	10
C	-	1	-	-	-
D	-	1	2	2	-
E	-	1	1	-	-
F	-	3	1	-	-
G	-	1	-	-	-
PAR 4: (a cerca).					
J	-	2	6	8	7
D	-	3	2	2	3
F	-	2	1	-	-
G	-	2	-	-	-
H	-	1	1	-	-
PAR 5: (a la-ala).					
B	-	-	1	-	-
J	-	3	6	10	10
D	-	-	3	-	-
F	10	6	-	-	-
G	-	1	-	-	-

 TABLA 4

La respuesta perteneciente a la categoría K puede presen-

tarse en los pares 1 y 2 e implica la marca que diferencia el significado por el uso de la hache y la separación de palabras.

Este tipo de respuesta no se presenta en dos grupos de sujetos (primero y segundo grados), como puede verse en la tabla 4.

Veamos un ejemplo de respuesta que caracteriza esta categoría.

Alfredo (9;4) (4°)

	(Escribe en forma correcta el verbo haber -oración 3- y a ber en la siguiente oración -4-).
¿Cómo dice aquí y aquí? (haber y a ber).	haber y a ver.
¿Se oyen igual?	Igual
¿Quieren decir cosas iguales?	No.
¿Aquí que dice? (orac.3).	Que si de haber jugado él, el equipo hubiera ganado. Y la otra que va a ver con su mamá.
¿Por qué son diferentes?	Estas van juntas (verbo) y estas separadas (preposición y verbo).

LA CATEGORIA B está ocupada por sólo tres sujetos de sexto grado que así respondieron al par 2. Esta que implica la marca que diferencia el significado sólo con el uso de la hache, únicamente se presentó en niños de sexto. Las producciones de Antonio y Raquel son buenos ejemplos.

Raquel (12;8) (6°)

(Escribe correcto el verbo hacer y su homofonía la escribe -acer- oraciones 5 y 6 respece

- ¿Que quiere decir? (oración 5) tivamente.)
 De que tengo ganas de hacer
 un barquito.
- ¿Y ésta, que quiere decir?
 (oración 6). De que pasa el tiempo y voy
 a ser grande.
- ¿Que quiere decir? (hacer) Hacer casas.
 ¿Y éste? (acer) De que voy a ser grande, de
 ser chico.
- ¿Quieren decir cosas iguales
 o diferentes? Diferentes.

Exactamente la misma situación se presenta con Antonio:

Antonio (11;5) (6°)

- (Escribe -hacer- para el verbo
 y -acer- para preposición y
 verbo)
 Hacer una cosa.
- Que seré grande.

- ¿Que quiere decir? (hacer)
 ¿Y ésta, que quiere decir?
 (acer)

LA CATEGORIA J es de particular interés, pues demuestra el uso que los niños hacen de la separación de palabras para diferenciar los significados de los segmentos homófonos y así resolver el conflicto que se les presenta.

Un sujeto de segundo grado, uno de cuarto y cuatro de sexto utilizan esta estrategia para dar solución al conflicto que representa la escritura de las oraciones que contienen al par 1 (oraciones 3 y 4).

Nuevamente Antonio es ejemplo para esta categoría.

Antonio (11,5) (6°)

- (Escribe -aber- para el verbo
 y -a ber- para la preposición
 y el verbo).
- ¿Qué quiere decir ésta?
 (aber) De haber jugado, de hubo.
 ¿Y ésta? (a ber) De a ver con mi mamá.
 ¿Quieren decir cosas igua-

les o diferentes?

Son diferentes, porque una tiene dos palabras y la otra una.

José Adrián (9;8) (4°)

¿Qué es haber? (verbo)
 ¿Y a ver? (ha ver)
 ¿Son cosas iguales o diferentes?

(Escribe correcto el verbo y -ha ver- para la preposición y el verbo).
 Que él hubiera ganado.
 Es de acusar.

Diferentes.

Con estos niños sucede de igual forma con la presentación de las oraciones (5 y 6) que contienen al par 2 (hacer-a ser).

Para concluir el análisis de este tipo de respuesta transcribimos la entrevista de Laura por ser muy ilustrativa. Situación que involucra el par 5 (oración 8).

Laura (11;6) (6°)

¿Que quiere decir?
 ¿Qué es ala? (sustantivo)
 ¿Qué es ala? (prep. y art.)
 ¿Y se oyen igual?
 ¿Quieren decir cosas iguales o diferentes?
 ¿Y por qué se escriben igual?

