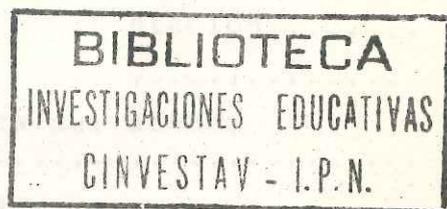




CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

LO NO ALFABETICO EN EL SISTEMA DE ESCRITURA:  
¿QUE PIENSA EL ESCOLAR?



T E S I S

Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la  
Especialidad de Educación

P r e s e n t a

Licenciado en Psicología

Jorge Enrique Vaca Uribe

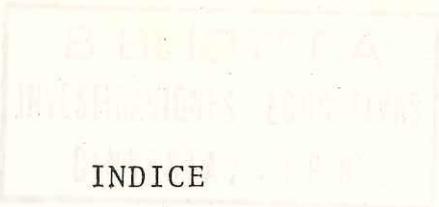
Director de Tesis

Dra. Emilia Ferreiro Schiavi

Febrero, 1986

## INDICE

	Página
Introducción .....	I
<u>Capítulo 1. Consideraciones teóricas</u> .....	1
1.1. Los diferentes sistemas de escritura .....	1
1.2. Ningún sistema de escritura es "puro" .....	6
1.3. El código fono-gráfico .....	9
1.4. La ideografía .....	13
1.5. La grafemática .....	19
1.6. La acentuación, la tilde y su representación .....	24
1.6.1. La acentuación .....	34
1.6.2. La representación gráfica del acento español .....	34
1.7. El material gráfico .....	38
1.8. La palabra .....	40
1.9. El aprendizaje de la lengua escrita .....	44
1.10 Delimitación del problema .....	49
1.11 Descripción y justificación de los materiales y procedimientos .....	56
 <u>Capítulo 2. Análisis individuales</u> .....	 65
2.1. Pegui .....	65
2.2. Armando .....	78
2.3. José Q. ....	90
 <u>Capítulo 3. Análisis por situación</u> .....	 116
3.1. Escritura de palabras homófonas .....	116
3.2. Relación entre escritura de pares homófonos de palabras y juicio de igualdad/diferencia sobre los pares propuestos .....	140
3.3. Escritura de palabras emparentadas lexicalmente ...	168
3.4. Acentuación .....	214
3.4.1. Dificultades relativas a la comprensión de la naturaleza de la diferencia sonora acentual .....	214
3.4.2. Dificultades relativas a la representación gráfica de las diferencias sonoras acentua- les .....	218



INTRODUCCION

INDICE

	Página
Apéndice. Acentuación: análisis de dos casos .....	256
<u>Capítulo 4. Aspectos educativos</u> .....	273
4.1. Análisis de la propuesta oficial para la enseñanza de la ortografía .....	273
4.1.1. Sobre el planteo del problema ortográfico .....	273
4.1.2. Los objetivos de enseñanza .....	275
4.1.3. Análisis de los objetivos relativos al aprendizaje de la escritura de palabras homófonas (Grupo 6) .....	288
4.1.4. Análisis de los objetivos relativos al aprendizaje de la derivación (Grupo 7) ...	291
4.1.5. Análisis de los objetivos relativos al aprendizaje de la acentuación ortográfica .....	292
4.2. Comentarios finales .....	294
<u>Capítulo 5. Conclusiones</u> .....	298
Bibliografía .....	306

Como problema psicológico, significa llegar a comprender qué tipo de problemas cognoscitivos se plantean a los niños al enfrentar la parte "arbitraria" o "irregular" en relación con el principio alfabético de las palabras de escritura. Este problema es menos interesante que el de la inclusión de los problemas que se plantean los niños ante la exigencia de ordenar la parte sistemática o regular de la escritura: la parte "arbitraria" o "irregular" de la escritura.

Sabemos muy bien, gracias a los trabajos de Piaget que los niños, antes de aceptar con facilidad los nombres de los adultos, reflexionaban sistemáticamente e intentaban construir sistemas que ven rucua de lo que, para los adultos o en la realidad en sí, no es más que arbitrario. Tricoma

## INTRODUCCION

Investigar los problemas cognoscitivos que los niños se plantean ante la exigencia escolar y social de aprender la ortografía, se justifica desde diversos puntos de vista.

Como continuación de los trabajos enmarcados en la línea de la psicología genética, significa dar continuidad a las investigaciones que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky han realizado, investigaciones que han provocado una verdadera ruptura conceptual acerca de los mecanismos cognoscitivos mediante los cuales un sujeto (sea niño o adulto) llega a comprender que nuestro sistema de escritura es, en lo fundamental, regido por el principio alfabético. A partir de estos trabajos la adquisición de la escritura no es vista ya como la adquisición de una "habilidad especializada" sino como un objeto de conocimiento cuya comprensión (o aprendizaje) implica, por parte del sujeto (de conocimiento), construcciones conceptuales.

Como problema psicológico, significa llegar a comprender qué tipo de problemas cognoscitivos se plantean los niños al enfrentar la parte "arbitraria" o irregular -en relación con el principio alfabético- del sistema de escritura, problema no menos interesante que el de la indagación de los problemas que se plantean los niños ante la exigencia de aprender la parte sistemática o regular de la escritura: lo estrictamente alfabético.

Sabemos muy bien, gracias a los trabajos de Piaget que los niños, antes de aceptar sin cuestionamiento las normas de los adultos, reflexionan sistemáticamente e intentan construir sistemas que den cuenta de lo que, para los adultos o en la realidad en sí, no es más que arbitrariedad. Trátese

de normas arbitrarias o de fonemenos físicos cuyo comportamiento es azaroso (o aparentemente azaroso) los niños buscan la regularidad. Piaget, sobre la base de sus experiencias que tratan de la génesis de la idea de azar en el niño, afirma: "También la idea de azar y la intuición de la probabilidad constituyen muy verosimilmente realidades derivadas y secundarias con relación a la búsqueda misma del orden y de sus causas" (Piaget, 1974, p.10).

Así pues, desde el punto de vista de los problemas psicológicos que la investigación se plantea, el presente estudio sobre la comprensión de algunos elementos ortográficos del sistema de escritura por parte del niño, consisten en encontrar cuáles son las búsquedas de regularidades que los niños realizan o hipotetizan (de cualquier forma, construyen) sobre lo "azaroso" (ortográfico) del sistema de escritura. De ahí que vayamos a encontrar en el presente estudio no niños que repiten las reglas ortográficas sino niños que hacen hipótesis acerca del porqué existe una ve chica y una ve grande; niños que clasifican el léxico con sistemas coherentes y en función de criterios sistemáticos, para dar cuenta de elementos ortográficos; niños que coordinan las semejanzas con las diferencias entre determinados pares de palabras para producir escrituras y justificar sus ortografías correspondientes; en fin, niños que razonan e intentan comprender, antes que aceptar sin más.

Como problema educativo, no podemos confundir lo que es la alfabetización definitiva, socialmente considerada, con la comprensión del principio alfabético de escritura, ya que un sujeto que ha llegado a comprender esto último (y nada más) no se le puede considerar como una persona que pueda hacer un uso social amplio de la escritura como medio de comunicación. Si bien comprender que el

sistema de escritura es básicamente alfabético ya es un gran avance, se requiere de mucho más para poseer verdaderamente la escritura; ¿cuándo decimos que una persona está alfabetizada? ¿cuándo puede saber por sí sola que un camión "va para Xochimilco" y nada más? ¿o bien cuándo es capaz de leer (que implica comprender) una noticia periodística relativamente larga? ¿cuándo es capaz con pena apenas de escribir pausadamente su nombre en un formulario a título de firma, y nada más? ¿o cuándo es capaz de redactar una protesta formal, una solicitud o un mensaje público?. No existe, que sepamos, una definición que con parámetros técnicos sea una descripción universalmente aceptada de quién es una persona alfabetizada y quién no lo es; lo que no es aceptable es que se llama alfabetizadas a las personas que pueden hacer solo el uso mínimo que de la lengua escrita se puede hacer.

Una vez que un niño ha comprendido que el sistema de escritura es un sistema alfabético, deberá comprender en seguida, para proseguir con su apropiación de la escritura, que el sistema no es tan alfabético, que existen un cúmulo de elementos que pertenecen al sistema de escritura y que no son regidos por el principio alfabético sino, por ejemplo, por el principio ideográfico.

Una buena parte del tiempo escolar se consume en hacer planas de listas de palabras con ciertas particularidades ortográficas; se consume en la memorización de las reglas ortográficas (y de sus excepciones) porque, supuestamente, serán las que nos "salven" de la mala ortografía. Estas prácticas se realizan diariamente durante cuanto menos cinco años y ¿cuál ha sido el resultado? ¿quién conoce y utiliza más de diez de esas reglas? ¿se utilizan verdaderamente para regular la ortografía, o nos valemos de otros medios? ¿se llega a aprender la ortografía o sólo una parte de ella, más o menos

variable, según el contacto que se tenga con la lengua escrita? ¿sirve para algo la ortografía, es decir, apoya la comunicación escrita o es una simple maraña de arbitrariedades? ¿cómo se aprende la ortografía, al margen de cómo se pretende enseñar?. Cerramos así un círculo; no se puede hablar de la enseñanza de la ortografía sin considerar los modos de aprendizaje de la misma. No podemos confundir el aprendizaje con la enseñanza.

Algunas de las preguntas anteriores ni siquiera serán tratadas en el presente estudio; para otras, esbozaremos apenas algunas respuestas y sobre otras, profundizaremos.

Lo que esta tesis NO pretende es una defensa de la ortografía. Lo que se hace es asumir un estado de cosas (de difícil modificación), un "estado de lengua escrita" e indagar las dificultades de su comprensión. Un debate sobre reformas ortográficas debe ir mucho más allá del análisis de la imperfecta correspondencia entre grafema y fonema (y viceversa). El planteo de una reforma ortográfica no es tan difícil como la enumeración y valoración minuciosa de todas sus implicaciones.

## Capítulo 1. Consideraciones teóricas.

Un estudio que pretenda comprender cuáles son los problemas que los niños se plantean ante la exigencia de aprender la ortografía no puede menos que preguntarse qué es la ortografía. Cualquier estudio sobre la adquisición o aprendizaje de determinado contenido debe preguntarse sobre la naturaleza del contenido cuya adquisición estudia. Este capítulo tiene como objetivo realizar una reflexión relativamente sistemática sobre la naturaleza de la ortografía del español, reflexión que nos ha de llevar a superar la concepción de la ortografía según la cual ésta no es más que un conjunto de arbitrariedades carentes de toda función comunicativa.

Admitamos, para comenzar, la siguiente definición negativa de la ortografía: todos aquellos elementos del sistema gráfico que, sirviendo para la representación de una lengua, no son regidos por el principio alfabético de escritura (tomado en sentido estricto). De esta definición se desprende solamente que son muchos y de muy diversa naturaleza los elementos que pueden considerarse como ortográficos. Para poder definirlos en términos positivos debemos realizar algunos rodeos.

### 1.1. Los diferentes sistemas de escritura.

Entenderemos por escritura todo aquel sistema de signos gráficos y convencionales que tienen por objeto la representación de una lengua.

Con mayor exactitud podemos decir que lo que la escritura representa es el signo lingüístico: "La escritura intenta generalmente representar cada uno de los signos que constituyen el sistema lingüístico mediante expresiones gráficas diferentes" (Alarcos, 1968, p.522).

Los signos lingüísticos son el resultado del análisis que la lengua efectúa sobre el continuo de experiencias humanas (Alarcos, 1968, p.522) y puede ser caracterizado como "el total resultante de la asociación [arbitraria] de un significante con un significado" (de Saussure, 1945, p.130).

Dado que la escritura es un sistema creado para representar signos lingüísticos debe de reunir, en tanto sistema de representación, dos condiciones aparentemente contradictorias: a) poseer algunas propiedades y relaciones propias a la realidad que representa y b) excluir algunas de las propiedades y relaciones propias a la realidad que representa (Ferreiro, 1985, p. 8 ).

En función de qué es lo que la escritura retiene y excluye para la representación de los signos lingüísticos, pueden caracterizarse los principales sistemas de escritura: los sistemas fonográficos (silábicos o alfabéticos) que privilegian o seleccionan el significante para representar el signo, codificando elementos del significante (sean silábicos o fonemáticos), con total prescindencia, en principio, de la notación o codificación de elementos del otro polo: el significado. En cambio, los sistemas ideográficos<sup>(\*)</sup> privilegian o seleccionan el significado, codificando sus elementos (morfemas o palabras) con total prescindencia, en principio, de la notación o codificación de elementos del significante asociado con ellos, es decir, asociados con los morfemas. Entendemos por codificación la puesta en correspondencia de dos series de elementos (en principio biunívoca): sílabas con elementos gráficos, fonemas con elementos gráficos y morfemas con elementos gráficos diferentes.

---

(\*) Utilizaremos el término "ideográfico" y no "logográfico" debido a que los autores en quienes nos apoyamos utilizan ese término.

Cohen (1958, p.223-224) es explícito al respecto: "Todas las escrituras salidas del estadio pictográfico corresponden a un es-tadio intelectual donde la frase es analizada en palabras. To-das se dedican a representar la palabra sea sólo por procedi-mientos ideográficos, sea por una mezcla ideográfica y fonográ-fica, sea por el fonografismo".

En los términos de Alarcos (1968, p.522) la escritura:  
 "1) puede distinguir los contenidos por medio de la grafía. Ca-da contenido lingüístico será expresado por una grafía específi-ca, sin que la relación de los elementos diferenciales gráficos corresponda a aquellos de las expresiones fónicas de esos mis-mos signos; 2) puede representar los signos de manera global, de suerte que la expresión gráfica distingue cada contenido de todos los otros, y reproduce al mismo tiempo los elemen-tos fónicos que distinguen esos mismos contenidos en la lengua hablada; 3) puede representar exclusivamente lo que se llama la segunda articulación, es decir, la expresión fónica de los signos, de suerte que los elementos gráficos corresponden, rigurosamente, a las unidades diferenciales fónicas"

Estos tres tipos de escritura corresponderían a tipos ideales de escritura ideográfica, semiográfica y fonográfica (al-fabética) respectivamente.

Alarcos da el siguiente ejemplo de lo que sería la re-presentación ideográfica de la proposición francesa "cet homme a tué deux lions". Sería necesaria, nos dice, una secuencia de grafías diferentes que evocaran, cada una, los morfemas y lexe-mas que comporta dicha proposición: [demostrativo], [singular], [hombre], [matar], [pasado], [indicativo], [2], [león].

Hockett (1979, p.519) describe de la misma manera la escritura ideográfica: "Toda expresión lingüística consiste, en su totalidad, en un ordenamiento de morfemas. Ahora bien, supóngase que inventamos un gran número de caracteres diferentes y que los asignamos, con total arbitrariedad, a los morfemas de una lengua, a razón de uno por morfema (...) Hecho ésto, estamos en condiciones de escribir una serie de caracteres para representar cualquier emisión posible de esa lengua. Asignemos, por ejemplo, el signo '1' al morfema [yo], '2' a [quiere-], '3' a [-o], '4' a [vuelve -], '5' a [-r], '6' a [a], '7' a [casa], '8' a [-e] y '9' a [pan]<sup>(\*)</sup>. Esto nos permite escribir cualquier emisión española que, aparte de la entonación, contenga únicamente esos morfemas, por ejemplo: 1234567 / 284567 / 1239".

La primera secuencia de caracteres correspondería a la significación de la proposición "yo quiero volver a casa"; la segunda correspondería a la significación de la proposición "quiere volver a casa" y la tercera correspondería a la significación de proposición "yo quiero pan".

Los anteriores son ejemplos de escrituras ideográficas ideales.

Un sistema fonográfico de representación "consistiría en analizar la secuencia fónica en elementos sucesivos que se repiten y en atribuir a cada uno de ellos un grafema diferente, de tal manera que cada significante del lenguaje puede ser representado por combinaciones diferentes de este pequeño

(\*) En el original, en lugar de los corchetes ([ / ]) aparecen llaves ({}). Por razones tipográficas los sustituimos.

(\*) Tomado y adaptado de Burgess, J.F. La biblioteca de John Galliard, Provoce, México, 1991.

número de elementos" (Alarcos, 1968, p.537). Hockett lo expresa así: "En un sistema fonemático de escritura los caracteres se asignan arbitrariamente, no a los morfemas de la lengua, sino a los fonemas o a ciertas combinaciones de fonemas (sílabas, por ejemplo)" (1958, p.520).

Podríamos pensar que de acuerdo con el principio fonográfico-alfabético de representación (tomado en sentido estricto), un conjunto de proposiciones castellanas se representaría más o menos así:

laescriturametodicamedistraedelapresentecondisiondelosombres  
lasertidumbredecetodoestáescritonosanulainosafantasmayoconosc  
odistritosencilosjobenesseposternananteloslibrosybesanconbar  
barielaspajinasperonosabendesisfrarunasola letra (\*)

Las diferencias entre esta forma de escritura "ideal" y la escritura convencional correspondiente es, precisamente, lo que analizaremos con mayor o menor detalle en este capítulo. Baste por el momento indicar que si la escritura del español fuera estrictamente fonográfica-alfabética, los textos tendrían una apariencia similar a la del fragmento citado de Borges.

Hasta aquí hemos expuesto en forma por demás imperfecta e incompleta una caracterización de lo que puede considerarse que son las características esenciales de los principales sistemas de escritura; sin embargo creemos que hemos presentado los elementos suficientes para proseguir con nuestra exploración.

¿Qué importancia tiene, en un estudio sobre la ortografía, conocer las características esenciales de los principales sistemas de escritura?

---

(\*) Tomado y adaptado de Borges, J.L., La biblioteca de Babel, Gallimard, Promexa, México, 1982.

## 1.2. Ningún sistema de escritura es "puro".

Ningún sistema de escritura es "puro" en el sentido de que utilice uno y sólo uno de los principios de escritura arriba expuestos (fonográfico o ideográfico). Por el contrario, los sistemas de escritura son por lo general de "base mixta" (para tomar la expresión de Hockett); es decir, los sistemas cuya base principal es ideográfica, recurren también a representaciones de tipo fonográfico en mayor o menor medida. Recíprocamente, los sistemas cuya base es la fonográfica, recurren en mayor o menor medida a representaciones de tipo ideográfico. El último caso es el que nos interesa, y nos interesa porque, desde el punto de vista de diversos autores, es en algunos elementos ortográficos donde podemos encontrar que un sistema básicamente alfabético recurre a representaciones ideográficas. Así, Cohen afirma que una pregunta teórica relativa a la ortografía se refiere a saber "en qué medida la ortografía respeta el principio de la escritura alfabética, que es el de representar fonográficamente el lenguaje, o comporta otros elementos, sobre todo ideográficos" (Cohen, 1958, p.222).

Alarcos (1968, p.562) lo expresa de la siguiente manera, refiriéndose a la escritura del inglés: "es comprensible que con una ortografía tan alejada de la representación fónica, el inglés posea un sistema de escritura cuasi-semigráfico: cada significante gráfico refiere globalmente a un significado, incluso si algunos de sus grafemas presentan una alusión vaga e imprecisa a la articulación fónica".

Blanche-Benveniste y Chervel (1974, p.114) lo expresan de la siguiente forma, refiriéndose a la escritura del francés: "En el funcionamiento de la escritura francesa, el estudio diacrónico invita a oponer los aspectos fonográficos e ideográficos (...). Sin embargo, el material mismo de nuestra escritura,

sus veintiseis letras, eventualmente acompañadas de diacríticos, no tienen nada de ideográfico. No puede ponerse en duda que la ideografía penetra nuestro alfabeto y contamina ciertos grafemas: H, K, W, Y tienen una apariencia exótica. Pero los elementos mismos de nuestra escritura (...) son de naturaleza profundamente fono-gráfica. Es al nivel de su empleo que se distinguirá fono-gráfico e ideográfico". (\*)

A continuación exponemos un análisis detallado de cuatro aspectos importantes de la ortografía. Este análisis será realizado intentando apegarnos al análisis sincrónico que realizan Blanche-Benveniste y Chervel del sistema gráfico del francés (1974).

No porque nos apoyemos en dos autores que analizan la escritura del francés atribuímos mecánicamente las complejidades ortográficas de esa escritura a la escritura del español. Sería absurdo. Lo que intentamos es apegarnos a un eje de análisis sistemático. También, es importante resaltar desde ahora que si bien consideraremos una diversidad de aspectos ortográficos en esta sección, no tendrán todos un correlato en la investigación propiamente psicológica.

Es muy importante especificar con respecto a qué sistema fonético del español (pues no hay uno, sino muchos) se puede realizar un estudio sobre la adecuación o inadecuación de un sistema alfabético de escritura. Los sistemas fonéticos de un mexicano, un cubano o un madrileño no son idénticos. Al interior de México existen también diferencias entre los hablantes; no es la misma el habla (en términos fonéticos) de un

---

(\*) El subrayado es nuestro.

capitalino, un acapulqueño, un yucateco o un chihuahuense. No estamos tampoco en condiciones de adoptar la descripción técnica de ningún sistema fonético, por lo que simplemente asumiremos la información presentada por Hockett<sup>(\*)</sup> al respecto (incluyendo su inventario de fonemas y su notación).

Este punto está estrechamente relacionado con el problema de la relación entre la escritura de un lenguaje (que es en sí mismo un dialecto) y sus múltiples variantes. La escritura alfabética se adecua más o menos a una de esas variantes, en determinado período de su evolución, en función de causas extralingüísticas (sociales, sobre todo). Esto es tema de otro estudio.

Excluïremos de nuestro análisis de la ortografía lo referente al análisis de los valores sociales que implica, no por negar que ésta está impregnada de cierta valoración social con conotaciones ideológicas más o menos claras; este es un enfoque válido pero diferente del que nos proponemos<sup>(\*\*)</sup>. Restringiremos nuestro análisis al funcionamiento de los elementos ortográficos sin discutir tampoco los aspectos históricos de los mismos.

Sobre tres puntos básicos se puede describir con cierta aproximación el funcionamiento de una determinada escritura: el estudio del código fonográfico, el estudio del funcionamiento ideográfico y el estudio del material gráfico (el conjunto total de los grafismos que son usados por la escritura).

---

(\*) En su versión española, adaptada por Gregores y Suárez.

(\*\*) Vease al respecto; Lara (1985).

### 1.3. El código fono-gráfico.

Llamaremos código fonográfico a las relaciones que se establecen entre el sistema fonológico y el material gráfico (\*).

Si la serie de las letras tiene por objeto codificar la serie de los fonemas del español, pero la relación entre los elementos de una y otra serie no es biunívoca, se originan, automáticamente, ciertas relaciones que no son de correspondencia biunívoca. Dichas relaciones pueden ser descritas (en términos generales y partiendo de los grafemas para llegar a los fonemas) mediante un conjunto de cinco valores que describen el código fonográfico (\*\*). Podemos definir esos cinco valores de la siguiente manera (\*\*\*) .

1) Valor de base: El valor de base de un grafema es el de codificar a un fonema con el mínimo de restricciones.

¿Cuál es el valor de base del grafema c? ¿es el de codificar al fonema /k/ o al fonema /s/? Dado que c codifica al fonema /s/ con la restricción de que aquel anteceda a los fonemas /e/ o /i/ y que codifica al fonema /k/ en todos los otros casos, decimos que su valor de base es el de codificar el fonema /k/.

---

(\*) "Entre el sistema fonológico actual y el material gráfico se han establecido un cierto número de relaciones más o menos regulares, que constituyen el código fono-gráfico" (Blanche-Benveniste y Chervel, 1974, p.123).

(\*\*) Seguimos a Blanche-Benveniste y Chervel.

(\*\*\*) Las definiciones que siguen no están tomadas textualmente, sino que han sido redactadas como tales.

En la tabla aparece la descripción del valor de base que hemos asignado a todos los grafemas. De la tabla, y en cuanto a los valores de base, cabe resaltar lo siguiente:

- son 17 los grafemas que solo presentan valor de base (y ningún otro valor, excluyendo del conteo la W y la Q). Esto no debe interpretarse en el sentido de que 17 grafemas sean estrictamente biunívocos porque, por ejemplo, la V tiene solo valor de base pero el fonema que codifica es también codificado por la B.

- los casos de correspondencia biunívoca se reducen a 10:

A - /a/

D - /d/

E - /e/

F - /f/

M - /m/

N - /n/

Ñ - /ñ/

O - /o/

P - /p/

T - /t/

Cualquier otro grafema presenta alguna excepción (como lo veremos), es decir, tiene algún otro valor, además del de base correspondiente.

2) Valor de posición: El valor de posición es aquél valor secundario condicionado por su posición.

Así, el valor secundario de C es /s/ y el de G es /x/ si preceden a la codificación de los fonemas /e/ e /i/; el valor secundario de R es /r̄/ si se encuentra en posición

## Los valores de los grafemas

	valor de base	fon.	valor de posición	fon.	valor auxiliar	digrama	valor cero
A	avión	a	-	-	-	-	-
B	barco	b	-	-	-	-	-
C	cero	k	circo cerro	s	-	chato/c/ acción/ks/	-
D	dado	d	-	-	-	-	-
E	elote	e	-	-	-	-	-
F	falso	f	-	-	-	-	-
G	gato	G	gis gema	x	-	-	-
H	hacer	∅	-	-	-	chato/c/	hombre
I	iguana	i	-	-	-	-	-
J	jícama	x	-	-	-	-	-
K	kiosco	k	-	-	-	-	-
L	lima	l	-	-	-	llano/y/	-
M	manzana	m	-	-	-	-	-
N	niño	n	-	-	-	-	-
Ñ	ñato	ñ	-	-	-	-	-
O	ostra	o	-	-	-	-	-
P	perro	p	-	-	-	-	-
Q	-	-	-	-	-	-	-
R	ver <u> </u>	r	ratón alrededor	r̄	-	carro/r̄/	-
S	sapo	s	-	-	-	-	-
T	topo	t	-	-	-	-	-
U	uva	u	-	-	queso guiso	queso/k/ guiso/g/	guiso queso
V	vaca	b	-	-	-	-	-
X	reflexión	ks	México Xochimilco	/x/ /s/	-	-	-
Y	yema	y	(conjunción) hoy	/i/	-	-	-
Z	zapote	s	-	-	-	-	-

inicial, o entre consonante y vocal<sup>(\*)</sup>; el valor secundario de Y es /i/ si se encuentra aislada (representado a la conjunción) o al final de sílaba.

3) Valor auxiliar: El valor auxiliar influye sobre el valor de un grafema vecino sin ser él mismo pronunciado.

El único grafema que adquiere ese valor es U dado que, sin ser pronunciado (adquiriendo a su vez valor cero), posibilita que Q codifique al fonema /k/; al mismo tiempo le restablece su valor de base al grafema G (= /g/) cuando este fonema debe ser codificado antepuesto a /e/ o /i/ (o bien E o I), impidiendo que adquiera su valor posicional secundario.

4) Digramas: Se llamará digrama a la amalgama de dos grafemas (nótese que no se especifica que sean grafemas diferentes) que codifica un fonema<sup>(\*\*)</sup>. Según esa definición, LL será considerado como digrama que codifica al fonema /y/.

De la misma manera llamaremos digrama a la amalgama RR. Al mismo tiempo, tomado como digrama, RR codifica al fonema /r̃/ en función de su posición (intervocálica), y, por lo tanto no tiene valor de base (en tanto digrama).

---

(\*) Según el texto de la Real Academia (1978) R representa al fonema /r̃/ en posición inicial "o como cabeza silábica interior de palabra tras de coda simple escrita b, t, n o s ..."; lo aclaramos porque, en todos los casos diferentes, R representa el fonema /r/ y es por eso que le asignamos la representación de dicho fonema como su valor de base.

(\*\*) En el original se agregó: ...que ninguno de los dos, aisladamente, codifica. Eliminamos esta restricción para incorporar como digrama la amalgama RR.

5) Valor cero: Tiene valor cero aquel grafema que no codifica a algún fonema.

Es la H, cuando no es precedida por C, la U cuando es precedida por Q y G, las que adquieren este valor.

La combinación de todos los valores antes descritos constituye el código fono-gráfico del español.

Es evidente que lo anteriormente expuesto ha sido presentado por diversos autores y con diversa organización. También lo es que no agota todos los aspectos relativos al código fono-gráfico.

Es pertinente aclarar que si la W no aparece en la tabla es porque no corresponde a ningún fonema castellano, y su uso se restringe para la escritura de palabras no castellanas (básicamente inglesas).

Algunos aspectos más quedan por explicar acerca del código fonográfico (M o N antes de P o B) pero no los abordaremos debido a que, repetimos, la tesis presente no trata del aprendizaje del código fonográfico, sino, sobre todo, el de los aspectos ideográficos, que pasamos a exponer.

#### 1.4. La ideografía

El código fonográfico permite escribir un mismo segmento fónico de diversas maneras de tal forma que su dominio no garantiza una escritura convencional-ortográfica.

Considérese el siguiente fragmento fónico: /baja/. Puede ser escrito de tres maneras diferentes dependiendo del contexto sintáctico y semántico de que se trate. ¡Vaya!, la

yegua baya saltó la valla. Entonces, la forma gráfica elegida depende de la serie de palabras léxicamente relacionadas con cada una de esas formas gráficas. Esa elección es ortográfica y pone en correspondencia una forma gráfica y un significado de terminado. Por lo tanto, esa correspondencia es ideo-gráfica en su funcionamiento.

Blanche-Benveniste y Chervel afirman con referencia al francés que "su escritura no es solamente la transcripción de los fonemas; es siempre, entre muchas transcripciones posibles, una elección, fundada sobre la consideración del contenido" (1974, p.158).

Evidentemente el funcionamiento ideográfico no está al margen del código fonográfico, sino por sobre él.

El funcionamiento ideográfico se manifiesta de diferentes formas, dos de las cuales resultan muy importantes para nosotros: la unificación gráfica de palabras emparentadas léxicamente y la diferenciación gráfica de palabras homófonas que pertenecen a diferentes familias lexicales. Para Blanche-Benveniste y Chervel "el funcionamiento ideográfico aporta en la escritura un principio de unificación: unificación entre las diferentes palabras de una misma familia léxica o entre los elementos de un paradigma gramatical (...) La ideografía tiene por efecto diferenciar las palabras unas de otras acumulando sobre una misma palabra las marcas que la relacionan a su familia o que subrayan su rol en el sintagma, de tal manera que la palabra tiene su 'rostro propio'" (1974, p.162).

Para ellos la ortografía del francés se ha desarrollado sobre la tendencia de acumular sobre la palabra escrita las marcas que la vinculan o la diferencian de otras, con una fuerte centración en la palabra como unidad: "Los procedimientos

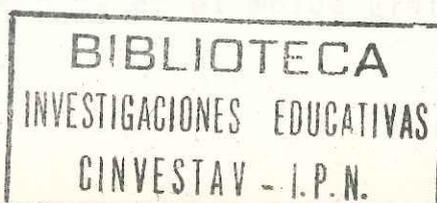
ideográficos... reposan sobre el mismo principio: consisten en utilizar moldes gráficos comunes a una serie de palabras derivadas o comunes a un mismo paradigma morfológico, y en insertar en la palabra aislada las marcas que las relacionan a esos paradigmas, léxicos y gramaticales. Las consecuencias descansan a la vez sobre la unificación de paradigmas y sobre la diferenciación gráfica de la palabra aislada". (op. cit. p.185).

Cohen (1958, p.224) lo expresa de la siguiente manera: "En su preocupación por hacer reconocibles las palabras, las ortografías no tienen siempre solamente la preocupación de expresar el sonido. Puede ocurrir que se intente hacer reconocible su origen o su rol gramatical. Estos son los aspectos intelectuales de la ortografía".

Alarcos (1968, p.537) va todavía más lejos y afirma que "el solo hecho de separar por escrito las palabras comporta ya una referencia muy clara al contenido ya que los grafemas así aislados llegan a formar unidades asociadas, cada una en su conjunto, a un contenido (...) La articulación de elementos gráficos deja de corresponder a aquella de los elementos fónicos y la relación de la fonía con la grafía se realiza por bloques no descomponibles que corresponden a los signos lingüísticos. De esa manera se recae parcialmente en la semigrafía" (p.558).

En resumen, tanto la diferenciación de palabras homófonas como la unificación gráfica de palabras emparentadas léxicamente son una consecuencia de la tendencia a marcar ciertas semejanzas y diferencias entre palabras aisladas en la escritura.

Esa unificación se ha logrado por diversos mecanismos de derivación (que no estudiaremos en detalle). Estos



mecanismos de derivación, para el francés, consisten por ejemplo en transformaciones que hacen pasar las consonantes de su valor muerto al final de la palabra (petit) a su valor de base en la derivada (petite, petitesse). "La mayor parte de las consonantes muertas al final de palabras se justifican por su rol en la derivación" (Blanche-Benveniste y Chervel, 1974, p.163). Evidentemente la derivación también está relacionada con la etimología de la palabra, si bien puede ser independiente de ella (op. cit. p.168). Asimismo la derivación puede estar relacionada a ciertas series semánticas: "Las marcas gráficas de la derivación imponen clasificaciones semánticas originales. Es bien conocido que la palabra de base y sus derivadas no recubren exactamente el mismo significado. Por ejemplo la palabra 'hombre' no coincide exactamente con el contenido de los derivados 'humano', 'humanitario'. Hay una oposición entre 'hombre' y 'mujer' que no se reencuentra en 'humano', ya que 'humano' se aplica igualmente al hombre y a la mujer. Las formas son fonéticamente distintas y se puede hablar de dos radicales, /om/- y /um/-. La ortografía extiende esas distinciones mas allá de de la lengua hablada, e impone relaciones semánticas cuya existencia formal es puramente gráfica; un mismo radical fónico es frecuentemente disociado en dos radicales gráficos diferentes" (op. cit. p.168).

Una descripción precisa de los mecanismos de derivación en juego en la escritura del español escapa a nuestras posibilidades técnicas y a nuestros objetivos, pero nos parece, al menos en términos generales, que algunos de estos mecanismos de derivación son aplicables al español.

Lo que más nos interesa resaltar es precisamente que esta unificación gráfica está presente también, con toda evidencia, en el español. Para escribir "vallado", convencionalmente, se deben excluir las alternativas bayado y vayado, y lo podemos hacer a sabiendas de que b-y- es el molde gráfico que se

corresponde con la escritura del color (bayo, baya) y que v-y es el molde gráfico que se corresponde con la expresión de burla (vaya) o su homógrafa vaya (del verbo ir, que yo vaya). Al mismo tiempo podemos saber que vaya (verbo), se escribe con v a partir del conocimiento de que cualquier palabra de esa familia (cualquier conjugación de ese verbo) que lleve el fonema /b/, se escribe con v: vamos, vengo; por lo que respecta a la y (de vaya, verbo) la podemos determinar a partir del conocimiento de la forma gráfica vayamos. Si escribiéramos vallamos estaríamos refiriendo algo así como la acción de vallar, de cercar<sup>(\*)</sup>.

En fin, la unificación nos permite encontrar un "orden relativo" al momento de tener que optar entre b/v, ll/y, etc. a condición de que sepamos que dichas alternativas están en relación con la familia léxica de pertenencia de la palabra que queremos escribir.

En lo que se refiere a la diferenciación gráfica de palabras que, escritas según el código fonográfico resultarían homógrafas, parecen estar de acuerdo diversos autores en que es ahí donde se manifiesta con mayor claridad el funcionamiento o la penetración de la ideografía en nuestra escritura: "En una escritura estrictamente fonológica los signos homófonos deben ser representados como homógrafos; el contexto basta para reconocerlos e identificarlos en la secuencia escrita como en la lengua hablada. Sin embargo, en la escritura, aparecen frecuentemente uno o varios grafemas que no comportan referencia fónica sino una referencia semántica. Estos grafemas tienen una función diacrítica suplementaria que no tiene ninguna relación con la articulación fonemática; recuerdan de cierta manera a los determinativos de tipo semiográfico o ideográfico: se

---

(\*) Vallar.

relacionan exactamente a un cierto significado de entre varios que están asociados a un mismo significante en la lengua hablada" (Alarcos, p.556).

Para el caso del español el único grafema que podría ser descrito como un grafema sin referencia fónica pero sí semántica es la hache (cuando no está precedida de c); pero si a la anterior descripción agregamos que existen grafemas que no sólo tienen una referencia fónica, tenemos que muchos grafemas del español tienen también una función diacrítica además de referencia fónica: en la palabra escrita tubo la b tiene una referencia fónica, /b/, además de una "función diacrítica" que nos hace vincular esa secuencia de grafías al sustantivo y no al verbo.

El sistema de escritura, en cambio, recurre, en función de orígenes diversos (etimológicos unos, relativos a la evolución diferencial de los sistemas hablado y escrito, etc.), a procedimientos específicos y no generalizados para diferenciar la forma gráfica de dos o más palabras homófonas. Manteniéndonos entre los límites de la palabra escrita, podemos encontrar la recurrencia a la hache como diferenciador: a/ha; e/he/eh; ola/hola, etc. la recurrencia a las opciones poligráficas para la codificación de un mismo fonema: tubo/tuvo en donde la alternativa b o v = /b/ es utilizada; asimismo: sapote/zapote; serrar/cerrar; siento/ciento; halla/haya etc. (\*)

Así pues, el sistema gráfico del español "ha sido penetrado" por un cierto funcionamiento ideográfico, si bien en menor medida y complejidad que los sistemas para el inglés o el francés.

---

(\*) Hablaremos de otros recursos, y especialmente del uso de la tilde.

Es este funcionamiento ideográfico el que crea, para el aprendiz de la escritura, la ortografía. Ortografía que es capa a los límites de lo que hemos denominado el código fonográfico; escapa porque ni el dominio alfabético ni el dominio del código bastan para garantizar una escritura ortográfica-convenicional (en cuanto a las elecciones literales en juego). Para realizar las elecciones gráficas que escapan a esos dos aspectos, se ha de recurrir al análisis del contenido por escribir, al análisis de la red de relaciones establecidas entre las formas gráficas (o los grafemas) y las significaciones que se desean escribir, o bien, a las relaciones entre las significaciones entre sí (que serrar y sierra se relacionan no es evidente y que a la vez se oponen a cerrar y cierra, respectivamente, tampoco), o bien, a las relaciones establecidas entre los significantes y los significados.

### 1.5. La grafemática

Hasta ahora hemos analizado los aspectos ortográficos en relación con aspectos de la lengua oral que representa. Sin embargo quisiéramos hacer mención de un abordaje interesante para el estudio de la escritura tomada autónomamente, ya que nos parece fecunda.

Es imposible explicar el funcionamiento de todos y cada uno de los elementos que sirven para la escritura de una lengua en función de una supuesta relación de transcripción entre la escritura y la lengua oral.

Se ha dicho mucho que la escritura es un sistema de segundo orden y que su razón de ser es transcribir (haciéndolo en forma imperfecta) el lenguaje. Que la escritura lo transcribe en forma imperfecta es verdadero y justifica la necesidad de estudiar el sistema escrito con independencia del sistema hablado.

Lidia Contreras (1976) después de un detallado conteo de las "imperfecciones" del sistema escrito, "imperfecciones" relativas a la transcripción del lenguaje hablado, nos dice: "los otros tres comentarios, a saber: 1) que la escritura no señala rigurosamente el acento, ni el ritmo ni la entonación, 2) que falta en ella la información que aportan los gestos y los ademanes y 3) que generalmente está a la zaga con relación a los cambios en el habla, son indiscutibles. Pero ¿qué prueban?. Justamente lo que hemos querido probar: que en algunos aspectos la lengua escrita es diferente de la lengua hablada, y en los mismos aspectos, autónoma con respecto a ésta, lo que no significa que sea mejor ni peor y, por lo tanto, que es posible y lícito estudiarla con criterio inmanente, es decir, independientemente de sus relaciones con la lengua oral; (...) Con un estudio grafonómico sólo trascendente, no podríamos dar cuenta de los valiosos recursos de la escritura de que carece la lengua oral. Por ejemplo: 1) la separación de unas palabras de otras, por medio de un espacio, 2) la señal de término de las oraciones, gracias a la puntuación, 3) la señal de comienzo de un enunciado a través del microsistema de las mayúsculas, y 4) los diversos tipos de letras: versalita, cursiva, etc., de gran rendimiento estilístico, para hablar solamente de algunas de las características propias de la escritura alfabética" (p. 95-96).