(Escribe: Ala gallina le abían roto su ala).
 Que a la gallina le rompieron su ala.
 Una palabra, por ejemplo el brazo de la gallina.
 Por ejemplo a la cotorra le habían roto su pico.
 Sí.

Diferentes.
 Pués diferente porque aquí digo a la gallina y aquí ala.

¿Aquí como dice? (prep. y art., el E. pregunta sobre oración "A" que ya había sido escrita por la niña; "Yo se ... ala escuela")

Ala, a--la escuela...(sorprendida)
 Me equivoqué, tiene que ir separado.

¿Que pasó aquí?

¿Aquí? (ala de orac.8)¿Es ala de gallina?

No, es separado. (corrige y escribe correctamente la sepa)

ración en las dos oraciones).

Así pues, la separación de palabras es otro elemento que la lengua escrita nos brinda para diferenciar el significado de fragmentos que pudieran confundirse al interior de las oraciones.

Es muy importante recordar que en la lengua oral "no se separan las palabras", sino que es un fenómeno propio a la lengua escrita.

Esta categoría de respuesta está presente también en los otros pares de segmentos, y si en ellos se observa un aumento de frecuencia se debe a la estrategia de separación de palabras que la lengua escrita utiliza para diferenciar los significados de estos segmentos.

LA CATEGORIA I: esta categoría, que incluye las estrategias de las categorías J y K, se presenta sólo en un sujeto de sexto grado.

LA CATEGORIA D (uso de una forma fija convencional) implica que el niño ha aprendido de memoria una de las formas fijas correspondientes, ya sea de la palabra o de su segmento homófono, y es aplicado a su contraparte. Lo importante es que con esta conducta no se realiza ninguna diferenciación.

Esto es relevante sólo en los pares 1 y 2 pues en los regtantes, la forma fija es el resultado de no separar la preposición (a bajo-abajo).

Se trata probablemente de una "interferencia de la memoria", dado que todos los niños que en los pares 1 y 2 caen en

esta categoría en las siguientes oraciones dan respuestas de tipo C, lo que quiere decir que sí utilizan este mecanismo.

Las respuestas de la CATEGORIA E implica no marcar ninguna diferencia, y son exclusivas del segundo y cuarto grado. Las frecuencias se pueden observar en la tabla 4.

Las respuestas de la CATEGORIA F se dan sólo en los primeros tres grados (1º, 2º y 4º) e implica que por lo menos alguna de las formas sonoras estudiadas no fué aislada.

Si es relevante la separación de las palabras para resolver este tipo de problema ortográfico, a su vez es lógico pensar que ésta es una de las respuestas más primitivas; puesto que ni siquiera la forma escrita es aislada. Menos se va a separar con la intención de diferenciar el significado.

En la CATEGORIA G las respuestas se explican por la tendencia a separar sistemáticamente la vocal inicial de las palabras, que ya se discutió en el capítulo de separación de palabras.

Es pertinente aclarar que con este tipo de respuesta la escritura de ciertas formas coincide con la convencional (p.e. a ser). Cuando fue este el caso, era claro que la "correcta escritura" se debía a ello, por lo que se contabilizó dentro de esta categoría.

En los problemas referentes a la lectura, es un punto de interés lo que sucede con las variantes dialectales de los lectores. Se ha llegado a establecer un cierto consenso acerca del problema: no importa cómo sea decodificado a sonidos un mensa-

je en la lengua escrita oficial, esto es, con qué acento (p.e. en inglés negro o estandar), si este mensaje es comprendido.

Con las respuestas de la CATEGORIA F, nos enfrentamos al problema inverso: en este caso, es el niño quién escribe, y escribe según su "lengua natural".

Sin entrar mucho en "honduras", debemos aclarar que el niño utiliza su lengua natural al escribir y que si bien existe un "Español escrito estandar", nadie puede decir que lo que escriben los niños esté "mal", puesto que ese es un criterio normativo y no fáctico.

Es un problema educativo muy difícil en el cual, sea como sea que se resuelva, se debe respetar al niño evitando el uso de un criterio normativo.

Antes de pasar a las conclusiones de esta sección, se impone el análisis global de los principales tipos de estrategias de diferenciación.