Con respecto a la validez de un estudio independiente del sistema gráfico con relación al sistema oral, Alarcos (1968, p.519) piensa que es válido en una disciplina paralela a la fonología: "desde el punto de vista lingüístico, no se la puede estudiar en sí misma, sino solamente en sus relaciones con la primera [es decir, con la lengua oral]. Lo anterior, a decir verdad, no excluye la posibilidad del estudio científico de los elementos gráficos del sistema de escritura en una disciplina paralela a aquella que trata de los elementos fónicos del sistema lingüístico, es decir, la posibilidad de un estudio

'grafemático' que examinaría la relación material y la función de comunicación de los elementos gráficos".

Afortunadamente contamos con un estudio grafemático de "expresiones homófonas" en el español, estudio especialmente pertinente para nuestro trabajo. Lo expondremos ampliamente porque ejemplifica muy bien qué se entiende por un estudio grafemático con relación a la escritura de expresiones homófonas, aspecto central en el estudio psicológico de la presente investigación.

Henry (1977) esboza "una clasificación grafemática de las expresiones homófonas", siguiendo los lineamientos expuestos por Contreras (1976).

Inicia con una discusión y crítica de la definición de términos relacionados tales como homónimos, homófonos, parónimos, etc. y los elementos que intervienen en las definiciones dadas en diferentes tratados y diccionarios<sup>(\*)</sup>. Resumiendo, aclara que unos u otros (tratados y/o diccionarios y/o autores) consideran algunos de los siguientes criterios y, por lo tanto, excluyen otros: 1) El criterio de igualdad entre significantes sonoros y/o gráficos, 2) El criterio de distinción de significado es frecuentemente mencionado<sup>(\*\*)</sup>, 3) El criterio de la identidad o diferencia de la función gramatical de las palabras involucradas, 4) El criterio de la categoría acentual<sup>(\*\*\*)</sup>, 5) El criterio del orden de los fonemas (atacar y acatar).

---

(\*) Para una discusión detallada al respecto vease también: Blanche-Benveniste y Chervel, 1974, p.185 en adelante.

(\*\*) Mas no descrito. Volveremos sobre este importante punto.

(\*\*\*) Henry (1977, p.42) cita a Huertas, quien "indica, además, que, para considerar que dos vocablos son homófonos, no se toma en cuenta la acentuación, por esta razón en su lista encontramos ejemplos como los siguientes: Abisales (profundidades abismales), Avísales (del verbo avisar), etc."

Así pues, las diferentes definiciones de homofonía y homonimia son hechas tomando en consideración algunos de los criterios anteriormente expuestos. Concluye que las homófonas deben cubrir ciertos requisitos: en el plano fonemático, poseer fonemas iguales, es decir, ser homofonemáticas, además de presentar en el mismo orden los fonemas; en el plano fonético, nos dice, las homófonas han de tener igual categoría acentual, o sea, han de ser homoacentuales<sup>(\*)</sup>; en el plano grafemático pueden ser homografemáticas o heterografemáticas y en el plano semántico han de ser heterosemánticas.

Agrega algo que es muy importante: "Debemos indicar también que la homofonía no se da solo entre palabras (que es casi lo único a que se refieren los distintos tratadistas), si no también entre elementos constituyentes de palabras, como son los prefijos, los sufijos y las raíces; o entre estructuras constituídas por palabras, como las frases, los complementos, las proposiciones, etc.; o entre elementos de diversas categorías estructurales, como prefijos con palabras, palabras con frases, etc." (Henry, 1977, p.44-45) dándonos algunos ejemplos:

De prefijos:

bi/vi (bimestre-virrey)

bis/viz (bisnieto-vizconde)

De sufijos:

és/ez (leonés-altivez)

esa/eza (abadesa-belleza)

De raíces:

bel/vel (bélico-velorio)

cens/sens (censura-sensación)

---

(\*) Henry le da aquí un tratamiento fonético al acento, mientras que nosotros le daremos un tratamiento diferente (vease la sección 1.6.1.).

Entre frases:

sus hilos/sus silos  
las sobras/las obras

Entre proposiciones:

Da la paz al niño/Da la pasa al niño

Entre una palabra y un complemento:

asimismo/a sí mismo

Es por esto último por lo que Henry habla de expresiones homófonas y no de palabras homófonas<sup>(\*)</sup>.

Con base en los elementos antes expuestos, realiza una clasificación de las expresiones homófonas heterografemáticas, "atendiendo al elemento grafemático que diferencia a las expresiones homófonas" (op. cit., p.46) resultando, para él, siete clases:

Diferencia grafemática	Ejemplo
1) Literales	bello/vello
2) Tildales	atente/atenté
3) Espaciales	sueco/su eco
4) Literales y tildales	verás/veraz
5) Literales y espaciales	haber/a ver
6) Tildales y espaciales	sinfín/sin fin
7) Literales, tildales y espaciales	adiós/a Dios

Agrega que la homofonía puede producirse entre una, dos o más palabras y una, dos o más palabras; se pueden encontrar series dobles o triples de expresiones homófonas; la oposición grafemática puede realizarse entre dos minúsculas, una

(\*) Discutiremos la gran dificultad que existe en sustentar la palabra como unidad de análisis gramatical.

minúscula y una mayúscula, etc.; puede existir un número variable de oposiciones grafemáticas (con 1, cocer/coser; con 2, combine/convine; con 3, haber/a ver).

Todos estos modos de diferenciación u oposición gráfica de expresiones homófonas no son regidos por el principio alfabético. Como lo hemos expuesto, pueden ser considerados como ideográficos.

Si bien de alguna manera ya lo habíamos expuesto, quisimos ejemplificar así qué entendemos por una visión grafemática de la escritura, que puede resultar de mucha utilidad al momento de plantearse interrogantes de tipo psicológico: ¿cómo aprende un niño la ortografía?. Veremos más adelante cómo ciertos "errores de ortografía" pueden ser conceptualizados en forma muy diferente si tenemos este enfoque en mente, es decir, todo lo expuesto en este capítulo, y no el enfoque exclusivamente normativo sobre la ortografía.

#### 1.6. La acentuación, la tilde y su representación.

Debido a que la acentuación es frecuentemente considerada como una parte "accesoria" del lenguaje y que no es representada sistemáticamente por la escritura y, además, debido a que la tilde, que normalmente representa la acentuación de palabra, es usada para representar algún otro aspecto lingüístico, realizaremos un análisis por separado de la acentuación, su representación en la escritura y de los otros usos de la tilde.

### 1.6.1. La acentuación (\*)

Ducrot y Todorov nos dicen que "casi todas las escuelas lingüísticas oponen elementos fonemáticos (...) a elementos prosódicos (...), o bien elementos segmentales a elementos supra segmentales" (1979, p.209). La diferencia principal radica en que "los caracteres prosódicos son no discretos, es decir, son susceptibles de variar de manera continua" (Ducrot y Todorov, p.209).

Esa es, pues, la primera característica importante del acento: aunque, como veremos, el acento cumple en español la función distintiva (como los fonemas segmentales), la acentuación es un elemento prosódico, es decir que no puede ser identificado y fragmentado en elementos sucesivos (como los fonemas segmentales) sino que es un elemento continuo que se identifica en función de variaciones sobre un segmento fonemático.

Troubetzkoy define la acentuación como la intensificación culminativa de un prosodema (\*\*) (1970, p.221). A su vez, el prosodema es definido como "la más pequeña unidad prosódica de la lengua (...) dicho de otra manera, las sílabas en las lenguas que cuentan sílabas (...)" (Troubetzkoy, 1970, p.212).

---

(\*) En adelante reservamos el término de acentuación o acento para referir únicamente al nivel oral del lenguaje; además, nos referiremos casi exclusivamente al acento en español.

(\*\*) Acentos en francés: "L'accentuation peut être définie comme étant la mise en relief culminative d'un prosodème". Tomamos la traducción de Alarcos (1971, p.94): "La acentuación es la intensificación culminativa de un solo prosodema de la palabra".

A su vez la sílaba tiene un centro, llamado núcleo de sílaba, que es definido como "toda parte de la sílaba que, según las reglas de la lengua en cuestión, detenta las particularidades prosódicas distintivas. Según la lengua, el centro de sílaba puede ser: a) una vocal, b) un grupo polifonemático de vocales, c) una consonante, d) un grupo polifonemático 'vocal + consonante' (Troubetzkoy, 1970, p.197).

En función de lo anterior, podemos decir que, para el español:

- El prosodema es la sílaba, ya que es una lengua que "cuenta sílabas".
- El centro de sílaba para el español es siempre una vocal<sup>(\*)</sup>.

En cuanto a la función del acento, Troubetzkoy nos dice lo siguiente (nos permitimos una larga cita porque a partir de ella desencadenaremos una discusión sobre lo que se ha dicho de la función del acento en español): "En los casos en que la diferenciación de prosodemas no ejerce más que una función distintiva (diferenciando los significados), cada prosodema posee su propia particularidad de diferenciación de tal manera que en una palabra que contiene muchos prosodemas, todos los prosodemas pueden ser parecidos desde ese punto de vista o, incluso, prosodemas diferentes pueden seguirse en orden diferente. Dicho de otra forma, en una lengua de este tipo que cuente las sílabas, todas las sílabas de una palabra polisilábica pueden ser intensas (...) o todas no intensas (...) o incluso intensas y no intensas en diferentes ordenes de sucesión (...) Sin embargo, en las lenguas en donde la diferenciación de los prosodemas no ejerce exclusivamente una función distintiva (es decir, diferenciando los significados) los prosodemas son repartidos de tal

---

(\*) Vease Alarcos, 1971, p.202.

manera que en cada palabra no hay más que un solo prosodema que domine a todos los otros por una particularidad de diferenciación, en tanto que los otros prosodemas de la misma palabra presentan todos las propiedades diferenciativas opuestas (...) En casos de este género<sup>(\*)</sup> la diferenciación de los prosodemas se manifiesta en principio por el alargamiento de la sílaba superior (...) pero otros factores se agregan a ella: ante todo el reforzamiento expiratorio del prosodema superior, reforzamiento con el cual frecuentemente aparece, paralelamente, una elevación del tono de la sílaba superior (...) Desde el punto de vista fonológico no hay nada aquí de esencial más que la intensificación culminativa general del prosodema superior; dicho de otra manera, el hecho de que ese prosodema domine a todos los otros; en tanto que los medios por los cuales esta intensificación culminativa es obtenida pertenece al dominio de la fonética. (Troubetzkoy, 1970, p.213-214).

En primer lugar, es claro que en el español el acento puede estar situado en una sola de las sílabas de una palabra<sup>(\*\*)</sup>. Siendo así, el español es una lengua en la que la acentuación no ejerce exclusivamente una función distintiva. Al mismo tiempo, es claro que, eventualmente, sí la ejerce. En otras palabras, el contraste acentual creado por el cambio de posición del prosodema culminante entre, por ejemplo, "jugo" y "jugó" o "término", "termino" distingue los significados de esas palabras<sup>(\*\*\*)</sup>.

---

(\*) Que es el caso del español.

(\*\*) Con excepción de ciertos casos que estudiaremos más adelante.

(\*\*\*) Hockett (1979, p.55) desarrolla una demostración de que existe en el español un sistema acentual capaz de distinguir mediante el contraste de dos grados de acento, independientes de los contrastes entonacionales, los significados de las palabras, dando incluso el estatus de "fonema acentual".

Quilis (1982, p.10) hace una afirmación interesante acerca de la función distintiva del acento en español: "Por ser una lengua de acento libre, la función distintiva compensa con creces la relativa pobreza del sistema fonológico español" asignándole, interpretamos, la función distintiva como una de sus funciones importantes.

Lo que no es claro es qué otra función, además de la función distintiva, cumple el acento en español.

Ducrot y Todorov (1979, p.211) enumeran tres funciones que pueden cumplir los hechos fonemáticos y prosódicos: "Un elemento fónico tiene una función distintiva (...) en la medida en que permite diferenciar entre sí dos unidades significativas (...) Un elemento fónico tiene una función demarcativa o delimitativa cuando permite reconocer los límites de una palabra o más generalmente de una unidad lingüística cualquiera<sup>(\*)</sup>. Menciona también la función culminativa, tomando su definición de Martinet (1972, p.115): "Allí donde el lugar del acento es imprevisible<sup>(\*\*)</sup>, hay que aprenderlo en cada palabra y no marca el fin y el principio de la unidad acentual, el acento tiene una función que se llama culminativa. Sirve para anotar en el enunciado la presencia de un cierto número de articulaciones importantes y facilita así el análisis del mensaje. Sea previsible su lugar o no lo sea, el acento permite precisar el mensaje al hacer variar la importancia respectiva de los realizamientos sucesivos".

Que el acento en español cumple una función distintiva ya lo hemos expuesto.

---

(\*) Troubetzkoy (1970, p.291) aclara que esas unidades lingüísticas pueden ser morfemas, palabras o frases.

(\*\*) Lenguas de acento libre, como el español.

Diversos autores afirman que el acento puede cumplir una función delimitativa. Según el "estudio de la función fónica delimitativa" de Troubetzkoy, las lenguas poseen un cierto número de procedimientos que delimitan las diferentes unidades significativas. Dentro de la variedad de signos demarcativos que una lengua dada puede presentar, Troubetzkoy (1970, p.295) cuenta el acento fijo<sup>(\*)</sup>: "La acentuación llamada 'no libre' o 'fija' es igualmente un signo demarcativo afonemático. Como esta acentuación impacta siempre a la misma sílaba (...) en todas las palabras que tienen el mismo número de sílabas (...) su posición no puede diferenciar la significación de las palabras. Sin embargo la posición indica siempre en qué situación se encuentra el prosodema acentuado en relación a los límites de la palabra. En la gran mayoría de las lenguas consideradas, el acento 'no libre' (dinámico) reposa sobre la primera sílaba de la palabra (...) En otras lenguas el acento 'ligado' reposa siempre sobre la última sílaba (...). En todas esas lenguas el acento dinámico indica entonces en qué sílaba la palabra comienza o termina. En otras lenguas el acento 'fijo' está separado por un prosodema del límite de la palabra, es decir, que reposa sobre la segunda o sobre el penúltimo prosodema de la palabra (...) En todos los casos en donde el acento está separado del límite de la palabra por un prosodema, el acento no señala inmediatamente la frontera de la palabra, sino solamente la vecindad (proximidad) de esta frontera, la distancia entre el acento y la frontera de la palabra teniendo siempre<sup>(\*\*)</sup> el mismo tamaño".

---

(\*) Por contraposición a la acentuación libre, "acentuación en donde el lugar en la palabra no está condicionado exteriormente (...) (1970, p.221).

(\*\*) El subrayado es nuestro.

Por lo demás, Troubetzkoy, en este estudio, nunca se ñala como demarcativa la función del acento en español. Sin embargo, por el fragmento citado, se puede inferir que si el acento cumple una función delimitativa es en las lenguas que tienen acento fijo, precisamente porque su inmovilidad sirve de punto de referencia: la palabra termina donde, en el decurso de una emisión, encontramos la sílaba prominente o acentuada; o bien la palabra empieza con una sílaba acentuada, lo que, al mismo tiempo, indica que la palabra anterior terminó; o bien, por último, al encontrar una sílaba acentuada sabemos que la palabra terminará con la emisión de la siguiente sílaba, ya que la distancia entre la sílaba acentuada y la frontera de la palabra es siempre la misma.

Algunos autores atribuyen al acento en español una función delimitativa. Alarcos (1971, p.208) afirma: "finalmente, en español, las propiedades prosódicas tienen valor demarcativo. El acento, por ser culminativo, señala el centro de intensidad de cada palabra, y, por ser libre, puede indicar el límite de las palabras de manera diversa: la presencia de un acento indicará que la palabra acaba en la sílaba en que recae: canción, o en la siguiente: canto, o dos sílabas después: cántaro".

Siguiendo a Troubetzkoy, en español el acento no cumple una función delimitativa. Siguiendo a Alarcos y en cuanto a la función delimitativa, lo más que indica el acento es una incertidumbre: o bien ya terminó la palabra, o bien termina en la siguiente sílaba o bien termina en la siguiente de la siguiente, lo cual no delimita nada.

La situación se enreda aún más cuando leemos en el texto de Ducrot y Todorov (1979, p.215): "La función básica del

acento es la función culminativa<sup>(\*)</sup>, Pero podemos distinguir dos tipos de lenguas, desde el punto de vista del acento, según aparezca como función suplementaria la función demarcativa (lenguas de acento fijo, como el francés, el español<sup>(\*\*)</sup> o el checo: elección de criterios fonéticos) o la función distintiva (lenguas con acento libre, como el inglés o el alemán: criterios morfológicos)." Como acabamos de ver, para Alarcos el acento en español es libre.

Nuestra sospecha de que el acento no cumple en español la función delimitativa es confirmada por Quilis (1982) quien afirma que "el acento desempeña en la lengua española las funciones distintiva, contrastiva y culminativa" (p.10). No menciona, pues, la función delimitativa para el acento español.

En cuanto a las funciones contrastiva y culminativa, Quilis las define así: "a) la función contrastiva, que se ejerce en el eje sintagmático, es decir, entre las secuencias de unidades, al poner de relieve las sílabas acentuadas frente a los no acentuadas (...). c) la función culminativa (...) señala la presencia de una unidad acentual, sin indicar exactamente los límites" (p.8).

Seguiremos en adelante a Quilis y concluimos con él lo referente a la función del acento español.

---

(\*) Que por otro lado, no se entiende cuál es el significado de la expresión "la presencia de un cierto número de articulaciones importantes".

(\*\*) Los subrayados son nuestros.

Quilis (1982) clasifica las palabras, según la posición del acento, de la siguiente manera:

Clase	Esquema acentual
1° Oxítona (o aguda)	— — — — —
2° Paroxítona (o llana)	— — — — —
3° Proparaxítona (esdrújula)	— — — — —
4° Superproparaxítona (sobresdrújula) /solo en formas compuestas/ ( <u>cómetelo</u> , <u>ábremelo</u> , <u>repíteselo</u> )	— — — — —

En cuanto al número de acentos que puede tener una palabra, nos dice que "evidentemente toda palabra aislada, sacada fuera del contexto en que se halla, presenta una sílaba con una determinada carga acentual; pero las cosas cambian, cuando esa misma palabra se encuentra situada en el decurso de la cadena hablada. En la frase se percibe claramente la presencia de sílabas tónicas en unas palabras determinadas y su ausencia en otras... en condiciones normales, tan solo un grupo de palabras, los llamados adverbios en-mente, poseen dos sílabas tónicas: /miserábleménte/ miserablemente, /sólaménte/ solamente, etc.". (Quilis, 1982, p.11).

Elabora además una lista de las clases de palabras que siempre llevan una sílaba acentuada y de aquellas o aquellos casos en que no llevan ninguna sílaba acentuada. Daremos solo algunos ejemplos de este último grupo:

- El artículo determinado: /el álma/, el alma
- La preposición: /bíno desde Málaga/, vino desde Málaga
- La conjunción, copulativas: y, e, ni  
, disyuntivas: o, u

Así, hace una lista que, suponemos, es exhaustiva. Aclara que hay formas léxicas que son tónicas o átonas, según su función.

Por último aclara que "por un énfasis especial que tiene por objeto poner de relieve una palabra determinada (...) se señala por medio de un segundo acento una de las sílabas no (\*) acentuadas de la palabra o una palabra átona (...) este acento también puede manifestarse como refuerzo de un acento ya existente, para poner de relieve alguna parte de un enunciado o distinguir dos enunciados que podrían confundirse" (Quilis, 1982, p.16).

En cuanto a la frecuencia de los esquemas acentuales, tenemos que, en español, el más frecuente es el paroxítono (\*\*).

No agregaremos nada más acerca del acento y nos abocaremos ahora a analizar algunos aspectos de la representación gráfica del acento en español.

---

(\*) Introducimos el no entre corchetes porque suponemos, con base en el significado del párrafo, que eso se quiere decir (estamos suponiendo un error de imprenta).

(\*\*) Quilis nos da además otros datos de interés en su investigación sobre una población de 20,361 palabras (1982, p.43 y siguientes):

- 1) Un 63.44% de las palabras son tónicas, mientras que el 36.56% restante son átonas.
- 2) El total de categorías átonas se concentra en monosílabos (90.23%) y en bisílabos (9.77%).
- 3) En un total de 9219 casos, considerando los esquemas acentuales, oxítono, paroxítono y proparoxítono y descartando los casos átonos, monosílabos tónicos y los ad verbios en-mente obtenemos los siguientes valores:  
 paroxítonos = 79.50%,  
 oxítonos = 17.68%,  
 proparoxítonos = 2.76%.

### 1.6.2. La representación gráfica del acento español.

En esta sección no nos dedicaremos a analizar pormenorizadamente todas y cada una de las reglas ortográficas de la acentuación<sup>(\*)</sup> sino que destacaremos algunos de los aspectos más pertinentes para nuestro trabajo.

Por principio, es la tilde la única marca gráfica que representa la acentuación y para eso se la coloca sobre el centro de sílaba (es decir, sobre la vocal) de la sílaba tónica de la palabra escrita.

Sin embargo, y en relación a que en el español existen predominantemente palabras paroxítonas (graves), se ha ideado una serie de reglas que evitan la necesidad de tildar siempre (y tan solo con arreglo a un análisis acentual) las palabras, reglas que han introducido criterios estrictamente arbitrarios para saber cuáles palabras se tildan y cuáles no.

Para nosotros será esa una primera distinción importante: una cosa es establecer la relación entre la tilde y la acentuación y otra, muy diferente, conocer el conjunto de reglas que determina cuáles palabras efectivamente se tildan y cuales no, independientemente del análisis acentual; en otras palabras, hablamos de la distinción entre acento prosódico y ortográfico.

Transcribimos a continuación los principales apartados que, con relación al acento ortográfico, aparecen en el capítulo dedicado a la ortografía en el texto citado de la academia:

---

(\*) Vease Real Academia Española (comisión de gramática), Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española, Espasa-Calpe, Madrid, 1978.

- A. Palabras sin diptongos, triptongos ni hiatos
- B. Palabras con diptongos o triptongos en los que entran una vocal de la serie /a, e, o/ y una (o dos, si se trata de triptongos) de la serie /i, u/.
- C. Palabras con hiato en el que entran una vocal de la serie /a, e, o/ y otra de la serie /i, u/.
- D. Palabras con diptongo o hiato en los que entran solamente vocales de la serie /a, e, o/
- F. Palabras monosilábicas
- G. Palabras compuestas
- H. El acento ortográfico de las formas verbales con pronombres personales enclíticos.

Lo que destaca es que las reglas se basan, casi exclusivamente, en criterios fonológicos y/o en una clasificación de las palabras en términos del esquema acentual al que pertenecen; muy rara vez se considera como un criterio de acentuación ortográfica la función distintiva que el acento cumple<sup>(\*)</sup>.

Un apartado particularmente embrollado, que es el único en el que se considera de alguna manera el aspecto del significado (y/o sintáctico) como criterio de decisión ortográfica, es el de los monosílabos.

Se dice al respecto que "los monosílabos dotados de acento de intensidad... con algunas excepciones que veremos después, se escriben sin tilde...". Posteriormente se dice que "determinados monosílabos prosódicamente acentuados, los escribimos con tilde para diferenciarlos de homófonos suyos, también

---

(\*) Independientemente de que, como consecuencia de la aplicación de las reglas, se llegue a distinguir gráficamente, mediante la tilde, los significados representados por conjuntos de palabras con idéntica composición literal.

prosódicamente acentuados, que pertenecen a otra categoría o subcategoría gramatical" (op. cit. p.131-140). A continuación se da una lista de palabras que se tildan y sus contrapartes no tildadas, mas dicha lista contiene no sólo palabras monosilábicas, sino también bisilábicas. Es evidente la fluctuación en el criterio que, al considerar primero el conjunto de las palabras tónicas monosilábicas y tratar de definir cuáles se tildan y cuáles no (bajo el criterio de cambio de categoría gramatical) han pasado a trabajar con el conjunto de palabras homófonas que, con independencia del número de sílabas que tengan, se tildan o no en función de distinguir su rol gramatical (no importa si son acentuadas o inacentuadas).

Además, se comienzan a considerar palabras acentuadas frente a palabras no acentuadas (cómo, -interrogativo- frente a como -no interrogativo-, etc.) cuya determinación ortográfica esta en función de, según se entiende, un criterio básicamente "gramatical" (interrogativo vs no-interrogativo, verbo vs preposición, pronombre vs artículo, etc.).

Existe, pues, una fuerte fluctuación en los criterios sobre los cuales se "norma" la ortografía acentual de estas palabras.

Es muy importante el siguiente aspecto: toda palabra emitida aisladamente tiene acento; sin embargo, en el contexto de un grupo fónico pueden existir palabras acentuadas y palabras no acentuadas y, según habíamos visto, la mayoría de éstas últimas son monosílabas; ahora bien, para decidir, en el caso que tratamos, si determinadas palabras llevan o no la tilde hay que atender a: 1) si son monosílabos tónicos (cuya indentificación depende de un análisis acentual de frase y no de palabras aisladas) hay que saber si dicho monosílabo tiene un homófono y, además, saber cuál de los dos, según su categoría gramatical,

porta la tilde; en este caso la decisión de tildar o no, no responde al análisis prosódico, (desde que ambos son tónicos) sino que responde a un criterio de marcación del rol gramatical en el sintagma (y/o marcación de significado). Una vez establecido que "hay que distinguir" es necesario saber a cuál de las palabras homófonas (a cuál de las dos categorías gramaticales) se le asigna la tilde, y en este caso es arbitrario.

2) Si son monosílabos con oposición prosódica (uno tónico y otro átono, al interior de un grupo fónico), bajo el criterio de distinción gráfica se sabe que uno se tilda y el otro no, pero la determinación de cuál de ellos se tilda no es arbitraria, sino que responde al análisis prosódico acentual al interior del grupo fónico que, por añadidura, creemos que coincide con la categoría gramatical de la palabra; 3) para los bisílabos, creemos que estos se apegan al caso 2, es decir, que mantienen una oposición prosódica y que, con base en el criterio de distinción uno es tildado y otro no; el tildado será aquel que sea tónico.

En resumen tenemos que:

- La tilde es la única marca gráfica que representa la acentuación de una palabra, acentuación que puede ser estrictamente de palabra o de una palabra que se opone acentualmente a otra sólo en cierto contexto fónico.
- Los criterios normativos para determinar cuáles palabras llevan tilde reposan, por un lado, en la clasificación de las palabras según su esquema acentual y, por el otro, en ciertas características fonológicas de las mismas (si terminan o no en /n/, /s/, etc.).
- Sólo en algunos casos se consideran como criterios de decisión la necesidad de distinguir gráficamente palabras cuya composición literal es idéntica y que, pudiendo o no oponerse acentualmente, tienen distinto significado y/o categoría

gramatical. El criterio para determinar cuál de estas palabras es tildada es, o bien la que corresponde a una categoría gramatical arbitrariamente elegida, o bien la que sea tónica (en contraste la palabra átona correspondiente) o bien ambos criterios, cuando coincide la oposición átona/tónica con ciertas categorías gramaticales (por ejemplo, artículo/pronombre que coincide con palabra átona/tónica: el/él).

### 1.7. El material gráfico

Además de las letras y la tilde, el sistema de representación gráfica cuenta con una diversidad de elementos gráficos que cumplen muy diversas funciones en la escritura: la coma, el punto, los dos puntos, los signos de interrogación y admiración, las comillas, las mayúsculas, etc. Todos ellos cumplen una función (mejor o peor definida o estudiada) en el sistema de escritura y son considerados como ortográficos.

Debido a que la presente tesis no aborda el aprendizaje de dichos elementos gráficos, tan sólo haremos mención de algunas interpretaciones interesantes de dichos elementos.

Suele interpretarse, con relación a los signos de puntuación, que éstos representan aspectos prosódicos o entonacionales de la lengua; sin embargo, eso no es tan claro. Blanche-Benveniste y Chervel (1974, p.30) nos dicen: "...el signo de interrogación es sin duda, de todos los signos de puntuación, el mejor fundamentado lingüísticamente; los otros están lejos de tener un status neto. Suplen la ausencia de signos prosódicos y sin embargo, no simbolizan por ellos mismos los rasgos prosódicos. A falta de poder representar exactamente tal tipo de silencio o de acento, la coma, el punto y coma, el punto, los dos puntos, el signo de exclamación, los puntos suspensivos y el guión tienen todos una utilización lógica más que fono-gráfica.

Contribuyendo directamente al sentido, son asimilables a elementos pictográficos".

Blanche-Benveniste<sup>(\*)</sup> hace una analogía interesante: el uso de las comas es análogo al uso de los paréntesis en matemáticas. Interpretamos ésto como un ejemplo de qué se podría entender por un "uso lógico" de los signos de puntuación.

Alarços (1968, p.551) nos dice al respecto: "En un cierto número de lenguas estos símbolos no representan las marcas de pausa u otros detalles de la secuencia fónica, sino que corresponden más bien a una segmentación intelectual, semántica, de la cadena hablada".

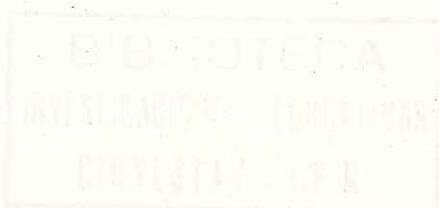
Cohen (1958, p.15) menciona: "...por un perfeccionamiento suplementario se pueden marcar los límites y los fraccionamientos de las frases, que corresponden a las detenciones o suspensiones del aliento o a entonaciones o modulaciones de la voz: aquí interviene la puntuación que tiene una gran importancia teórica y práctica porque rebasa la palabra para ayudar a la comprensión de la frase, unidad de expresión, y además, más allá de la frase, a la comprensión del discurso o del relato, unidad de inspiración".

Creemos que esta es la parte menos explorada de la ortografía. No profundizaremos más debido a que el centro de nuestra investigación se encuentra en otros aspectos del sistema gráfico.

Hasta aquí nuestro análisis del sistema gráfico del español. Al principio del capítulo habíamos englobado en "lo ortográfico" todos aquellos elementos del sistema gráfico que

---

(\*) Comunicación personal.

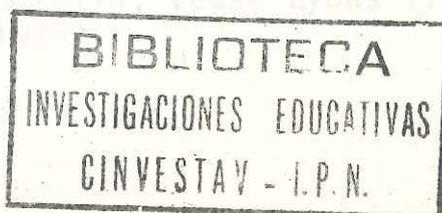


no se rigen por el principio alfabético. Hemos visto ya que son muchos los elementos del sistema gráfico los que son ortográficos según esa definición; con esta exposición intentamos tan solo mostrar que lo ortográfico no se confunde necesariamente con lo arbitrario; hemos expuesto cuál es nuestra visión del sistema de escritura: un sistema heterogéneo desde el punto de vista de la función de sus elementos; un sistema que representa a veces elementos segmentales y a veces elementos suprsegmentales; un sistema que crea distinciones entre significantes gráficos que no se reencuentran en los significantes sonoros; un sistema que cuenta con recursos delimitativos que pueden o no depender de los recursos delimitativos del lenguaje hablado; en fin, un sistema que a veces suple, y no representa elementos de la lengua, un sistema relativamente independizado de la lengua a la que representa.

Todo lo anteriormente expuesto no es un estudio ni un análisis metódico del sistema gráfico del español, pero sí una exposición que, creemos, nos obliga a preguntarnos cuál es la visión del niño acerca de lo ortográfico del sistema, cuáles son las dificultades cognitivas involucradas en la comprensión de esa conjunción de elementos y funciones que en su totalidad conforman el sistema gráfico del español.

#### 1.8. La palabra

El término "palabra" es un término tanto de uso común como de uso técnico; comunmente refiere a los elementos del lenguaje que, al ser escritos, quedan aislados mediante blancos; técnicamente no existe una referencia clara, debido a que su definición ha resistido a diversos intentos.



No es el objetivo de esta sección focalizar la noción de palabra en sí, sino más bien exponer algunos criterios para definir cuáles palabras son consideradas como iguales y cuáles como diferentes.

Tan sólo diremos que la palabra, en tanto unidad lingüística, ha intentado ser definida según diversos criterios: 1) según el criterio de la pausa potencial, se ha indicado que la palabra debe definirse como cualquier segmento de una oración limitado por puntos sucesivos en los cuales sea posible una pausa; 2) según un criterio semántico, una palabra puede definirse como la unión de un significado con un complejo de sonidos capaz de un determinado empleo gramatical; 3) según el criterio de la mínima forma libre, definida como la forma que puede aparecer sola como expresión (Lyons, 1981, p.206).

Sin embargo, cualquiera de esos criterios (u otros) que se tomen, pueden ser criticados, pudiendo comprobarse que no satisface las características de una definición general aceptable<sup>(\*)</sup>; en lo que sigue, asumiremos la "palabra" como una noción que, aunque no definida, es de uso corriente, para poder investigar el problema que nos incumbe: la igualdad y la diferencia entre palabras; este problema nos incumbe porque investigaremos el problema del juicio de la igualdad o la diferencia entre palabras, la escritura de palabras homónimas y de palabras léxicamente relacionadas.

El segmento fónico /tubo/, ¿es una palabra con dos significados o son dos palabras diferentes?; ¿la palabra trabajo (sustantivo) es la misma o diferente de la palabra trabajo (verbo)?; ¿qué relación guardan la palabra trabajar y todas

(\*) Para una discusión en detalle, vease Lyons (1981) y Berthoud-Papandropoulou (1980).

las formas conjugadas de ese verbo? ¿es una sola palabra en diferentes formas flexionales o son diferentes palabras?

Blanche-Benveniste y Chervel lo exponen de la siguiente forma: "¿se debe decidir que existen dos signos 'grève' cuyos significados aparecen distintos en 'il fait la grève' y 'il se promène sur la grève'?<sup>(\*)</sup> o ¿se debe considerar que no hay ahí más que una sola palabra, susceptible de recibir, según su empleo, acepciones diversas pero para las cuales el diccionario no debe reservar más que una sola entrada? Si uno considera que son dos palabras diferentes, serán esas dos palabras homónimas; si uno considera que es una sola palabra, se piensa que tiene un valor polisémico, es decir, que se presta a muchos sentidos, permaneciendo idéntica a sí misma. Todo se dirige entonces a esta pregunta: ¿homonimia o polisemia?" (1974, p.186).

Como vemos, si nos centramos en el significante, podemos decir que dos palabras son, supongamos, iguales o, incluso, que se trata de una sola palabra. Por el contrario, si nos centramos en el significado, podemos decir que dos palabras son iguales o diferentes (si son la misma o distinta palabra) según un criterio que contemple la cercanía o lejanía entre los significados de las mismas: no existe la misma diferencia entre los significados de la(s) palabra(s) llama (animal y fuego) que entre los significados de la(s) palabra(s) piso (verbo) y piso (suelo) ni incluso entre piso (suelo) y piso (primer piso, etc.); sería pues en función de un análisis de las relaciones semánticas como se podría decidir entre homonimia y polisemia.

---

(\*) Está en huelga; se pasea en la arena,

Por otro lado, Blanche-Benveniste y Chervel mencionan: "Un problema particular se plantea con lo que se podría llamar los 'homófonos gramaticales'. Al segmento fónico /travay/ corresponden cuatro palabras gráficas diferentes: travail, travaille, travailles, travaillent. Son innegablemente homófonos no homógrafos y, sin embargo, no es usual considerarlos junto con los homónimos. En rigor, se presenta travail, el sustantivo, como una 'palabra' diferente de las formas verbales homófonas, y generalmente el diccionario la registra en una rúbrica separada. Todo verbo no tiene necesariamente un sustantivo homófono en su forma radical: sobre travailler, existe la forma no verbal travail, pero sobre el verbo manger no la hay. Por el contrario, todo verbo supone un paradigma de formas diversas que no son registradas como 'palabras' diferentes, sino subsumidas en los diccionarios bajo la forma del infinitivo, que solo tiene derecho a una entrada. Estas diferentes formas de un solo paradigma suponen un nudo semántico constante, como la idea de 'trabajar' en todas las formas de ese verbo. No son signos distintos, y no se les asimila a los homónimos" (1974, p.192).

Así pues, para decidir si un mismo segmento fónico que corresponde a dos o más significados es una o dos palabras (o signos), es decir, para saber si se considera como un caso de homonimia o uno de polisemia, es necesario considerar diversos aspectos simultáneamente: la cercanía o lejanía entre los significados y las categorías gramaticales de las palabras involucradas.

Lyons (1981, p.202) expone el mismo problema de la siguiente manera: "mientras bebiendo no es más que una forma de la palabra beber, sintácticamente determinada, bebedor es una forma distinta con su propio conjunto de formas o 'paradigma'. El hecho de que desde el punto de vista de su

formación tanto bebiendo como bebedor puedan considerarse com puestas de una 'raiz' (o 'tronco'), bebe, y un sufijo, -ndo o -dor queda obscurecido por la diferencia de tratamiento que im ponen los presupuestos de la teoría gramatical clásica".

Es claro, pues, que no es fácil decidir si dos formas iguales son o no la misma palabra. Veremos en la exposición del problema que este es un aspecto muy importante en nuestra investigación.

Hasta aquí nuestro análisis de las nociones lingüísticas involucradas en la investigación. En lo que sigue haremos algunas consideraciones de lo que constituye nuestro fundamento teórico desde el punto de vista psicológico.

#### 1.9. El aprendizaje de la lengua escrita.

Desde el punto de vista psicológico, la presente investigación tiene antecedentes tanto generales como específicos. En cuanto a los primeros, se apoya y continúa las investigaciones que Ferreiro y Teberosky han realizado a propósito de la adquisición de la lengua escrita y, en cuanto a los antecedentes específicos, una investigación realizada por el autor<sup>(\*)</sup> a propósito de algunos aspectos ortográficos.

Las investigaciones que Ferreiro y Teberosky han realizado<sup>(\*\*)</sup> muestran muy claramente algunas de las dificultades cognitivas implicadas en el aprendizaje o comprensión del principio que sirve de base a nuestro sistema de escritura: el principio alfabético. Concibiendo al sistema de escritura

(\*) Vaca, J. (1983)

(\*\*) Vease, sobre todo: Ferreiro y Teberosky (1979); Ferreiro (1985).

como un sistema de representación del lenguaje que se erige en un objeto de conocimiento, se dan a la tarea de investigar los mecanismos psicogenéticos de re-construcción de dicho sistema gráfico de representación, por parte del niño.

Uno de los aspectos mejor investigados es el de la evolución de la escritura (en niños de entre 3 y 6 años aproximadamente) evolución que describe desde la diferenciación de diversos sistemas de representación gráfica por parte del niño pequeño (dibujo, escritura, números) hasta la comprensión de que el principio de base de nuestro sistema de escritura es el principio alfabético de representación. En dicha evolución han sido identificados tres grandes momentos, caracterizados por formas cualitativamente diferentes en las que los niños organizan los elementos del sistema gráfico. Esos diferentes modos de organización develan la visión que de la escritura tiene el niño en evolución.

No es el objeto de esta sección hacer una exposición sistemática de esas formulaciones teóricas, sino resaltar los puntos de contacto más importantes entre estas investigaciones y el presente trabajo.

En primer lugar es destacable la aplicación del proceder metodológico según el cual si se desea conocer qué piensa el niño acerca de algo (en nuestro caso la escritura) se le pregunta directa o indirectamente sobre ese algo, aún a sabiendas de que no lo sabe (convencionalmente); Ferreiro y Teberosky, para conocer lo que piensan los niños pequeños acerca de la escritura simplemente han preguntado (conforme a lo que se llama entrevista clínica) sobre la escritura; han pedido a los niños que no saben escribir, que escriban. Han asumido las escrituras así obtenidas como verdaderas escrituras y han utilizado dichas producciones gráficas como su dato a partir del cual

intentan entender cómo conciben los niños el funcionamiento y los modos de composición de los elementos gráficos del sistema de escritura.

Ese proceder metodológico les permitió develar los procesos espontáneos de aprendizaje del principio alfabético de escritura, pudiendo así "observar" la riqueza de los procesos de construcción de esquemas interpretativos (organizativos) de los elementos de la escritura, observar los procesos de asimilación que sufre la información proporcionada por el medio (escolar y social) a dichos esquemas así como algunas de las transformaciones (acomodaciones) de los mismos.

En forma similar con el fin de conocer cómo concibe el niño algunos elementos ortográficos del sistema de escritura, pedimos a los niños que escribieran palabras o grupos de palabras que implicaban decisiones ortográficas, aún a sabiendas de que esos niños no conocían las convenciones ortográficas correspondientes; dichas producciones escritas y las correspondientes justificaciones nos sirvieron como dato para interpretar o inferir qué piensan los niños acerca de esos elementos ortográficos del sistema, qué función les atribuyen, etc., independientemente de su concordancia o no con la forma ortográfica convencional.

Una vez que los niños llegan a comprender que el principio de base de nuestra escritura es el principio alfabético deberán plantearse la tarea de entender lo que no es alfabético; sin embargo, por arbitrario que se considere lo ortográfico, no está dicho que el niño asuma de entrada esa dosis de arbitrariedad en el sistema de escritura, y por lo tanto, es posible que realice búsquedas de sistematicidad o funcionalidad, sistematicidad que rija el uso de los elementos ortográficos. La indagación de esas búsquedas es el objetivo del presente trabajo.

Por otro lado, de la misma manera que Read (1975) utiliza el dato de la ortografía espontánea de niños de habla inglesa para inferir las intuiciones fonológicas de esos niños, nosotros usaremos el dato ortográfico para inferir algunos aspectos de la evolución de la concepción de la escritura, evolución posterior a la comprensión del principio alfabético.

En 1983 publicamos un artículo titulado Ortografía y Significado. En él expusimos los primeros datos de interés que encontramos con relación a lo que piensan los niños acerca de las alternativas gráficas para la representación de fonemas del español. Habiendo solicitado a los niños que escribieran un par de palabras homófonas (con la aclaración de que se trataba de dos significados diferentes, llama-animal-y llama -fuego-) nos dimos cuenta de que algunos niños exigen que dos significados diferentes se representen con formas gráficas diferentes. Esos niños ya sabían escribir alfabéticamente y satisfacían su exigencia utilizando, precisamente, las alternativas gráficas de representación que el fonema /y/ presenta.

Que los niños exijan que dos significados diferentes se representen con dos totalidades gráficas diferentes, es un dato que aparece en la historia prealfabética (incluso pre-silábica) de la evolución de la escritura: cuando el niño ni siquiera sospecha que el modo de organización de las letras está vinculado con las características fonológicas de las palabras de su lengua y de ahí que vincule los elementos gráficos a los elementos sonoros de las palabras, pudiendo así determinar con cuántas y cuáles letras se escribe una palabra, los niños formulan la hipótesis de que, para representar dos cosas diferentes, hay que producir totalidades gráficas diferentes; para producir dichas totalidades gráficas diferentes, utilizan un conjunto limitado de recursos, algunos de los cuales son: variaciones en el número de letras; variaciones en el orden de

las letras; variaciones en las letras utilizadas, entre otros. La construcción de dichos modos de diferenciación constituye buena parte de la historia presilábica de la escritura.

En el artículo "Ortografía y Significado" expusimos cómo esa exigencia de diferenciación desaparece por un cierto período de tiempo de tal forma que cuando los niños llegan a entender el principio alfabético, producen escrituras con estricto apego a él, de tal forma que escriben igual (con la misma forma gráfica) palabras con composición fonemática idéntica cuyo significado es diferente; la continuación de la historia es la recuperación de la exigencia de escribir totalidades gráficas diferentes para representar significados diferentes; los recursos mediante los cuales se satisface dicha exigencia son, en este momento de la evolución, recursos ortográficos del español, tales como las alternativas gráficas de representación de un solo y mismo fonema.

El interés de lo anteriormente expuesto es el de mostrar: 1) que los niños, así como se plantean en forma original el problema de la escritura desde edades muy tempranas, también se plantean el problema ortográfico en forma interesante, tratando de encontrar principios generales que rijan los elementos ortográficos. El hecho de que los niños tienden a diferenciar la escritura llama (de animal) y llama (de fuego, escribiéndola por ejemplo con y-griega) significa que de alguna manera se han preguntado para qué sirve que existan dos letras que representan un mismo fonema; al mismo tiempo, significa que formulan una solución interesante: la alternativa gráfica sirve para diferenciar el significado de las palabras, cuando éstas son homófonas. 2) Significa, de alguna manera, que vinculan determinados elementos ortográficos al significado de lo que se representa y, 3) que existe continuidad entre la evolución prealfabética y la evolución de la escritura

posterior a la comprensión del principio alfabético por parte del niño.

En "Ortografía y Significado" concluimos que habíamos demostrado la necesidad de investigar cuáles son los problemas conceptuales a los que el niño se enfrenta cuando ha de aprender la ortografía; la presente investigación es el resultado de tomar en serio dicha conclusión.

Pasamos, pues, a la formulación explícita de los problemas que serán abordados en la presente investigación.

#### 1.10. Delimitación del problema

Un estudio sobre la adquisición de la ortografía se puede plantear a diferentes niveles y sobre diferentes elementos ortográficos.

En primer lugar, se pueden estudiar las reflexiones que el niño ha realizado sobre los elementos ortográficos en contraposición con el estudio del uso "irreflexivo" de los mismos.

Esta primera distinción es importante porque nada garantiza que sean equivalentes los usos y las reflexiones sobre elementos ortográficos.

Al nivel de la escritura, una tarea típicamente utilizada para la evaluación de las producciones ortográficas es el dictado (especialmente diseñado para la "evaluación de la ortografía"); es cierto que uno puede aproximarse así a la "ortografía" del niño pero dicho procedimiento no garantiza obtener el máximo conocimiento ortográfico de ese niño ya que, ante la escritura de un dictado, el niño puede centrar

su atención en otros aspectos del texto (su contenido, su distribución espacial, etc.) que lo lleven a cometer errores ortográficos que en otras condiciones no cometería. Al nivel de la lectura, es posible que el niño, ante la tarea de leer un texto, use o no los elementos ortográficos para el procesamiento del mismo; en el caso de que por algún procedimiento metodológicos se pueda llegar a determinar que ciertos niños no usan los elementos ortográficos (todos o algunos), no se implica de ahí que no puedan usarlos, ni tampoco que desconozca totalmente su funcionamiento. Inversamente, el conocimiento de las reflexiones que el niño ha realizado sobre los elementos ortográficos no permite inferir sus usos ortográficos. El estudio de las relaciones establecidas entre el uso y la reflexión es un estudio importante, pero, antes que pueda realizarse, es necesario un estudio de la reflexión que hacen los niños sobre los elementos ortográficos. Creemos que el estudio de la reflexión que los niños han hecho sobre los elementos ortográficos nos aproxima más a encontrar cuál es el máximo de conocimiento que el niño tiene sobre la ortografía.

Así pues, ante la alternativa uso/reflexión, estudiaremos las reflexiones que los niños han realizado acerca de los elementos ortográficos<sup>(\*)</sup>.

Habiendo ya delimitado nuestro estudio a la reflexión sobre los elementos ortográficos, es importante distinguir ahora si la reflexión se realiza sobre producciones propias o sobre producciones de otros.

---

(\*) Recabamos algunos datos sobre los usos ortográficos relativos tanto a la escritura (los niños escribieron un texto que les dictamos) como a la lectura. Estos datos no serán analizados en el presente estudio.

En el plano de la escritura, es muy diferente indagar la manera en la que el niño justifica ciertos elementos ortográficos en un texto producido por otro, a indagar cómo justifica sus propias decisiones ortográficas.

Hemos elegido indagar cómo el niño justifica sus propias decisiones ortográficas en un contexto de entrevista en el cual el niño sabía que cada decisión ortográfica debía ser justificada por él mismo (\*).

Esto nos sitúa en la indagación sobre el plano de la producción reflexionada, lo que implica para el niño explicitar los criterios de decisión ortográfica. Eliminamos desde el principio la reflexión sobre producciones ajenas previendo que el niño, posiblemente influenciado por el "prestigio de la letra impresa", o bien diera justificación ad hoc, o bien refiriera sólo a la norma o al "adecuado" conocimiento del adulto productor de textos: "...se escribe así porque así debe ser", "...porque los grandes si saben", etc. Si bien con la opción elegida no se eliminan totalmente este tipo de justificaciones, sí pudimos extraer, con la opción metodológica elegida, las reflexiones propias del niño.

Un estudio que contemple la reflexión y justificación de los elementos ortográficos de la escritura de una lengua, implica que, de una u otra forma, se reflexione sobre las características de dicha lengua. Los niños que participan en este estudio son, además de hablantes del español, sujetos que reflexionan sobre las características de su lengua, son escritores

---

(\*) La única situación en la que pedíamos la justificación de ciertos elementos ortográficos de un texto impreso, no será analizada en este trabajo.

y son sujetos que reflexionan sobre las características de la escritura de su lengua: ¿cómo interactúan estos diferentes sujetos (es decir, el sujeto que habla, que escribe, que reflexiona sobre su lengua y sobre la escritura)? ¿qué interdependencia se establece entre estos diferentes planos de "hacer" y "reflexionar"? ¿es la reflexión sobre la lengua la que determina la reflexión sobre la escritura o ésta influye a aquella?

Ya que los elementos ortográficos de nuestro sistema de escritura son de muy diversa naturaleza, nos impusimos otra limitación, con base en el criterio siguiente: algunos de los elementos ortográficos se sitúan al nivel de la palabra, otros lo sobrepasan e implican una reflexión sobre frases o, al menos, unidades mayores que la palabra, límites entre frases, etc.

Recabamos datos sobre los criterios de los niños para segmentar en palabras algunas frases; asimismo, indagamos algunos aspectos ortográficos al nivel de la frase: criterios de uso de la coma, de los signos de interrogación y admiración en un contexto de contraste entre frases que, teniendo "las mismas palabras", tienen una entonación y/o significación diferentes. Por último, investigamos el punto de vista de los niños sobre elementos ortográficos del nivel de la palabra: el fenómeno poligráfico de nuestra escritura (opciones gráficas para codificar un mismo fonema) y la acentuación y su representación.

Debido a que son muy diversos los problemas y las reflexiones que se plantean a uno y otro nivel, decidimos profundizar sólo en los aspectos ortográficos del nivel de la palabra antes mencionados.

Así nuestro análisis se restringe a explorar lo que piensan los niños del fenómeno poligráfico de nuestra escritura y lo que piensan acerca de la acentuación y de su representación.

Hemos expuesto ya que la escritura es, en cuanto sistema de representación del lenguaje, un sistema que puede privilegiar el polo del significante del signo o bien el polo del significado para representarlo. Puede también representarlo mediante la atención simultánea a los dos polos del signo<sup>(\*)</sup>. Por otro lado, ya hemos expuesto que ciertos niños vinculan al fenómeno ortográfico que podemos llamar poligráfico a la distinción posible de los significados de palabras homófonas escritas, lo que de alguna manera significa que esos niños conciben el sistema de escritura como un sistema que no se centra exclusivamente en el polo del significante del signo como medio para representar el lenguaje, sino que ellos mismos consideran el polo del significado del signo con el mismo fin, de tal manera que ante significantes sonoros idénticos, proponen significantes gráficos diferentes en virtud de la diferencia significativa correspondiente de los signos en cuestión.

¿Cuáles son los criterios de decisión de los niños ante ciertas alternativas poligráficas? ¿esos criterios de decisión se vinculan sólo con las características del significante del signo por representar o son relativos también a los significados de los mismos?

¿Se manejan los niños con un solo criterio de decisión o con varios simultánea o alternativamente?; en este último caso ¿ante qué circunstancia se cambia de criterio de decisión ortográfica?

---

(\*) Sin que quiera ésto decir que se pone igual atención a uno y otro polo.

En otras palabras: ¿el niño concibe siempre el fenómeno poligráfico como vinculado con el significante del signo por representar o bien lo relaciona eventual o sistemáticamente con el significado del mismo?

Los problemas anteriormente expuestos pueden plantearse (al menos) en dos contextos diferentes: el de la escritura de palabras homófonas y el de la escritura de palabras relacionadas léxicamente.

Ahora bien: que el niño produzca y/o justifique sus producciones gráficas con base en un análisis del significante y/o del significado de los signos por representar, puede responder a un criterio más general con base en el cual juzga que un grupo de palabras es un grupo de palabras iguales o diferentes:

¿Con base en qué criterio se juzga que dos palabras son iguales o diferentes? ¿dicho juicio se basa en una consideración privilegiada del significante o del significado del signo, o acaso en ambos?

¿El juicio de igualdad o diferencia incorpora los aspectos gráficos de las palabras o es independiente de esos aspectos? ¿qué relación se establece entre dichos juicios y los criterios de escritura?

Un tercer grupo de problemas que será abordado se refiere a la comprensión de la acentuación y su representación, así como al uso que los niños hacen de la tilde. Este problema será abordado dentro del contexto anteriormente expuesto: dos palabras que difieren en su esquema acentual pero cuyos fonemas son idénticos ¿se escriben igual o diferente?. En caso de que se considere que se escriben diferente, ¿cuál es la diferencia que se representa; la diferencia en el esquema acentual

o la diferencia entre los significados? ¿cómo se les representa?. En el caso en el que se considere que la diferencia acentual no es una diferencia representable en lo escrito, ¿por qué no lo es?

En el caso de que los niños utilicen la tilde en sus escrituras, ¿la utilizan para representar las diferencias de acentuación o las diferencias entre los significados o para representar ambas diferencias?

Nos interesa por último, saber si las respuestas a las preguntas anteriores son diferentes entre niños que, por tener una edad diferente, han tenido una menor o mayor interacción con la lengua escrita. Es decir, nos interesa la dimensión evolutiva de los problemas considerados.

Todas las preguntas anteriores no son más que la traducción de los problemas conceptuales que, según nos hemos podido dar cuenta, los propios niños se plantean a propósito del fenómeno poligráfico y de la representación de la acentuación y del uso de la tilde.

### 1.11. Descripción y justificación de los materiales y procedimientos de entrevista.

Diversos conjuntos de materiales y procedimientos de entrevista fueron diseñados y puestos a prueba para poder desentrañar el pensamiento del niño acerca de un objeto particular de conocimiento: algunos de los elementos no alfabéticos de nuestro sistema de escritura que, como quedó justificado en el capítulo anterior, son elementos ortográficos.

Esos materiales y procedimientos fueron puestos a prueba, modificados y complementados durante el transcurso de aproximadamente dos meses, habiendo entrevistado entre 20 y 25 niños, de los cuales sólo tomaremos algunos puntos particularmente claros y/o interesantes. Lo que a continuación describiremos es el diseño final de materiales y procedimientos, que fueron aplicados a 18 niños (7 varones y 11 mujeres), cinco que asistían al segundo, cinco al cuarto y ocho al sexto grado de escuelas primarias oficiales de la ciudad de México, en un rango de edad de 7-8 a 12 años aproximadamente.

Describimos pues a continuación las situaciones y los materiales empleados.

#### 1) Juicio de igualdad/diferencia sobre pares propuestos de palabras.

Con esta situación pedimos al niño la emisión de juicios de igualdad o de diferencia sobre conjuntos diversos de pares de palabras (que describiremos más adelante).

Dado que el término palabra es un término ambiguo, mediante esta situación nos interesaba saber si el niño definía la igualdad o la diferencia entre las palabras comparando los significantes (que podían ser gráficos y/o sonoros), los

significados o los referentes de las mismas. Asimismo nos interesaba saber con qué sistemacidad elegía alguno(s) de los parámetros (sonoridad, forma de escritura, significado, etc.) como criterio estable para la emisión de los juicios, o bien ante qué par particular de palabras cambiaba de criterio para la emisión de los juicios.

El entrevistador (que fué siempre el autor de este trabajo) contaba con los tres conjuntos siguientes de pares de palabras para proponer al niño:

#### Palabras homófonas

##### homógrafas

piso/piso (s/s-v)

planta/planta (s/s-v)

vino/vino (s/v)

llama/llama (s/s-v)

hoja/hoja (s/s)

##### heterógrafas

ola/hola (s/i)

tubo/tuvo (s/v)

Las siglas que aparecen entre paréntesis a la derecha de los pares de palabras señalan las interpretaciones gramaticales posibles de las mismas. Por ejemplo, el par hoja/hoja solo puede recibir interpretación de sustantivos (s/s); el par vino/vino puede ser interpretado, la primera como sustantivo y la segunda como verbo (o viceversa); en cambio, el par planta/planta puede ser interpretado como un par de sustantivos (vegetal y "planta del pie" o "planta baja") o bien como cualquiera de los sustantivos anteriores y el verbo (él planta un árbol); la sigla I señala interjección.

Otras características importantes de los pares homófonos/homógrafos es que se componen con fonemas poligráficos: el fonema /s/ puede representarse con las grafías s o z (para el par piso/piso); el fonema /b/ (en vino/vino) con las grafías v o b y el fonema /y/ con la grafía y o con el digrama

ll (en llama/llama). En cuanto al par hoja/hoja es evidente que, desde que la hache no tiene valor fonológico, podría omitirse sin que se alterara la representación gráfica de la cadena de fonemas; en todos los casos existe la posibilidad de cambios en las cadenas de grafías que no repercuten en cambios de las cadenas de fonemas representadas; vemos cómo esto es particularmente importante en nuestra investigación. El par planta/planta, al contrario, no permite un cambio literal (un cambio en las letras) que no implique un cambio en la cadena fonológica representada.

Por último, mencionaremos que, evidentemente, existen diferencias de significado entre las palabras. En los raros casos en los que el niño interpretaba que se decía dos veces la misma palabra (en relación al significado), se le aclaraba que se trataba de dos significados diferentes.

2° conjunto: palabras heterófonas. Incluidos aquí los pares de palabras que, manteniendo determinadas relaciones de significado, difieren en, cuando menos, un fonema.

Tenemos así pares de palabras que pueden ser consideradas como sinónimos (carro/coche/automovil; hablar/platicar) o que difieren en otros aspectos de significado pero que pertenecen a un mismo paradigma léxico : pato/patito (o borrego/borreguito); pato/patos (o borrego/borregos); pato/pata (o borrego/borrega). Podemos considerar que los anteriores tres pares mantienen identidad en el significado y diferencia en los referentes.

El par juego/juguete también pertenece a este conjunto pero tiene la siguiente diferencia con respecto a los tres pares anteriores: mientras éstos son todos sustantivos,

aquel puede ser interpretado como una comparación entre sustantivos o como una comparación entre un verbo y un sustantivo.

3er conjunto: pares de palabras cuya diferencia fonológica es acentual y con diferencia significativa y/o referencial.

Los pares son los siguientes:

papa/papá (s/s)  
 trabajo/trabajó (s-v/v)  
 martillo/martilló (s-v/v)  
 jugo/jugó (s/v)  
 piso/pisó (s-v/v)  
 bajo/bajó (s-v/v)

Además, incluimos dentro de este último conjunto un par de "palabras inventadas" con el objeto específico de eliminar la significación: toto/totó.

Que se contara con los anteriores conjuntos de pares de palabras no significa que todos se propusieran al niño, ni que se propusieran en el orden presentado.

El manejo clínico de la entrevista consistía precisamente en elegir la secuencia de pares de palabras según las respuestas que el niño mismo fuera dando, según sus criterios para la elaboración de los juicios de igualdad o diferencia, y según las necesidades específicas para esclarecer los criterios de elaboración de los juicios.

Con respecto al manejo clínico, es importante mencionar otros dos aspectos fundamentales: en primer lugar, el entrevistador estaba atento a los criterios para la elaboración de los juicios ya que, sólo si aparecían, por iniciativa

propia del niño criterios que consideran los aspectos gráficos de las palabras, el entrevistador incorporaba ese aspecto en la formulación de las preguntas; si el niño no lo hacía, el experimentador tampoco.

Es importante aclarar en este momento que, siendo éste un aspecto fundamental del trabajo (es decir, conocer si el niño juzga como iguales o diferentes pares de palabras por referencia a sus características gráficas), esta situación fué siempre la primera situación de la entrevista, para que no fuera "contaminada" por otras situaciones que involucraran la escritura y/o lectura de palabras o textos.

En segundo lugar, siendo válido para ésta como para todas las situaciones, fué necesario un verdadero manejo clínico para formular, con lenguaje, preguntas acerca del lenguaje. Es sabido que en entrevistas que intentan desentrañar el conocimiento que el niño tiene acerca del lenguaje, el experimentador tiene que estar muy atento a la forma en la que se expresan las ideas o los conceptos tanto como a las referencias específicas puestas en juego, debiendo controlar muy bien su propio lenguaje e interpretar con sumo cuidado el lenguaje del niño, para, en la medida de lo posible, no realizar interpretaciones desviantes cargadas de significación adulta, ya que, si eso pasa, la pregunta formulada sobre la base de esa interpretación estará también teñida con esa concepción adulta, lo que obstaculiza el desentrañamiento del pensamiento mismo del niño.

No nos resta más que aclarar que, en promedio, la aplicación de esta situación duraba aproximadamente entre 20 y 30 minutos.

## 2) Escritura de pares homófonos de palabras.

Una vez que se esclarecían los criterios mediante los cuales el niño juzgaba como iguales o diferentes las palabras que se le presentaban, y si en esa situación el niño no había incorporado los criterios gráficos, procedíamos a pedirle que escribiera algunos pares homófonos de palabras. El procedimiento era el siguiente:

a) Si el entrevistador juzgaba que era necesario, se le presentaba al niño una lámina que contenía estampas alusivas a las palabras que debía escribir; esto se realizaba con el fin de asegurarnos de que el niño entendía que debía representar por escrito dos significados diferentes. Eventualmente podía solicitarse la escritura sin que se presentaran las imágenes, por considerar que el niño entendía que se trataba de representar dos significados diferentes. Esto sucedió predominantemente con los niños mayores.

b) Existían láminas elaboradas sólo para tres de los pares previstos: llama/llama (imagen de una fogata y un animal respectivamente), tubo/tuvo (imagen de un tubo con una llave de agua y de una mujer con un hijo a cuestas -tuvo un niño-) y ola/hola (imagen de una ola de mar y de dos personas que están a punto de estrecharse las manos). Las imágenes eran descritas de la siguiente manera: "aquí hay una llama -señalando la llama en la fogata- y aquí -señalando- hay una llama"; "aquí hay un tubo -señalando la imagen- y aquí hay una señora que tuvo un niño"; "aquí hay una ola -señalando- y aquí él le dice a él hola -señalando sucesivamente a los dibujos de los muchachos.". Inmediatamente después de cada descripción se le decía: "yo quiero que escribas llama y llama (o tubo y tuvo u ola y hola)".

c) Una vez escrito cada par se pedía una justificación del por qué de la igualdad o la diferencia de las escrituras. Si las escrituras eran iguales, se le preguntaba al niño: ¿Puede ser que se escriban igual si ésta es -por ejemplo- llama de fuego -señalando la escritura correspondiente- y ésta llama de animal -señalando igualmente la escritura correspondiente? ¿por qué?

d) Obviamente si existía una fluctuación del criterio de escritura de uno a otro par, es decir, si por ejemplo, el primer par era escrito igual y el segundo diferente, se pedía una justificación de la diferencia y se daba la posibilidad de que cambiara (si lo consideraba pertinente el niño).

e) Podían utilizarse no sólo los tres pares de palabras antes descritos, sino además otros, intentando siempre que cuando menos esos tres pares fueran escritos por cada niño.

Debemos agregar, por último, que cuando en la situación de juicios sobre pares propuestos de palabras el niño introducía espontáneamente el aspecto gráfico, la escritura y justificación de pares homófonos se realizaba al interior de esa situación y no después. El dato en sí es el mismo.

### 3) Escritura de palabras emparentadas lexicalmente.

Esta situación consistía en la solicitud de escribir pares o tríos de palabras pertenecientes a la misma familia léxica y la solicitud de una justificación de las particularidades ortográficas aparecidas.

Los grupos de palabras más frecuentemente utilizados fueron los siguientes:

hombre/hombrecillo/hombrezote

zapato/zapatería/zapatero

verde/verdoso

sapote/zapote/sapo

hablar/hablamos

vaca/vaquero

Se seguía el siguiente procedimiento:

a) Nos asegurábamos de que el niño conociera el significado de las palabras derivadas, preguntándole ¿qué quiere decir...?. Si el niño no sabía, se utilizaba otro grupo de palabras.

b) Generalmente solicitábamos primero la escritura de la palabra derivada; una vez escrita y sin haber hecho mención de la palabra "primitiva", se pedía una justificación de la particularidad ortográfica aparecida: ¿por qué hombrecillo va con hache (y/o con be grande)?, etc. Después de la justificación, se solicitaba la escritura de la palabra primitiva (u otra derivada).

c) De la misma manera que en la situación anterior, se buscaba la justificación de cambios de criterio de un par (o trío) a otro.

Los criterios de elección de los grupos de palabras fueron simplemente que fueran grupos de palabras cuya escritura implica una decisión ortográfica (hache, no hache; ve chica, be grande, etc.). En cuanto al trío sapote/zapote/sapo fue introducido explícitamente porque implica una situación interesante en relación al término zapote; desde el punto de vista del significante sonoro es idéntico al significante de sapote; pero, desde el punto de vista del significado, no tiene relación. Veremos en el análisis de los datos el grado de complejidad de ese trío.

#### 4) Escritura de palabras con diferencia acentual.

El procedimiento seguido en esta situación era virtualmente idéntico al seguido en la situación 2 (escritura de pares homófonos), con la diferencia importante de que, una vez producidas las escrituras, se pedía una "lectura" de las palabras, preguntando ¿qué dice aquí? ¿y acá?. Generalmente se pidió primero la escritura de la palabra grave y luego la escritura de la palabra aguda. Asimismo, se procuró tener por lo menos la escritura de dos de estos pares de palabras.

Otras situaciones fueron aplicadas a los niños, entre las cuales se cuentan:

- la lectura de un texto con considerables dificultades ortográficas.
- la escritura de un dictado que permitiera observar el uso de algunos elementos ortográficos (signos de puntuación, etc.)
- la escritura de pares de oraciones con pautas entonativas diferentes.

Estas situaciones no las describiremos debido a que no serán analizadas en el presente trabajo.

El conjunto total de situaciones era aplicado en cuando menos dos entrevistas, por razones obvias de evitación de fatiga de los niños; la mayoría de las veces se aplicó en tres entrevistas y por lo tanto días diferentes que, en la medida de lo posible, fueron consecutivos.

## Capítulo 2. Análisis individuales

### Nota introductoria

El objetivo de realizar un análisis individual minucioso de algunos casos ejemplares es múltiple: se puede así mostrar mejor la complejidad de la tarea presentada a los niños; puede observarse la coherencia o las eventuales fluctuaciones (o cambios de criterio) que el niño presenta en el transcurso de la entrevista; se pueden observar los casos más típicos de respuesta en su contexto y, por último, mostramos así cuál es la estrategia de análisis que hemos adoptado para todos los casos, incluyendo aspectos metodológicos importantes relativos al control de las interpretaciones que sobre las respuestas de los niños se hacen.

### 2.1. Pegui

Pegui es una niña que tenía 7 años 10 meses de edad en el momento de la entrevista; cursaba el segundo año de primaria en una escuela oficial, y corresponde a una niña de la cual tenemos datos sistemáticos del total de las situaciones incluidas en la investigación.

### Juicio sobre pares propuestos de palabras

Después de la sección introductoria de la entrevista (ya descrita) se le solicita la producción de un par de "Palabras iguales":

Ahora dime dos palabras iguales.

...¿De las vocales y del abecedario? (venía de definir palabra grande/chica en función del número de "letras del abecedario" que tenían).

A ver...	La
¿Esa es una palabra?	(Niega) ....este...dos palabras iguales...como y comeré.
¿Qué quiere decir como?	Que estamos comiendo todos.
¿Y comeré?	Que como en la tarde.
¿Y por qué son palabras iguales?	Porque dice como y comeré.
Explícame más.	Porque una, como en la tarde y otra, comemos todos.
Ahora dime otras dos palabras iguales.	Juego y jugaré.
¿Por qué son iguales?	Porque juego y jugaré son casi iguales.
¿En qué son casi iguales?	Jugaré mañana, juego hoy.

Es evidente que la producción espontánea de palabras iguales se apoya en el criterio de significado; lo que como / comeré y juego / jugaré tienen en común es la significación de la misma acción (de ahí el juicio de igualdad), al margen de las diferencias temporales involucradas. Este criterio es explicitado perfectamente en la justificación al segundo par. Ambas justificaciones aluden a las diferencias significativas de las palabras (diferencias de tiempo en el segundo par, y diferencias de tiempo vs. tiempo y persona en el primero) para poder resaltar, precisamente, la igualdad significativa del radical con base en la cual se elabora el juicio de igualdad.

El siguiente fenómeno que queremos exponer se refiere a la elaboración del juicio de igualdad debido a la consideración, por parte de Pegui, no de que las palabras presenten en el par sean iguales, sino de la concepción según la cual se trata de la misma palabra (mismo significante), el cual es portador de dos significados:

- ¿Y...hoja/hoja? Son iguales.
- ¿Qué indican? Una hoja.
- ¿De cuál? De esas de árbol o de papel.
- ¿Indican algo diferente? Sí.
- ¿Y las palabras son iguales? Sí.
- ¿Por qué? ...Porque una es hoja de árbol y otra es hoja de papel.
- ¿Pero por qué son iguales? Porque quieren decir casi lo mismo.
- Explícame. Por ejemplo, queremos decir hoja de papel y también queremos decir hoja de árbol, pero la misma hoja, una hoja y una hoja.
- ¿Qué es /sapote/? Puede ser algo de comer y puede ser un sapo grande.
- Escríbelas. sapote, sapote.
- ¿Las dos van con ese? Sí.
- ¿Por qué? Porque es la misma palabra.

En estos dos ejemplos vemos claramente cómo Pegui considera no que existan dos palabras que "suenan" igual (tal como la pregunta sugiere), sino que piensa que existe, o se está tratando, con una sola palabra o un solo significante, el cual significa o refiere a dos objetos diferentes; propone mos denominar a este juicio, juicio por polisemia, para diferenciario del juicio basado en la identidad de los significantes sonoros, ya que este último sí manifiesta la consideración de que existen dos palabras.

El siguiente grupo de respuestas que queremos tratar es el que engloba al mayor número de juicios elaborados, ya que es aquí donde se manifiesta la gran sistematicidad con la

cual Pegui elige el criterio para la elaboración del juicio: el criterio sonoro, fonemático y acentual; efectivamente, si los significantes de las palabras son fonemáticamente idénticos, dicho par será juzgado como siendo igual y, por el contrario, si un par de palabras es disímil desde el punto de vista fonemático o acentual, ese par será juzgado como siendo diferente. Es decir, Pegui se centra fuertemente en el análisis y comparación de los significantes de las palabras como criterio para la elaboración del juicio de igualdad, dejando al margen cualquier similitud identificada en los significados de las mismas palabras.

Así, los pares hola/ola, planta/planta, vino/vino y piso/piso fueron los pares juzgados como iguales mientras que los pares juzgados diferentes fueron: papa/papá, trabajo/trabajó, martillo/martilló, juego/juguete, carro/coche, borrego vs. borregos/borreguito, toto/totó, hablar/platicar y como/comí. Algunos ejemplos serán ilustrativos:

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| ¿Piso/piso?                    | Piso de éste (señalando el suelo) y piso que estoy pisando. |
| ¿Las palabras cómo son?        | Iguales.  |
| ¿Por qué?                      | Porque dice piso, piso.                                     |
| ¿Y en lo que indican cómo son? | Diferentes.   |
| ¿Por qué?                      | Porque una dice piso de suelo y la otra dice piso el suelo. |
| ¿Planta/planta?                | Planta una semilla, y una planta.                           |
| ¿Y las palabras cómo son?      | Iguales.  |
| ¿Por qué?                      | Porque tienen planta, planta.                               |
| ¿Nada más por eso?             | (Asiente).  |
| ¿Carro/coché?                  | ...Carro tengo, coche tengo                                 |

- ¿Cómo son las palabras? Diferentes.
- ¿Por qué? Porque una dice coche y la otra dice carro.
- ¿En qué son diferentes? En...coche...carro.
- ¿Qué indican? Que tengo, coche y carro.
- ¿Indican lo mismo? Sí.
- ¿Y aunque indiquen lo mismo, son diferentes? Sí.
- ¿Martillo/martilló? Martilló, él; martillo, yo.
- ¿Cómo son las palabras? Diferentes.
- ¿Por qué? Porque una tiene acento y la otra no.
- ¿Y se oyen...? Diferente.
- ¿E indican...? Indican que martilló él y martillo yo.
- ¿Indican igual o diferente? Diferente.

En los ejemplos se observa claramente que sea cual sea la semejanza o diferencia de los significados de las palabras, lo que importa es la comparación de los significantes de las mismas para la elaboración del juicio, al margen también de toda consideración sintáctica; es decir, sea el contraste Sustantivo/Verbo (SV), Verbo/Verbo (VV) o Sustantivo/Sustantivo (SS), de todos modos lo que es fundamental para Pegui es el contraste entre los significantes; también es claro que ella identifica perfectamente de qué significados se trata y, no obstante, se centra en el significante.

Resumiendo el análisis de esta situación, podemos decir que Pegui es una niña asombrosamente coherente durante toda la entrevista ya que solo para la producción espontánea usa

el criterio de significado, mientras que durante el resto de la entrevista asume el criterio de comparar los significantes sonoros para la elaboración del juicio.

### Escritura de palabras homófonas

Veamos directamente los fragmentos de entrevista correspondientes:

(Imágenes llama/llama)	¿Las dos llamas?
Sí.	<u>yama</u> , <u>yama</u> .
¿Por qué se escriben igual?	Porque quiere decir otra cosa pero se escriben igual porque son iguales del <u>nombre</u> .
(Imágenes ola/hola).	<u>Hola</u> , <u>Hola</u> .
¿Y acá también se escriben igual?	Sí.
¿Por qué?	Porque es lo mismo.
¿Es lo mismo de qué?	Del.../ola/ y /ola/.
¿Es lo mismo de sonido?	(Asiente).
(Imágenes tubo/tuvo)	<u>tubo</u> , <u>tubo</u> .
Escribe vino/vino.	<u>vino</u> , <u>vino</u> ...vino, vino.
(Imágenes jugo/jugó).	¿Jugo, jugo?...jugo y /júgo/
Sí.	<u>jugo</u> , <u>jugó</u> .
¿Qué dice en la primera?	Jugo.
¿Y en la segunda?	Jugó.
¿Y cómo son las palabras?	Diferentes.
¿Por qué?	Porque una lleva acento y la otra nó.
Escribe trabajo/trabajó.	<u>travajo</u> , <u>travajó</u> ... trabajo, <u>trabajó</u> .

Un conjunto de hechos interesantes constatamos en esta situación.

-Pegui vuelve a ser sistemática en su elección del criterio para escribir estos pares, a través de todos los solicitados: vuelve a centrarse en el análisis de los significantes sonoros y su comparación para determinar la escritura de las palabras, excepto para el par ola/hola, que analizaremos más adelante.

-Por primera vez en la entrevista aparece la denominación "nombre" con referencia al significante de la palabra; si consideramos que también es hasta ese momento de la entrevista se solicita la escritura de las palabras, es muy sugestivo pensar que la denominación "nombre" refiere no al significante sonoro sino al gráfico, es decir, sugiere que "el nombre" es el nombre escrito de las cosas, que "el nombre" de las cosas es el "rostro gráfico" de las palabras.

-Decíamos que para el par de escritura Hola, Hola no era sólo el patrón sonoro el que determinaba la forma escrita de la palabra, y esta afirmación se debe a la aparición de la hache en las escrituras: si fuera el patrón sonoro (o su análisis) el determinante exclusivo de las mismas, no tenía por qué aparecer la hache. Entonces, ¿cómo explicar su aparición? Es evidente que Pegui conoce (ha visto y recuerda) el patrón gráfico Hola, y que lo relaciona con el patrón sonoro /ola/. Ahora bien, dado que "los nombres son iguales", y que los nombres son el rostro gráfico de las palabras, el mismo patrón gráfico (es decir, el mismo "nombre") corresponde a ambas palabras. Aún si rechazáramos la hipótesis del "nombre" como la realización gráfica de las palabras (o sus significantes), la asignación de patrones gráficos iguales a patrones sonoros iguales es congruente con su elección de criterio para juzgar

la igualdad de las palabras por un lado, y con su criterio de escritura de todos los demás pares de palabras por el otro; es decir, si vino/vino se escriben igual aunque signifiquen algo diferente, ¿por qué ola/hola no se han de escribir igual?. De ahí que el conocimiento del patrón gráfico Hola se ponga en correspondencia con el (los) patrón(es) sonoro(s) correspondiente(s).

-Nótese, por último, que los dos pares de palabras que sólo se distinguen por la acentuación, son representados convencionalmente con relación a esa diferencia.

Escritura de palabras emparentadas lexicalmente.

borrego/borreguito.

Borrego, Borregito

¿Por qué las dos se escriben con be grande?

...No sé.

Piensa un poco ¿Por qué será?

...¿Porque tienen el mismo nombre?

¿Borregos? ¿Cómo se escribe?

Con una ese.

¿Y también quedaría con be grande?

Sí.

¿Por qué?

...Porque sería el mismo nombre, nada mas que lleva la ese.

¿Cuál es el mismo nombre?

Por ejemplo de que yo tengo el mismo nombre que una niña por mi casa.

¿Que se llama...?

Pegui.

¿Cómo se escribe barco?

Con una be grande, una ere.

¿Por qué barco va con be grande?

...Es un barco que lleva be grande y todos los barcos llevan la be.

¿La be grande?	Sí, <u>Barco</u> ,
Si pongo así - <u>varco</u> - ¿Qué dice?	/varco/ (*)
¿Dice igual?	Sí,
¿Por qué va con be grande?	...Es un nombre propio.
¿Qué es "hombrecillo"?	No sé,
¿Qué te imaginas; hombrecillo?	...Un hombre,
Que es... ¿Cómo?	...Chico,
¿Cómo crees que se escriba hombrecillo?	... <u>Hombrecillo</u> ,
¿Por qué va con hache?	Porque hombre se escribe con hache,
¿Cómo supiste?	
¿Y eso qué tiene que ver? Explicame.	...No sé,
¿Cómo son las palabras hombre y hombrecillo?	Diferentes,
¿En qué?	En hombrecillo y en hombre.
¿Y son parecidas en algo las palabras?	Sí.
¿En qué?	En la hache, en la o, en la eme, en la be, en la ere y en la e.
Escribe hombre.	<u>Hombre</u> .
¿Cómo se escribe venadito?	Con be grande,
¿Por qué con be grande?	Porque es un nombre propio.
Escríbela.	<u>Benadito</u> .
Dime un nombre que no sea propio.	Vaca.
¿Y cómo se escribe?	<u>vaca</u> .
Dime otro.	Burro.

(\*) Intentando diferenciar el sonido de la be grande y de la ve chica.

- ¿Y cómo se escribe? burro.
- ¿Por qué va con be grande? ...Porque si la escribo con ve chica no es correcto.
- ¿Qué es /sapote/? Puede ser algo de comer y puede ser un sapo grande.
- Escribe cuando es de comer y cuando es un sapo grande. sapote, sapote.
- ¿Las dos van con ese? Sí.
- ¿Por qué? Porque es la misma palabra.

Es evidente el paralelismo que existe en la justificación de la ortografía particular del trío Borrego/Borreguito/Borregos, con la justificación de la igualdad de escrituras para el par llama/llama: "porque tienen el mismo nombre"; sin embargo, hay una sutil diferencia: mientras el par llama/llama tiene exactamente el mismo patrón sonoro, no es así para el trío antes descrito y Pegui es consciente de eso, desde el momento que afirma que la palabra "borregos" se escribe también con be grande "porque sería el mismo nombre, nada más que lleva la ese". Un análisis aislado y por lo tanto superficial de esa justificación podría inducirnos a pensar que se trata de una justificación relativa al significado o, incluso, que a esa justificación ortográfica subyace un análisis de los morfemas componentes (desde que fragmenta la palabra en dos morfemas: borrego y el morfema plural -s) y una vinculación entre la identidad morfológica y la ortográfica. Así, se diría que Pegui realiza la unificación gráfica (es decir, la permanencia de la be grande) sobre el criterio de la identidad morfológica y por tanto significativa.