La siguiente tabla muestra los porcentajes para las categorías J (estrategia de separación), C (estrategia de cambio de grafía) y B (estrategia del uso de la hache), por grado escolar:

	1°	2°	4°	6°	AU
Categoría " J "	0	18	42	58	54
Categoría " C "	10	20	40	80	90
Categoría " B "	0	0	30	46	60

TABLA 5

La tabla anterior muestra que las estrategias J y C son utilizadas primero que la B, como se ha visto anteriormente.

A manera de ~~conclusión~~ queremos insistir en este punto que nos parece de extrema importancia: al ser la hache una grafía de uso puramente significativo, la comprensión del rol que juega en el sistema de escritura parecería estar condicionada, y lo decimos a manera de hipótesis, al uso de las dos primeras estrategias.

Para utilizar esta grafía existe una necesidad lógica (desde el punto de vista del proceso), de primero haber exigido una diferenciación ortográfica de palabras o segmentos fonéticamente iguales, ya que sin esta exigencia la hache se convertiría en un elemento inútil, que no lo es.

Mediante las dos primera estrategias el niño no refleja que sabe que también se "escriben significados" y no solamente significantes, pero el uso de una grafía que sirve para escribir "solamente significados", estaría condicionada al uso de otros elementos del sistema que pudieran cumplir con ese papel, pero de índole menos abstractos y ya utilizados (como las grafías con valores sonoros iguales y la separación entre palabras) que son también elementos introducidos por la lengua escrita con la misma finalidad, y no presentes en el habla.

Estas estrategias que los niños utilizan para diferenciar las escrituras de palabras con diferentes significado implican que:

- Los niños prosiguen su reconstrucción del sistema de es

critura de una forma activa, elaborando y rechazando hipótesis, que los lleva a dominar el sistema pero sólo a través de un proceso continuo de conocimiento, y

- Que los niños reflexionan sobre las unidades significativas del lenguaje, que es algo diferentes a la reflexión meta lingüística sobre sus unidades gramaticales.

VI. LA DERIVACION ORTOGRAFICA.

Puede decirse que la derivación ortográfica es el caso contrario de la diferenciación. Aquí no se trata de diferenciar las escrituras de palabras homófonas y diferentes desde el punto de vista significado: se trata de provocar una similitud en aquellas palabras emparentadas lexicalmente cuyos significantes son relativamente diferentes (p.e. haber-haya).

Llamamos derivación a aquel razonamiento según el cual es considerada la necesidad de que las palabras emparentadas lexicalmente compartan algunas de sus grafías en su escritura.

Para saber si los sujetos razonaban de esa manera, se les dictó el texto ya descrito con anterioridad (que incluye palabras primitivas y derivadas además de un verbo en infinitivo y conjugado), y luego se pidió al sujeto que fundamentara su respuesta. De esas fundamentaciones dadas, se dividió a los sujetos en dos grupos: a) Sujetos que no derivan y b) Sujetos que derivan.

Es importante aclarar que aunque las palabras fueran escritas en forma no convencional, pero las justificaciones fue-

ran del tipo derivación, se clasificó al sujeto en el grupo de derivación. Igual en el caso contrario.

GRUPO A : Sujetos que no derivan. En este grupo se encuentran nueve sujetos de primer grado, cuatro de cuarto y ninguno de los otros de ningún grupo.

Presentamos algunos ejemplos.

Carlos (7;9) (2°)

¿Si pollo es así (pollo), también pollería se escribe con esta? (señalando la doble e).

(Escribe: pollo, poyera, polluelo, poyería; vaca y sus derivados convencionalmente)

Una tiene su "elle" y la otra su "ye" pero es la misma, las dos dicen elle.
(agrega) ésta (y) me gusta escribir más, porque la otra letra es muy fastidiosa y a veces me equivoco y pongo una muda (h).

Beatriz (7;2) (1°)

¿Qué es pollo?
¿Qué es pollería?
¿Qué es pollera?
¿Polluelo?
¿Si pollo se escribe así (con "ll"), por qué estos se escriben igual?
¿En qué se parecen?

Escribe vaquero.

Vacas.

Vaca.

¿Qué es -baca-?

¿Y -bacas-?

¿Que es un-baquero-?

(Escribe pollo y sus derivados correctamente y -baca- y sus derivados con "be")
Los que hacen pio, pio.
Donde venden pollitos.
... (no contesta)
...