Sin embargo, no nos parece adecuada dicha interpretación, cuando consideramos estas respuestas con las que Pegui produce en las anteriores situaciones analizadas. En

primer lugar, como ya habíamos visto, el término "nombre" había aparecido en estrecha relación con la identidad de los patrones sonoros en la justificación ortográfica, siendo esta última (es decir, la ortografía) determinada por esa identidad y por tanto, obteniendo como resultante escrituras no diferenciadas ortográficamente, que es lo propio de determinaciones ortográficas de palabras homófonas basadas en el análisis del significante de la palabra; con base en eso es coherente suponer que la justificación de la identidad ortográfica se base también en el análisis y contraste entre los significantes y no en el de los significados, y mucho menos en el de los morfemas ya que, si bien éstos resultan escindidos (aunque no en forma exhaustiva), creemos que resulta como producto de la escisión de la cadena fonética como tal.

En lo que respecta a la justificación ortográfica del par hombre/hombrecillo, encontramos el mismo caso: habiendo sido las palabras juzgadas como diferentes (dada la evidente diferencia entre los patrones sonoros), dicho par de palabras es juzgado como parecido "en la hache, en la o... etc."; aquí, como en el caso de la escritura del par Hola-Hola, la escritura no está solamente determinada por el análisis de los patrones sonoros (ya que aparece la hache); entonces, ¿con base en qué se define la ortografía de la palabra hombrecillo? Una interpretación posible es la siguiente: es evidente que la niña conoce la ortografía convencional de la palabra hombre como patrón fijo, inmutable (al igual que el niño, en momentos mucho más tempranos de su aprendizaje de la escritura, es capaz de reproducir la escritura convencional de su propio nombre, sin que ello implique el comprender ni el modo de composición ni el valor particular de cada uno de los elementos gráficos<sup>(\*)</sup>); podríamos así suponer que ese modelo gráfico queda asignado a ese patrón sonoro; ahora bien, es evidente que la niña reconoce que ese patrón sonoro reaparece en el significante

(\*) Ferreiro, E., et al, Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura, Fasc.4, México, SEP-OEA, 1982.

de la palabra hombrecillo, de donde se deduce que hombrecillo se escribe también con hache; así pues, si aceptamos esa interpretación debemos aceptar nuevamente que su criterio para determinar la ortografía de la palabra es el análisis del significante, y, en ese caso particular, de un vínculo especial establecido entre el significante sonoro y el gráfico.

Desafortunadamente en el caso de Pegui no tenemos contrastes tales como la justificación al par de escrituras hombre/hombro que, en este contexto, ha sido justificada por otros niños aludiendo a la identidad parcial del patrón sonoro.

Si aceptamos la interpretación anterior es muy interesante hacer notar que, desde el punto de vista del significado, logra especificar diversos "aspectos" semánticos con toda claridad: al preguntarle por el significado de la palabra hombrecillo responde que es "un hombre" que es "chico"; esto evidencia que tiene muy claro que un hombrecillo es también un hombre, y lo interesante es que este análisis de los "aspectos" semánticos no es retomado para la justificación de la ortografía.

Por último, observamos para el par de palabras sapote/zapote que su criterio de escritura vuelve a ser el de la comparación de los significantes sonoros y afirma que se escriben igual (con s) "porque es la misma palabra", a pesar de indicar claramente los dos significados posibles: "puede ser algo de comer y puede ser un sapo grande".

Resumiendo lo analizado hasta este momento, encontramos que para las tres situaciones planteadas a la niña, -es decir, juicio sobre pares propuestos de palabras, escritura de palabras homófonas y escritura de palabras emparentadas lexicalmente- ella asume sistemáticamente el criterio de

análisis y contraste de los significantes de los pares de palabras en juego, como criterio único para resolver las tareas; elaboración de los juicios y decisiones ortográficas.

Podemos plantear la pregunta siguiente: ¿Por qué Pegui, teniendo claro que en muchos casos se trataba (tomemos los casos de palabras homófonas) de significados diferentes, no incorporó el aspecto significativo de las palabras en la resolución de los problemas planteados? En otras palabras, ¿Por qué Pegui trabaja preferentemente con los significantes y no con los significados de las palabras? La respuesta hipotética podría ser la siguiente; tomando en cuenta el hecho de que Pegui ha aprendido a leer y escribir hace poco tiempo, ha venido trabajando en una reflexión acerca del significante de las palabras, impuesta por la naturaleza misma del principio alfabético de escritura (que implica, más que nada, un análisis del significante de la palabra), es claro que se mantiene en ese nivel para ser coherente con el principio más general que rige el sistema de escritura. En otras palabras, todo es visto por ella a través del principio alfabético, condición ortográfica suficiente.

## 2.2. Armando

Armando es un muchacho de 10 años que asistía al cuarto año de primaria en el momento de la entrevista y del cual tenemos datos sistemáticos de todas las situaciones utilizadas.

### Juicio sobre pares propuestos de palabras

Armando es un caso ejemplar que centra sus juicios de igualdad/diferencia en el significado de las palabras; veamos algunos fragmentos de entrevista:

Dime dos palabras iguales.	Aquel niño llora, aquel niño corre.
¿Todo eso son dos palabras iguales?	Sí.
¿Por qué son iguales?	Porque se están refiriendo al niño.
Dime otras dos iguales.	La niña brinca la reata, la niña lava la ropa.
¿Por qué son iguales?	Porque se refieren a la niña, qué hace.

Ya en su producción espontánea de palabras iguales se observa el criterio de identidad de significado y/o referente como base para la producción de "palabras iguales"; basta con que se trate de "aquel niño" o de "la niña" para que las palabras sean iguales; analicemos los juicios sobre pares propuestos para confirmar esta interpretación:

Si decimos ola/hola.	Es igual.
¿Dije una sola palabra o dije dos palabras?	Dos.
¿Qué quieren decir?	...Hola...saludar.

- ¿Y la otra? Saludar.
- ¿También? ...ola...de mar, de agua y otra de saludar ...son diferentes porque una se refiere a saludar y otra a mar, porque una /ola/ y otra hola de saludar.
- ¿Y suenan...? Igual.
- ¿Y aunque suenen igual, de todos modos son dos palabras diferentes? Sí.
- ¿Si decimos hoja/hoja? Son diferentes porque una se refiere a una hoja de cuaderno y una a hoja de árbol.
- ¿Si decimos vino/vino? Vino alguien y vino de tomar y son diferentes.
- ¿Y cómo suenan? Vino a vino, igual.
- ¿Si decimos planta/planta? Una se refiere a una planta y la otra que está plantando; son palabras iguales porque se refieren a la misma planta.
- Todos los juicios a esos pares propuestos, pares de palabras de sonoridad idéntica, resultan ser de diferencia en virtud de la diferencia significativa y/o referencial entre las mismas; podría pensarse que, en el primer par propuesto (ola-hola) se utiliza el criterio de contraste entre los significantes, ya que inicialmente las palabras son juzgadas como siendo iguales, pero ese no es el caso ya que, si bien son juzgadas inicialmente como siendo iguales, lo son en virtud de que el niño, en ese momento, asigna un mismo significado (saludar) a las dos emisiones.
- ¿Si decimos papa/papá? Son diferentes, una se refiere a papa de comer y otra de papá.
- ¿Se oyen igual o diferente? Igual.

¿Si digo martillo/martilló?	En una se refiere a un martillo y otra que martilló.
¿Y son palabras iguales o diferentes?	Diferentes.
¿Y cómo suenan?	Martilló y martillo, suenan diferente.
¿En qué suenan diferente?	En mar-ti-lló a martillo.
¿Si decimos jugo-jugó?	Jugó es como si un jugo de naranja, o así, correr o jugar futbol.
¿Cuál es la de jugo de naranja?	Jugó...jugo para tomar y la otra jugó.
¿Jugó es de jugar?	Sí.
¿Y la de jugo de naranja?	Es...jugo.
¿Son iguales o diferentes?	Diferentes.
¿Por qué?	Porque una se refiere a jugar y otra a jugo.
¿Y cómo suenan?	Jugar suena diferente que jugo.
¿Jugo-jugó, cómo suenan?	Diferentes.
¿En qué?	En que jugó...en...a jugo.

Los tres últimos pares propuestos se diferencian de los anteriores solo por la pauta acentual, y son juzgados como siendo diferentes en virtud de la diferencia de significados, pero encontramos algunos fenómenos interesantes relativos al juicio de sonoridad entre las palabras. Por un lado, vemos la sonoridad del par papa-papá es juzgado como siendo igual; en cuanto a la sonoridad del par martillo-martilló es juzgada claramente como siendo diferente pero en cuanto a la del par jugo-jugó existe, en primer lugar, un juicio del tipo polisémico antes descrito: "jugó es como si un jugo

de naranja o así correr o jugar futbol", expresado de tal manera que indica que, para Armando, se trata de un mismo patrón sonoro (un mismo significante), al cual se le pueden asignar dos significados distintos. Aunque finalmente parece poder distinguir la sonoridad de las palabras, no deja de llamar la atención la dificultad (el trabajo necesario) para su distinción; este aspecto lo analizaremos adelante con más detalle.

Analícemos ahora los juicios relativos a los pares de palabras relacionados lexicalemente pero con diferencias sonoras fonemáticas:

¿Si decimos carro/coche son palabras iguales o diferentes?

Diferentes porque se refieren al coche y otra al carro.

Pero se refieren a lo mismo ¿no?

Sí.

¿Serían iguales o diferentes?

Iguales.

¿Automovil?

...Igual

¿Si decimos hablar/platicar, son iguales o diferentes?

Una se refiere a hablar y otra a que platiquen.

¿Iguales o diferentes?

Iguales.

¿Por qué?

Es igual hablar que platicar.

¿Aunque suenan diferente?

Sí.

¿Sabes qué es manzano?

No.

Es el árbol donde se dan las manzanas ¿si digo manzano/manzana?

Es igual porque la cortan del mismo árbol.

¿Pato/patos?

Una se refiere a pato y la otra a muchos patos.

¿Y son iguales o diferentes las palabras?

Iguales porque se refieren al mismo.

¿Al mismo qué?

Al mismo pato que patos.

¿Qué es pata?

La esposa del pato.

¿Pato/pata, son palabras iguales o diferentes?

Iguales.

¿Y si pata en el sentido de pie-señalandolo-siguen siendo iguales o son diferentes?

No, son diferentes porque una es pata y otra a un pato.

¿Hombre/hombrecillo?

Una se refiere a un hombre y otra a un hombrecillo.

¿Qué es hombrecillo?

Un hombrecillo...a un...

¿Qué será?

Hombre-cillo.

¿Será también un hombre?

Sí, pero es un hombre muy hombrecillo.

¿Qué es?

Que es muy macho.

¡Ah! ¿son palabras iguales o diferentes?

Iguales porque se está refiriendo al hombre.

¿Y hombresote?

Es señor.

¿Y hombre?

Joven.

¿Hombre/hombresote son palabras...?

...,Iguales porque se están refiriendo al mismo hombre.

¿Aunque uno sea señor y otro joven, de todos modos son palabras iguales?

Sí.

¿Si decimos juego-jugamos?

Juego, uno juega y jugamos...muchos juegan... son diferentes.

¿Por qué?

Porque unos juegan y todos juegan.

Y en pato/patos tu me dijiste...

Entonces sería igual, porque se está refiriendo al pato.

¿Y en juego/jugamos?

Son iguales porque está jugando uno y... todos.

¿Y de todos modos la palabra es igual?

Sí.

En estos casos encontramos claramente los siguientes criterios para la elaboración de los juicios:

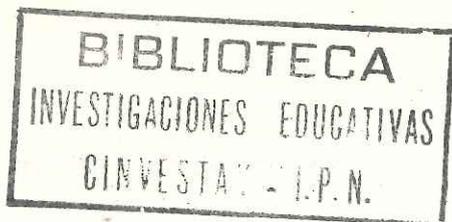
-Los pares son juzgados como siendo iguales dada la identidad de los significados (carro/coche y hablar/platicar).

-También los pares son juzgados como siendo iguales en virtud de la identidad de los significados, pero hay una clara distinción entre los referentes de las palabras (pato/patos/pata y hombre/hombrecillo).

-Inicialmente el par es juzgado como diferente en virtud de las diferencias entre los referentes, pero finalmente es juzgado como igual en virtud de la identidad del significado (juego/jugamos).

-El par es juzgado como siendo igual en virtud de la relación existente entre los referentes (manzano/manzana); en este mismo apartado podemos incluir el criterio para el juicio de igualdad entre las palabras planta-planta.





¿Por qué?

Vino se refiere a vino de tomar y otra, vino él.

Escríbelo.

vino, vino.

¿Y aún siendo palabras diferentes se pueden escribir igual?

No.

¿Cómo le hacemos?

Con be de burro (cambia a vino, bin)

¿Con be de burro qué quiere decir?

Vino de que vino.

¿Y así (señala vino)?

Vino de tomar.

A ver, con llama/llama ¿cómo crees que vaya?

Entonces no serán palabras iguales.

¿Son diferentes?

Sí.

¿Por qué?

Porque una se refiere a llama de animal y otra a llama de fuego.

¿Y si son palabras diferentes cómo se escriben?

Entonces esta va con eye de yoyo.

Escríbela.

llama, yama.

¿Te acuerdas que habíamos visto jugo/jugó? Escribe jugo, de naranja.

jugo.

Ahora jugó, de Carlos jugó el domingo.

jugo.

Jugo/jugó ¿son iguales o diferentes?

Diferentes.

¿Y cómo es eso de que salen iguales? ¿Podrá ser eso?

..., con gue de gato.

A ver...

/gugo/ ...entonces no se puede.

¿Entonces cómo le podemos hacer para que quede diferente?

.....

¿Tiene que quedar diferente? .....  
 Escribe tubo/tuvo.            tubo, tuvo.  
 Ahí, ¿por qué van diferentes?    Una se refiere a un tubo y otra a que tuvo un niño.

Es evidente la fluctuación de criterios para la escritura de las palabras:

-En cuanto a la escritura del par llama-llama comienza con una exigencia de diferenciación relacionada evidentemente con el juicio de diferencia elaborado con base en el significado; ante la insistencia del entrevistador para que justificara explícitamente la diferencia ortográfica, duda de su producción y cambia a escrituras iguales justificadas también con un cambio de juicio, de igualdad por polisemia, que finalmente será rechazado para retomar el juicio y la ortografía iniciales de diferencia.

-En el caso del par vino-vino inicialmente escrito convencionalmente (quizá exista el recuerdo de la ortografía convencional) rechaza que puedan escribirse igual palabras que significan diferente (palabras diferentes según su propio criterio) para lo cual debe encontrar un recurso para diferenciar las escrituras; el recurso que encuentra es precisamente ortográfico ya que utiliza la posibilidad poligráfica del fonema /b/ para representar la distinción de los significados de las palabras escritas, yendo quizá contra su propio recuerdo de la ortografía convencional que, ante su propio sistema y exigencia, resulta arbitrario e injustificado.

-En el caso de la escritura del par jugo-jugó es evidente que está presente también la exigencia de diferenciación gráfica, pero que lo que no encuentra es el recurso

para diferenciarlas; intenta cambiar la letra j por la g (que efectivamente a veces son intercambiables desde el punto de vista de la representación fonológica, es decir que, la grafía g en ciertos casos representa al fonema /j/) pero en este caso particular dicho recurso no funciona, ya que el patrón sonoro representado no resulta el mismo, es decir, resulta el patrón /gugo/, de lo cual se dá cuenta Armando. Dicha dificultad para encontrar el recurso de diferenciación ¿está en relación con la dificultad anterior ya constatada de distinguir los patrones sonoros entre pares de palabras cuya diferencia sonora es solo acentual?. Seguiremos posponiendo el análisis minucioso de este aspecto, por demás interesante, tanto más cuando se trata de un niño que ya asiste al cuarto año de primaria.

-Por último, el par tubo-tuvo es diferenciado gráficamente desde el principio, utilizando nuevamente la posibilidad poligráfica del fonema /b/.

La secuencia de respuestas de Armando nos ayuda a mostrar algo sumamente interesante; una cosa es elaborar el juicio de igualdad/diferencia con base en el criterio de la igualdad de significado, y algo distinto es vincular ese razonamiento con los usos ortográficos: si bien Armando venía utilizando sistemáticamente la comparación entre los significados en la situación de juicio de igualdad, ese criterio no es aplicado en forma mecánica e inmediata a la definición ortográfica de las palabras, sino que debe ser vinculado además con la ortografía misma, en este caso particular, con las posibilidades poligráficas de ciertos fonemas, lo cual es sumamente interesante como respuesta a una pregunta que seguramente se plantean los niños: ¿para qué sirve que haya una ve chica y una be grande, si las dos suenan igual? Una muy buena respuesta es la implícita en la ejecución de

Armando; para distinguir significados (o bien, para distinguir palabras, con base en su propio criterio de distinción: el significado de las mismas).

Escritura de palabras emparentadas lexicalmente.

- ¿Qué es tubería? En donde se lleva el agua para la casa.
- ¿Las palabras tubo y tubería son iguales o diferentes? ...Diferentes.
- ¿Por qué? ...Son iguales, se refieren al mismo tubo
- ¿Y cómo se escribe tubería? tuberia
- ¿Por qué también se escribe con be grande? Porque si tubo se escribe con be grande, tubería también.
- Ahora dime una palabra bien parecida a este tuvo o igual... ella tuvo... ¿Podría ser nosotros tuvimos? (Asiente) tuvimos
- ¿Con ve chica? Entonces sería con be grande.
- ¿Por qué con ve chica o con be grande? ¿Son iguales o diferentes? Son diferentes.
- ¿Por qué? Porque solo es un tuvo y porque varios tuvieron muchos hijos.
- ¿Son iguales o diferentes? Iguales.
- ¿Por qué va con ve chica? Porque son iguales.
- ¿Tu sabes qué es verdoso? ...Algo verde.
- Escríbelo. verdoso.

¿Cómo sabes que con ve  
chica?

Porque es verde.

¿Y qué tiene que ver?

Porque es verde y verdoso,  
es mucho verde y un solo  
verde.

Es evidente en la entrevista que la unificación ortográfica de las palabras es justificada también con base en la similitud entre los significados de las mismas y por lo tan to existe también, en el eje unificación, una relación entre ortografía y significado construída por Armando.

Así pues, constatamos la gran sistematicidad con la que Armando responde a las situaciones propuestas: elección sistemática del significado de las palabras y su contraste para la elaboración del juicio de igualdad/diferencia o para la determinación y/o justificación ortográfica.

2.3. José Q.

Hasta el momento hemos descrito dos casos que podríamos considerar opuestos: mientras Pegui centra sus juicios y sus criterios de escritura en el análisis y contraste de los significantes sonoros, Armando lo hace en los significados de las palabras. Ambos, con base en dicha centración, orientan su ortografía, de tal forma que, cuando existe centración en el significante:

- las palabras con identidad fonemática serán escritas igual, sea cual sea su diferencia significativa,
- las palabras con diferencias fonemáticas serán escritas diferentes, sea cual sea su semejanza significativa. En caso de que exista unificación gráfica, existe en virtud de la identidad parcial de los significantes y no con base en la identidad de los significados.

Por el contrario, cuando existe centración en el significado:

- las palabras con identidad fonemática pero con diferencia significativa, serán juzgadas y escritas diferentes,
- las palabras con diferencias fonemáticas pero con similitudes significativas serán unificadas ortográficamente en virtud de su similitud significativa.

Lo que es común a los dos casos es el hecho de la determinación de lo gráfico en virtud del polo privilegiado en el juicio, sea significante, sea significado.

El caso que a continuación analizaremos no presenta esa determinación unidireccional, sino que introduce la escritura como un tercer factor que hay que coordinar, de tal forma que la exigencia de diferenciación gráfica juega un rol independiente en relación al análisis y contraste entre los significantes y entre los significados.

Analicemos en detalle la ejecución de José Q. (quien cursaba el 6° año de primaria y tenía 11;4 años en el momento de la entrevista) en las situaciones de juicio de igualdad, escritura de palabras homófonas y escritura de palabras emparentadas lexicalmente.

Juicio sobre pares propuestos de palabras.

En lo relativo al juicio de igualdad tenemos que José inicia con una centración clara en el significado de las palabras, y eso desde la producción espontánea de un par de palabras iguales;

Piensa en dos palabras iguales.

¿Cómo? ¿Digo una palabra y otra palabra que signifique lo mismo?

¿Esas serían palabras iguales?  
A ver, dime una palabra,

...Ruido.

Ahora dime una palabra igual a ruido.

Escándalo.

¿Por qué son iguales esas palabras? ¿Porque indican lo mismo?

Sí.

Si digo carro/coche ¿Esas palabras son iguales o diferentes?

Iguales.

¿Por qué?

Porque por ejemplo si yo digo carro y otra persona puede decir coche, pus significa lo mismo.

¿Y por eso son iguales las palabras?

(Asiente).

¿Si yo digo hoja/hoja?

...son...casi diferentes.

Explícame.

Si dice hoja puede ser hoja de un árbol y si uno dice hoja, hoja de un cuaderno; dice hoja de árbol y de cuaderno.

¿Las palabras cómo son?

Diferentes.

¿Cómo suenan?

Igual,

¿Y aunque suenen igual son palabras diferentes?

(Asiente).

¿Si yo digo ola/hola?

/ola/...¿cómo? ...puede ser ser ola de mar y hola de saludar,

¿Si es eso, las palabras cómo son?

Diferentes, pero suenan igual.

Así, observamos que hasta este momento de la entrevista su criterio de elaboración del juicio es claro: hay que analizar el sentido de las palabras, y es con base en ese análisis que se puede decidir la igualdad o diferencia; es muy importante notar que en la última justificación introduce una aclaración importante: "(las palabras son) diferentes, pero suenan igual".

Para la elaboración de los juicios sobre los pares siguientes se observa una inversión del criterio, dada una consideración simultánea de los aspectos del significante y del significado; además, para intentar solucionar el problema, se introduce el aspecto gráfico:

¿Si digo jugo/jugó?

Jugo puede ser de tomar y jugó de tiempo pasado, que uno juega.

¿Y cómo son las palabras?

Iguales pero son diferentes.

Explícame.

O sea, las palabras son iguales pero el significado es diferente.

¿Por qué son iguales las palabras?...¿En qué son iguales?

Es que también hay /ola/ por ejemplo ola y hola... hay con hache y sin hache.

¿Cómo quedamos. Me habías dicho que eran...?

Iguales, o sea, las palabras son iguales pero significan

Entonces casi son iguales,  
no son iguales.

¿Y no son iguales por qué?  
Ya sabemos que suenan igual,  
pero una tiene hache y la  
otra no y además indican al-  
go diferente, una es ola de  
mar... ¿qué es lo más impor-  
tante para saber si las pala-  
bras son iguales o diferentes?

Tu me dices casi son iguales.

Entonces las palabras son  
¿diferentes?

¿Cómo le haces para saber  
si las palabras son diferen-  
tes? ¿En qué te fijas para sa-  
ber si las palabras son igua-  
les o diferentes?

Con jugo/jugó, ¿esas pala-  
bras cómo son?

¿Casi son iguales por qué?  
¿Porque significan diferente  
o tienen alguna otra diferen-  
cia?

¿Cuál podría tener acento?

Y entonces, ¿por qué son  
diferentes?

¿Y por eso es diferente la  
palabra?

diferente; casi son iguales  
las palabras, porque hay con  
hache, sin hache.

No.

.....

(Asiente).

Sí.

Tienen hache, sin hache;  
acento, sin acento.

Casi son iguales pero sig-  
nifican diferente.

Porque aparte de eso una po-  
dría tener acento, otra no.

Jugó.

Porque... o sea... puede  
ser que al principio tengan  
diferente palabra, una con  
hache otra sin hache, o pue-  
de ser que signifiquen dife-  
rente también.

Sí.

¿Cómo suenan las palabras  
jugo/jugó?

...a mí se me figura más  
grande la palabra jugó.

¿Más grande o más fuerte?

Más fuerte.

¿Suenan diferentes?

...Sí

¿Si decimos trabajo/trabajo?

Trabajo puede ser que estoy  
trabajando yo y trabajó pue  
de ser que ya trabajó.

¿Que un señor ya trabajó?

Ajá.

¿Y esas palabras cómo son?

Son iguales pero en diferen  
te tiempo.

¿Cómo suenan?

Trabajo, trabajó... suenan  
un poco diferente.

¿En qué mero está la dife-  
rencia de sonido?

Es trabajo y trabajó, en la  
jota y en la o... trabajo,  
trabajó.

Entonces son diferentes?

Sí.

¿Son casi iguales lo que in-  
dican porque nada más cambia  
en el tiempo?

Sí.

¿Y las palabras cómo son,  
iguales o diferentes?

O sea, las palabras son igua  
les, pero cuando uno las...  
habla... a veces suenan di-  
ferentes.

¿Y aunque suenen diferentes son  
iguales las palabras?

Sí.

¿Si decimos planta/planta?

Puede ser planta baja y una  
planta como aquella (señala  
en el jardín)

¿Y esas palabras cómo son?

O sea, suenan igual pero se  
escriben diferente y suenan  
diferente.

¿Cómo se escriben? Te doy  
una hoja...

No., ¡no! no se escriben di  
ferente.

- ¿Se escriben igual?    Sí.
- ¿Y suenan igual?    Sí.
- ¿Y las palabras cómo son?    ....¿el significado?
- Las palabras.    ...pues...son iguales.
- ¿Aunque tengan diferente significado de todos modos las palabras son iguales?    ...Sí.
- ¿Qué me habías dicho con hoja/hoja?    Una se escribe con hache y otra sin hache.
- ¿Y esas palabras cómo son?    ...Suenan mas o menos igual pero el significado es diferente.
- ¿Suenan diferente?    O sea ,yo digo hoja y puedo decir hoja (la segunda vez diciéndolo más rápido).
- ¿Pero cómo suenan?     Suenan diferen.. ¡no!, igual pero el significado es diferente.
- ¿Y entonces cómo son las palabras?    Son diferentes.
- ¿Y cómo sabes que son diferentes?    Porque una lleva hache y la otra no lleva hache.

Es evidente que con el par jugo/jugó hay una inversión para el criterio central de elaboración del juicio: primero, "(son) diferentes, pero suenan igual"; después: "(son) iguales pero significan diferente"; en la primera justificación el criterio principal es el significado, tal como lo había venido trabajando, y el criterio subordinado es la identidad (en este caso solo fonemática) del significante; para la segunda justificación hay una inversión estricta de los términos, de tal forma que el niño no puede resolver el problema y es cuando recurre al aspecto gráfico como tal,

regresando al análisis del par ola/hola, cuyo contraste gráfico es mucho más evidente; de cualquier forma, el análisis que debe hacer se complica mucho, lo cual se hace evidente en su respuesta:

- primero recurre al aspecto gráfico para mantener la diferencia, que se había sostenido con base en el significado;
- Luego afirma que el par ola-hola es igual "pero (que) significan diferente"; este juicio de igualdad está evidentemente fundado en la identidad del significante sonoro.
- Inmediatamente después relativiza el anterior juicio de igualdad ("casi son iguales") en virtud de la diferencia de los significantes gráficos y finalmente concluye que las palabras son diferentes en virtud de la diferencia gráfica entre ellas.

Es entonces (y sólo entonces) cuando recurre a la diferencia gráfica acentual para mantener el juicio de diferencia entre las palabras jugo y jugó.

El par inmediatamente posterior, trabajo/trabajó, facilita mucho la elaboración del juicio porque, si bien existe diferencia acentual, existe semejanza significativa, lo cual retoma José como criterio principal para la elaboración del juicio. No deja de llamar la atención la forma en la que subordina la diferencia acentual gráfica y/o sonora: "o sea, las palabras son iguales, pero cuando uno las habla, a veces suenan diferente". Esta forma de subordinación del aspecto acentual (que más bien parece sonoro) llama la atención porque:

- la diferencia es situada en el habla: no son diferentes en sonido, sino que "cuando uno las habla a veces suenan diferente", y
- la diferencia es percibida como incidental: "...a veces..."

Esta forma de subordinación del aspecto acentual tiene la ventaja de permitir desobligarse de atender a este aspecto (que tanto problema está causando a los niños). Si al fin y al cabo es "a veces" que, "cuando uno las habla", "suenan diferente".

En cuanto al juicio sobre el par planta/planta intenta momentáneamente crear una diferencia gráfica y, dada la dificultad, admite que se escriben igual; es entonces cuando no le queda más que admitir la igualdad de las palabras, con base, seguramente, en la identidad de los significantes sonoros. Dado que en el momento de la entrevista, el entrevistador percibe el intento de crear la diferencia gráfica, y la dificultad que José encuentra para crearla en ese par particular, se retoma el par hoja/hoja; es evidente que en ese par sí se crea la diferencia, pero además se intenta crear ahora una diferencia entre los significantes sonoros: primero afirma que "suenan diferente", al pedirle una aclaración de eso, justifica esa diferencia "pronunciando" más rápido una de las palabras que la otra; finalmente niega la diferencia sonora pero mantiene la gráfica, lo que justifica el juicio de diferencia. ¿Por qué intenta crear la diferencia entre los significantes sonoros?. A nuestro juicio se debe a la gran dificultad (evidente y necesaria dada la situación) de coordinar los tres aspectos considerados por José, a saber:

- significante sonoro
- significante gráfico
- significado

Vimos al principio que José asume sin dificultad el significado como criterio principal; a nuestro juicio lo mantiene pero ahora se ha percatado que es necesario coordinar los otros dos aspectos, el segundo introducido por él

mismo para solucionar un problema particular; dado que la coordinación de los tres aspectos es imposible en muchos casos, es necesario crear diferencias no existentes para que esos tres aspectos sean, o todos iguales, o todos diferentes. Lo que José intenta hacer es un sistema totalmente congruente que le permita eliminar contradicciones y, al mismo tiempo, considerar simultáneamente los tres aspectos como base para la elaboración del juicio.

Veamos ahora los juicios elaborados para los pares restantes:

¿Si decimos vino/vino?

Puede ser vino de tomar y... una persona vino.

¿Y las palabras cómo son?

Suenan igual, pero su significado es diferente.

¿Y entonces las palabras cómo son?

Vino, vino,...¿son iguales?

¿Cómo sabes?

Por ejemplo... no sé... pues vino de tomar es con ve chica y vino de venir... creo que también con ve chica.

Si las dos son con ve chica ¿las palabras cómo son?

Iguales, las palabras son iguales pero...significan diferente.

Y si una se escribiera con be grande, ¿cómo serían las palabras? ¿serían diferentes?

Sí.

¿Si decimos borrego/borreguito?

Borreguito es chiquito y borrego...un poco grande.

¿Y cómo son las palabras?

....son...., o sea... la palabra borreguito es más grande y lo que significa la palabra es más chica la cosa, en cambio borrego es más chica la palabra y es más grande la cosa.

Pero ¿son iguales o diferentes?

O sea, las palabras son diferentes.

¿Por qué?

Porque la primera palabra, borrego, es una, y luego la otra dice borreguito es más grande, casi significan lo mismo, pero una habla de más grande y otra habla de más chico.

¿Y las palabras son?

....

¿Diferentes dijiste?

...Sí, un poco diferentes, porque una es mas grande y otra es más chica.

¿Pero son parecidas en lo que quieren decir?

Sí...

¿Y si decimos borrego/  
borregos?

La primera palabra dice borrego (y) es nada más de uno; la otra dice borregos (y) son de muchos.

¿Y ahí como son las palabras?

Casi iguales, casi.

¿En qué son diferentes?

Porque una na'mas lleva la ese, de borregos, y la otra no lleva la ese.

Pero son casi iguales, ¿en qué?

O sea, na'más se diferencia en la ese.

¿Y en lo que quieren decir cómo son?

...O sea, borrego es chica la palabra y la otra un poquito más grande... y habla de muchos y p... y de uno.

¿Si decimos piso/piso?

...¡Ah! puede ser piso de... mm... o sea en el que estamos pisando y podría ser pisó...o sea tiempo pasado.

No, yo dije piso, es éste (señalando) y luego dije piso...

...¿Piso?

Ajá, yo te piso...o sea, no es tiempo pasado, es presente, yo te piso.

¿Esas palabras cómo son?

¿Diferente?

¿Se pronuncian igual?

¿Indican lo mismo o algo diferente?

Explícame.

¿Y las palabras cómo son?  
La mera palabra.

¿Por qué?

¿Y la otra?

¿Entonces son diferentes?

¿Y papa/papá?

¿Y cómo son las palabras?

¿Y se oyen iguales?

¿Pero entonces las palabras cómo son?

¿Se diferencian en lo que indican?

¿Entonces las palabras son diferentes?

¡Ah sí!

O sea, las palabras se oyen igual pero se pronuncian... ¿Diferente?

Mm...no,

Sí.

No, un poco diferente.

Porque podría ser piso de éste (lo señala) y piso de que estoy pisando.

...,diferentes.

Porque creo que una lleva zeta.

No, va con ese.

(Asiente)

Por ejemplo, papá hay con acento y papa de comer.

O sea, se oyen igual, nada más se diferencian en el acento, y una lleva acento y la otra no.

Papa, papa; papá, papa... no! porque una es papa y la otra papá, lleva acento.

Son...un poco iguales, nada más se diferencian en el acento....también...

Ajá, en el significado.

Ajá.

¿Si decimos hablar/platicar?

...Es como coche y carro, se dice diferente pero significan lo mismo,

¿Pero las palabras cómo son?

Son diferentes,

¿Quieren decir lo mismo?

Sí,

¿Cómo sabes que las palabras son diferentes?

Porque una es más chica y otra es más grande,

¿Si decimos juego/juguete?

Un carro de juguete y juego podría ser... escondidillas y también podría ser juego de estar jugando con el juguete.

¿Y cómo son las palabras?

...son diferentes.

¿Por qué?

Porque juego es más chica y juguete es más grande.

Pero juego/juguete, de lo que quieren decir, ¿cómo son? ¿iguales? ¿diferentes?, ¿parecidas?

...casi son parecidas,

¿Si decimos borrego/borrega?

Una está en masculino y otra en femenino,

¿Cómo son las palabras?

Casi son iguales pero se diferencian en una, en la a.

¿Y casi son iguales en qué?  
¿En las demás letras?

...ajá,

¿Y en lo que quieren decir?

...casi también son iguales,

¿Y si decimos toto/totó?

Totó...totó...toto...  
toto...totó...una este..  
toto, totó...una es en presente, toto y... totó...  
puede ser una en presente y otra en pasado.

¿Y cómo son las palabras?

Se oyen iguales...son iguales las palabras, me imagino y se oyen igual, un poco igual,

¿Se oyen igual?

Toto, totó, creo que una lleva acento en la última o.

¿Y cómo son las palabras?

Son casi iguales pero se diferencian en el acento. na'más el acento es lo único diferente.

¿Y son casi iguales por qué?

Son iguales..na'más por... o sea na'más cuando se pronuncian, toto, totó.

¿En eso son casi iguales?

Ajá.

¿Y en lo que indican?

...No, no sé.

Tu me dijiste que una era en presente y otra en pasado; ahí, ¿son iguales? ¿casi iguales?

...Una podría ser en presente y otra en pasado, casi son iguales.

En lo que respecta al juicio sobre el par vino/vino, es evidente que es de igualdad con base en la identidad de los significantes sonoros y gráficos, ya que recuerda la ortografía convencional de las palabras; no deja de ser interesante que José enfatiza la diferencia significativa entre las palabras.

Para el par piso/piso, el juicio es finalmente elaborado sobre la creación de una diferencia gráfica, admitiéndose la igualdad de los significantes sonoros, pese a que asistimos de nuevo al intento de crear una diferencia: "las palabras se oyen igual pero se pronuncian... ¿diferente?".

En cuanto al par papa/papá tenemos finalmente un juicio de diferencia en virtud de la diferencia gráfica y/o significativa, pero llama mucho la atención la "poca

disponibilidad" de la diferencia sonora acentual; en algún momento afirma que las palabras "se oyen igual, nada más que se diferencian en el acento", como si la referencia al acento fuera solo una referencia a lo gráfico, algo gráfico no derivado de la acentuación sonora, como si fueran independientes. Es solo a través del experimentador, quien solicita una ratificación de ese juicio de sonoridad, que el niño analiza el significante sonoro como tal, llevándolo a negar su afirmación de igualdad.

En cuanto se refiere a los pares de palabras borrego/borreguito, hablar/platicar, juego/juguete y borrego/borrega, es evidente que intervienen dos factores para la elaboración de los juicios, todos de diferencia:

- Existe una centración en el análisis y contraste de los significantes sonoros y/o gráficos en términos cualitativos: "se diferencian en una, en la a", o bien en términos cuantitativos: un significativo es más grande que otro, y ese es el criterio de elaboración del juicio, al margen de las semejanzas identificadas entre los significados.

Creemos que se asume el criterio centrado en el significativo porque la dificultad encontrada en la consideración coordinada de los tres aspectos es grande, si no imposible, hecho del que se da cuenta José orientándolo a centrarse en uno solo de los aspectos y subordinar los otros; es claro que existe recurrencia al tema inicial de la entrevista: la relación entre los tamaños del significativo y del referente.

Por último, para el par toto/totó, se reencuentra la dificultad de trabajar con el acento sonoro, ya observada en el trabajo sobre el par papa/papá, pero sobre todo se encuentra una indefinición del juicio dado debido, por un lado, a la dificultad antes mencionada y, por el otro, a la ausencia de significado de las palabras.

Escritura de palabras homófonas.

En esta situación encontramos una sistematicidad sorprendente: todos los pares de palabras homófonas que tienen alguna alternativa gráfica para la escritura resultan diferenciadas, en virtud de las diferencias entre los referentes de las mismas: Así:

Escribe llama/llama (se presentan imágenes)

ya→llama, llama. (\*)

¿Por qué se escriben diferente?

...porque...se oyen igual pero...la cosa...

¿La cosa qué?

Esto y ésto son diferentes, uno es animal y otro es lumbre.

¿Y por eso se escriben diferente?

Sí.

¿Y las palabras cómo son?

O sea, se oyen igual pero se escriben diferente.

Y si se escriben diferente las palabras, aunque se oigan igual, ¿son diferentes las palabras?

....

¿Se oyen igual?

Ajá.

¿Se escriben diferente?

Sí.

¿Por qué se escriben diferente?

Pus de la cosa que está hablando es diferente, ésto y ésto (señala imágenes).

Escribe ola/hola (se presentan imágenes).

ola, hola.

¿Y esas también van diferentes?

....se oyen igual pero se escriben diferente.

¿Por qué?

O sea porque...ésto, ola, nos está hablando de una ola sin hache y hola con hache...es un señor que está saludando a otro.

(\*) Escribe inicialmente con y-priega y luego cambia a doble ele.

(Se presentan imágenes para el par jugo/jugó).

jugo, jugo...jugo...  
jugó...jugó...jugó...jugo,  
jugo...jugó.

¿Cómo dice acá (primera escritura)?

ju...jugó...jugó.

¿Acá (misma escritura)?

....

¿Qué es esto (señalando la imagen)?

Un jugo.

¿Y qué dice?

Jugo.

¿Y acá (segunda escritura)?

Jugó (agrega el acento).

(Se presentan imágenes para el par tubo/tuvo)

Tuvo, tubo.../tubo/,  
/tubo/.../tubo/, /tubo/.

Así que también van diferentes.

Sí.

Llama mucho la atención el reencuentro de la dificultad para la identificación de la diferencia sonora acentual y su representación, evidenciada mediante la escritura del par jugo/jugó (escrito diferenciado); es todavía más evidente su dificultad de trabajar con ese par cuando se le pregunta qué dice en la primera escritura (jugo) correspondiente a la imagen del "jugo de naranja"; su respuesta es: "...ju.. jugó...jugó". Cabe recordar que en la situación de juicio de igualdad, en un primer momento, este par es juzgado como siendo diferente en virtud de la diferencia de significado, sin alusión alguna al significante; es solo después que alude al significante:

Casi son iguales pero significan diferente.

Casi son iguales.. ¿por qué?  
¿Por qué significan diferente o tienen alguna otra diferencia?

Porque aparte de eso una podría tener acento, la otra no.