Porque casi son igual a pollo
En esta de aquí (señala la primera sílaba de cada palabra) po.
(-Baquero-)
(-bacas-)
(-baca-)
Hace mmmm.
Muchas vacas.
Un señor que anda de vaquero, vestido de vaquero.

¿Qué hace?

No sé.

¿Si yo escribiera vaca con "ve" chica cómo se escribiría vaqueros?

También con esa.

¿Por qué?

Porque se pueden escribir de dos modos.

¿Y si yo escribiera "poyos"?

También se puede escribir de dos modos.

En estos dos casos, la escritura está centrada sobre los aspectos sonoros de la palabra y no sobre su significado. Hemos visto que una misma palabra puede escribirse indistintamente con una u otra grafía (p.e. vaca, baca); y también que si las palabras derivadas coinciden con la escritura de la palabra primitiva, son justificadas de igual manera con un criterio sonoro y no por lo que hemos llamado derivación.

GRUPO B: Sujetos que derivan. Un sujeto de primero, seis de cuarto y los veinte restantes pertenecen a este grupo. Presentamos un ejemplo muy ilustrativo para ejemplificar cómo fueron las respuestas de estos sujetos en las entrevistas.

Miguel Angel (10;9) (4 °)

¿Qué es pollo?

(Escribe pollo y sus derivados correctamente; el verbo y sus conjugados también convencionalmente al igual que vaca vacas y vaqueros).

¿Qué es pollera?

Un animal.

¿Pollería?

Una señora.

¿Por qué se escriben con ésta? ("ll")

Donde venden los pollos.

¿Qué es vivir?

Significan casi lo mismo, es como decir pollo.

¿Vive?

Que viven, alguien vive.

¿Viven?

Que también vive.

¿Por qué se escriben con "ve" chica y no con "be"

Que viven.

grande?

Porque son de vivir.

(Define de forma parecida el significado de vaca, vacas)
Señores que cuidan a las vacas.

¿Qué es vaqueros?

(En ese momento corrige y escribe vaqueros con "be" grande)

¿Por qué se escriben así?
(-baqueros-)

Porque éstas son de animales y ésta (-baqueros-) es de persona.

El ejemplo es muy ilustrativo. Parece rebasar el nivel lexical para situarse en una relación semántica mucho más amplia.

Por añadidura, los sujetos que en esta situación pertenecen al grupo B, son sujetos que también tienen exigencia de diferenciación y derivan también en otras situaciones.

Para comprobar esta coherencia de los sujetos en una forma muy global, se pueden correlacionar algunos datos.

Si correlacionamos las respuestas de tipo A (que incluyen la escritura de hace) con las respuestas de la categoría B (analizada en el apartado V; escritura del verbo haber con ha-che), tendremos el dato que nos interesa.

El coeficiente phi de correlación (para datos dicotómicos) es de .74 (vease GLASS y STANLEY, 1974, p.161). Esto indica, en forma muy general, congruencia en el comportamiento de los sujetos.

C A P I T U L O 4

CONCLUSIONES Y DISCUSION

CONCLUSIONES Y DISCUSION

Dada la amplitud y naturaleza del trabajo, lo que sigue no son tanto conclusiones como el planteamiento de una serie de hipótesis que pueden servir para futuras investigaciones.

En primer lugar y con base en los datos aquí obtenidos, puede plantearse como hipótesis la existencia de un proceso de fragmentación gramatical de las oraciones escritas.

Los datos muestran que los sujetos realizan cortes en las oraciones que no son de ninguna manera azarosos, sino guiados por una intuición gramatical precisa, haciendo cortes progresivos según el modelo sintagmático. Esto es así aún cuando las oraciones presentadas son muy complejas.

Algo quizá criticable del presente trabajo es la frecuencia con la que aparecen las respuestas de fragmentación (muchas veces un solo caso), pero deben tomarse en cuenta varios factores: 1) La importancia de los datos es cualitativa; 2) La complejidad de las oraciones y el hecho de que no fueron diseñadas, en un principio, para analizar ese aspecto bajo la hipótesis arriba propuesta, es un factor que afectó. 3) No se investigaron escrituras de niños de tercero y quinto grados y 4) El número de sujetos en cada grado es muy pequeño.

Lo que sí queda claro es que los sujetos deben realizar la reflexión sobre el carácter de la doble articulación del signo lingüístico, o sea, sobre los componentes gramaticales del habla, para que puedan segmentar convencionalmente la escritura.