- |  |  |
|--|--|
| ¿Cuál tendría el acento?               | Jugó.  |
| ¿Cómo suenan las palabras jugo y jugó? | A mi se me figura más gran <u>de</u> de la palabra jugó. |
| ¿Más grande o más fuerte?              | Más fuerte.  |
| ¿Suenan diferente?                     | Sí.  |

Es claro en ese fragmento de entrevista que sí había podido determinar que existe diferencia sonora además de especificar en qué consiste dicha diferencia; sin embargo, es en la situación de escritura que reencuentra la dificultad de identificarla (de ahí su necesidad de análisis manifestado por la repetición de las palabras: "jugo...jugo...etc.").

Observamos también que se pierde momentáneamente la correspondencia entre significante y significado, de tal forma que al referente jugo de naranja le corresponde momentáneamente el patrón sonoro /jugó/. ¿A qué puede deberse?. Una explicación posible es que siendo la diferencia sonora una diferencia acentual, mínima y fonemática (pero con las particularidades ya discutidas), no sea evidente y que, al intentar trabajar formalmente sobre dicha diferencia sonora (y solo con la diferencia sonora, al margen del significado) dicha diferencia "se anula", "se opaca"; prueba de lo anterior son dos hechos complementarios: por un lado, cuando José trabaja centrado en el significado, no se dá esa confusión de correspondencia entre patrón sonoro y significado; además, solo puede reestablecer la correspondencia convencional una vez que se pregunta "¿qué es ésto? (señalando la imagen)", haciendo de esa manera intervenir nuevamente el polo del significado.

Otras escrituras en donde se observa la exigencia de diferenciación son las siguientes:

Escribe trabajo/trabajó,	<u>trabajo</u> , <u>trabajó</u> .
¿Qué dice en la primera?	Trabajo.
¿Y en la segunda?	Trabajó.
Escribe hoja/hoja,	<u>oja</u> , <u>hoja</u> ...la segunda es hoja de <u>papel</u> ...creo que lleva hache...y ésta (primera escritura) es hoja de árbol.
¿Y las palabras son diferentes?	Na'más se diferencian en la hache, pero suenan igual.
¿Y significan diferente?	Sí.
Escribe vino/vino,	<u>bino</u> , <u>vino</u> ... ésta (segunda escritura) es vino de tomar y ésta (primera) es vino de venir.

Podemos observar que resulta convencionalmente es crito el par cuya única diferencia sonora es acentual; además, que el par vino/vino es diferenciado a pesar de que, en un fragmento anterior de la entrevista (juicio de igualdad) había afirmado (con apoyo en su recuerdo de las escrituras con convencionales) que esas palabras eran iguales porque se escribían con la ve chica. Si bien en el momento en que tuvo que elaborar el juicio "pesó más" el recuerdo de la escritura con vencional, en el momento de escribirlo "pesó más" su propia exigencia de diferenciación gráfica. Creemos que eso puede deberse a la contradicción entre la escritura convencional y su propio sistema de definición ortográfica: evidentemente el niño trata de ser congruente consigo mismo, con su propio sistema, y de ahí que "ya no tome en cuenta" la escritura con vencional.

Escritura de palabras emparentadas lexicalmente.

José utiliza una multiplicidad de criterios para justificar las similitudes ortográficas de palabras emparentadas lexicalmente, pero podremos demostrar que la aparición de uno u otro de los criterios depende de los contrastes específicos que se han establecido en la entrevista, es decir, de los pares específicos de palabras que fueron contrastados.

Una vez que preguntamos sobre la escritura de los homófonos tubo-tuvo, escritos tuvo (sustantivo), tubo (verbo) (es decir, escritos con diferenciación invertida) procedimos a preguntar lo siguiente:

¿Qué es tubería?

....m... o sea...por donde pa  
sa el agua.

¿Va en qué?

¿En una tubería?

De tubos ¿verdad?

Sí.

¿Cómo se escribe tubería?

tuvería

¿Por qué va con ve chica?

Pus es como aquí, como tuvo,  
es como si yo le pusiera /tub/  
tubo...pero en lugar de la "o"  
le pongo la "e" ...tubería...  
la pongo también con ve chi-  
ca.

¿Y por qué también con ve chi-  
ca?

M...tubo...o sea... a mí tubo  
de éste (señala tuvo) me sue-  
na con ve chica y éste (se-  
gundo) me suena con be grande.

¿Pero esta tuvería por qué  
va con ve chica también?

Va con ve chica... porque...  
o sea aquí nos está hablando  
de un tubo y... donde hay mu-  
chos tubos me imagino que h  
de ser igual con ve chica,  
tubería.

Si yo te digo tuvimos.

Pus es de...con ésta (b),

¿Por qué?

Tu-bi-mos.

¿Por qué es con esa?

Es como aquí tubo, pero aquí nos está hablando de muchos, tuvimos.

¿Y por eso se escribe con be grande?

Sí.

Es evidente que José, en un primer momento y aunque parece tener clara la semejanza y la diferencia entre los significados de tubo y tubería, recurre no a la identidad significativa entre las palabras, sino a la identidad parcial entre los significantes sonoros para justificar la unificación gráfica. A esta, proponemos llamarla justificación por patrón grafonético ya que la razón aducida consiste precisamente en la identidad parcial en los patrones sonoros y/o gráficos. Es hasta un segundo momento que hace alusión a la semejanza de significados para justificar la unificación ortográfica.

También para justificar la unificación gráfica entre las palabras tuvo y tuvimos (escritas; tubo y tubimos) alude a la semejanza de significado entre las palabras.

Veamos la justificación al siguiente par de palabras, escritas verde, verdoso:

Te voy a decir dos palabras y me dices cómo son; verde/verdoso.

Verdoso...m....verde ...por ejemplo una hoja de un árbol y verdoso me imagino que ha de ser más fuerte el color.

¿Pero sigue siendo verde?

Sí.

En su significado ¿Cómo son verde y verdoso?

...¿En su significado?

En lo que indican,

...Verdoso...verdoso...verde  
...verde.

¿En lo que indican son totalmente diferentes?

...Sí,

¿O son iguales o son parecidos?

¡Parecidos! y se escriben diferente.

Escríbelas.

verde, verdoso.

¿Por qué las dos se escriben con ve chica?

M...porque es como...por ejemplo... a mí me suena chica la palabra, yo me imagino que también iba a decir esto chico, la ve chica.

Pero verdoso, ¿Cómo es la palabra?

Grande, pero es como aquí, em pieza casi igual, pero en lugar de "e" le pongo la "o", entonces "ver" ...verde... casi es lo mismo pero aquí ya es diferente.

¿Casi es lo mismo de las letras?

Ajá, casi.

¿Y de lo que quieren decir?

Un poco iguales.

¿Por qué mero se escriben las dos con ve chica? ¿Porque son casi iguales en las letras o porque son casi iguales en lo que quieren decir?

Bueno también... puede ser casi iguales en las letras y en lo quiere decir... pus también.

La relación establecida primero entre el nombre de la letra (ve chica) y tamaño del significante (que creemos tuvo una referencia a la palabra verde) es contradicha por el entrevistador y abandonada como justificación de la ortografía; en su lugar se recurre nuevamente el criterio de la similitud en los patrones grafofonéticos.

Las justificaciones de la ortografía del par sapote-zapote son muy interesantes:

¿Sabes qué es /sapote/?

Podría ser un helado de zapote,

¿Una fruta?

Sí,

¿Y qué otra cosa podría ser?

...¡Ah! un sapito pero sapote,

¿Cómo escribirías sapote de animal?

...Yo lo escribiría con zeta porque... la palabra se oye fuerte... entonces por eso yo lo escribiría con zeta... sapo, sapote,

¿Y cómo escribirías zapote de fruta?

¡Ah no! ...sapo... sapote con ésta (s),

Escribe /sapote/.

sapote.

Y ahora zapote de helado.

zapote.

¿Por qué sapote fué con ese?

...Yo creía que iba con zeta porque se oía duro, pero me acordé y no, es con ese.

¿Por qué es con ese?

Mmm... por ejemplo, es como sapo se escribe sapo ...aquí por ejemplo sapo, sapo, na' más le pongo la te (te) ... le pongo "te", sapote.

¿Entonces por eso se escribe con ese?

Sí,

¿Aunque suene fuerte?

Sí.

En primera instancia justifica la ortografía de la palabra sapote con base en un argumento que pareciera escolar: "con zeta porque la palabra se oye fuerte"; al solicitar la escritura de zapote de fruta, se desencadena un proceso de corrección que lo lleva a escribir convencionalmente el trío de palabras sapo/sapote/zapote. Quisiéramos dilucidar cuales elementos intervienen en este proceso de corrección:

En primer lugar, es seguro que interviene la exigencia de diferenciación ortográfica, que deja un problema sin resolver: ¿Cuál de las palabras se escribe con s y cuál con z?

Para resolver este problema y así poder corregir, nos parece que hay una recurrencia al conocimiento de que sapo se escribe con s y entonces sapote de animal ha de escribirse también con s; esto querría decir que existió una orientación ortográfica con base en el significado; cuando él dice: "mm... por ejemplo, es como sapo, se escribe sapo", establece claramente la vinculación entre:

- la ortografía de la palabra sapo (que recuerda)
- la relación de significado entre las palabras sapo y sapote, y
- la deducción de la ortografía de la palabra "sapote" a partir de la ortografía de la palabra sapo, en virtud de las relaciones de significado existentes entre ellas.

Una vez definida la ortografía con base en el establecimiento de esa serie de relaciones, justifica dicha ortografía ¡con base en el criterio de semejanza del patrón grafofonético! ¿Por qué?. Creemos que es básicamente porque no existe una toma de conciencia de dichas relaciones, en tanto que las relaciones concientes disponibles son únicamente las relaciones entre los patrones grafofonéticos.

Veamos la justificación para otros grupos de palabras:

¿Sabes qué es hombrecillo?

...Chiquito.

¿Chiquito qué?

Un hombre.

¿Y hombrecillo y hombre, en lo que quieren decir, ¿Cómo son las palabras?

...Casi son iguales, pero uno es más grande que otro.

¿Cómo se escribe hombrecillo?

hombrecillo.

¿Por qué con hache?

Es como si fuera hombre hombre... o sea, casi lo mismo que aquí pero nada más le agrego "cillo".

¿Sabes qué es hombro?

Sí.

Escríbelo.

hombro.

¿Por qué con hache?

Casi lo mismo que todas éstas, nada más que aquí en la "e" ya es diferente, por eso se escribe así.

¿Sabes qué es humano?

...Un hombre pero que está vivo... humano.

¿Cómo se escribe?

humano.

¿Por qué con hache?

Hombre con humano...casi es lo mismo.

¿De significado?

Ajá.

¿Y por eso se escribe con hache?

Me imagino que sí.

¿Cómo son las palabras bino (\*) y vengo, en lo que quieren decir?

...vego...na'más que una está en tiempo pasado y otra en presente.

¿Cómo se escribe vengo?

¿Vengo? ...bengo.

¿También con be grande?

Sí.

¿Por qué?

Mmm... vino...m...casi me suena igual que vengo... na'más que está en diferente tiempo.

¿Venir?

...¿También se parece a esas?... venir...sí, un poco, na'más que también está en diferente tiempo.

¿Y cómo se escribe venir?

benir.

(\*) Así había escrito la palabra correspondiente al verbo.

En estas últimas justificaciones nos parece evidente que:

- cuando existe una similitud entre los patrones grafonéticos, ésta será retomada como justificación de la ortografía, subordinando la relación de significado que a veces existe.
- cuando no existe similitud entre los patrones grafonéticos, pero subiste la relación de significado entre las palabras, José es capaz de retomar dicha relación como base para la justificación ortográfica.

Analícemos el último conjunto de palabras escritas:

¿Sabes qué es vaquero?

...Un charro.

¿Cómo se escribe vaquero?

...Vaquero, vaquero. Vaquero (duda mucho) -baquero- Yo pienso que con ésta.. por el sonido... vaquero...vaquero.

¿La palabra vaca y la palabra vaquero se parecen en su significado?

No.

¿Y cómo se escribe vaca?

vaca

¿Por qué?

...vaca...me acordé que vaquero también se escribe con ve chica -cambia a vaquero.

¿Y por qué crees que también va con ve chica?

Es como aquí -señala va-

¿Sabes cómo se escribe barco?

barco,

Pero también tiene /ba/

Ajá... pero...barco... es grande y me imagino que ha de ser con be grande.

José intenta utilizar un criterio sonoro para la determinación de la ortografía de la palabra vaquero (escrita: baquero): "por el sonido, baquero, baquero"; una vez que escribe vaca cambia la ortografía de vaquero en virtud de los patrones grafonéticos (sus semejanzas); por último, cuando se lo contrasugiere con la escritura de barco (escrita Barco) establece ahora una relación entre el nombre de la letra (be grande) y el tamaño del referente designado por el significante que la contiene (el barco que es grande).

En cuanto a los criterios de justificación ortográfica utilizados por José, encontramos, en resumen, los siguientes:

- semejanzas entre los patrones grafonéticos; el cual es, a nuestro parecer, el criterio al cual recurre con mayor frecuencia y facilidad,
- Relaciones de significado, al cual recurre ocasionalmente cuando no existe una relación entre los patrones grafonéticos y las relaciones de significado son evidentes para él.
- Relaciones entre el nombre de la letra y el tamaño del significante o del referente, a las cuales recurre esporádicamente y a manera de "fuga".
- Justificaciones escolares, también de recurrencia esporádica y abandonadas en favor de algunas de las anteriores, en virtud de que dichas justificaciones no resuelven ninguno de los problemas planteados.

### Capítulo 3. Análisis por situación.

En el capítulo anterior nos dedicamos a explorar, por un lado, la significación de los tipos de respuesta encontrados en cada una de las situaciones, para los niños elegidos y, por el otro, la relación entre las respuestas a las diversas situaciones. En el presente capítulo haremos lo mismo pero mediante el siguiente plan: en primer lugar analizaremos pormenorizadamente las respuestas encontradas en la situación escritura de pares homófonos de palabras; después analizaremos la correspondencia entre las respuestas de la situación anterior y aquellas de la situación juicio sobre pares propuestos de palabras. Es necesario aclarar que excluirémos en este momento la mayoría de las respuestas correspondientes a los pares de palabras que sólo difieren en la acentuación, por merecer este aspecto un análisis pormenorizado, dada la riqueza, la complejidad y lo inesperado de las respuestas encontradas; a continuación analizaremos las respuestas dadas ante la situación escritura de palabras emparentadas lexicalmente; por último, en esta sección, haremos un análisis pormenorizado de lo relativo a la acentuación.

#### 3.1. Escritura de palabras homófonas.

Ya habíamos dicho que esta situación, aunque muy sencilla, nos parece central porque nos ayuda a saber si, en forma aunque sea muy elemental, el niño vincula ciertos aspectos ortográficos (básica aunque no exclusivamente la existencia de dos o más grafías para representar un mismo fonema) con el significado de aquello que se está representando.

En primera instancia, encontramos seis grupos diferenciados de respuesta ante esta situación, a saber:

Grupo 1. Existe una clara determinación ortográfica en función de la consideración del significante sonoro por representar, dando por resultado escrituras indiferenciadas, (Total = 3 niños de segundo año).

Esto quiere decir que no se han vinculado los aspectos ortográficos y los aspectos del significado por representar; podríamos decir que, para estos niños, basta con que la cadena de fonemas esté perfectamente representada para que la palabra esté "correctamente escrita". De este tipo de respuesta también se implica que, para el niño, la interpretación específica que se le da a las palabras depende de su contexto (ya sea las imágenes o del contexto sintáctico) y no es necesario para ellos distinguirlas por escrito. Algunos ejemplos serán ilustrativos:

Adriana (7;4/2)

(Presentación de imágenes y consigna)

llama, llama

¿Y ahí las palabras cómo son?

Iguales, pero las cosas no, porque una está prendiendo algo y ésto (señalando imá gen) es un animalito.

¿Y puede ser que se escriban igual aunque sean cosas diferentes?

-Asiente-

(Presentación de imágenes),

ola, ola

Ahí las palabras cómo son?

Iguales,

¿Por qué?

Porque es ola y hola.

¿Y las cosas cómo son?

Diferentes.

(Presentación de imágenes).

tubo, tubo.

¿Ahí cómo son las palabras?

Iguales, pero las cosas nó

porque este tubo es un bebé  
y acá es un tubo de algo,

Mauricio (8;5/2)

(Presentación de imágenes y  
consigna).

llama, llama

¿Son cosas diferentes verdad?

Sí.

¿Y la escritura puede ser  
igual?

Sí.

Un niño me dijo que no podía  
ser que esas palabras, como una  
llama es un animal y otra llama  
es la lumbre, como son cosas di-  
ferentes, tenían que escribirse  
diferente. ¿Tu que le dirías a  
ese niño?

Que eran iguales las pala-  
bras.

¿Y cómo sabes que son iguales  
las palabras?

Porque ésta es llama (seña-  
la escritura) y ésta es lla-  
ma (idem).

Pero ¿cómo sabes que son igua-  
les las palabras?

Porque tienen las mismas le-  
tras.

¿Y cómo sabes que tienen las  
mismas letras?

Las escribo y las veo.

(Posteriormente escribe ola,  
ola, y tubo, tubo, dando  
los mismos argumentos).

Es evidente que estos niños, que asisten al segundo grado, no  
se plantean ningún problema por la existencia de escrituras  
iguales para representar significados diferentes.

Otro hecho interesante que queremos hacer notar  
en este primer tipo de respuestas, es la ausencia de la hache  
en la escritura del par ola-hola (para Adriana y Mauricio).

Grupo 2, En este caso las escrituras tampoco resultan diferenciadas, pero ésta vez la determinación de igualdad gráfica proviene de una exigencia según la cual, a patrones sonoros iguales, deben corresponder patrones gráficos iguales.

Podemos distinguir este grupo de respuestas del anterior, en virtud del indicio siguiente: cuatro de estos cinco niños escriben con hache el par ola-hola (es decir, hola, hola) y uno escribe zapote, zapote.

Desde nuestro punto de vista, el conocimiento de la convencionalidad gráfica de uno de los miembros del par lleva al niño a escribir el otro miembro del par en forma idéntica; ésto nos parece diferente del primer grupo de respuestas por cuanto aquí se ponen en correspondencia patrones gráficos con patrones sonoros, en tanto que para el primer tipo de respuesta es el análisis del significante lo que lleva a la igualdad de los patrones como tales; otra evidencia de esto, y por eso lo subrayamos, es que los dos niños del primer grupo que escriben el par ola/hola, lo escriben sin hache.

En cuanto a cuatro niños que pertenecen a este grupo, sus escrituras son las siguientes;

Erika (10;0/4)	<u>llama</u> , <u>llama</u> ; <u>hola</u> , <u>hola</u> ; <u>tubo</u> , <u>tubo</u>
Juan A. (9;10/6)	<u>llama</u> , <u>llama</u> ; <u>hola</u> , <u>hola</u> ; <u>tuvo</u> , <u>tuvo</u> , <u>rayo</u> , <u>rayo</u>
Norma (10;0/4)	<u>llama</u> , <u>llama</u> ; <u>hola</u> , <u>hola</u> ; <u>tuvo</u> , <u>tuvo</u> ;
Pegui (7;10/2)	<u>yama</u> , <u>yama</u> ; <u>hola</u> , <u>hola</u> ; <u>tuvo</u> , <u>tubo</u> ; <u>vino</u> , <u>vino</u> .

Con Román (12;0/6), quien es el quinto y último niño que pertenece a este grupo, tenemos una evidencia interesante, y es la siguiente: en la situación de escritura de palabras emparentadas lexicalmente, venía justificando la unificación gráfica de pares o tríos de palabras con referencia a las similitudes de significado entre ellas; sin embargo, al llegar

al trío de palabras sapote/sapo/zapote afirma (a partir del par sapote/zapote), que zapote se escribe con zeta y que sapote "se escribe igual a zapote (porque) tiene la misma letra"; se le pregunta entonces que cómo sabe que tiene la misma letra, y él responde: "porque sapo empieza ...sapo empieza... si es un sapo grandote empieza con la zeta y si es un chiquito empieza con la ese". Hasta este momento de la entrevista nos parecen evidentes los siguientes hechos:

- conoce la escritura convencional de zapote, con referencia a la fruta.
- se dá cuenta de la contradicción entre sus anteriores argumentos de unificación gráfica, que aludían a las semejanzas significativas (humano y hombrecillo se escriben con hache porque también son hombres) y su decisión de escribir sapote también con zeta, ya que, evidentemente, sabe que sapo se escribe con ese.
- Desde nuestro punto de vista realiza una justificación ad hoc, con base en las diferencias en el referente -grande/chico- de la ortografía de sapo, zapote; decimos que es una justificación ad hoc porque él mismo venía justificando la igualdad ortográfica con base en las semejanzas en el significado, al margen de la referencia específica, que bien podría haberla retomado en el par hombre/hombrecillo.

La pregunta es, pues: ¿por qué la pérdida de unificación gráfica en el par sapo/sapote? Una respuesta posible es la existencia de una especie de exigencia de unificar gráficamente aquellos pares de palabras cuyo significante sonoro sea igual. Otra respuesta posible, de hecho no excluyente con la anterior, es la complejización de la situación al trabajar no con un par sino con un trío de palabras, ya que sapote (escrito zapote) guarda relación con el significante sonoro de la palabra zapote y al mismo tiempo con el significado de la palabra sapo.

Por lo demás, Román escribe los otros pares soli citados de la siguiente manera; yama, yama; tubo, tubo; ola, hola; se evidencia también, por la escritura del último par, que la exigencia de la que hablamos no es aplicada en forma sistemática predominando, en ese caso, su conocimiento de la convencionalidad ortográfica.

Como podemos ver, con excepción de la escritura yama, yama (Pegui y Román) y la excepción comentada de Román (ola, hola), la escritura de todos los pares responde a la adopción de uno de los modelos canónicos, para escribir ambos miembros del par de palabras.

En cuanto a las argumentaciones, el análisis que ya habíamos realizado al estudiar la ejecución de Pegui, en relación incluso a la denominación nombre, es coherente con la hipótesis explicativa que proponemos.

Otras justificaciones interesantes de niños de este grupo, son las siguientes:

Erika:

(se da consigna)

llama, llama

¿Por qué se escriben igual?

Tienen los mismos morfemas. las mismas palabras, o sea que es igual, son los mismos morfemas, pero son diferentes de significado porque éste es un animal y ésta es una hoja de papel.

¿Y puede ser que dos cosas diferentes se escriban igual?

Sí,

¿Por qué?

Porque algunos animales o cosas se llaman como... igual que la cosa supongamos la hoja y la...

¿La hoja de éstas -señalando una hoja de papel-?

Y la hoja del árbol; la hoja es una hoja igual que es ta -señala una hoja de papel- y la hoja de árbol es otra, porque ésta hoja es blanca y la otra es verde y además no se sienten iguales, son cosas diferentes pero se escriben igual.

¿Por qué?

No sé.

Sin ser muy explícita, Ericka alude a que "se llaman igual" cosas que son diferentes y de ahí que se escriban igual (con cierta connotación de necesidad).

Norma escribe tuvo, tuvo, afirmando que las palabras son iguales "porque se pronuncian igual y se escriben igual".

Grupo 3. La característica distintiva de este grupo es que existe un principio de exigencia de diferenciación ortográfica, pero, o bien se pierde y se opta por la igualdad, o bien surge sólo a través de una contrasugestión.

Minerva (12;2/4)

llama, llama

¿Lo escribiste igual o diferente?

Igual, nada más que una la puse con mayúscula.

¿Por qué con mayúscula y ésta con minúscula?

No sé.

¿Por qué se te ocurrió?

Bueno, porque llama así lo escribí es un animal y llama de llama.

¿Pero tienes que escribir una con mayúscula y otra con minúscula?

No.

¿O las podrías escribir con minúscula las dos?

(Asiente y escribe llama)

¿Puede ser que se escriban igual aunque no sean lo mismo?

Sí, (Además escribe: tubo, tubo; hola, hola).

Es evidente que en un principio Minerva intenta diferenciar las escrituras, en virtud de la diferencia de significado y/o referente, pero no sostiene dicha diferenciación, por lo que opta por igualar las escrituras. Rosalba (9;0/4) escribe hola, ola afirmando que la segunda quiere decir "que está saludando" y la primera "es del mar"; afirma también que el par vino/vino es un par de palabras iguales "porque tienen las mismas palabras... las mismas letras", y propone la escritura bino, bino; se le contrasugiere preguntando si puede ser que dos palabras que quieren decir algo diferente se escriban igual y, en un primer momento afirma que no, pero luego afirma que sí es posible; escribe también hoja, hoja; llama, llama; llegando el momento de indagar sobre la escritura del par tubo/tuvo, (escritas tubo, tubo), se desarrolla el siguiente diálogo;

¿Cómo son las palabras tubo/tuvo?

Tubo puede ser de manguera o que una mujer tuvo...

¿Pero las palabras son iguales o diferentes?

Iguales.

¿Por qué?

Porque lleva la misma letra.

¿Y cómo sabes que lleva la misma letra?

....

Un niño me dijo que tubo y tuvo eran diferentes; que una llevaba be grande y una ve chica porque eran cosas diferentes y eran diferentes. ¿Tu qué le dirías a ese niño?

....

¿Tu cómo sabes que llevan esta letra b las dos?

.....

¿Podría llevar ésta letra? (Escribe tuvo, tuvo) ¿qué dice?

/Tubo, tubo/.

- ¿Podría ser así? No.
- ¿Por qué no? Porque quieren decir la misma cosa, que... tuvo una mujer.
- ¿De que una mujer tuvo un niño? Sí.
- ¿Y así -señala tubo-? De manguera.
- ¿Y entonces como crees que vaya? ¿Igual o diferente? ¿Cuál crees que sea mejor? Estos -señala escritura diferenciada-.
- ¿Por qué? ....
- Borray que queden las que tu creas que van mejor, (Deja la escritura diferenciada).

Nos parece interesante rescatar los siguientes hechos:

- Rosalba escribe en forma diferenciada pero no convencional el par ola, hola (fenómeno que a partir de ahora denominaremos diferenciación cruzada).
- luego escribe diversos pares en forma no diferenciada, uno de ellos en forma no convencional (bino, bino) afirmando en un primer momento que no se pueden escribir igual.
- ya en la indagación sobre el par tubo/tuvo, intenta dar una solución interesante al problema, dando un argumento de polisemia (vease el análisis de Pegui, capítulo anterior):  
"/tubo/ puede ser de manguera o que una mujer tuvo", asignando así a un mismo patrón sonoro la posibilidad de significar dos cosas diferentes, solucionando su ya enredado problema de justificar la igualdad gráfica.
- Con la contrasugestión queda evidenciado que tuvo-tuvo no puede ser "porque quieren decir la misma cosa, que tuvo una mujer".

Es esta última observación la que nos parece esclarecedora, ya que evidencia que el patrón gráfico tuvo está relacionado con el paradigma lexical tener, por un lado y, por el otro, rechaza que ambos significados se pueden escribir con ve chica "porque quieren decir la misma cosa" y, evidentemente, el problema es que debemos representar dos significados diferentes: su problema es: ¿cómo hacerlo, si esos dos significados se actualizan en un mismo significante sonoro?

Creemos que es difícil encontrar un ejemplo más claro de que este problema es un problema que los niños se plantean y que es de difícil solución; Rosalba conocía de antemano la escritura convencional de la palabra tuvo y, sin embargo, en un primer momento la escribe con be grande. ¿Por qué? Es posible que fuera por lo mismo que discutimos a propósito del grupo anterior de respuestas: la exigencia de unificar gráficamente los patrones sonoros iguales; solo que Rosalba, a diferencia de los niños que pertenecen al grupo anterior, duda entre realizar la representación escrita con base sólo en el análisis de los significantes o bien atender, al mismo tiempo, a los aspectos del significado por representar.

La última niña que pertenece a este grupo es Martha (8;3/2) quien en un primer momento escribe sin diferenciación llama, llama pero al contrasugerirle, afirma la imposibilidad de las escrituras iguales, y produce lo siguiente: llama-llamá; afirma que sigue diciendo llama y llama pero que se escriben diferente "porque éste es un animal y éste es lumbre"-señalando las escrituras respectivas-; las siguientes escrituras son: ola, olá, tubo-tubó; es necesario destacar lo siguiente:

- los patrones sonoros no se alteran con la acentuación, y eso implica que el acento gráfico está utilizado como una marca diferenciadora de significado que no altera la sonoridad de lo representado.

el recurso de diferenciación que hasta ahora hemos encontrado (en el presente análisis) es relativo al cambio de grafía con el mismo valor fonético, pero ahora encontramos uno diferente que no tiene que ver con eso; desde nuestro punto de vista hay que distinguir la exigencia de diferenciación, del recurso utilizado para lograrla; ya habíamos visto también, con Minerva, la recurrencia a la oposición minúscula/mayúscula (llama-llaMa) para lograr la diferenciación.

En resumen, estos tres niños muestran un principio de exigencia de diferenciación escrita de palabras homófonas, lo cual implica un principio de vinculación entre la ortografía (desde que los recursos son ortográficos) y la representación de significado que no pasa a través de los aspectos sonoros del signo lingüístico representado (o bien, que no pasa a través de la representación del significante sonoro del signo lingüístico).

Grupo 4. Los niños que pertenecen a este grupo se caracterizan por exigir la diferenciación gráfica, pero dicha exigencia no es sistemática en virtud de que, o bien conocen la convencionalidad escrita de alguno de los pares, o bien fluctúan y exigen también unificación gráfica de patrones sonoros iguales.

Así, Vicente (11;9/6) escribe hoja, hoja porque "yo las escribo las hojas con hache", escribe bino, vino, piso, pizo, y zapote, zapoté.

En cambio Claudia (11;11/6) escribe llama, llama; tuvo, tubo, produciendo una diferenciación cruzada, es decir, que la primera palabra escrita corresponde al significado del sustantivo; sin embargo, inmediatamente cambia y

escribe tubo, tuvo (es decir, con correspondencia convencional entre la ortografía y el significado); afirma que cambia la ve chica y la be grande "porque significan cosas diferentes". Citamos a continuación un ejemplo de diferenciación en un par de palabras que difieren por la acentuación; analizando el par bajo/bajó afirma inicialmente que se escriben igual y posteriormente cambia y afirma que se escriben bajó, bajo, y según ella, el primero corresponde a la significación "bajo, instrumento musical" y el segundo "bajo, de bajar las escaleras"; se le pregunta si en la segunda también dice bajo y responde que no, que dice bajó.

A reserva de que analicemos en detalle los problemas implicados en los pares que difieren sólo en acentuación, es evidente que usa el acento como un diferenciador semántico entre, inicialmente, el sustantivo y el verbo en presente; por lo demás, es muy probable que conozca la forma de escritura convencional del par llama/llama.

Grupo 5. Este grupo se caracteriza por presentar en forma sistemática la exigencia de diferenciación.

Dos de los niños que pertenecen a este grupo son Armando (10;6/4) y José Q. (11;4/6) cuyas respuestas analizamos pormenorizadamente en el capítulo anterior.

Además de ellos, Laura (11;6/6) también es sorprendentemente sistemática; al pedirle que escriba llama/llama le escribe convencionalmente (es decir, sin diferenciación); al preguntar sobre el significado de la primera escritura, responde: "...es que creo que me equivoqué porque ésta va con y-griega -llama de animal-" y justifica la diferencia

ortográfica en función de la diferencia entre los significados; posteriormente escribe (tubo, tuvo; ola, hola y luego al indagar sobre la escritura del par hoja/hoja, sucede lo siguiente:

¿Cómo habías dicho que se escribían hoja/hoja?

Se escribían igual, el sonido era igual pero el significado diferente.

¿Y puede ser que se escriban igual y el significado sea diferente?

Sí.

¿Nos vamos a confundir o no?

No.

Escribelo.

Hoja, hoja.

¿Cuál es la primera?

Hoja para escribir.

¿Y la segunda?

Hoja de una planta.

¿Están escritas igual?

Sí, pero ésta con mayúscula y ésta con minúscula.

Posteriormente admite que de todos modos se pueden confundir los significados, pero es muy interesante cómo intenta subordinar la norma que conoce (sabe que ambas se escriben con hache) a su propia exigencia de diferenciación gráfica.

Grupo 6. Este último grupo se caracteriza por la total convencionalidad en sus escrituras y la clara justificación de las diferencias ortográficas en relación a las diferencias significativas.

Tanto Juan Carlos (10;6/4) como José Luis (12;2/6) escriben convencionalmente los pares llama/llama, ola/hola, tubo/tuvo y vino/vino; el primero, además escribe convencionalmente el par hoja/hoja. Los fragmentos de entre vista que siguen son ilustrativos.

Juan Carlos.

llama, llama.

¿Puede ser que dos palabras como éstas, que quieren decir algo diferente, se escriban igual?

Sí.

¿Por qué se escriben diferente ésta de ésta (ola, hola, que previamente había escrito)?

Porque esta palabra significa pues, ola significa agua.

¿Y la otra palabra hola?

Pues significa que lo saluda pero suenan igual y se escriben diferente.

¿Por qué se escriben diferente?

...ah! porque si las escribíamos igual, con la misma palabra, significaría lo mismo pero como son diferentes ola y hola...

¿Por qué tubo y tuvo son diferentes?

....que si este tubo en vez de ve chica tuviera be gran de sería lo mismo.

Sería qué?

Tubo.

¿De cuál?

De los tubos.

¿Cómo le hacemos para llama/llama?

.....

¿Es así o se escribirán de otra forma?

No.

Así se escriben ¿verdad?

Sí, pero a lo mejor es la única.

Te acuerdas de vino/vino?

Sí vino, vino.

¿Están escritas igual?

Sí, si se escriben igual entonces.

¿Y hoja/hoja?

También se escriben igual. hoja, hoja.

Es muy interesante este fragmento de entrevista porque muestra que, a pesar de que evidentemente conoce la escritura convencional de estos pares, Juan Carlos hace la hipótesis de que "a lo mejor llama/llama es la única" que se escribe igual; conoce la escritura indiferenciada de ese par como excepción, y espera que no haya otros pares iguales.

José Luis,

(consigna)

llama, llama

¿Se escriben igual?

Sí,

¿Y son palabras iguales?

Sí.

¿Aunque signifiquen diferente?

Sí.

¿Y puede ser eso? Fíjate que hay niños que me han dicho que no puede ser que haya palabras que signifiquen diferente y se escriban igual, ¿Tu cómo la ves?

¿Cómo? ¿que existan palabras iguales y signifiquen diferente?

Sí.

Hay muchas palabras iguales que significan diferente como estas que escribí.

(consigna)

ola, hola.

¿Cuál es la primera?

Ola,

¿De qué?

De mar,

¿Y la segunda?

De saludar,

¿Cómo son las palabras?

Diferentes.

Y ¿cómo sabes? ¿por qué una lleva hache y la otra no? Si suenan igual,...

En su significado, o sea las palabras así las hicieron.

¿Pero por su significado le pusieron la hache?

No, pa' que se diferenciara también.

¿Y en llama/llama, por qué no le pusieron otra?

Porque no encontrarían otra palabra,

(consigna)

tubo tuvo.

¿El primero cuál es?

Tubo de un caño.

¿Y la segunda?

Tuvo...tener un hijo o tener una cosa.

El nivel de reflexión que muestra José Luis es verdaderamente sorprendente y, creemos, no requiere comentario alguno.

#### Análisis cuantitativo

Veamos ahora la distribución de los niños en función del grado escolar al que asistían;

Grado escolar / Grupos escritura	2°	4°	6°	Total
1	3	-	-	3
2	1	2	2	5
3	1	2	-	3
4	-	-	2	2
5	-	1	2	3
6	-	-	2	2
Total	5	5	8	18

BIBLIOTECA  
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS  
CINVESTAV - I.P.N.

Podemos pensar en reagrupar de la siguiente manera los datos;

Considerar como un sólo tipo de respuesta las del grupo 1 y 2 en virtud de que, en última instancia, la ortografía está determinada en función de algún análisis relativo al significante del signo. Será para nosotros el grupo I y lo designaremos como el grupo de escrituras indiferenciadas.

Los grupos 3, 4 y 5 quedarían unidos como el grupo de escrituras diferenciadas (Grupo II).

El grupo 6 quedaría aislado en virtud de la convencionalidad de las escrituras y del nivel de reflexión del problema considerado (grupo III).

Grado escolar Grupos escritura	2°	4°	6°	Total
I. Escrituras <u>inde</u> <u>ferencia</u> <u>das</u>	4	2	2	8
II. Escrituras dife- renciadas	1	3	4	8
III. Escrituras <u>conven</u> <u>cionales</u>	-	-	2	2
Total	5	5	8	18

Sin pretender que este análisis cuantitativo sea demostrativo, sí se observa cierta tendencia a encontrar que, conforme se aumenta en grado escolar (edad o experiencia y posibilidad de reflexión acerca del sistema de escritura como tal) se consideran progresivamente más los aspectos del significado de aquello que se está representando, en tanto aspecto a ser representado. ¿Por qué?; cuando el niño logra entender que el principio de base de nuestro sistema de escritura es alfabético, ha debido privilegiar para la representación aspectos del significante del signo lingüístico, en detrimento de los aspectos del significado o del referente por representar: es lo propio de las escrituras alfabéticas; en coherencia con esto, vemos cómo los niños con menor experiencia con la lengua escrita afrontan los problemas ortográficos también desde el punto de vista del significante del signo. Sin embargo, es a través de un mayor contacto con el sistema de escritura como el niño se tendrá que preguntar, y se podrá abocar a responder:

- ¿Por qué existe una ve chica y una ve grande, "si suenan igual"?
- ¿Por qué existe una elle y una y-griega que representan el mismo "sonido"?
- ¿Por qué existe una "letra muda"?
- ¿Qué utilidad tiene esa duplicación de signos gráficos para representar fonemas únicos?

Los datos que acabamos de analizar muestran que una primera respuesta ante estas interrogantes es; para distinguir los significados de palabras homófonas,

Antes de continuar con la interpretación de estos resultados, que no son contundentes desde el punto de vista cuantitativo, quisieramos reseñar los resultados que obtuvimos en anteriores investigaciones.

Ya en la investigación primera que realizamos<sup>(\*)</sup> encontramos una tendencia muy marcada al aumento de la exigencia de diferenciación en función del grado escolar. El cuadro siguiente está tomado de ella<sup>(\*\*)</sup>.

Grupos de escritura	1°	2°	4°	6°	Universitarios
I. Escrituras Indiferenciadas	8	6	3	-	-
II. Escrituras diferenciadas	2	4	7	8	2
III. Escrituras convencionales	-	-	-	2	8
TOTAL	10	10	10	10	10

Es necesario aclarar que el análisis y sobre to do la entrevista que en aquel entonces realizamos fueron mucho menos exhaustivos pero, aún así, notamos un claro aumento de la diferenciación de las escrituras en función del grado escolar (edad o experiencia con la lengua escrita).

Por otro lado, datos similares fueron replicados en la Dirección General de Educación Especial<sup>(\*\*\*)</sup> con niños que, no habiendo repetido ningún grado, asistían a los gra dos segundo a quinto. Los resultados fueron organizados, para que fueran comparables con los seis grupos de escritura an tes utilizados, de la siguiente manera:

(\*) Vaca, J. op.cit., pag.8.

(\*\*) Es necesario aclarar que hemos ajustado la denominación de los grupos a las denominaciones actuales y que, en esa investigación, los pares utilizados fueron llama/llama como sustantivos y llama/llama en sus diferentes acepciones del verbo; El oso se \_\_\_\_\_ Mika y La niña \_\_\_\_\_ al niño.

(\*\*\*) Aranda, G.; Vaca, J. y otros; op. cit. inédito. Los pares de los cuales se solicitó la escritura fueron: llama/llama, tubo/tuvo y ola/hola, el primero aislado y los dos últimos insertos en una oración.