Queda fundamentada, pues, la necesidad de investigación teórica y empírica de ese proceso de fragmentación gramatical, que es de gran complejidad.

En cuanto a la relación ortografía-significado podemos decir, desde ahora, que los niños elaboran una exigencia de diferenciación de palabras homónimas y que esta exigencia aumenta su frecuencia de aparición con la edad. Esto indica que los niños conceptualizan el subsistema ortográfico relacionado con la significación de lo escrito, y que los niños, en determinado momento, conceptúan la ortografía como lo que es: el estrato ideográfico de la escritura. ¿Cómo lo hacen?

Es una pregunta que rebasa los datos de la presente investigación y lo que sigue es sólo una hipótesis: Los niños comienzan por una exigencia formal de diferenciación (escritura de homógrafos), con lo cuál están en posibilidad de asignar una función a las varias grafías que representan un fonema y a la separación de palabras (escritura de homófonos y de segmentos homófonos). Cuando se ha recorrido este camino, se puede comprender la función de la hache, grafía puramente significativa, y comienza su uso (uso de la hache). Finalmente, se usa sistemáticamente la derivación para guiar la ortografía.

Es posible que exista algún orden preciso en la aparición de estas respuestas, pues son de complejidad diferente.

Es obvio que existe una relación muy estrecha entre la tarea de separación de palabras y la "escritura de significados" (puesto que la primera cumple, de alguna manera, también esa

función), pero es un problema que debe ser abordado tomando en cuenta muchos aspectos teórico-lingüísticos no abordados aquí, y que esta investigación sólo plantea su problema.

Nos resta sólo concluir en cuanto a la relación entre la adquisición del sistema de escritura y la reflexión metalingüística, que es un problema teórico muy complejo pero pueden plantearse algunas cuestiones:

Si esa reflexión metalingüística se realiza sobre las características del signo lingüístico (arbitrariedad, linealidad y doble articulación), la adquisición de la escritura se relaciona con ella (sin pretender decir que sea lo único que interviene). Permitanos explicarlo.

Es curiosa la coincidencia de tipos de respuesta cuando los niños son llevados a realizar una reflexión sobre el lenguaje en el plano oral y cuando aprenden a escribir.

En el trabajo de Berthoud P. se encuentra que los niños establecen una relación (en algún momento) entre la longitud de una palabra (o su tamaño) y su referente: por ejemplo, una palabra larga sería para ellos "tren" mientras una chica "hormiguita", con lo cuál se demuestra que no son concientes del carácter arbitrario del signo.

Por otro lado, la Dra. Ferreiro ha encontrado que en algún momento, los niños escriben más letras para un objeto grande que para uno chico, con lo cuál se demuestra lo mismo que en el plano oral.

No insistiremos en la reflexión sobre la doble articula-

ción del signo, pues este trabajo pone en evidencia la concordancia entre lo oral y lo escrito.

En cuanto al caracter lineal del signo, es abordado por Bénédicte de Bellefroid y la Dra. Ferreiro, en su trabajo de la segmentación de la palabra en el niño; versa sobre la segmentación de las palabras en sílabas y al final hacen algunas observaciones de interés: "La tarea de segmentación propuesta está ligada a la toma de conciencia de la linealidad de la palabra y del caracter compuesto de la cadena sonora que constituye." (BELLEFROID y FERREIRO, 1979, p. 30).

En los trabajos sobre adquisición de la escritura la Dra. FERREIRO(1979) observa que, (como ya vimos en el marco teórico), a partir de que el niño relaciona lo hablado a lo escrito, realiza un análisis sistemático de las sílabas y luego de los fonemas de las palabras, cosa que implica igualmente un trabajo de reflexión sobre el caracter lineal del signo.

De esta manera, pensamos que existe una relación estrecha y compleja entre la adquisición de la escritura y la competencia metalingüística.

Estaríamos tentados a pensar que, en cuanto al caracter lineal y el de la doble articulación del signo, el aprendizaje de la escritura funciona como motor (o acelerador) de la reflexión, pues para su aprendizaje, es necesario tener claro que la lengua es una cadena de sonidos que puede ser segmentada y que el lenguaje se compone de partes funcionales y significativas, las palabras.

Quedan pues planteados algunos problemas teóricos y prácticos sobre la adquisición de la lengua escrita.

C A P I T U L O 5

IMPLICACIONES PEDAGOGICAS

IMPLICACIONES PEDAGOGICAS

Desde el punto de vista pedagógico, el problema de la ortografía se ha abordado considerando elementos varios y asignándoles diferente importancia.