- los grupos 1 y 2 se corresponden exactamente con los anteriormente analizados, de tal forma que el grupo 1 difiere del dos en que los niños que pertenecen al primero escriben el par ola/hola sin hache, mientras que los que pertenecen al segundo lo hacen con hache,
- Los grupos 3 y 4 se corresponderían también con los mismos debido a que existe fluctuación entre escribir produciendo una diferencia o sin producirla, debiéndose esto último más que nada a una tendencia a igualar las escrituras de patrones sonoros iguales, pero presentando asimismo escrituras diferenciadas para uno o dos pares.
- El grupo 5 se corresponde con el mismo en virtud de que existen escrituras diferenciadas para los tres pares pero, cosa importante, el conjunto de escrituras no puede considerarse como convencional (ni siquiera dos de los tres pares). Por ejemplo escribir:
  - llama, yama; tuvo, tubo y ola, hola (\*)
  - yama, llama; tuvo, tubo y hola, ola.
  - llama, yama; tubó, tubo y hola, olá,
 en donde cuando menos dos, si no los tres pares están escritos en forma no convencional.

Por último el grupo 6, que correspondía a las escrituras convencionales, será equivalente, en la clasificación que nos ocupa, a los grupos 6 y 6' en virtud de la siguiente distinción:

- en el grupo 6 clasificamos a los niños que escriben todos los pares diferenciados pero que, a diferencia del grupo

---

(\*) Es necesario aclarar que, para el segundo y tercer par se solicita primero la escritura del sustantivo.

anterior, dos de los tres pares resulten escritos convencionalmente. El caso más general en este grupo fué escribir los pares dos y tres en forma diferenciada convencional y el par uno en forma diferenciada y, por lo tanto, no convencional.

- en el grupo 6' clasificamos al único niño que escribe los tres pares en forma convencional.

Los resultados cuantitativos son los siguientes:

grado escolar grupo escritura	2°	3°	4°	5°	Total
1	12	8	3	1	24
2	3	5	1	-	9
3,4	1	3	4	2	10
5	2	3	6	7	18
6	1	-	6	10	17
6'	-	1	-	-	1
Total	19	20	20	20	79

Es muy interesante notar los siguientes hechos:

- El grupo que nosotros hemos clasificado como el de escritura de menor evolución en cuanto al criterio planteado, el grupo 1 (de niños que parecen escribir únicamente con base en el principio alfabético), sufre un decremento constante

en su frecuencia conforme se pasa del segundo al quinto grado.

- Si no existe más que un niño con escrituras solo convencionales (grupo 6') es evidente que se debe a que, aquellos niños que conocen la escritura convencional de los pares dos y tres también, para ser coherentes, produjeron una diferenciación gráfica en el primer par, lo que muestra que dicho conocimiento de la convencionalidad está entrelazado con la exigencia de diferenciación gráfica.
- La semejanza fundamental que existe entre los grupos 5 y 6 (además de la sorprendente coincidencia cuantitativa global y para cada uno de los grados) es que, podemos suponer, to dos los niños que pertenecen a esos grupos exigen que palabras de significado diferente se escriben diferente; así mismo, la diferencia fundamental entre ellos estriba en que, mientras quienes pertenecen al grupo 6 utilizan el recurso canónico de diferenciación (además de la correspondencia ca nónica entre patrón gráfico y significado), quienes pertene cen al grupo 5 o bien no utilizan el recurso canónico de di ferenciación, o bien sí lo utilizan, pero en correspondencia cruzada, en el sentido antes definido.

Veamos estos mismos datos en términos de los tres grupos más generales que hemos venido utilizando:

Grupos de escritura	2°	3°	4°	5°	Total
I. Escrituras indiferenciadas	15	13	4	1	33
II. Escrituras diferenciadas (cuando menos en un par)	4	6	16	19	45
III. Escrituras convencionales	-	1	-	-	1
Total	19	20	20	20	79

Es absolutamente sorprendente la práctica dicotomización resultante de la agrupación anterior, dicotomización que no es más que el reflejo de la asombrosa coherencia que los niños le exigen al sistema de escritura; o bien se escribe en función del análisis del significante (grupo I, 42% del total de niños) o bien lo hacemos en función del análisis del significado, sobrepuesto al del significante (grupo II, 57% del total de niños).

	2°	3°	4°	5°	Total
Grupo I	45%	39%	12%	3%	100% (=33)
Grupo II	9%	13%	36%	42%	100% (=45)

Es asimismo sorprendente observar la regularidad tanto del decremento proporcional del grupo I (mientras se pasa del segundo al quinto grado), como el incremento proporcional del grupo II.

El conjunto total de análisis cualitativos y cuantitativos presentados anteriormente nos llevan a concluir que existe una clara evolución en el pensamiento del niño, acerca de la representación gráfica de palabras, que va de la total determinación de lo escrito en función del análisis del significante sonoro del signo (o palabra), a la incorporación del análisis del significado como determinante coordinado de lo gráfico.

Esta evolución concierne única y exclusivamente a la representación de pares homófonos de palabras y es relativa a la ortografía en tanto los recursos para lograr la diferenciación gráfica entre pares de palabras son precisamente ortográficos, desde que los niños eligen entre las opciones gráficas disponibles para la representación de fonemas únicos

u otros recursos mucho menos frecuentes como el acento, las mayúsculas, etc., que siguen siendo elementos gráficos considerados como ortográficos.

Por banal que pueda parecer la conclusión, creemos que tiene dos significados particularmente importantes:

- 1) En tanto la construcción de un sistema gráfico de representación, indica que el niño encuentra ciertos límites inherentes a la representación alfabética que deben ser superados por la vía de la reformulación del sistema, reformulación que consiste en la incorporación de la representación de distinciones de significado que no pasan a través de la representación de las distinciones entre significantes sonoros, principio fundamental de las representaciones ideográficas.
- 2) En relación con lo anterior, al utilizar recursos ortográficos para incorporar la representación de distinciones de significado, el niño se aproxima sorprendentemente a la "lógica" que, desde el punto de vista expuesto en el capítulo uno, puede atribuírsele al aspecto ortográfico de la existencia de alternativas poligráficas y polifónicas en el sistema: distinción y unificación gráfica de palabras que pertenecen a diferentes o idénticas familias lexicales, respectivamente.

### 3.2. Relación entre escritura de pares homófonos de palabras y juicio de igualdad/diferencia sobre los pares propuestos.

Ya habíamos comentado que "palabra" puede hacer referencia a lo que técnicamente se conoce como el significante del signo; pero, asimismo, el término palabra puede hacer referencia al significado que se vehiculiza a través de un cierto significante. Así pues, juzgar sobre la igualdad o diferencia entre pares de palabras implica comparar sus significantes (que pueden ser sonoros o escritos), comparar sus significados (o comparar sus referentes) y, sobre la base de dicha comparación, decidir si esas "palabras" son iguales o diferentes; pueden hacerse o tomarse en cuenta una o varias de esas comparaciones y, sobre todo, que es lo que más nos interesa indagar, se puede construir o asumir un sistema estable para juzgar cualesquiera pares de palabras: es este sistema al que nos abocamos a continuación para saber qué relaciones se establecen entre los criterios de escritura de palabras homófonas y dicho sistema para la elaboración de los juicios.

#### Análisis del grupo 1

Analicemos primeramente los niños que pertenecen al grupo 1 en la situación anteriormente analizada: aquellos niños cuyo criterio de escritura era simplemente la representación de los fonemas de la cadena sonora, al margen del significado de las palabras mismas (escrituras no diferenciadas). Los tres niños que pertenecen a este grupo recurren a la comparación entre los significantes de las palabras para saber si son iguales o diferentes, de tal forma que las palabras homófonas son juzgadas como siendo iguales, y las palabras heterófonas como siendo diferentes.

Solo en un caso, Jesús, recurre a los aspectos referenciales de las palabras para juzgar dicho par, tratándose del contraste singular/plural (borrego/borregos): "son diferentes porque borrego es un solo borrego y borregos son varios... porque borrego se escribe con pocas y borregos con más letras"; en los propios términos del niño se ve que si bien en un primer momento utiliza el contraste referencial, vuelve a justificar la diferencia en función de las características cuantitativas de los significantes gráficos.

Por otro lado, Mauricio también asume como criterio básico el contraste entre los significantes gráficos como contraste básico para la determinación del juicio de igualdad/diferencia. Sin embargo, una situación peculiar existe con él, en relación a los pares homófonos: siempre que se le presenta el par, lo juzga como siendo igual "porque son hojas y hojas", "porque es /ola/, /ola/", etc. pero sin la especificación de que se trata de dos significados diferentes, dado que interpreta, aparentemente, que se dice dos veces "lo mismo"; una vez que es aclarado que se trata de dos significados diferentes, el juicio es cambiado por un juicio de diferencia, debido al contraste entre los significados y/o referentes.

Veamos por ejemplo como responde Mauricio en la indagación del par pato/patos:

¿Esas palabras cómo son?	Diferentes.
¿Por qué?	Porque una tiene la ese y otra no.
¿Qué es un pato?	Un pato que nada.
¿Y patos?	Igual.
¿Igual qué?	Nadan.
¿Entonces cuál es la diferencia? Cuando digo patos, ¿cuántos patos son?	Tres.

¿Y pato?

Es uno.

¿Entonces las palabras por qué son diferentes?

Porque una tiene la ese y la otra no.

Es muy claro en la indagación que Mauricio tiene presente la semejanza significativa entre las palabras (porque los patos 'nadan'), que tiene clara la diferencia referencial (numérica) entre las palabras y que, sin embargo, elige la diferencia existente entre los significantes para justificar su juicio de diferencia.

Así, creemos que los juicios de igualdad emitidos por Mauricio sin la especificación inicial de los significados de las palabras fueron en cierta forma inducidos por el entrevistador debido a que, como sistemáticamente Mauricio emitía su juicio sin aclaración del significado de las palabras (resultando juicios de igualdad), el entrevistador se veía obligado a especificar dichos significados, lo cual asumía Mauricio, quizá, como una objeción, por lo cual cambiaba su juicio de igualdad en juicio de diferencia con base en la comparación de los significados y/o referentes.

Otro aspecto que queremos aprovechar para comentar es el siguiente: cuando nosotros decimos que Mauricio fundamenta su juicio en un contraste entre los significantes gráficos, lo afirmamos porque Mauricio hace referencia explícita a las letras. Sin embargo, nos queda la duda de si Mauricio, como otros muchos niños, recurre a las letras en tanto letras o en tanto a los fonemas que éstas representan. Efectivamente, es muy difícil hacer referencia explícita a los fonemas ya que en el vocabulario cotidiano no existe un término específico que los denote y, por el contrario, se utilizan frecuentemente los nombres de las letras para referir los fonemas correspondientes;

en estos casos, y por la imposibilidad de distinguir a qué refiere el niño, diremos que su criterio para la elaboración del juicio es un contraste entre las características grafofónicas de los significantes, como es el caso de Mauricio y de muchos niños que emiten juicios en función de la comparación entre la sonoridad o la escritura de las palabras.

En resumen podemos decir que existe en los tres niños del grupo 1 una coincidencia entre los criterios de escritura de palabras homófonas y los criterios elegidos para juzgar la diferencia o igualdad entre las palabras; ambos se basan en los contrastes entre los significantes grafofónicos.

### Análisis del grupo 2

Recordemos brevemente que este grupo consiste en la producción de escrituras no diferenciadas, en virtud de una exigencia que parecía consistir en la igualación de las escrituras de las palabras que tuvieran un mismo significante sonoro, adoptando uno de los modelos convencionales conocidos para escribir ambas palabras.

Dado que Pegui pertenece a este grupo, recordemos brevemente que ella asume sistemáticamente el criterio sonoro o, lo que es lo mismo, contrasta los significantes sonoros entre las palabras para juzgar la igualdad o diferencia entre las mismas, y que eso lo hace sistemáticamente: como ejemplo, afirma que piso y piso "son iguales porque dice piso y piso" o bien que planta/planta son iguales "porque tienen planta, planta".

En lo que respecta a Ericka tenemos que:

- es sistemática en asumir el criterio grafofonético para la elaboración de los juicios; hoja/hoja "son iguales, como se escriben"; hola/ola "...se escriben igual, suenan igual pero son diferentes de significado"; en vino/vino se le pregunta cómo son los significados y responde: "diferente, y de palabra son iguales porque se escriben igual".

Por el contrario, los pares que son heterófonos son juzgados como siendo diferentes con base en argumentos similares: en el par borrego/borregos Ericka nos dice que son diferentes las palabras "porque una es borrego y no lleva ese y otra son borregos porque lleva ese"; al preguntar por el significado contesta: "igual, las dos quieren decir borregos". De la misma forma, en los otros pares indagados -dándose muy bien cuenta de que el significado es igual (al margen de las diferencias referenciales)- justifica la diferencia entre las palabras en virtud de las diferencias en los significantes sonoros y/o gráficos.

Es particularmente notorio, tanto en Pegui como en Ericka que los pares de palabras homófonas son juzgados como siendo iguales porque "se escriben igual", como si de uno se desprendiera lo otro, casi necesariamente.

En lo que a Norma se refiere, justifica muy claramente la igualdad o la diferencia entre las palabras en función de la comparación de la sonoridad y de la escritura (la segunda también parece implicarse de la primera); sólo en cierto momento de la entrevista parece cambiar de criterio y centrarse en las diferencias significativas y/o referenciales: indagando sobre el par vino/vino, nos dice que "no, la palabra no es igual (porque) vino, vino se oyen igual, pero es diferente cosa"; sin embargo, regresa a su juicio de igualdad en virtud del contraste entre los significantes grafofonéticos.

De la misma forma, Román es coherente en la aplicación del criterio grafonético para la elaboración de los juicios, dando justificaciones virtualmente idénticas a las de otros niños.

Por último tenemos a Juan A., quien es el único de los niños clasificados en este grupo que tiene claras fluctuaciones de criterio para juzgar la igualdad o diferencia entre las palabras. Analicemos dichas fluctuaciones en detalle:

Desde el primer par indagado existe una fluctuación; el par ola/hola es juzgado como siendo diferente "porque una es hola de saludar y otra es ola de mar"; al preguntarle por la sonoridad responde: "/ola/ y...iguales". Al preguntarle si aunque suenen igual son palabras diferentes, responde que "no...no, no son diferentes porque son las mismas palabras".

El par hoja/hoja es juzgado como siendo igual "porque hoja de árbol suena igual que la hoja de cuaderno". De la misma manera es justificado el par piso/piso; "porque se pronuncian igual".

En cambio, el par carro/coche es juzgado como siendo igual "porque carro y coche...son lo mismo el carro y el coche" manteniendo su juicio a pesar de que se le hace notar que la sonoridad de esas palabras es netamente distinta.

En el caso de hablar/platicar juzga el par como siendo diferente en virtud de que también establece una distinción entre los significados; "hablar es que está hablando con una persona, y platicar es que está platicando con varias personas",

Inmediatamente después, es juzgado el par vino/vino como siendo igual "porque suenan igual".

Resumiendo lo sucedido hasta este momento de la entrevista con Juan A. podemos decir que si bien en el primer par de palabras homófonas dudó y cambió de criterio para determinar la igualdad o diferencia, (cambio que fué de la adopción de la comparación entre significado o referente a la adopción de la comparación entre los significantes sonoros), en todos los pares homófonos presentados hasta el momento ha contrastado los significantes, teniendo como resultado juicios de igualdad; en cambio, para los pares heterófonos de palabras, ha comparado sistemáticamente los significados y/o referentes de las palabras con ese mismo fin.

Lo que sigue en la misma entrevista es una secuencia de respuestas interesantes de contrastes entre palabras heterófonas en donde Juan A. no decide si centrarse en las diferencias referenciales o en las semejanzas significativas y, además, donde se observa una clara influencia de la diferencia de categoría sintáctica dentro de un par.

- |   |   |
|---|---|
| ¿Si decimos pato/patito?                  | Uno es pato grande y otro es pato chico.      |
| ¿Y cómo son las palabras?                 | Iguales.                                      |
| ¿Por qué?                                 | Porque <u>los</u> dos son iguales.            |
| ¿Porque los dos son patos?                | (asiente).                                    |
| ¿Y si decimos pato/patote?                | Uno es pato chiquito y otro es pato grandote. |
| ¿Y las palabras cómo son?                 | Iguales.                                      |
| ¿Y las palabras patito/patote?            | Iguales.                                      |
| ¿Pato/patito/patote son palabras iguales? | Sí.   |

¿Y si decimos patos?

Ya no son iguales.

¿Por qué?

Porque patos son...ya varios, patitos...no son muchos y patos...patos...ya tampoco son muchos y patote...ya es uno nada más y patos ya son varios.

¿Entre pato y patos son iguales o diferentes?

Diferentes.

¿Y entre pato y patito?

Diferentes.

¿Por qué?

Porque uno es pato y el otro patito.

¿Entonces por qué es diferente?

Porque una es patito y... otra es pato...no tienen lo mismo, nada más en "pa" ...pato, es lo único que tienen, "pa"... y una ya tiene patito y otra tiene pato.

¿Y las palabras?

Son iguales.

¿Habías dicho que sea patito de todos modos son patos?

¿Por fin, son iguales o diferentes?

Diferentes.

¿Por qué?

Porque una suena de un só lo pato.

Pero también patito...

...también suena de un so lo pato...pero no tiene las mismas.

¿Las mismas qué?

Palabras, nada más una... ..do...tres ya no.

¿Y entonces son diferentes por eso?

(Asiente).

¿Y cómo era la cosa con pato/pata?

De pie y pato de agua.

¿Y cómo son las palabras?

Diferentes.

¿Por qué?

Porque no terminan en lo mismo.

¿Si decimos juego/juguete?	Una es juego de jugar y otra es juguete.
¿Y cómo son las palabras?	Diferentes.
¿Por qué?	Porque una es de jugar y otra es de juguete.
Explícame más.	Como el juguete...por ejemplo un carro y juego... es que jugó.

Podemos resumir el fragmento anterior de entrevista de la siguiente manera:

- comienza elaborando los primeros juicios en función de las semejanzas significativas entre las palabras.
- cuando el contraste es entre singular y plural cambia el juicio por uno de diferencia, ya que se centra en las diferencias referenciales.
- luego cambia sus juicios anteriores de igualdad por juicios de diferencia en función de las diferencias entre los significantes gráficos y/o fonéticos dando una respuesta muy interesante que intenta conciliar las diferencias entre los significantes y las diferencias referenciales: "porque una suena de un solo pato",
- por último, el par pato/pata es juzgado como diferente en función de las diferencias entre los significantes.

Vimos como la oposición sintáctica entre singular y plural originó un cambio de centración del significado al referente; la influencia de las categorías sintácticas involucradas también se hace patente en el último par justificado.

Por último, el par planta/planta es juzgado como siendo igual en función de que "se dice lo mismo, planta y planta". Así pues, podríamos resumir el caso de Juan A. diciendo que principalmente se asumen los contrastes entre los

significados o los referentes como los contrastes pertinentes para juzgar la igualdad o la diferencia entre los pares propuestos de palabras pero, cosa curiosa, ese criterio es prácticamente sistemático al tratarse de pares heterófonos de palabras; en cambio, los pares homófonos son juzgados sistemáticamente como siendo iguales en función de las comparaciones entre los significantes de las mismas palabras.

De todos los niños de este grupo 2 podemos decir que:

- cuatro (de un total de 5) asumen sistemáticamente la comparación entre los significantes gráficos y/o fonéticos para la elaboración de los juicios de igualdad o diferencia, con total prescindencia de las semejanzas y/o diferencias significativas y/o referenciales entre las palabras.
- llama la atención que esos cuatro niños establecen una correspondencia entre la sonoridad y la forma de escribir las palabras, como si la igualdad de las escrituras y la igualdad de las sonoridades fueran lo mismo.
- sólo en el caso de Juan Antonio hay una consideración alternativa de aspectos del significado o referenciales para la elaboración de los juicios sobre los pares heterófonos de palabras, pero considera sistemáticamente los aspectos del significante para justificar el juicio de igualdad entre palabras homófonas.

Todo lo anterior resulta enteramente coherente con la forma de representar por escrito los pares homófonos de palabras que estos niños adoptan (así como sus justificaciones). Hasta este momento pareciera existir una estrecha relación entre los criterios ortográficos y los criterios seleccionados para juzgar la igualdad o diferencia entre las palabras.

### Análisis del grupo 3

Analicemos ahora las respuestas que en esta situación dan los tres niños que fueron clasificados en el grupo 3 de escritura de palabras homófonas, que se caracterizaron por presentar, todos ellos, un inicio de exigencia de diferenciación pero que, o bien preferían otros criterios de escritura que llevaban a la pérdida de la diferenciación, o bien se mantenía la diferenciación aparecida sólo a raíz de una contrasugestión, por parte del experimentador.

En lo que a Minerva respecta, ella hace exactamente lo mismo que Juan A., al utilizar el criterio grafofonético para juzgar los pares homófonos y el criterio de comparación entre los significantes o referentes para juzgar la igualdad o diferencia entre palabras heterófonas. Realizamos a continuación un análisis minucioso de las justificaciones y los juicios sobre los pares, ya que Minerva puede ayudarnos a entender algunos fenómenos interesantes.

Como palabras iguales, menciona espontáneamente "radio y grabadora", "porque el radio toca pero sin cassette y la grabadora toca pero con cassette"; asimismo, menciona el par silla/sillón porque "en los dos nos podemos sentar y son casi iguales". Ya desde su producción espontánea observamos la centración en el análisis de ciertos aspectos comunes entre los significados y/o referentes de las palabras como criterio para determinar la igualdad de las palabras.

Las palabras hoja/hoja son juzgadas como siendo iguales: "sí, las palabras son iguales pero no son iguales las hojas, en una hoja grande de papel puedes escribir y en una hoja de esas no puedes escribir". Al preguntarle que por qué son iguales las palabras, responde; "tienen las mismas letras..."

- Lo que sucede en la indagación del par carro/coche es interesante:
- ¿Y carro/coche? Carro...pues que en los dos te puedes subir y te llevan a donde tu quieras.
- ¿Y las palabras cómo son? Es igual...nó,...carro...sí, sí son iguales.
- Carro/coche, ¿las palabras son iguales? No.
- ¿Qué es lo que es igual? ...¿eh?...los...
- ¿Las cosas? ¿O sea el carro y el coche? Pero son la misma palabra.
- ¿Y entonces lo que me dijiste de silla/sillón? No son las mismas palabras Pero sirven para lo mismo.
- ¿Por qué son diferentes palabras silla/sillón? Porque la silla es más chica y el sillón más grande, y en una silla nomás puede sentarse una persona y en un sillón se pueden sentar más gentes.
- ¿Si yo digo ola/hola? ....
- ¿Esas palabras cómo son? /ola/, de /ola/ de /ola/ y /ola/ de...
- ¿/ola/ de /ola/ cuál es? /ola/.
- ¿Hola de hola (con gesto de saludo)? ...y ola de agua
- Esas palabras cómo suenan, igual o diferente? Igual, pero no es lo mismo.
- ¿Y por qué son iguales las palabras? Porque tienen las mismas letras y...
- ¿Y qué más? ...
- ¿Cómo suenan? Igual.

¿Ola y hola son palabras...?

Iguales.

¿Aunque las cosas sean diferentes?

(Asiente).

Es muy interesante que viniendo de juzgar como igual el par hoja/hoja "porque tienen las mismas letras", dudo tan claramente al juzgar el par carro/coche, fluctuando entre emitir el juicio en función de la comparación de los significados de las palabras (tal como lo hizo en los pares espontáneos), o emitirlo en función de la comparación entre las propiedades del significante gráfico y/o sonoro (tal como lo hizo en el par hoja/hoja); finalmente se decide por lo segundo, pero tomándose el cuidado de aclarar (ya que evidentemente le molesta) que "sirven para lo mismo".

En función de lo anterior, se le pregunta nuevamente sobre la igualdad o diferencia entre el par silla/sillón y, habiéndolo juzgado como un par igual en función de las semejanzas funcionales de los referentes, ahora lo juzga como diferente, también en virtud de las diferencias de los referentes en términos funcionales; "se pueden sentar uno y varios". Este último juicio, de diferencia, tiene la ventaja de que, como también son diferentes los significantes de las palabras, ello evita entrar en contradicción si se quiere -como es evidente en el caso de Minerva- considerar simultáneamente tanto los aspectos referenciales como los aspectos del significante para la elaboración del juicio.

Por último, es claro que, al juzgar el otro par de palabras homófonas (ola/hola) vuelve a utilizar exclusivamente la comparación entre los significantes gráficos como criterio de elaboración del juicio, resultando así de igualdad.

Posteriormente, juzga el par planta/planta como siendo igual porque "se oyen igual", aunque tiene también la precaución de aclarar que "no es lo mismo" lo que las palabras refieren.

En los pares siguientes observamos un comienzo de relativización de los juicios que es muy interesante porque muestra nuevamente que Minerva intenta considerar simultáneamente los aspectos del significante y los del significado para la elaboración y justificación de los juicios, intento que, como ya hicimos notar a raíz del análisis de las respuestas de José Q., puede llevar muy fácilmente a emitir juicios contradictorios porque, en realidad, es imposible una coordinación de todos los aspectos sin llegar a contradicciones (vease el análisis de la ejecución de José Q. en el capítulo anterior).

¿Si digo borrego/borreguito?

Borrego es un...borrego, y borreguito...casi son las mismas palabras pero nada más que cambian en "guito".

¿Y entonces?

Es lo mismo nada más que uno es grande y otro es chico.

¿Y las palabras?

Son lo mismo, nada más que por unas letras...

¿Por unas letras cambia la palabra?

Sigue siendo la misma, nada más que borrego es uno y borregos son muchos.

¿Pero la palabra sigue siendo la misma?

Sí.

¿Si decimos juego/juguete?

Juego puede ser juego de jugar y juguete...como si ...trajecitos así de jugar y también puede ser un juego de ropa, así como cuando dicen: "mira, hace juego".

¿Y las palabras cómo son?

Son las mismas... no son las mismas juego y juguete, pero casi se oyen iguales.

¿Pero no son las mismas palabras, o sí?

A ver... no...

¿Por qué? ¿en dónde te das cuenta que no son las mismas?

En juguete y en juego, en un juego, en un juguete que ahí está y yo estoy jugando y no son las mismas,

De los fragmentos anteriores quisiéramos resaltar que el juicio de igualdad entre las palabras borrego/borreguito no podía ser justificado más claramente como centrado en el significado de las palabras: "sigue siendo la misma (palabra), nada más que borrego es uno y borregos son muchos". En cuanto a la justificación del par juego/juguete, en donde se embrolla por considerar muchas acepciones de la palabra juego, finalmente la diferencia entre las mismas es justificada (¡lo único que nos faltaba encontrar en Minerva!) también en función de las diferencias sintácticas entre las palabras, (que por otra parte tiene dificultades en "fijar"; fluctúa entre la acepción del sustantivo -un juego- y la acepción del verbo -yo estoy jugando-). Si admitimos, como parece ser el caso, que el juicio lo emite trabajando con las acepciones sustantivo -para juguete- con una fuerte centración referencial; y verbo -para juego-, parece ser que ahora es la distinción sintáctica la que apoya la justificación del juicio de diferencia; es de notar, por último, la curiosa aclaración acerca de la semejanza sonora entre las palabras; "pero casi se oyen iguales". Creemos que dicha aclaración es introducida porque existe también la posibilidad de juzgar dicho par como siendo igual en virtud de un análisis de las semejanzas significativas entre las palabras.

Después del embrollo anterior, juzga las palabras vino/vino como siendo iguales "porque tienen las mismas letras", con total prescindencia de los aspectos significativos o referenciales; por supuesto, aclara que "son diferentes las cosas".

¿Y si decimos borrego/borrega? Borrego es de...un borrego, y una borrega...casi son las mismas palabras pero el borrego es femenino ¿no?... ¿o es masculino?

No, el borrego es masculino, El borrego es masculino y la borrega es femenina, pero son la misma, casi la misma palabra.

¿Son las mismas o casi las mismas? Bueno, las mismas palabras.

¿Aunque cambie un poquito? (Asiente).

¿Sabes qué es hombrecillo? Hombre.

¿Las palabras hombre y hombrecillo cómo son? Son iguales, nada mas que hombre... hombre y nada más que le agregan "cillo".

Pero ¿cómo son las palabras? Ps... no... bueno, sí, o... no sé... porque hombrecillo es un hombre así pequeño y hombre es un hombre, hombre grande.

¿Entonces? Hombre y hombrecillo es lo mismo.

¿Y las palabras cómo son? Son las mismas.

No deseamos destacar nada más que el hecho de que volvemos a encontrar una fluctuación entre la elección del criterio de comparar los significantes o los significados para la elaboración del juicio.

Minerva es quien, en la escritura de palabras homófonas, realiza un primer intento de diferenciación (escribe llama, llaMa) que justifica en función de las diferencias significativas entre las palabras; dicho intento de diferenciación lo abandona en favor del criterio de escrituras idénticas para sonoridades idénticas, asumiendo uno de los patrones gráficos, cuya convencionalidad conoce, como la forma de representar los patrones sonoros correspondientes: tubo, tubo; hola, hola.

La correspondencia entre las fluctuaciones de los criterios de ejecución en la situación de escritura y en la situación de juicio nos parece comprensible; es comprensible que Minerva opte por escribir las palabras sin diferenciarlas, porque esa forma de escritura es totalmente congruente con su sistema para juzgar la igualdad/diferencia de palabras homófonas.

Lo que a continuación podemos preguntarnos es: ¿por qué es precisamente en los pares homófonos de palabras, que Minerva juzga en función de las características de los significantes grafofonéticos, y no, como parece ser su sistema principal, en función de algún análisis comparativo de los significados?

Creemos que eso se debe a la directa influencia que la escritura tiene, evidentemente, en dicha tarea. Podemos suponer que "el rostro gráfico de las palabras" es determinante, en tanto materialización particular del significante del signo; si al mismo tiempo los niños conocen (o por lo menos se han enterado que existen palabras que se escriben igual aunque quieran decir cosas diferentes, y conocen además escrituras poco entendibles como hola (¿por qué la hache?) pero respetables en virtud del prestigio de la norma ortográfica), es posible que se asuman esas escrituras como puntos de referencia para, por un lado, escribir así los patrones sonoros

coincidentes con los representados por dichos patrones gráficos (y de ahí la exigencia de escribir igual los patrones sonoros iguales) y, por el otro, para juzgar la igualdad de los pares homófonos de palabras a pesar de que, como nos muestra contundentemente Minerva (y otros niños), se esté en la posibilidad de efectuar juicios de cuyo alto nivel de elaboración cognitiva (la reflexión mostrada sobre la organización del léxico) y lógica (la coordinación entre semejanzas y diferencias) no se puede dudar, a partir de los análisis que preceden.

En otros términos podemos decir que se pone en oposición un sistema normativo -arbitrario- y uno lógico (o al menos más "racional"); si aceptamos por "racional" el intento de diferenciar las representaciones de signos diferentes, en tanto que el signo es la "asociación entre significante y significado", "debe ser que" sean diferenciadas las escrituras porque se vehiculizan significados diferentes; y si, al mismo tiempo, se considera como normativo -arbitrario- la escritura indiferenciada de palabras diferentes, afirmamos que el problema conceptual del niño es la imposibilidad de coordinar dichos sistemas, a pesar de sus asombrosos intentos: el niño intenta entender y estructurar sistemas coherentes antes de aceptar del adulto una norma arbitraria.

En lo que a Martha respecta encontramos que tiene un sistema asombrosamente coherente para juzgar la igualdad o diferencia entre palabras. Solo en el primer par contrastado (ola/hola) dá, inicialmente, un juicio fundado en la igualdad de los significantes sonoros; "porque dice /ola/ y la otra también /ola/"; sin embargo, a partir de ese momento comparará o bien los significados o bien los referentes y en función de esa comparación elaborará el juicio de igualdad/diferencia entre las palabras. Sólo cabría aclarar que

presenta ciertas fluctuaciones entre contrastar los significados o los referentes, que tiene por consecuencia ciertas variaciones en los juicios (de igualdad a diferencia o viceversa).

En cuanto a Rosalba, la última niña que pertenece al grupo 3 de escritura es un caso en cierta forma contraria al de Martha porque Rosalba, elabora el juicio al primer par presentado en función de la comparación de los significados o referentes (hoja/hoja, juzgado como siendo un par diferente) y, a partir de ese momento, utilizará principalmente el criterio de la contrastación de los significantes gráficos para la elaboración de los juicios, a pesar de que en dos pares presenta una fluctuación inicial, ya que hoja/hoja y planta/planta son juzgados en un primer momento como siendo diferentes aludiendo a los significados referentes y, en un segundo momento, son juzgados como iguales en virtud de que "tienen las mismas letras". Cabe aclarar que el par ola/hola, escrito oLa, hola (diferenciación cruzada) es juzgado como siendo un par de palabras diferentes en virtud de la oposición presencia/ausencia de la hache.

En cuanto a la relación existente entre los criterios para la elaboración de los juicios de igualdad/diferencia entre palabras con los criterios de escritura de palabras homófonas, podemos observar que Martha utiliza básicamente el contraste entre significados o referentes para juzgar la igualdad/diferencia entre palabras y asimismo, a raíz de la contrasugestión, le parece incongruente que se escriban igual palabras que son diferentes (en función de su propio criterio); de ahí que deba recurrir a alguna marca diferenciadora entre los pares (que consiste en el acento en vocal final) para que las escrituras sean también diferentes. En lo que respecta a Rosalba, existe dos indicios de exigencia de diferenciación,

que ya analizamos pero que recordaremos brevemente:

- Cuando el par vino/vino es escrito en forma indiferenciada y no convencional (bino, bino) en un primer momento, ante la contrasugerencia, niega que se puedan escribir igual y, no encontrando solución al problema, afirma dicha posibilidad.
- Cuando el par tubo/tuvo es escrito en forma indiferenciada (tubo, tubo) y se contrasugiere la forma indiferenciada tuvo, tuvo, esta segunda forma es rechazada "porque quieren decir la misma cosa, que... tuvo una mujer" evidenciando así que conoce la correspondencia entre los significados y los patrones gráficos y que, además, al menos en ese momento, le parecen incongruentes las escrituras indiferenciadas porque significarían lo mismo.

La pregunta es: ¿Qué relación existe entre su criterio de contraste gráfico para juzgar la igualdad o diferencia entre las palabras y sus dudas en la forma de representar por escrito las palabras homófonas? Además: ¿Por qué si conoce -como se evidencia- la forma convencional y diferenciada de las escrituras, escribe inicialmente en forma indiferenciada?

Creemos que también Rosalba asigna un papel muy importante a la imagen gráfica de la palabra, imagen que no es siempre la convencional (escribe bino, bino; ola -saludo- y hola -de mar-; hoja, hoja; llama, llama e inicialmente, tubo, tubo) y que tiende a ser igualada más que diferenciada (tal como aquellos niños que pertenecen al grupo 2 de escritura de palabras homófonas); una respuesta posible a la segunda pregunta es, precisamente, que esa tendencia a la igualación de las escrituras evita el problema de tener que explicar las diferencias gráficas conocidas, eliminándolas; en cuanto a la pregunta uno nos parece que la respuesta iría por el mismo camino: si yo fijo mi criterio para juzgar la igualdad y diferencia entre pares de palabras, comparando sus características gráficas (que tiendo a igualar), he creado un sistema

circular, relativamente sencillo de manejar, en donde la escritura determina la igualdad o la diferencia entre las palabras y dicha igualdad o la diferencia depende a su vez de las características gráficas, que se consideran en última instancia como derivadas directamente de la sonoridad y de las características gráficas conocidas de una de las palabras del par. Sin embargo, creemos que Rosalba aunque pretende simplificar el problema, sabe que su sistema no es suficiente para explicar, precisamente, las diferencias gráficas que se corresponden con identidades sonoras, para lo cual habría que recurrir, casi necesariamente, a la inclusión de la consideración de los significados por representar.

En resumen, creemos que Rosalba intenta simplificar el problema pero que tiene claro que, una alternativa posible para explicar las diferencias gráficas de palabras de sonoridad idéntica, es la consideración de los aspectos del significado, junto con la idea, aunque incipiente, de que es más congruente representar significados diferentes con escrituras diferentes que con escrituras indiferenciadas.

Así, de las tres niñas que pertenecen al grupo de exigencia inicial de diferenciación gráfica, dos de ellas (Minerva y Martha), para juzgar la igualdad/diferencia entre palabras, contrastan los significados y/o los referentes, en tanto una (Rosalba) contrasta los significantes gráficos, tal como lo acabamos de ver.

#### Análisis del grupo 4

Los niños que pertenecen al grupo 4 (exigencia de diferenciación no sistemática) presentan las características siguientes en la situación que analizamos.

Vicente utiliza sistemáticamente el criterio gráfico para juzgar la igualdad o diferencia entre las palabras pero, dada su propia exigencia de diferenciación, existen pares de palabras homófonas que exige se escriban diferente y, por tanto, son juzgadas como diferentes.

Escribe convencional e indiferenciadamente las siguientes palabras: hoja, hoja; pera, pera; gato, gato; planta, planta. Podemos ver que en tres de los cuatro pares indiferenciados, es difícil lograr la diferenciación, ya que ninguno de los fonemas componentes de las palabras tiene alternativa gráfica de representación.

Las escrituras diferenciadas, de las cuales dos de ellas fueron inicialmente escritas en forma convencional, fueron: bino, vino; piso, pizo; zapote, zapoté.

En cuanto a la escritura del segundo par, al cambiar la ese por la zeta, afirma: "porque una es de pisar y la otra de piso".

Es interesante observar que es él quien introduce este aspecto gráfico en la situación juicio sobre palabras y que, de hecho, en virtud de sus propios argumentos y razonamientos, no se hace necesario aplicar la situación de escritura de palabras homófonas tal como lo veníamos haciendo.

El otro aspecto interesante es que Vicente subordina su conocimiento de la convencionalidad gráfica a su exigencia de diferenciación.

En cuanto a Claudia, de quien recordamos que escribe llama-llama, tubo, tuvo (habiendo inicialmente escrito con correspondencia cruzada) y bajo, bajó (el último

correspondiendo según ella al significado "bajo de instrumento"), también utiliza sistemáticamente el criterio gráfico para juzgar la igualdad/diferencia entre pares de palabras, dependiendo los juicios del recuerdo de la forma convencional de escritura, acertada en todos menos uno de los casos (con los pares hoja/hoja, vino/vino -que también escribe- y ola/hola).

### Análisis del grupo 5

En cuanto a los niños que pertenecen al grupo 5 (exigencia sistemática de diferenciación), ya hemos analizado pormenorizadamente los criterios de dos de los niños para juzgar la igualdad/diferencia entre palabras y por lo tanto solo recordaremos brevemente que Armando utiliza sistemáticamente los contrastes entre los significados y/o referentes de las palabras para la elaboración del juicio y que José Q. realiza un intento sorprendente por considerar simultáneamente tanto los aspectos del significante como los aspectos del significado, que a su vez están relacionados con su exigencia sistemática de diferenciación. Por lo tanto nos dedicaremos a examinar la ejecución de Laura, quien es la otra niña que pertenece a este grupo.

Laura fluctúa entre juzgar los pares de palabras comparando la sonoridad de las mismas (casa/caza es el ejemplo que ella dá de un par de palabras iguales a pesar de que ella misma menciona que se escriben de forma diferente), la escritura de las mismas (entre otros pares, ola/hola es juzgado como siendo diferente dada la escritura diferenciada (que conoce); posteriormente asume el criterio gráfico también para el par casa/caza,

Por otro lado Laura juzga los pares borrego/borregos y borrego/borreguito como siendo diferentes en función de las diferencias entre los referentes de las palabras.

De cualquier forma, podemos decir que el criterio principal de Laura para juzgar la igualdad o diferencia entre las palabras es la comparación entre las escrituras de las mismas, de las cuales conoce en general la convencionalidad.

#### Análisis del grupo 6

En cuanto a los niños que pertenecen al último grupo, escrituras siempre convencionales, tenemos que José Luis asume sistemáticamente el criterio gráfico para juzgar la igualdad o la diferencia entre las palabras y Juan C. asume sistemáticamente el criterio sonoro y, al margen de las diferencias gráficas, las palabras cuyos significantes sonoros son iguales, son juzgadas como iguales y viceversa. Lo anterior no les impide de manera alguna justificar las diferencias gráficas en función de las diferencias entre los significados de las palabras.

Podemos resumir el análisis de la situación juicio sobre pares propuestos de palabras diciendo que existen cuatro grupos básicos en los cuales podemos clasificar a todos los niños de nuestra muestra:

Grupo A: los juicios se basan principalmente en la comparación de las características grafofonéticas de los significantes de las palabras.