Sin pretender haber hecho una revisión exhaustiva del aspecto pedagógico, sólo queremos señalar algunas falacias en las que frecuentemente se cae.

Algunos autores de libros de ejercicios ortográficos, sin sustentar su método teóricamente toman en cuenta, en algunos casos, el significado de las palabras o el aspecto morfológico de las mismas para la enseñanza de la ortografía.

También enumeran las clásicas reglas ortográficas como la siguiente: "Se escriben con J las palabras terminadas en jero, jera y jería, tales como agujero, tijera y tablajería, si son sustantivos o adjetivos, con excepción de ligero."

Vista aisladamente, esta regla podría ser muy fácil de aprender y aplicar, pero cuando encontramos 134 reglas de este tipo (en el manual de Agustín Mateos, 1958), el problema es bastante serio, porque el aprendizaje de dichas reglas se tendría que hacer de memoria, además de tener que aprender sus excepciones.

De hecho, el adulto no utiliza más que un número muy limitado de esas reglas (si se acuerda de alguna) y el mecanismo más común para rectificar la ortografía, es, probablemente el uso del diccionario.

Como ya hemos dicho, se considera que el problema de la ortografía es causado principalmente por la no correspondencia entre cantidad de grafías y cantidad de fonémas de una lengua dada y, si bien eso es cierto, no justifica el hecho de que los intentos de enseñanza tengan que estar relacionados necesariamente con el material fonético de la lengua escrita, que es precisamente la base de las reglas ortográficas.

Es curioso cómo en un libro más reciente (Moguel, I. y Murillo, G.; 1973) se aprecia una menor importancia dada a la relación entre significado y ortografía: "La ortografía de los vocablos puede deberse a razones etimológicas, históricas, de contaminación, préstamos; pero básicamente es el resultado de la aceptación de ciertas normas preestablecidas." (p.114).

El partir de este tipo de premisas fonéticas y normativas, a forzado a la enseñanaza de la ortografía por la "vía de la memoria" y a eliminado toda posibilidad de intervención que, como ya vimos, es factible enunciar también en el caso del sub sistema ortográfico.

Presentamos a continuación el resumen de uno de los pocos libros de didáctica de la ortografía que encontramos, para que el lector interesado en los aspectos teórico-prácticos de la enseñanza obtenga sus propias conclusiones y tome sus decisiones. Los autores de dicho libro son: Julio Minjares Hernández y Efren Núñez Mata (1969).

Afirman que los materiales giran alrededor de la localización y presentación de la serie de palabras de difícil escri

ra; este trabajo atiende la selección, graduación y dosificación de los vocablos e incluye materiales sugerentes para el trabajo diario.

El uso del material está centrado en el vocabulario, que se distingue en dos tipos: activo y pasivo; el primero es el que el individuo usa cotidianamente y el segundo el que lee o escucha.

Es necesario -nos dicen los autores- para facilitar los hábitos ortográficos, tomar en cuenta los factores que intervienen en el aprendizaje: la racionalización, los sentidos y la emotividad.

Dos factores intervienen principalmente en la "actitud ortográfica": el intelectual y el emocional; el primero dá lugar a la meditación y el segundo está ligado al concepto de que deben procurarse situaciones agradables en la enseñanza.

Afirman categóricamente lo siguiente: "la correcta escritura proviene de una reacción motriz que es consecuencia de un hábito" (p.161).

Apoyando el carácter motriz de la escritura se realizan las ejercitaciones de tipo motriz y con la práctica se persigue la automatización de la reacción que, para lograrla, se necesita la repetición.

Tradicionalmente el proceso ortográfico se consideraba -continúan diciendo- como un triángulo formado por la palabra reactiva, la evocación de la regla (racionalización) y la respuesta motriz. En la ortografía interviene una gran proporción

de memoria visual; de ahí se deriva la correlación existente entre la calidad de la lectura y la ortografía de los individuos, la razón por la cuál se estima que se trate de una coordinación visomotriz.

Así, continúan describiendo las "cualidades" de los ejercicios que se utilizan en la enseñanza de la ortografía:

-La copia.- Ejercicios de coordinación, utiles porque estimulan la rápida percepción de las imágenes, la fluida evocación de la norma gramatical a que se sujeta su escritura y la coordinación visomotriz que se persigue.

-El dictado.- Se orienta en forma directa a ejercitar la coordinación audiomotriz.

-El deletreo.- Es una forma de análisis; deletrear de memoria las palabras para que se medite sobre el problema ortográfico.

-Las reglas.- En forma general, los sustentos teóricos de las reglas son: el ordenamiento que dán a los vocablos; la ayuda para lograr la automatización de la escritura de los vocablos; la inducción que los niños harían de las reglas que el maestro les haga observar; normas que aplicarían posteriormente de manera deductiva; etc.

En fin, este libro es antiguo (1969) pero, por el bien de los alumnos de primaria, esperemos que no siga en voga esa concepción.

Nos resta analizar los artículos de mayor actualidad que hemos encontrado. E. Tuana, M.A. Carbonell de Grompone y E.

Lluch han realizado una serie de investigaciones que nos parecen también muy peligrosas en el ámbito escolar.

Todo el problema lo centran en la no correspondencia entre grafías y fonemas: "Las dificultades de la escritura del español, como la de todas las lenguas, proviene de los CASOS EN QUE NO HAY TOTAL CORRESPONDENCIA ENTRE EL FONEMA Y EL GRAFEMA... (p.16). (las bastardillas son de las autoras). Y agregan: "Además en el español es raro pero existe, el hecho corriente en todas las lenguas, que para saber escribir bien una palabra deba conocerse previamente su significado; esto sucede únicamente en el caso de los PARONIMOS (idem.p.16) (los subrayados son nuestros).

Nosotros hemos visto que el estrato ideográfico es todo un sistema que no se reduce a excepciones (más bien, las excepciones son los homógrafos), por lo cual es falsa la anterior afirmación de las autoras.

Así pues, parece que "todo tiempo pasado fué mejor" pues mientras más antiguo es un tratado parece abarcar más al sistema ortográfico en su totalidad.

Ellas llegan a la conclusión de que las reglas ortográficas son inútiles y proponen "ir a las palabras": "Si se toma en cuenta el criterio fundamental del USO DE LAS PALABRAS, tanto los alumnos de la enseñanza primaria como los de la enseñanza secundaria cometen un número mucho menos de errores de los que se desprenden cuándo se consideran los criterios anteriores (que son en base a las reglas). ... esto implica el impor-

tante cambio de rumbo, de DEJAR DE LADO LAS GENERALIZACIONES E IR A LAS PALABRAS... dejar de LADO EL CRITERIO DE LAS REGLAS ORTOGRAFICAS EN FAVOR DEL CRITERIO DEL USO DE LAS PALABRAS. (p. 18).

Este criterio de uso, obviamente es cuantitativo: "El criterio que proponemos es enseñar a escribir bien las mil palabras más usadas en la lengua escrita, ya que con ello se cubre el 85% de cualquier texto."(p.18).

Si están hablando de textos escolares, podríamos estar de acuerdo. Pero hablando de un sistema de comunicación social como es la escritura (esperamos que la escritura no sea considerada como un sistema de "comunicación escolar" por las autoras ...) es absolutamente absurdo tomar ese tipo de criterios, pues de ninguna manera se puede decir que si alguien sabe escribir bien esas mil palabras, sabe escribir el español (como tal y no tomado escolarmente).

También hay que hacer notar el uso del término ERROR que ellas y otros autores hacen.

Para hacer sus evaluaciones, toman la palabra en sí, dejando de lado el nivel sintagmático que, como ya vimos, influye.

Para ellas, todos los ERRORES son iguales, pero podríamos preguntar:

¿Es en realidad una "falta al sistema ortográfico" el escribir -llama- y -yama- (en el contexto ya discutido)?

Cuando se trata de escribir -A SER-, ¿Son la misma falta ortográfica -hacer- , -aser- y -a cer-?.

En definitiva, hay diferencias cualitativas entre las escrituras, pero no son observables si: 1) no se define lingüísticamente la ortografía; 2) si no se considera el nivel sintagmático en las evaluaciones ortográficas y 3) si no se empieza a considerar la adquisición de la ortografía como dentro de un proceso continuo de reconstrucción del sistema de escritura.

Es importante investigar pedagógicamente todos los aspectos planteados por la presente investigación ya que, desde el punto de vista SOCIAL, saber escribir es conocer el principio alfabético y dominar el subsistema ortográfico, y no solo conocer y usar el primero.