Grupo B: los juicios sobre los pares homófonos de palabras se basan también en la comparación de las

características grafofonéticas de los significan-  
tes pero los juicios sobre los pares heterófonos  
se basan en la comparación de los significados  
y/o referentes de las mismas.

Grupo C: Los juicios se basan en la comparación de los  
significados y/o referentes de las palabras.

Grupo D: Los juicios se basan en las características grá-  
ficas de las palabras, pero dichas característi-  
cas gráficas están vinculadas con la exigencia  
gráfica de diferenciación.

Asimismo, podemos resumir la relación existente  
entre los grupos obtenidos para la escritura de palabras homó-  
fonas y para la situación juicio sobre pares propuestos de pa-  
labras en el cuadro (p.166) donde podemos constatar la gran coinci-  
dencia existente entre los criterios elegidos para juzgar la  
igualdad o diferencia entre las palabras y la justificación de  
la ortografía utilizada en la escritura de pares homófonos de  
palabras, siendo pertinente aclarar los siguientes hechos:

- 1) Si Juan C. utiliza sistemáticamente la comparación de la  
sonoridad para la elaboración de los juicios y al mismo  
tiempo escribe todo en forma convencional justificando las  
diferencias gráficas en función de las diferencias entre el  
significado y/o referente de las palabras es porque, a ni-  
vel oral, puede, con base en la antedicha comparación, re-  
solver el problema de decidir si son iguales o diferentes  
las palabras; en cambio, cuando se trabaja a nivel escrito,  
no le basta con la comparación entre los aspectos sonoros  
para justificar las diferencias gráficas, de tal forma que  
ha de recurrir a los aspectos del significado para justi-  
ficarlas.

- 2) Si de los dos niños que pertenecen al grupo B de la situación juicio sobre palabras, uno de ellos, Juan A., pertenece al grupo 2, y Minerva al grupo 3 es porque, en el primer caso, él escribe las palabras en coherencia estricta con su criterio para la elaboración del juicio y, en el segundo caso, hay una fluctuación en la escritura que tiene su origen, posiblemente, en una fluctuación momentánea entre exigir la unificación gráfica de palabras homófonas, y exigir la diferenciación gráfica de palabras homófonas que, evidentemente, difieren en su significado; de cualquier forma podemos recordar que esta exigencia de diferenciación es abandonada (y por eso pertenece al grupo 3 de escritura) en favor de la unificación gráfica de dichas palabras,
- 3) Por lo demás, ningún niño de quienes pertenecen al grupo C o D en la situación de juicio, pertenece a los grupos de escritura indiferenciada sistemáticamente, lo que muestra nuevamente la gran coincidencia entre los criterios de ejecución en ambas situaciones.

Escritura de ho- juicio mófo sobre nos palabras	1	2	3	4	5	6
A	Adriana (7;4/2°) Mauricio (8;5/2°) Jesús (7;11/2°)	Pegui (7;10/2°) Erica (10;0/4°) Norma (12;0/4°) Román (12;0/6°)	-	-	-	Juan C. (10;6/6°)
B	-	Juan A. (9;10/6°)	Minerva (12;2/4°)	-	-	-
C	-	-	Martha (8;3/2°)	-	Armando (10;6/4°) José Q. (11;4/6°)	-
D	-	-	Rosalba (9;0/4°)	Claudia (11;11/6°) Vicente (11;9/6°)	Laura (11;6/6°)	José L. (12;2/6°)
	5	5	3	2	3	2

Escritura de homófonos Juicio sobre palabras	$\frac{I}{1+2}$	$\frac{II}{3+4+5}$	$\frac{III}{6}$	Total
A	7	-	1	8
B	1	1	-	2
C	-	3	-	3
D	-	4	1	5
Total	8	8	2	18

### 3.3. Escritura de palabras emparentadas lexicalmente.

Hemos ya indicado que si bien la exigencia de diferenciación gráfica es una forma de vinculación entre la ortografía y el significado, la unificación gráfica de palabras emparentadas lexicalmente (paradigmas lexicales) lo es también, en sentido opuesto.

La situación que analizamos a continuación nos llevará a saber si, tomando el eje de unificación gráfica, los niños justifican la ortografía de pares de palabras más o menos conocidas con base en, nuevamente, análisis relativos al significante gráfico y/o sonoro del signo lingüístico, o bien si lo hacen con base en análisis relativos a las familias lexicales a las cuales las palabras pertenecen y/o a los significados de las mismas.

Hemos podido agrupar a todos los niños en cinco grupos, a saber:

Grupo A: Criterio de unificación lexical y/o semántico.

Este grupo de niños orienta y/o justifica la ortografía de la(s) palabra(s) con base en el establecimiento de relaciones entre la particularidad ortográfica en cuestión y la particularidad ortográfica de otra(s) palabra(s) que pertenece(n) a la misma familia lexical y/o que mantiene(n) una relación semántica con aquella(s).

Pertenecen a este grupo cuatro niños:

Vicente, Laura, Claudia y Armando.

Grupo B: Criterio de unificación lexical y/o semántico y, además, criterio de unificación por patrón grafofonético.

Este grupo de niños, además de responder a veces

como los niños que pertenecen al grupo A, orientan y/o justifican la ortografía de otras palabras con base en la relación siguiente; si se ha de representar una determinada secuencia de fonemas (supongamos /b/, /e/, /r/) dicha secuencia se representa siempre con la grafía v. Dado que se asocia una secuencia sonora particular a una secuencia gráfica particular, diremos que la unificación se justifica por la coincidencia de un patrón grafo-fonético. Siete niños pertenecen a este grupo: José Q., José L., Jesús, Román, Norma, Juan A. y Minerva.

Grupo C: Unificación sistemática por patrón grafofonético.

Son los niños que exclusivamente, realizan unificaciones por patrón grafofonético.

Pegui y Ericka son las únicas niñas que pertenecen a este grupo.

Grupo D: Vinculación entre ortografía y sonoridad.

Se observa una fuerte vinculación establecida entre variaciones ortográficas y variaciones de sonoridad. El único miembro de este grupo es Rosalba.

Grupo E: Ausencia de criterio de unificación.

Este conjunto de niños, aunque para algunos pares de palabras esbozan el criterio de unificación por patrón grafofonético, en general no justifican la ortografía y no pueden explicitar sus criterios de producción.

Pertenecen a este grupo 3 niños: Adriana, Martha y Mauricio.

Analicemos en detalle las respuestas características y las respuestas excepcionales en cada uno de los grupos.

Grupo A: Criterio de unificación lexical y/o semántico.

El primer grupo de niños lo constituyen aquellos que justifican la unificación ortográfica de conjuntos propuestos de palabras recurriendo a las relaciones lexicales existentes entre ellas.

Veamos el ejemplos de Laura;

Dime una palabra que en su significado se parezca a la palabra lavadero.

¿Aunque sea poco?

A ver.

Lavado.

¿Y cómo se escribe lavado?

Lavado.

¿Cómo sabes que va con ve chica?

Porque el verbo de lavar va con ve chica. lavar.

Dime otra palabra que se parezca en su significado a lavar.

Lavo.

¿Cómo se escribe?

lavo.

¿Y borreguito cómo se escribe?

borreguito.

¿Por qué con be grande?

Porque con ve chica no se vería bien.

¿Qué es hombrecillo?

Un hombre chiquito.

Escríbelo.

hombresito.

¿Por qué va con hache?

Porque hombre también va con hache y de hombre viene hombresote.

Escríbelas.

hombre, hombresote.

Ahora piensa en borreguito,

¿Por qué se escribe con be grande?

Porque tiene un significado diferente,

¿A qué?

A la palabra borreguito con la ve chica,

¿Se te ocurre otra palabra que se parezca en su significado a la palabra borreguito?

Borregote,

¿Cómo se escribe?

borregote...no,

¿No? ¿qué no te parece?

....sí.

¿También va con be grande?

Sí,

¿Por qué?

Es igual que el hombre, ya de borrego viene la palabra borreguito y borregote.

¿Y borrego se escribe...?

Igual, pero...

¿Con be grande?

Sí, borrego.

¿Sabes qué es verdoso?

Por ejemplo allá atrás está verdoso (refiriéndose al jardín).

¿Cómo se escribe?

verdoso.

¿Por qué con ve chica?

Porque ya de verde vienen las demás palabras, verdoso...

¿Qué otra?

Verdín.

Escríbela.

Verdín.

¿Qué es verdín?

Es que nosotros tenemos pajaritos y así se llaman,

¿De qué color son?

Verdes.

¿Y la palabra verdura, tendrá que ver con esas palabras, verdoso, verdín, verde?

No.

¿Y cómo se escribe?

verdura.

Dime una palabra que se parezca en su significado a la palabra vaquero.

¿Qué es un vaquero?

.....  
Son de los que están en el oeste y andan echando balazos.

¿No tendrá que ver con la palabra vaca?

..no.

¿Cómo se escribe?

vaquero.

¿Qué es /sapote/?

Es una fruta.

Escríbelo.

zapote.

¿Sabes que otra cosa es /sapote/?

Un sapo grande.

Escríbelo.

sapote.

¿Por qué sapote va con ese?

Porque es de los sapos, de los animales.

¿Y cómo se escribe sapo?

Igual pero hasta aquí.  
sapo.

¿Te acuerdas de tubo de fierro?

Sí.

Dime una palabra que venga de tubo.

Tubito.

Otra.

Tubón.

Otra.

Tubote.

¿Y esas cómo se escriben?

Diferente.

¿Pero en la be?

Es igual.

Ahora dime palabras que vengan de la palabra tuvo.

....,aparte de tubito.

No, de ésta de abajo (señalando la escritura correspondiente al verbo), tuvo la señora un niño.

Ah! tuvo, tiene, tenía, tendrá, tuviste.

Tuviste ¿con qué ve se escribe?

Con ve chica.

Si hemos transcrito el fragmento completo de la entrevista es porque nos ayudará a aclarar desde el principio una serie de aspectos importantes.

En primer lugar, y por banal que parezca, las justificaciones dada por Laura de las particularidades ortográficas de los grupos de palabras son claramente referidas a la familia lexical a la que pertenecen, siendo las palabras propuestas ca sos particulares de la misma: lavadero/lavado/lavar/lavo. De la proposición inicial (sustantivo) ella pasa al infinitivo del verbo, a partir del cual generará más casos particulares.

Para justificar la ortografía de la palabra hombrecillo, caso particular, (o derivado), recurrirá a lo que se ha denominado la palabra primitiva, hombre, y en función de dicha relación, primitivo/derivado, justificará la presencia de la hache. Lo mismo ocurrió con la justificación ortográfica de los grupos borreguito/borregote/borrego y verdoso/verde/verdín.

Es interesante resaltar que tanto la palabra verdura como la palabra vaquero, habiendo sido escrituras convencionalmente, no son justificadas con base en sus respectivas relaciones con otros elementos léxicos. Creemos que esto se deba a la dificultad de establecer las relaciones existentes entre ellas, que, si pudieron ser evidentes en algún tiempo, ya no lo son: el vaquero es ahora más un pistolero que un cuidador de vacas.

Si bien es evidente que las escrituras vaquero y verdura no se apoyan en el establecimiento de dichas relaciones lexicales, esto no quiere decir que Laura no pueda, en los casos en los cuales haya logrado establecer dicha relación, apoyarse en ella para "orientar" y/o justificar las particularidades ortográficas de grupos de palabras.

Por otro lado, podría argumentarse que si Laura recurre al argumento lexical para justificar la unificación gráfica entre los grupos de palabras, se debe a que la situación la induce a ello, (al presentarle, precisamente, pares de palabras de la misma familia lexical); como contraargumento podremos citar las respuestas de todos aquellos niños quienes, ante la misma situación, no recurren al criterio lexical sino a otros criterios de justificación.

En cuanto a Vicente, justifica la escritura con ve chica de verdoso diciendo: "porque cuando uno escribe verde, se escribe con ve chica porque verde viene de... verdoso viene de verde"; en cuanto a la escritura vaquero, en un primer momento la justifica diciendo simplemente: "yo la he visto así"; posteriormente, al recordarle el argumento dado por él mismo para el par anterior, afirma: "ah! por las vacas y eso". Volvemos a observar, en cuanto a la justificación de la ortografía de esta palabra en particular, la dificultad de establecer la relación lexical con "las vacas" pero, a diferencia de Laura, Vicente sí lo llega a hacer.

Otra particularidad interesante en la producción de Vicente se refiere a lo siguiente: Vicente diferenció, pero en forma invertida, la escritura de las palabras tubo y tuvo (escritas tuvo (sustantivo) y tubo (verbo)); siendo coherente con su propia escritura, afirma que tubería se escribe tubería "porque viene de tuvo", y que tuvimos se escribe tubimos "porque viene de tubo". Por último, afirma que hombrecillo se escribe "con hache, porque viene de hombre",

Por lo que a Claudia respecta utiliza argumentos muy similares: afirma que tubería se escribe con be grande (habiendo diferenciado el par convencionalmente) "por lo que significa la tubería...porque por ahí sale el agua"; asimismo,

afirma que se escribe tuvimos "por lo mismo que ésta (par anterior), de tuvo un hijo de tener", así como que tuvieron se escribe con ve chica "porque la palabra tener es de tuvo",

En lo que respecta a la última justificación es claro que, a pesar de que Claudia aún no sabe (posiblemente) cuál podría considerarse como la palabra primitiva y cuáles las derivadas, muy claramente alude al infinitivo tener y a la relación lexical entre las palabras para justificar la ortografía, aún y cuando la palabra tener, en sí misma, no lleve ningún fonema /b/.

De igual manera Claudia justifica las particularidades ortográficas de las palabras verdoso y hombrecillo, la primera "porque así se escribe verde" y, la segunda, afirmando que se escribe "con hache porque se escribe hombre con hache y todas las que sean hombre, con hache", dando ella misma otro ejemplo: hombresote.

En cuanto al trío de palabras sapote, zapote y sapo Claudia, que las escribe convencionalmente, da un argumento de mucho interés, por lo que transcribimos el fragmento de entrevista correspondiente:

¿Qué es /sapote/?

Hay dos /sapotes/, de sapo grande y sapo de esos que saltan y zapote de una fruta.

¿Y cómo se escriben?

Con zeta... no, una con ese y otra con zeta.

¿Cuál va con ese?

La de ese va la del sapo que salta.

¿Por qué?

.....

Escribe sapote de animal grande.

sapote

Y ahora zapote de fruta.

zapote.

- ¿Por qué será que va con ese?            Porque dice que salta y va con ese,
- ¿Y eso qué tiene que ver?                Porque salta el sapo le pusieron con ese,
- ¿Y cómo se escribe salta?                 Con ese.

Es muy interesante observar que Claudia da dos justificaciones de la asignación de la letra ese a la representación escrita del significado "sapote de animal":

- por un lado afirma que "la de ese va la del sapo", siendo, en este caso, una justificación lexical por cuanto alude a la palabra sapo.
- por otro lado, da una justificación de índole "semántica", sin ser lexical: "que salta". Es el entrevistador quien tarda en comprender esta justificación.

Efectivamente, una acción característicamente atribuída al sapo es la de saltar, y saltar comienza con ese, razón de más para asignar la ese a la escritura de sapote de animal; obsérvese en el fragmento de entrevista que en un primer momento Claudia afirma que ambas palabras /sapote/ se escriben con zeta y, sólo después, afirma, quizá también por exigencia de diferenciación gráfica (Claudia pertenece al grupo 4 de escritura de palabras homófonas: diferenciación no sistemática) que "una (se escribe) con zeta y otra con ese". En este punto llama la atención la indeterminación de cuál palabra se escribe con ese y cuál con zeta, siendo posible (y sólo posible) que tanto la relación lexical entre sapote y sapo como la relación semántica entre el "ser sapo" y "saltar", hayan orientado la decisión de asignar la ese a la representación gráfica de sapote de animal y no a la de zapote de fruta.

El otro niño que pertenece a este grupo es Armando, cuyas respuestas son comparables a las de los niños anteriores, habiendo sido ya analizadas en el capítulo precedente.

Así, los cuatro niños que forman este grupo se caracterizan por justificar sistemáticamente las particularidades ortográficas de los pares de palabras con base en el criterio lexical y, con excepción del caso de Claudia para el trío sapote/zapote/sapo, no presentar, para ninguno de los grupos de escrituras solicitados, ninguna justificación que podemos considerar como menos evolucionada (con base en los criterios que expondremos más adelante).

Grupo B: Criterio de unificación lexical y/o semántico y, además, criterio de unificación por patrón grafonético.

El siguiente grupo es interesante por cuanto, justificando particularidades ortográficas de los grupos de palabras, presentan, además del criterio lexical, otros criterios que consideramos como menos evolucionados. Considérese el siguiente ejemplo (Román):

¿Cómo se escribe la palabra borrego?

borrego y borregos así:  
boregos.

¿Por qué los dos se escriben con be grande?

Porque están hablando de un animal.

¿Y si ponemos vaca cómo se escribe?

Con ve chica.

Pero también es animal...

.....

¿Por qué otra cosa se te ocurre que borrego y borregos se escriban con be grande?

.....

¿Qué pasa si les ponemos ve chica?

.....

¿Suenan igual?

Sí,

¿Entonces por qué mero van con ve grande?

Porque... porque están hablando de un borrego, y la vaca tiene que tener ve chica y el borrego be grande.

¿Y borregos por qué va con be grande?

Porque están hablando de borregos...de muchos borregos.

Hasta este momento podemos considerar que, si bien con dificultad, Román logra justificar la identidad de las bes aduciendo apenas a la semejanza significativa entre las palabras (lográndolo solo a través de la mención de la diferencia numérica marcada en ellas mismas, en su contraste).

¿Tu sabes qué es hombrecillo?

Sí, uno chiquito.

¿Un qué?

Como un pitufo.

¿Cómo se escribe?

Hombresito.

¿Por qué lleva hache?

Porque estan hablando de un hombre.

Escribe hombre.

hombre.

Y si digo humano, ¿de qué estoy hablando?

De un hombre.

¿Y cómo se escribe?

humano...es igual.

¿Con hache?

Ajá,

¿Por qué?

Porque están hablando... humano es un hombre.

¿Cómo se escribe venadito?

Con be grande,

¿Por qué?

Porque están hablando de un animal,

Escríbelo.

benadito.

Hasta este momento hemos visto como Román intenta justificar las particularidades ortográficas en función de ciertas relaciones significativas entre las palabras; hombresito y humano se escriben con hache "porque (los humanos) son hombres también". Llama la atención que hay aquí una referencia más clara a la propiedad común de ser hombres que al signo lingüístico hombre como tal, como es el caso de los niños del grupo anterior. Esta justificación, que parece más semántica que lexical, se confirma con la insistencia en que venadito, por ser un animal, se escribe con be grande; aún y cuando Román ya se pudo haber dado cuenta de que esa justificación no es satisfactoria (desde que vaca también es un animal pero se escribe con ve chica), vuelve a utilizarla en este caso. Pareciera como si, para Román, los nombres de animales que comenzarán con el fonema /b/ se escribieran con be grande, por el hecho mismo de ser nombres de animales (con excepciones tan consabidas como vaca, que se escribe con ve de vaca -y quizá algunas otras-).

Lo que nos interesa resaltar es el posible matiz de diferencia entre la justificación lexical de la ortografía, que refiere a palabras o familias de palabras, y la búsqueda de semejanzas significativas entre las palabras o la recurrencia a ciertos aspectos significativos (el hecho de ser animales) para justificar las particularidades ortográficas.

Sin embargo, lo que decide la inserción de Román en el grupo B es lo que a continuación analizamos:

¿Sabes qué es /sapote/?	Es un fruto que se come.
¿Cómo se escribe?	Con zeta.
Escríbelo.	<u>zapote</u> .
¿De qué otra cosa habla?	...hay muchas palabras con /sa/.
Tu me dijiste que zapote es una fruta, ¿qué otra cosa puede ser /sapote/?	.....

¿Puede ser un sapo grandote?

Sí.

¿Y cómo se escribe?

Se escribe igual a zapote (de fruta).

¿Por qué?

Tiene la misma letra.

¿Y cómo sabes que tiene la misma letra?

Porque sapo empieza....sapo empieza.... si es un sapo grandote empieza con la zeta y si es un chiquito empieza con la ese.

Escribe sapote.

zapote.

¿Y ese es un sapo grandote?

Ajá.

Ahora un sapo mediano.

sapo.

¿Y un sapito?

Es igual.

¿Cómo?

Empieza con la ese. sapito.

¿Por qué entonces sapote el grandote, se escribe con zeta?

Porque está hablando de un sapo grandote.

¿Sabes qué es zorro?

Sí.

¿Qué es?

Es un animal que corre fuerte.

Escribe zorro.

zorro.

Y si escribimos zorrote, ¿cómo se escribe?

zorrote.

¿Y si escribimos zorruto?

También con zeta. zorruto.

¿Por qué los tres van con zeta?

Porque están hablando de un zorro.

Pero fíjate que acá (en sapos) los tres están hablando de un sapo.

Ajá.

¿Y por qué el sapote se escribe con zeta?

Porque éste está grande.

¿Este se escribe con ese (sapito)?

Porque están hablando de un sapito.

¿Pero aquí (zorrito) están hablando de qué?

De un zorrito.

¿Y también se escribe con zeta?

Sí.

¿Cómo es eso?

...zorro va con zeta, zorrote también y zorrito también, no cambia la zeta.

¿Y en sapote, sapo y sapito por qué cambia la zeta?

Porque...sapote...es algo que está grande.

¿Pero también zorrote, ¿no cambiará a ese?

No.

¿Y esta por qué si cambia?

Cambia porque sapote ya está grande, sapo porque está chico y sapito también, está más chico que sapo.

¿Pero fíjate que zorrote iría con zeta, pero zorrito también está chico, ¿por qué no va con ese?

Porque empieza con la zeta.

¿Pero ¿por qué?

¡Y no puede cambiar!

¿Y este por qué sí cambia?

Porque el sapote ya está grande y sapo no, por eso cambia, cambia la letra.

¿Pero el zorrote también está grandote, ¿por qué no cambia la letra?

Porque ya es un animal grande.

¿Pero éste cambia su letra y éste no; porque dices que sapito se escribe con ese porque es chico pero aquí zorrito también es chico y no cambia, sigue con zeta.

...aquí está mal, es con ese (escribe sapote).

¿Por qué es mejor que vaya con ese?

Porque sapo no puede cambiar su letra.

¿Por qué?

Si es sapo y le cambia su letra entonces ya no es... entonces a sapo no le dicen sapo, le dicen /sapote/.

O sea, ya sería /sapote/...

...y el chiquito también, si está el sapote con ese los otros también deben de estar con ese para que digan "sa"... "sapo"... con ese.

¿Los tres?

Ajá... debe ser con ese el sa... sapote.

Quisiéramos resaltar los siguientes hechos de entrevista:

- Viniendo de dar justificaciones relativas al significado para los pares anteriores (tal y como ya lo analizamos), Román justifica la igualdad gráfica del par sapote/zapote en virtud de un análisis relativo al significante de los signos: sabiendo que zapote de fruta se escribe con zeta y dado que el significante sonoro de la palabra sapote es igual, la representación gráfica conocida del primero es asignada a la del segundo.
- Podemos suponer que Román se da cuenta de que, en virtud de la semejanza significativa entre sapo y sapote, sapote de animal podría (quizá debería) escribirse con ese; decimos que Román se pudo haber "dado cuenta" en virtud de cómo justifica la zeta para la escritura de sapote de animal: "porque sapo empieza...sapo empieza...si es un sapo grandote empieza con la zeta y si es chiquito empieza con la ese" (ya habíamos argumentado, a propósito de la escritura de palabras homófonas, que en este trío particular están implicadas relaciones muy complicadas que dificultan la toma de

decisiones ortográficas; sapote se relaciona con el significante de zapote y, al mismo tiempo, con el significado de sa po).

- Lo anterior genera un argumento ad hoc (no utilizado en otros tríos) para justificar el cambio ortográfico: "si es un sapo grandote empieza con la zeta", recurriendo así a la diferencia referencial de tamaño para justificar la diferencia ortográfica. Que se trata de una justificación ad hoc se comprueba al contrastarla con las justificaciones ortográficas al trío zorro/zorrito/zorrote en donde, no por ser un zorro grandote cambia su ortografía sino que, porque sigue siendo un zorro, se justifica la unificación ortográfica, lo que comprueba que la dificultad con la determinación de la ortografía de sapote (=zapote) se debe a la semejanza con el significante de zapote de fruta.

Es esta recurrencia a los aspectos del significante como criterio de justificación ortográfica y su dominancia para con los criterios de significado, lo que nos lleva a clasificar a Román en este grupo.

Aunque finalmente Román admite la unificación gráfica del trío sapo/sapito/sapote, lo hace "porque sapo no puede cambiar su letra", "si está el sapote con ese los otros también deben estar con ese para que digan 'sa', 'sapo'... con ese". Es claro que, una vez aceptada la unificación, es justificada también en función de aspectos relativos al significante: "para que digan 'sa'", Es ahora no un significante completo sino una parte común a los significantes sonoros la que sirve para justificar la unificación gráfica del trío (y no es la significación común al trío de palabras).

Veamos en seguida las justificaciones de José Luis que son de mucho interés y claridad. Analicemos primero cómo justifica la presencia de la hache en el trío hombrecillo/hombre/humano:

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| ¿Cómo se escribe hombrecillo? | Con hache.   |
| ¿Por qué?                     | Porque casi es igual a la palabra (hombre) nada más que se le aumentan algunas palabras, algunas letras. |
| Escríbelas.                   | <u>hombre</u> , <u>hombrecillo</u> .   |
| ¿Sabes qué es humano?         | Es una persona que vive igualmente que otras.  |
| ¿Cómo se escribe?             | Con hache.   |
| ¿Por qué?                     | Porque también casi empieza con las mismas letras y casi significan lo mismo hombre que humano.          |
| Escríbela.                    | <u>humano</u> .  |

Se constata que para justificar la presencia de la hache en la palabra hombrecillo José Luis identifica la palabra hombre al interior de la palabra hombrecillo, ya que, a aquella, "nada mas se le aumentan ....algunas letras". Nos queda el problema de saber si recurre a la palabra hombre en tanto significante gráfico o en tanto signo lingüístico (lo veremos más adelante).

Cuando justifica la presencia de la hache en la palabra humano, lo hace recurriendo a las semejanzas de los principios de los significantes gráficos, ("casi empiezan con las mismas letras" (hom-, hum-) y a la semejanza significativa entre las palabras.

En cuanto a la palabra vaquero, José Luis afirma que significa "una persona que monta a caballo, que trabaja en

atrapar reses en un pueblo" y que se escribe "con ve chica"; al preguntar el porqué de esto último, nos dice que "será porque atrapa a las vacas". En esta secuencia interesa particularmente el cambio léxico que José Luis produce: primero utiliza la designación "reses", pero, cuando ha de justificar la ve chica en vaquero, las "reses" son designadas con el término "vaca"; creemos que esto se debe precisamente a la posibilidad de justificar la ve chica de vaqueros mediante la relación lexical entre las palabras vaca y vaqueros, y, de ahí, el cambio léxico de "reses" a "vacas".

Cuando trabajamos sobre el trío zapote/sapote/sapo, José Luis presenta la misma fluctuación de criterio para determinar la ortografía de la palabra sapote que Román; en un primer momento afirma y escribe sapote (de animal) con zeta y, cuando se le pide que escriba sapo, dice: "¡ah no!, ésta (sapote de animal, escrita zapote) va con ese, porque se está refiriendo a un sapo grande"; posteriormente cambia la ortografía, resultando así unificadas lexicalmente las palabras sapo/sapote.

Volvemos a ver, como en el caso de Román, una fluctuación entre determinar la ortografía con base en el análisis del significante (y por lo tanto centrandose en la semejanza entre los significantes del par zapote/sapote) o con base en la semejanza significativa entre la palabra sapo y la palabra sapote, creando así, por un lado, una diferencia gráfica entre zapote y sapote y, al mismo tiempo, una unificación gráfica entre sapo y sapote, con base en su vínculo lexical.

Hasta ahora hemos visto cómo José Luis ha fluctuado entre utilizar como criterio de justificación ortográfica, sea análisis relativos a los significantes, sea a los

significados de las palabras, El fragmento de entrevista siguiente es muy revelador del porqué de esas fluctuaciones;

¿Tu qué entiendes cuando dicen que una palabra se deriva de otra?

Pues que se deriva de su significado.

Dime dos palabras, una que se derive de otra.

O sea, ¿como un sinónimo?

A ver,

Escuela, colegio....es un derivado de su significado, no de su palabra.

Ahora dime una que se derive de la palabra. Dime dos, una que esté derivada de otra palabra.

....¿Qué signifiquen lo mismo? ...pues éstas también podrían ser, la de vino, pero no significan lo mismo.

¿Están derivadas de la palabra, no del significado?

Sí.

¿Y habrá alguna que se derive de la palabra y del significado?

Solo que se repita dos veces la palabra.

¿Sabes qué es hondo?

Sí, o sea profundo.

¿Y ahondar?

Es derivado de hondo. Sólo hundir.

¿Qué quiere decir hundir?

Que está hundida una cosa.

¿Y hondo?

Que está profundo.

¿Cómo se escriben?

hondo, hundir.

¿Por qué las dos llevan hache?

Porque es derivado de su palabra.

¿Y de su significado?

Es parecido.

¿También será derivado de su significado?

...Pues no creo porque hondo es que está hondo y hundir es hundir una cosa.

¿Entonces no está derivado de su significado, nada más de su palabra?

Sí.

¿De qué palabra deriva la palabra verdura?

Será de...de verde.

¿Y cómo se escribe?

Con ve chica.

¿Por qué?

Porque es derivado de la palabra verde.

¿Y verde cómo se escribe?

Con ve chica.

Escríbelas.

verdura, verde.

¿Y cómo son las verduras?

Algunas verdes, otras anaranjadas.

¿Y verduoso?

También yo creo que se deriva de la palabra verde.

¿De la palabra, de su significado o de las dos cosas?

De las dos cosas.

¿Y cómo se escribe?

Con ve chica.

Escríbelo.

Verduoso.

Es claro cómo José Luis disocia perfectamente las relaciones entre los significantes y las relaciones entre los significados, hasta tal punto que llega a afirmar que el único caso en el que una palabra deriva del significado y "de la palabra" de otra, es aquel en el que repetimos la misma palabra. En el caso del par hondo/hundir no logra establecer la relación lexical y/o significativa, lo que lo lleva a justificar la hache en función de la semejanza entre los significantes gráficos o sonoros de las mismas (hond-, hund-) pero, en el caso del par verde/verduoso, acepta que la segunda se deriva (se relaciona), al mismo tiempo del significado y "de la palabra" de la primera.

De esta manera, si José Luis difícilmente concibe una relación simultánea entre el significante y el significado de dos palabras, es comprensible que, a veces, justifique la ortografía con base en uno de los niveles de relación, y, a veces, con base en el otro, como en el caso de la palabra humano en donde, al no presentarse una relación de identidad sino de semejanza entre los comienzos de las palabras hombre y humano (hom-, hum-), José Luis aduce, además, la relación significativa entre las palabras.

En virtud de todo lo anterior, la justificación de José Luis para la hache en la palabra hombrecillo, es incierta: no podemos saber si se basa en la identidad parcial de los significantes, o en las semejanzas significativas entre las mismas o en ambas, pero el desarrollo anterior muestra que no se puede atribuir, sin más, una justificación con base en la relación lexical; aún más, por la forma misma de expresarlo ("nada más que se le aumentan...unas letras") tenderíamos a decir que trabaja básicamente con el significante de las palabras, con subordinación, quizá, de los significados correspondientes.

En cuanto a Norma, afirma, por ejemplo, que verde cito se escribe con ve chica "porque a verde le agregamos cuatro letras" y que hombrecito se escribe con hache "porque hombre va con hache y solo le ponemos /sito/". Sin embargo, el trío zapote/sapote/sapo resulta convencionalmente escrito en virtud de que, por un lado, conoce la convencionalidad ortográfica de la escritura del zapote (de fruta) y, por el otro, de que sapote se escribe sapote "porque sapo se escribe con ese y solo le ponemos 'te'"; es evidente el uso de la relación lexical entre sapo y sapote como guía para determinar la ortografía de las palabras.

También Juan A., presenta fluctuaciones semejantes a las de otros niños.

Minerva sólo en un par justifica la ortografía aduciendo a los aspectos del significado; "porque es lo mismo borrego y borreguito, nada más que cambia en que uno es más grande y otro es más chico"; por lo demás, realiza básicamente justificaciones relativas a los significantes de los signos involucrados: tubería se escribe con be grande "porque de ba, be, bi, bo, bu; tu-be-rí-a", afirmando explícitamente que no es esa una regla, pero que así le hace con sus compañeras de grupo<sup>(\*)</sup>; además, la ortografía de vaquero la justifica así: "casi son iguales, nada más que vaca y vaquero...quero...son las que cambian, ¿no?". Para la palabra hombrecillo (escrita hombresillo) no encuentra ninguna justificación parecida a los anteriores: "porque así viene en los libros...sin hache se oiría mal...(se oiría) igual, pero estaría mal escrito"; por último escribe: zapote (animal), zapo y zapote (fruta).

Un caso particularmente sorprendente que podríamos clasificar también en este segundo grupo es el de Jesús, quien, por un lado, parece realizar un "análisis morfemático", ya que asigna a trozos del significante "trozos" de significado vehiculizado por la palabra y, por el otro, vincula, subordinando a veces los aspectos del significado, las particularidades ortográficas con las características del patrón grafofónico. Veamos los fragmentos correspondientes de entrevista:

¿Qué es tubería?

Es donde arreglan los tubos del agua.

---

(\*) Este comentario es interesante, y será retomado más adelante.

¿Cómo se escribe?

Con be grande,

¿Por qué?

Porque tubo es igual que tubería,

¿En qué?

En el mismo tubo...porque tiene la misma be y ... nada más.

Escríbela.

Tubería.

Entonces, ¿por qué se escribe con be grande?

Porque también son tubos, son personas que arreglan los tubos.

¿Cómo está lo de las personas que arreglan los tubos?

Es que tubería.../tube/...nada más cambia en la e, esas palabras son iguales, nada más cambia la o, y /ería/ es que son personas que lo arreglan.

¿Qué es tuvimos?

Es que tuvieron una fiesta, un pastel o un refrigerador, unas cosas.

¿Y a cuál se le parece más: a ésta (tubo -sustantivo-) o a ésta (tuvo -verbo-)?

A ésta (verbo), porque se escribe con las mismas letras.

Escríbelo.

Tuvimos.

¿Por qué va con ve chica?

Porque tuvo es de tener una cosa, que tiene un hijo, que tiene flores, que tiene muchas cosas y /imos/ es que son de las personas.

Para ninguno de los dos pares podemos dudar que exista un vínculo entre la elección ortográfica y el significado, siendo decisivo el primer caso: tubería "es donde arreglan tubos del agua", y se escribe con be grande "porque tubo (sustantivo) es igual que tubería"; hasta aquí, la relación semántica es determinante, aunque después el parecido entre tubo/tubería sea descrito en términos de las semejanzas de los

significantes involucrados, tal y como hizo José Q. (ver capítulo anterior) para escribir y justificar el par sapote/zapote. La justificación posterior, "porque también son tubos, son personas que arreglan los tubos", no deja duda de la vinculación entre la elección de la be grande y el significado por representar.

Lo mismo sucede con la justificación ortográfica de la palabra tuvimos: "porque tuvo es de tener una cosa... y /imos/ es que son de las personas".

Es absolutamente sorprendente que un niño que apenas cursa el segundo grado de primaria intente realizar una empresa de tal envergadura:

- Realizar una segmentación del significante cuyas partes conlleven aspectos del significado (sean significativas)
- Realizar un análisis de los aspectos del significado en juego: "/ería/...son personas que lo(s) arreglan (los tubos)"; "tuvo (seguramente en referencia a /tuv/) es de tener una cosa... y /imos/ es que son de las personas (las cosas tenidas)". (\*)
- Por añadidura, vincular los significados comunes de los fragmentos de significante con las particularidades ortográficas: be grande unificando los fragmentos de significante cuyo significado común es relativo a "los tubos" y ve chica unificando los fragmentos de significante cuyo significado común es relativo a "tener".

En cambio para la justificación de la ortografía de la palabra verdoso, él recurre principalmente a la comparación entre aspectos del significante:

¿Qué es verdoso?

Que un árbol, que está la primavera y se pone todo de verde porque está creciendo.

---

(\*) O bien, igualmente posible es que /imos/ esté siendo considerado como morfema plural.

¿Cómo se escribe?

Con ve chica.

¿Por qué?

Porque verde se escribe con ve chica y verdoso... pus la misma palabra, nada más que cambia en algunas palabras.

Escríbelas.

Verde, verdoso, nada más cam  
bia... la o.

De lo que significan,  
¿cómo son?

Diferentes, porque verde es un color y verdoso es un árbol es una planta que se está poniendo verde para crecer.

¿Y son diferentes de lo que significan?

Sí.

No podemos dejar de notar que parece determinante, para el juicio de diferencia entre los significados, las elecciones sintácticas en juego: "verde es un color", interpretación clara de sustantivo; en cambio "verdoso es un árbol", clara interpretación adjetiva. Si lo anterior es cierto, este cambio de categoría sintáctica dificulta el establecimiento de la relación semántica y, sin vínculo semántico establecido, Jesús justifica la ortografía en función de las características comunes a los significantes: "...pus la misma palabra, nada más que cambia en algunas palabras".

Tampoco podemos negar contundentemente que no haya existido una vinculación semántica subyacente en el comienzo, desde que, al preguntar por el significado del término verdoso, Jesús lo explica así: "Que un árbol, que está la primavera y se pone todo de verde porque está creciendo". Si bien es claro, entonces, que Jesús sí logra establecer la relación semántica entre verdoso y verde, no puede retomar dicha relación al justificar la ortografía de la palabra verdoso, quizá porque, a nivel conciente, habiendo distinguido la

categoría sintáctica (sustantivo vs. adjetivo) dicha relación "se desvanece", queda subordinada a la diferencia sintáctica y a la semejanza entre los significantes.

Es también muy interesante la entrevista relativa al trío sapote/zapote/sapo:

¿Qué es /sapote/? Sapote...que es un sapo gran de.

¿Cómo se escribe? Con ese.

¿Por qué? Porque sapo se escribe con ese y sapote también.

¿Y de lo que significan las palabras sapo/sapote, cómo son? El sapo está mediano y el sapote está grande.

Escríbelas. sapo, sapote (cambia a:) Sapote (con mayúscula).

¿Por qué la cambiaste la letra y la hiciste más grande? Porque el sapote es más grande y el sapo es mediano (!).

He ahí una coordinación de semejanzas con diferencias en el terreno de la representación gráfica del lenguaje: las semejanzas significativas (ambos son sapos) las represento con la semejanza ortográfica de la ese (aunque no solo con eso); las diferencias referenciales (sapo mediano y grande) las represento con el contraste mayúscula/minúscula: ¿para que otra cosa más sensata han de existir letras mayúsculas y minúsculas?; es claro que Jesús ya se lo ha preguntado.

¿Conoces la fruta que se llama zapote? Sí.

¿Cómo se escribiría? Con la misma letra.

¿Por qué? Porque las mismas letras son diferentes sus sonidos y sus csson iguales.

¿Pero por qué?

Porque sapote se escribe con la misma ese y zapote también las dos se escriben igual.

Pero ¿por qué?

Porque si no no se oiría... se llama... sapo... sapote... sapote (y entonces escribe:) sapote.

Es evidente que para determinar la ortografía de zapote (de fruta) se guía por la comparación de los significantes sonoros /sapote/: "...porque si no no se oiría... se llama...sapo... sapote.../sapote/".

Otro aspecto interesante, difícil de evaluar, es la aclaración que Jesús hace acerca de que las mismas letras (s) tienen sonido diferente. Podemos suponer que están en conflicto dos aspectos: si admitieramos que de alguna manera sabe que zapote se escribe con zeta y que escolarmente esa ortografía pudo haber sido justificada en función de que "la zeta suena más fuerte", Jesús está en conflicto entre retomar ese argumento ("/sapote/ de fruta suena más fuerte porque se escribe con zeta") y ser coherente con su propio criterio de escritura: significantes sonoros iguales se escriben igual; la justificación que da, concilia de alguna manera la igualdad gráfica (las eses son iguales) y la diferencia sonora ("son diferentes sus sonidos"). Sin embargo, estamos concientes que esta no es tanto explicación como especulación, porque se deben inferir demasiadas cosas.