Las variantes dialectales de una lengua, son discriminadas por la sociedad dividida en clases, en favor de un "bien hablar" que es siempre el dialescto de la clase dominante. La gente se da cuenta de esa discriminación y una muestra, es un fragmento de una canción popular que transmiten actualmente en conocida estación de la radio capitalina: "...y perdona la expresión de mis palabras, vengo del rancho y desconozco muchas cosas...".

Si esto es percibido con respecto al habla, con mucha más razón lo es con respecto a la ortografía (como tiende a demostrar una investigación que realiza Miguel Angel Vargas). Efectivamente, tiende a poner en evidencia la conciencia que los adultos con poca práctica en la escritura tienen de su carencia del sistema ortográfico y la conciencia que tienen de la discriminación social real para las personas que cometen faltas

de ortografía, lo que los lleva a limitar mucho su uso social del sistema.

Para que este trabajo cobre relevancia pedagógica es necesario, en primer lugar, llevar a cabo una investigación psicológica en donde no se cometan los errores que en este se cometieron, para confirmar las hipótesis que sugiere y, en segundo lugar, llevar a cabo investigaciones propiamente pedagógicas de aplicación.

Una cosa es segura: no se sabe escribir (desde el punto de vista social), si no se domina el subsistema ortográfico, y esto coincide con los objetivos mínimos que la escuela pretende lograr.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, A., y Henriquez U., P., Gramática castellana, Buenos Aires, Losada, (sin fecha de edición).
- Blanche-Benveniste, C. y Chervel, A., L'orthographe, París, Maspero, 1974.
- Bélléroid, B. de, y Ferreiro, E., "La segmentation de mots chez l'enfant", Arch. Psychol. XLVII -180- , 1979.
- Berthoud-Papandroupulou, I., La réflexion métalinguistique chez l'enfant, Tesis doctoral, Universidad de Ginebra, 1976.
- Carbonell de G., M. A., Tuana, T., y otros, "Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos.", Lectura y Vida, Año I, No. 4, Diciembre de 1980.
- Downing, J., "Children's developing concepts of spoken and written language", Journal of Reading Behavior, Vol. 4, Winter, 1971-72.
- Downing, J., Oliver, P., "The child's conception of 'a word'", Reading Research Quarterly, No.4, 1973-74, IX/4.
- Ehri, L. C., "Word learning in beginning readers and pre-readers: Effects of form class and defining contexts.", Journal of Educational Psychology, Vol. 68, No. 6., 1976.
- Ferreiro, E., Teberosky, J., Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo veintiuno, 1979.

- Gelb, I., Historia de la escritura, Madrid, Alianza Editorial, 1976.
- Gibson, E., y Levin, H., The psychology of reading, Cambridge, Mass., MIT Press, 1975.
- Glass, G. V., y Stanley, J. C., Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales, Prentice-Hall, Inc., Englewood C, N.J.
- Goodman, K. S., Goodman, Y. M., "Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading", Harvard Educational Review, Vol. 47, No. 3, August 1977.
- Cutierrez Eskildsen, R. M., Segundo curso de español, México, Ed. Tabasco, 1965.
- Holden, M. H., MacGinitie, W. H., "Children's conceptions of word boundaries in speech and print.", Journal of Educational Psychology, Vol. 63, No. 6, 1972.
- La conquista de México, México, Ed. Nueva Imágen, 1978.
- Mateos, A. M., Ejercicios ortográficos, Esfinge, México (1a. ed., 1958), 1975.
- Minjares, H., J., y Nuñez M., E., Didáctica de la ortografía, SEP., Ed. Oasis, México, 1969.
- Moguel, I., Murillo, G., Nociones de lingüística estructural, México, Nuevas técnicas educativas s.a., 1973.
- Saussure, F. de, Curso de lingüística general, Buenos Aires, Losada, 1945.

Smith, F., "the relation between spoken and written language", en:Lenneberg E. y Lenneberg, El. (Eds.) Foundations of language development (vol. 2), Nueva York y Londres, Academic Press, y París, UNESCO Press, 1975.

Tuana, E., Carbonell de G., M. A., "Diez años de investigación ortográfica", Lectura y vida, Año I, No. 2, Junio de 1980.

Impresiones
aries al instante. s.a. de c.v.

REP. DE COLOMBIA No. 6, 1er. PISO
(CASI ESQ. CON BRASIL)

MEXICO 1, D. F.

526-04-72

529-11-19