La palabra hombrecillo la escribe con hache "por que si no, no se escribe hombre". Justificación de la cual no podemos saber si tiene una referencia al significado, al significante o a ambos.

Por último, habiéndonos llamado la atención el uso particular de la mayúscula al escribir sapote, indagamos si ese mismo criterio volvía a ser utilizado, y lo fué en el trío Elefantote, elefante, elefantito (con la e inicial más chiquita aún).

Dado el análisis anterior, se justifica la clasificación de Jesús en este grupo B, tomando en consideración las particularidades ya descritas.

El último niño que pertenece a este grupo es José Q, cuyas respuestas ya analizamos en el capítulo anterior. Lo que asemeja las respuestas de los niños que pertenecen a este grupo B es precisamente la fluctuación entre justificar y/o determinar las particularidades ortográficas de los conjuntos de palabras, algunas veces en función del análisis de los significantes gráficos y/o sonoros y, otras veces, en función de las relaciones significativas y/o lexicales.

#### Grupo C: Unificación sistemática por patrón grafofonético.

El grupo C está constituido, como podemos recordar, solo por dos niñas, Pegui y Ericka, quienes dan sistemáticamente justificaciones ortográficas relativas a las secuencias sonoras por representar, y no dan, a diferencia del grupo anterior, justificaciones que aduzcan el significado de las palabras en cuestión.

En cuanto a Pegui ya hemos analizado pormenorizadamente sus respuestas ante esta situación en el capítulo anterior.

Con respecto a Ericka, veamos algunos fragmentos de entrevista;

¿Cómo se escribe verde?

verde,

¿Por qué va con ve chica?

Porque /ber/ (mirar) es casi igual aquí, nada más que...

Escribe ver,

También es con ve chica, ver.

¿Sabes qué es Bernabé?

Es un pueblo,

¿Cómo se escribe?

También con ve chica,

¿Por qué?

Porque también es con /ber/.

Escríbelo,

vernabe.

Escribe zapato,

zapato,

¿Por qué se escribe con zeta?

No todas las palabras van a tener la ese de sol, puede tener la ese, la zeta...

Escribe zapatería,

zapatería.

¿Por qué también va con zeta?

Porque casi empieza con /sa/ de zapato,

¿Cómo son las palabras zapato y zapatería?

Son diferentes.

¿Y de significado?

Son iguales.

¿Por qué se escriben con zeta?

Porque la ce de zapato o sea la zeta..., no sé explicarlo.

¿Sabes que es /sapote/?

Una fruta.

¿Cómo se escribe?

Con zeta.

¿Por qué?

Porque también lleva la ce de zapatería, la zeta.

¿Por qué?

Zapote...yo digo que está al go así como muy normal. zapō-te.

¿Qué otra cosa es sapote?	Un sapo grande,
¿Cómo se escribe?	Distinto,
¿Cómo?	Con ce de sol,
Ponlo.	¿Sapo?
Sapote.	<u>sapote</u> .
¿Por qué sapote de animal va con ese y zapote de fru- ta con zeta?	Son dos cosas diferentes, por eso se escriben distintas, con ce de zapato y ce de sa- po, ce de sol.

Cabe resaltar los siguientes hechos:

- Para el trío verde/ver/vernabe la justificación es clara: si se trata de representar la secuencia sonora /ber/, esta secuencia se representará con ve chica. De la misma manera, zapato y zapatería se escriben con zeta, según Ericka, en virtud de que comparten la secuencia fonética /sa/ en sus comienzos; sin embargo, este criterio no es exhaustivo por que sapote (animal) se escribe con ese. ¿Por qué?
- La escritura de sapote, con ese, es claramente justificada en términos de la diferencia significativa con respecto a zapote de fruta, y nuevamente lo vemos, no es justificada en función de la semejanza significativa con la palabra sa-po. Es pues muy interesante observar, por un lado, el proceso a través del cual se llega a diferenciar esas escrituras y, por el otro, los distintos "niveles" entre los criterios de producción de una escritura y la justificación de la ortografía resultante.

En primer lugar, es evidente que Ericka conoce la convencionalidad ortográfica que asigna zeta a la palabra zapote de fruta.

En segundo lugar, al solicitar la escritura de la palabra sapote (de animal), la vincula evidentemente con la palabra sapo y esa relación orienta a Ericka sobre cómo escribirla.

En tercer lugar, observamos que justifica esa diferencia gráfica, obtenida a través de la vinculación lexical entre sapote y sapo, no por esa semejanza lexical sino por la diferencia de significado entre las palabras sapote y zapote.

Sin bien, pues, para justificar las diferencias ortográficas se recurre a las diferencias significativas, para justificar las semejanzas no se recurre a las semejanzas significativas, sino a las semejanzas en los significantes, siendo ésto muy claro en la justificación de la zeta en zapato/zapatería: a pesar de que el experimentador sugirió fuertemente la relación significativa entre esas palabras, Ericka no la retoma para justificar la zeta común, sino que alude al patrón grafofonético común /sa/.

Esto nos lleva a pensar que puede ser anterior la posibilidad de vinculación entre la ortografía y significado en el eje de las diferencias, que en el eje de las semejanzas; en otros términos, que es anterior la exigencia de diferenciación a la unificación con criterio lexical y/o significativo<sup>(\*)</sup>. Esta hipótesis la exploraremos más adelante,

cuando hagamos las comparaciones entre las respuestas a esta situación y las respuestas dadas por los niños para la escritura de pares homófonos de palabras,

Antes de pasar al grupo siguiente, nos gustaría analizar ciertas respuestas de Ericka que, si bien son declaraciones de imposibilidad de justificar ciertas particularidades ortográficas, nos muestra un cuestionamiento muy claro, que evidencia la dificultad de abordar el problema ortográfico con eje en el nivel, fonético o fonológico o con eje en el nivel gráfico:

¿Cómo se escribe borreguito?

Con be grande.

¿Por qué?

Se escribe con be grande por que., o sea, se escribe igual be pero no se por qué se oyen igual, ni se por qué también se escriben distinto.

En un primer momento, lo que hay que explicar es por qué dos grafías distintas representan al mismo fonema y, en un segundo momento, lo que hay que explicar es por qué un mismo fonema se representa con grafías distintas.

¿Qué es verdoso?

Algo verde.

¿Cómo se escribe?

Con ve chica.

¿Por qué?

No sé también por qué con be grande y con ve chica suenan igual, pero no se por qué se escriban así, como va ca y borrego y burro.

Pareciera subyacer a esos cuestionamientos una exigencia de coherencia centrada en lo gráfico: si dos letras son distintas, "deberían sonar distintas", y no se entiende por qué no es así. Lo que llama la atención es precisamente la expectativa de encontrar diferencias en el habla derivadas de diferencias marcadas sólo en la escritura.

Grupo D: Vinculación entre ortografía y sonoridad.

Un cuarto grupo, constituido solo por una niña (Rosalba) es interesante por cuanto presenta intentos sistemáticos de explicar particularidades ortográficas en función de aspectos fonéticos.

- ¿Cómo se escribe hombrecillo? Con hache.
- ¿Por qué? Porque también puede ser hombre... así lo escribo, porque si no, decía /ombre/ (con un claro intento de "apagar" la o).
- ¿Por qué las dos van con hache? Porque si no, hombre diría homm... hom-bre... hom-bre y homm-brecillo... hom-brecillo
- ¿Cómo se escribe vaquero? Con be grande.
- Escríbelo. baquero.
- ¿Por qué va con be grande? Porque si no diría /ba-ja...ba.../... ¡no!... ¿si verdad? (en el sentido de ¿por qué va con be grande?).
- ¿Cómo se escribe vaca? vaca.
- ¿Por qué va con ve chica? Porque si no diría /baj-ke../ con ve chica diría /bake../ igual.
- ¿Entonces por qué vaquero irá con be grande? Porque si llevara la ve chica diría vaquero pero no sería igual.
- ¿No diría igual? Sí diría igual pero se oiría más fuerte o bajo.
- ¿Cómo se escribe hablamos? hablamos.
- ¿Por qué con hache? Porque si no llevara la

¿Cómo se escribe verdecito?

¿Cómo crees tu?

¿Entonces con cual va?

Yo te digo. Va con ve chica, pero ¿por qué?

¿Por qué no?

¿Por qué será?

¿Y si ponemos verdesote?

¿Y si ponemos verde?

¿Y cómo se escribe?

Bien. Escribe zapato y zapatero.

¿Por qué las dos van con zeta?

¿Entonces por qué se escriben con zeta?

¿Y entonces por qué van con zeta?

hache diría /aplamos/ (\*)

...¿Va con be grande?

Que si llevara ve grande diría lo mismo, pero si llevara ve chica... igual, diría igual.

....

Porque no podía llevar la ve grande porque diría /ber-deci-to/... pero no puede llevar la be grande.

¡Que tal si nos sacamos una mala!

.....Porque está muy verdecito el pasto.

Porque está muy muy verde.

Está verde natural.

Con ve chica.

zapato, zapatero.

Porque está igual que aquí, zapato quiere decir que son zapatos y zapatero que está vendiendo los zapatos.

Porque si no sería /sa-pa.../ ....igual.

....

(\*) En realidad se trata de una variación fonética que inexpertos como nosotros describiríamos como un fonema intermedio entre /p/ y /b/.

Es muy claro que Rosalba intenta justificar las particularidades ortográficas, para todos los grupos de palabras, con base en las características fonéticas, suponiendo que, si existe algún cambio ortográfico, habrá un cambio fonético. Hay que notar que siempre supone dicha relación aún y cuando repetidas veces se dá cuenta que con la letra alternativa las palabras "se oyen iguales".

Por otro lado es solo ante la imposibilidad de justificar la ve chica de la palabra verdecito que esboza apenas un criterio semántico: "porque está muy verdecito el pasto", etc.; dicha justificación se mantiene hasta la justificación del par zapato/zapatero, pero basta con que el experimentador pida nuevamente la justificación, para que Rosalba vuelva a la vinculación entre la ortografía y los cambios fonéticos, sin poder retomar ya los argumentos relativos al significado.

Por último, queremos decir que, con respecto al trío zapote/sapote/sapo vuelve a suceder lo mismo que con otros niños:

Escribe zapote de fruta.

zapote.

Ahora sapote de animal.

Sapo se escribe así: sapo.  
Sapo se escribe con ese de sal y zapote (de fruta) con la zeta.

¿Y entonces para escribir sapote de animal?

(Solo completa en la escritura de sapo). sapote.

¿Por qué va con ese?

Si no, sería /sapote/ igual que aquí (primera escritura) de una fruta.

¿Y además por qué?

Y /sapote/ diría...si pusiéramos esta ese aquí (señalando la primera escritura) sería /sapote/, o sea diría un sapo muy grande.

Podemos observar, como lo hicimos en el caso de Ericka, cómo en el caso de Rosalba es generada la escritura de la palabra sapote a partir de la escritura de sapo pero justificada en función de las diferencias de significado con respecto a la palabra zapote y no con respecto a las semejanzas del significado con respecto a sapo.

Por último podemos decir que Rosalba comparte los problemas de Ericka en cuanto a la relación entre sonoridad y ortografía, pero que mientras aquella intenta explicar la ortografía mediante su vinculación con la sonoridad, Ericka busca otras soluciones y escapa así de la trampa de ese vínculo.

#### Grupo E: Ausencia de criterio de unificación.

El último grupo está formado por cuatro niños que dan respuestas muy heterogeneas, nunca relativas a los aspectos lexicales y/o significativos de las palabras en juego y que, o justifican la ortografía diciendo que "así se escribe" que "así le ha enseñado la maestra", etc., o dan respuestas que indican que el problema ortográfico no está aún planteado, o, por último, no argumentan nada.

Por ejemplo Martha escribe sapote (animal) pero, al pedir justificación de la ese afirma: "porque si va con la ce dice /kapote/", lo que nos indica claramente que su preocupación se centra en que la cadena de fonemas esté representada, y no en la alternativa ese/zeta.

Con los otros pares utilizados, o bien no justifica (verdecito, verde) o bien afirma que así se escriben (hombresito, hombre; zapato, zapatero) "porque si no lleva hache tampoco quiere decir hombre", "porque (con ese) no

quiere decir zapato de los que se ponen". Esta última justificación es interesante por cuanto, conociendo la convencionalidad gráfica de las palabras, si algún elemento cambia (eliminación de hache, cambio de zeta por ese) cambia también el significado de lo que esa palabra escrita representa, sin poder determinar que es lo que significaría esa palabra. Creemos que este razonamiento está enraizado en la exigencia inicial de diferenciación gráfica que manifestó Martha en la situación de escritura de homófonos pero que, en tanto justificación de las particularidades ortográficas en juego, no es suficiente.

En cuanto a Adriana, esboza apenas el criterio de justificación con base en las semejanzas entre los significantes en el par verde/verdoso: "porque es lo mismo, empieza con lo mismo", escribe en forma indiferenciada el par sapote/zapote (ambas palabras escritas con ese) y, al preguntarle que cómo vamos a saber en donde dice sapote de fruta y en donde dice zapote de animal, responde: "en la primera dice sapote de animal porque lo escribí primero", evidenciando así que ni siquiera se ha planteado la posibilidad de una "marcación" especial (que, como venimos comprobando, para muchos niños es precisamente ortográfica) para resolver el problema con independencia del contexto (tanto el experimentador como el niño saben que primero fué escrita esa palabra). Además justifica la hache de hombesito argumentando que así se lo enseñaron.

Así, los otros niños que pertenecen a este grupo (Mauricio y Juan Carlos) cuando mucho logran esbozar el criterio del patrón grafofonético para justificar las particularidades ortográficas de las palabras, si no es que solamente argumentan con criterios normativos: "así me lo enseñaron", "así lo he visto", "porque si no, no llevaría la palabra bien correcta", etc.

Antes de resumir esta sección, quisiéramos hacer mención de una respuesta particularmente interesante que hemos encontrado, relativa a la justificación que de la presencia de la hache en las escrituras dieron algunos niños.

Se trata de una respuesta que dieron solo dos niños (Ericka y Román) pero que por observaciones generales sabemos que es relativamente frecuente.

En forma resumida, esta respuesta consiste en justificar la presencia de la hache en función de que la palabra en cuestión comienza con vocal.

En cuanto a Ericka, al preguntarle que cómo supo que la palabra hablamos iba con hache (ya que la escribió así), responde: "... porque hablamos es... no es como nombre de ciudad o de estado... y como no se puede escribir con... bueno, sí se puede escribir con a, con a mayúscula... le tenemos que poner hache". Al preguntarle que cómo se escribe la palabra hablar responde que con hache porque "...ha-blar... yo digo que porque tiene la a mayúscula... la a minúscula, perdón".

De la misma manera justifica la presencia de la hache en la palabra hombrecillo. Cuando se le pregunta "¿con qué otras al principio se pone hache?" responde que con e, con i y con u, y sin embargo niega que "elote" y "uva" se escriban con hache, porque "algunas palabras tampoco se escriben con hache porque llevan algo distinto, morfemas diferentes<sup>(\*)</sup>, palabras diferentes, pero algunas palabras no se escriben con

---

(\*) Ella cita como ejemplo de morfemas: "a o be, i, o, ... así cualquiera".

hache porque... o sea... son como cosas diferentes a las que están escribiendo con hache al principio; aunque las palabras tengan o minúscula, también se pueden escribir sin hache, pero no sé explicarle por qué".

Es muy interesante observar cómo para Ericka lo que hay que explicar no es la hache antes de vocal, sino la ausencia de la hache en la misma posición, lo que indica que para ella la regla es que las palabras que comienzan con vocal lleven hache y, las que no, son las excepciones a la regla.

El mismo tipo de justificaciones dá Román para la presencia de la hache, escribiendo hasuloso (= azuloso) con hache "porque si la a estuviera grande entonces no llevaría hache".

Una diversidad de interpretaciones pueden hacerse sobre estos hechos:

- Primero, que esta respuesta está empíricamente sustentada en la escritura como tal, siendo así que efectivamente, las palabras que llevan hache comienzan con vocal. El niño no hace más que generalizar un hecho frecuente.
- Segundo, hipótesis mucho más interesante, el niño espera encontrar la secuencia consonante-vocal con la mayor regularidad posible<sup>(\*)</sup>, y utiliza la hache como consonante (aunque parezca absurdo, pero la hache, si no es vocal, ha de ser consonante) para satisfacer, en el mayor número de casos dicha regularidad, con más razón cuando dicha regularidad se pierde al inicio de la palabra,

(\*) Regularidad que, creemos, se corresponde estadísticamente con la de lengua, y, en consecuencia, se refleja en la escritura.

- Tercero, una especie de "molestia" con respecto a la apariencia gráfica global de la palabra que comienza con vocal inicial minúscula también puede estar incidiendo; no olvidemos que ambos niños hacen referencia a si la vocal inicial es mayúscula o minúscula, lo que significaría que existe cierta expectativa sobre la apariencia global gráfica de las palabras, expectativa que no prevé una vocal minúscula inicial, pero sí admite una vocal inicial, siempre y cuando sea mayúscula. El problema se centraría entonces en el aspecto gráfico y no en la cualidad/posición de los fonemas representados.

Sin poder definirlo, es posible que las tres interpretaciones anteriores no sean excluyentes y que todos esos aspectos determinen este interesante tipo de respuesta.

En resumen, hemos encontrado que son básicamente cuatro los criterios mediante los cuales los niños de nuestra muestra orientan y/o justifican los parecidos ortográficos entre palabras: El criterio lexical de unificación, que vincula las particularidades ortográficas de las palabras escritas a la familia lexical a la cual la palabra pertenece, de tal manera que los paradigmas lexicales resultan gráficamente unificados mediante ciertas particularidades ortográficas. El criterio semántico de unificación es aquel que vincula no la familia lexical a la particularidad ortográfica, sino ciertos vínculos semánticos entre palabras pertenecientes a familias lexicales diferentes con particularidades ortográficas comunes; por ejemplo, sapo y salta (sapo se escribe con ese porque el sapo salta y salta se escribe con ese) o, como M. Angel afirmó<sup>(\*)</sup>: vaquero se escribe con be grande "porque estas son

---

(\*) En una investigación anterior: Algunos problemas en el aprendizaje de la ortografía del español: una perspectiva cognoscitiva. Vaca, J. Ríos, L., Vargas, G., tesis licenciatura, Psicología, UNAM, 1981.

de animales (vacas, vaca) y ésta (baqueros) es de personas". El tercer criterio es el de unificación grafo-fonética, que corresponde al que vincula ciertas características de una parte del significante sonoro (/ber/, /om/, etc.) con cierto patrón fijo de grafías. Por último, hemos visto que también se justifican ciertas características ortográficas con relación a ciertas variaciones sonoras "artificiales" (la supuesta oposición entre los fonemas representados por b y v).

Desde el punto de vista de cómo se combinan estos criterios en un solo niño, hemos visto que 4 de ellos usan sólo el criterio lexical y/o semántico (Grupo A), 2 de ellos utilizan sólo el criterio de patrón grafofonético (Grupo B), que 7 de ellos (dependiendo de los pares de palabras juzgados) utilizan o bien el criterio lexical y/o semántico, o bien el criterio grafofonético (Grupo C) y que una sola niña busca la explicación de las particularidades ortográficas en función de ciertas variaciones sonoras "artificiales" (Grupo D). Por último 3 niños (Grupo E) no justificaron de ninguna manera sus producciones.

Con relación al grado escolar, los niños se agrupan regularmente con respecto a los grupos anteriores.

Si dejamos aislados los grupos A y B, y formamos un solo grupo con C y D, en virtud de que, en última instancia, las justificaciones dadas por los niños pertenecientes a ambos grupos son justificaciones relativas solo al significante, obtenemos el siguiente cuadro:

	Grado Escolar			Total
	2°	4°	6°	
Grupo A	-	1	3	4
Grupo B	1	2	4	7
Grupo C/D	1	2	-	3
Grupo E	3	-	-	3
Total	5	5	7	17

En donde se constata que conforme se avanza de grado escolar y, por lo tanto se puede suponer que se enriquece la experiencia general con la lengua escrita, se tiende también a vincular la ortografía con el significado de aquello que se representa, abandonando paulatinamente la idea de que todo elemento del sistema de escritura esté vinculado con los aspectos del significante del signo por representar.

Resulta interesante comparar la ejecución de los niños en la situación escritura de palabras emparentadas lexicalmente con la de la situación escritura de palabras homófonas (cuadro siguiente):

Juicio sobre palabras de homófonos		E	C/D	B	A	Totales
I	1	Adriana Mauricio		Jesús	-	3
	2		Pegui Ericka	Román Norma Juan A.	-	5
	3	Martha	Rosalba	Minerva	-	3
II	4				Vicente Claudia	2
	5			José R.	Laura Armando	3
III	6			José L.		1
		3	3	7	4	17

- Ninguno de los niños que pertenecen al grupo I de escritura de palabras homófonos (escrituras indiferenciadas, basadas en el análisis del significante sonoro y/o gráfico) pertenece al Grupo A (escrituras con criterio lexical y/o semántico) en la situación de escrituras de palabras emparentadas lexicalmente.

Este hecho indica nuevamente la gran coherencia que los niños tienen para producir o justificar escrituras: todos ellos, en ambas situaciones, están apegados a criterios relativos a los significantes de los signos, si bien cuatro de ellos pertenecen al Grupo B de escritura de palabras emparentadas lexicalmente, grupo cuya característica es utilizar

el criterio lexical y/o semántico y el criterio por patrón grafofonético; creemos que si en algunas ocasiones estos niños pudieron recurrir al criterio lexical, fue porque, hipotéticamente, los pares específicos de palabras pudieron haber sido "facilitadores", desde que el par mismo es un par de palabras emparentadas lexicalmente.

Destaca también, por la gran coherencia que demuestra, que las únicas niñas que pertenecen al grupo C de escritura de palabras emparentadas lexicalmente, es decir, aquellas que sistemáticamente justifican las particularidades ortográficas en función de criterio de patrón grafofonético, pertenezcan al grupo 2 de escritura de palabras homófonas, aquel grupo en el que hemos incluido a los niños que no solo no diferencian las escrituras, sino que exigen que patrones sonoros iguales se escriban igual.

De los 5 niños que pertenecen a los grupos 4 o 5 de escritura de palabras homófonas (exigencia no sistemática o sistemática de diferenciación), 4 de ellos son todos los que pertenecen al Grupo A (uso exclusivo del criterio lexical y/o semántico).

De nuevo, es un hecho que demuestra la gran coherencia en los criterios de ejecución que los niños adoptan, ya que esos 4 niños recurren sistemáticamente a la vinculación entre ortografía y significado, vinculación creada por ellos mismos, tanto en el eje de diferenciación como en el de unificación.

De los tres niños que pertenecen al grupo de exigencia inicial de diferenciación (grupo 3) vemos que ninguno de ellos utiliza tampoco el criterio lexical y/o semántico en la escritura de palabras emparentadas lexicalmente y, en cambio, cada uno pertenece a uno de los grupos restantes.

Estos hechos, junto con los que ya mencionamos a propósito del grupo I de escritura de homófonos, tienden a mostrar que es anterior la construcción de la relación entre ortografía y significado en el eje de las diferencias (diferenciación) que en el eje de las semejanzas (unificación), como lo habíamos hipotetizado.

En función de la totalidad de los análisis realizados anteriormente, nos atrevemos a afirmar que los Grupos E a A se encuentran evolutivamente ordenados, correspondiendo el Grupo E al "nivel cero" en donde el problema no se ha planteado aún; en seguida tenemos al Grupo C/D, cuya característica fundamental es recurrir exclusivamente al análisis del significante sonoro y/o gráfico, como criterio para la producción y/o justificación de escrituras; le sigue un momento de indecisión (Grupo B) en el cual a veces se recurre al análisis del significante y a veces al análisis de los significados como criterio para la producción y/o justificación de escrituras; por último tenemos al Grupo A, en el cual se recurre sistemáticamente al criterio lexical y/o semántico como criterio de producción y/o justificación de escrituras.

Creemos que se justifica hablar de un ordenamiento evolutivo por cuanto:

- existe coincidencia entre estos grupos y los grupos de escritura de palabras homófonas.
- existe una correspondencia general en función del grado escolar al que asistían los niños y por lo tanto con sus edades.
- sobre todo, porque incorporar el significado del signo como aspecto independiente y coordinado al cual hay que atender para determinar la forma de la representación gráfica de los signos lingüísticos, significa definitivamente una evolución

en el sentido de que hay que "romper" con la idea de que el sistema de escritura (en su totalidad) se reduce al principio que le sirve de base, el principio alfabético, el cual privilegia el análisis del significante del signo para determinar la forma de la representación del mismo.



[Faint, illegible text from the reverse side of the page is visible through the paper, appearing as bleed-through.]

### 3.4 Acentuación

Hemos venido posponiendo el análisis detallado de las respuestas que los niños dieron ante las situaciones que involucraban, o bien la elaboración de juicios de igualdad/diferencia sobre pares de palabras cuya única diferencia fonológica es acentual, o bien la representación escrita de las mismas. Si lo pospusimos fue porque un cúmulo de respuestas particulares e interesantes dieron los niños.

Comenzamos su análisis dividiendo esta sección de la siguiente manera:

- primero analizaremos las respuestas que evidencian (o a las cuales subyace) una dificultad particular en la comprensión de la naturaleza de la diferencia sonora acentual.

- en seguida analizaremos las dificultades relativas a la representación del contraste acentual, es decir, la representación de la diferencia sonora acentual, y las dificultades relacionadas con la interpretación de las escrituras de estos pares de palabras.

#### 3.4.1. Dificultades relativas a la comprensión de la naturaleza de la diferencia sonora acentual.

Cuando los niños debían juzgar si los pares de palabras que ya analizamos (ola/hola, carro/coche, juego/jugamos, tubo/tuvo, etc.) eran iguales o diferentes, uno de los aspectos en los que ponían atención era precisamente si la sonoridad de esas palabras era igual o diferente, para lo cual emitían un juicio sobre la sonoridad de esos pares afirmando la igualdad o la diferencia sin ninguna dificultad particular. En cambio, cuando debían juzgar la sonoridad de pares tales como jugo/jugó, trabajo/trabajó, etc. comenzaron a aparecer

respuestas insospechadas, como las siguientes.

- a) Algunos niños juzgaron como igual la sonoridad de algunos o todos los pares de palabras presentados que solo difieren, desde el punto de vista fonológico, por la acentuación.

Este primer tipo de respuesta podrá parecer no muy sorprendente, pero cuando nos damos cuenta que son 10 los niños que la dan ante cuando menos un par, y que además no son los niños de menor edad de nuestra muestra, se evidencia la necesidad de explorar en detalle estas respuestas y, sobre todo, de desentrañar su origen y significación. Un caso particularmente ilustrativo es el de Minerva, quien asistía al cuarto año de primaria en el momento de la entrevista y fue casi sistemática en juzgar como igual la sonoridad de los pares que le propusimos.

- ¿Si te digo jugo/jugó?      Jugo de tomar y jugó de jugar.
- ¿Y las palabras cómo son?      ...¿Jugo y jugo?...son lo mismo, nada más que jugo, jugó... son lo mismo.
- ¿Son lo mismo en qué?      Pues en lo mismo, en las letras y que se oyen iguales.
- ¿Y papa/papá?      Papa de comer y papa de... pero papá se oye más fuerte y papa...
- ¿Cómo que papá se oye más fuerte?      Bueno, porque papá lleva acento, papá (con énfasis en la acentuación) y papa.
- ¿Son palabras iguales o diferentes?      Sí, son iguales.
- ¿Aunque una se oiga más fuerte y la otra nó de todos modos son palabras iguales?      Ajá.

¿Por qué?

...

Ya sabemos que suenan diferentes porque una suena más fuerte; ya sabemos que son cosas diferentes, que una papa se come y la otra es tu papá; y las palabras son iguales, ¿por qué?

Tienen las mismas letras... pero nada más que papá tiene acento y...

¿No importa el acento para saber si son palabras iguales o diferentes?

Sí.

Sí importa ¿Entonces?

...

¿Son iguales o diferentes?

Diferentes

¿Por el acento?

No, no nada más por el acento, porque una papa...

...¡Ah!, porque significan diferente ¿eso también es importante para saber si las palabras son iguales o diferentes?

...Pues sí.

¿Si digo trabajo/trabajó?

Pues trabajo es de trabajar y trabajó es pasado.

¿Son palabras iguales o diferentes?

Iguales.

¿Por qué?

Porque trabajó, trabajaste y trabajo todavía trabajas, pero las dos cosas, trabajo y trabajaste son lo mismo.

Son las mismas palabras. ¿Y cómo suenan?

Igual.

A ver. Dílas.

Trabajo/trabajó.

¿Suenan igual?

No.

¿No?

Trabajo/trabajó (con énfasis en el acento).

¿En qué está la diferencia?

.... a ver... no, pues suenan iguales.

- ¿Son palabras iguales?            Sí.
- ¿Si decimos martillo/  
martilló?                            Pus martillo de martillo y marti-  
lló es de que ya martillaste y  
martillo es de que está martillan-  
do, bueno, martillo es un marti-  
llo.
- ¿Son palabras iguales o  
diferentes?                        Martillo y martilló son iguales.
- ¿Por qué?                            Porque se oyen igual... todo... es  
lo mismo.
- ¿Se oyen igual y quieren  
decir cosas iguales?            Sí.

Minerva ejemplifica perfectamente este tipo de respuesta ya que, sólo ante el par papá/papá llega a afirmar que la sonoridad es diferente mientras que en los demás pares acaba afirmando que la sonoridad es igual, aún después de haber afirmado que la sonoridad es diferente (vease el par trabajo/trabajó).

Es muy importantante notar lo siguiente:

- Que Minerva percibe la diferencia sonora, es evidente, des-  
de que, por un lado, da definiciones pertinentes de signi-  
ficado y, por el otro, repite correctamente, en la mayoría  
de los casos, el par de palabras que fué propuesto. Esto  
es importante porque muestra que la dificultad de Minerva  
(como la de todos los niños que dieron este tipo de res-  
puesta) no puede situarse al nivel perceptivo. Es decir,  
los niños oyen bien las palabras.
- Minerva deja ver que su dificultad para la elaboración del  
juicio sobre la sonoridad se relaciona con su conocimiento  
de la forma de escritura de las palabras, y es por eso que  
reiteradamente menciona elementos gráficos: son lo mismo  
"en las letras", "en las letras y que se oyen iguales",

"tienen las mismas letras", "porque se oyen igual... todo... es lo mismo"; es muy interesante ver cómo el juicio sobre la sonoridad es elaborado con base en el análisis de la composición literal<sup>(\*)</sup> de las palabras que, en principio, debería reflejar los cambios de sonoridad; desde que las imágenes gráficas de las palabras que Minerva produce resultan idénticas, la sonoridad también resulta juzgada como idéntica. Es particularmente interesante observar que el único par que definitivamente es juzgado como con sonoridad diferente es el par papa/papá, y podemos pensar que se debe a que Minerva dispone de imágenes gráficas diferentes para esas palabras (sabe que papá se escribe con acento) y puede utilizar esas imágenes gráficas diferenciadas y ponerlas en correspondencia con la diferencia de sonoridad que percibe; en cambio, cuando no "dispone" de imágenes gráficas diferenciadas, las diferencias sonoras percibidas no pueden ser materializadas (fijadas, localizadas), lo que ocasiona que dicha diferencia sonora se diluya en la identidad literal correspondiente, tal como, hipotéticamente, pudo haber sucedido ante el par trabajo/trabajó, sobre el cual, habiendo afirmado y reproducido la diferencia sonora, cuando se le pide una localización de la diferencia sonora (es decir, se le pregunta: ¿en qué está la diferencia?), no la localiza y acaba afirmando que "suenan iguales" las palabras.

Otro buen ejemplo de la elaboración del juicio de diferencia sonora sobre la base del análisis de la composición literal de las palabras nos lo da Román (12;0/6°):

---

(\*) Se utilizará en adelante la expresión "composición literal" para referir al conjunto de letras, y solo de letras, con las cuales una palabra se escribe, sea convencionalmente o sea desde el punto de vista de los niños.

- ¿Te acuerdas de martillo/  
martilló? martillo, martillo
- ¿Cómo dice en la primera? Martillo (con énfasis en el  
acento).
- ¿Y en la segunda? Mar-tilló.
- ¿Cómo? Martilló.
- ¿Y también suenan igual? Igual.
- A ver, dílas. Martillo y martilló...es igual,  
tienen la misma palabra.
- Sí tienen la misma palabra  
pero ¿suenan igual? Igual.
- ¿Suenan igual? No, porque martillo quiere de-  
cir que están clavando y mar-  
tilló quiere decir que ya no es  
tán clavando.
- ¿Quieren decir diferente  
verdad? Sí.
- Pero de sonido, ¿si son  
iguales? Sí.
- Juan A. (9;10/6°), es otro niño que dá res-  
puestas virtualmente idénticas a las de Minerva, con una ex-  
cepción: cuando con Juan A. se indaga sobre el par toto/totó,  
da claramente un juicio de diferencia sobre la sonoridad atri-  
buible, hipotéticamente, a la ausencia de significación de las  
palabras:
- ¿Si yo digo jugo/jugó? Uno es jugo de tomar y otro es  
...jugó de... jugar una cosa.
- ¿Y ahí como son las pala-  
bras? Diferentes.
- ¿Por qué? Porque una es jugo de tomar y  
otra es... de... que está ju-  
gando.
- ¿Cómo suenan las palabras  
jugo/jugó? ...Igual.

¿Por qué son diferentes?                      Porque una es de tomar y otra es de jugar.

También con el par papa/papá logra identificar la diferencia sonora (aparentemente) al mismo tiempo que "conoce" la forma gráfica convencional (tal como Minerva) a pesar de que, en un principio, afirma que "se pronuncian igual".

Los pares martillo/martilló y bajo/bajó son juzgados como pares de palabras diferentes (en virtud de la significación diferencial atribuída, al igual que el par jugo/jugó) pero de sonoridad igual. En cambio:

¿Si decimos toto/totó?                      toto...

Toto-totó.    ....

¿Cómo la ves?    ....

¿Serán palabras iguales o diferentes?                      Diferentes porque una es toto y otra es totó; porque no suenan igual.

¿Suenan diferente?                                      No, no muy diferente pero.. suenan...

¿Suenan qué?    Igual.

¿Y las palabras cómo son?                      Diferentes.

¿Por qué?    Porque una es toto y otra es totó.

¿Y cual es la diferencia?                      ... el acento que tiene toto y totó.

¿Qué querrá decir?                                      ...mm...

¿Quien sabe?    Ajá.

Es claro cómo, al "evacuar el significado", Juan A. puede centrarse sobre la sonoridad, juzgar la igualdad o la diferencia de las palabras con base en ella y poner en

correspondencia esa diferencia sonora con una diferencia gráfica (tal como lo pudo hacer sólo en el par papa/papá) y no lo pudo hacer en los otros tres pares solicitados.

Pareciera que, en este caso particular, trabajar con un par de "palabras sin significación" fuera un elemento facilitador para centrarse en los aspectos sonoros y sus correlativos gráficos.

Contrariamente a lo que hace Juan A., Rosalba (9;0/4°) logra emitir juicios de diferencia sobre la sonoridad de estos pares excepto sobre el par toto/totó, que es juzgado como teniendo idéntica sonoridad. Lo que nunca puede hacer Rosalba es localizar la diferencia sonora.

Armando (10;6/4°) juzga como idéntica la sonoridad de uno de los tres pares solicitados (papa/papá); además, como ya lo habíamos resaltado, para el par jugo/jugó realiza inicialmente un juicio del tipo polisémico: "jugó es como si un jugo de naranja o así, correr o jugar futbol".

De la misma manera, Norma y Román son niños que juzgan idéntica la sonoridad de cuando menos uno de los pares solicitados.

En total son 6 los niños (1/3 de nuestra muestra) que en algún momento de la entrevista dan este tipo de respuesta, tres asistentes al cuarto y tres al sexto grado de primaria.

El segundo tipo de respuesta, que evidencia una dificultad particular en el tratamiento de la sonoridad de estos pares, es la siguiente:

- b) El experimentador propone el par, y durante el transcurso de su reflexión, el niño elimina la diferencia sonora de tal manera que transforma el par propuesto en un par de palabras graves, o bien en un par de palabras agudas, eliminando así la oposición acentual.

Un claro ejemplo de este tipo de respuesta nos lo dá Norma cuando, después de diversas dificultades, al reflexionar sobre el par trabajo/trabajó, afirma:

	Trabajo y trabajó se oyen igual pero son diferentes.
¿Se dicen igual también?	No.
¿Se dicen diferente?	No.
¿Cómo se dicen?	Trabajó y trabajó... trabajó y trabajó y traba...jar.

en donde evidentemente pierde (o elimina) momentáneamente la diferencia acentual, acabando por transformar el par propuesto en el par trabajó/trabajar.

Lo mismo hace durante su reflexión sobre el par bajo/bajó: "bajo, bajó... bajo... pongamos: bajó de las es caleras y bajo es bajó de estatura" en donde las frases que construye para explicar la significación de las palabras contienen la palabra bajó.

Este tipo de respuesta es realmente muy poco frecuente (aunque fueran cuatro los niños que en algún momento la dieron: Norma (4°), Mauricio (2°), Claudia (6°) y Vicente (6°)) pero es interesante por cuanto, como ya vimos, ante la dificultad de localizar o materializar dicha diferencia, ésta se desvanece, se elimina.

Este tipo de respuesta está, a nuestro parecer, estrechamente vinculada a la siguiente.

- c) Cuando el experimentador propone el par, el niño, en el transcurso de su reflexión, transforma el par propuesto en un par de palabras semántica y lexicalmente relacionadas, pero que difieren al menos en un fonema segmental.

Este tipo de respuesta es interesante por cuanto, al tener el niño serias dificultades en entender cuál es la diferencia sonora en juego, maximiza dicha diferencia.

Buenos ejemplos de estos tipos de respuesta son los siguientes:

Mauricio (2°)

- |  |   |
|--|---|
| ¿Si te digo trabajo/ trabajó?<br>¿Cómo ves?  | Diferentes.   |
| ¿En qué?   | En trabajo y trab... en trabajo y trabajaré.            |
| ¿En qué?   | En trabajo y trabajaré.                                 |
| ¿Esas cómo son, palabras iguales o diferentes?   | Diferentes.   |
| ¿Por qué?  | Porque es trabajo y trabajaré.                          |
| ¿Si decimos trabajo/ trabajó?  | Son diferentes.   |
| ¿En qué?   | En trabajo y trabajó.                                   |
| ¿En qué son diferentes?<br>¿Por qué son diferentes?  | ...Porque tienen dos letras de más: trabajo, trabajaré. |
| No. Fíjate, ahí sí hay diferencias, pero estamos con las palabras trabajo y trabajó ¿sale? | Sí.   |
| A ver, dílas tú.   | Trabajo...  |

¿Qué es trabajo?	Que están trabajando.
¿Y qué es trabajó?	Que trabajaron.
¿Cuándo?	...el lunes.
Entonces, ¿trabajo y trabajó son palabras iguales o diferentes?	Diferentes.
¿Por qué?	Trabajó y trabaja.

Es evidente que Mauricio percibe la diferencia sonora pero es tan difícil para él entender en qué consiste dicha diferencia que prefiere provocar una diferencia sonora "entendible" es decir, maximizar la diferencia provocando cambios efectivos entre fonemas segmentales, para poder tener, suponemos, una diferencia sonora comprensible por intermediación de la representación gráfica.

De la misma manera, el par jugo/jugó es transformado insistentemente por Mauricio en el par jugo/jugaré o en el par jugo/jugar.

Así como Mauricio, Norma, en el fragmento de entrevista ya citado, transforma el par trabajo/trabajó en el par trabajó/trabajar.

Estos tres tipos de respuesta:

- a) Juicio de igualdad sonora
- b) Eliminación de la diferencia acentual, y
- c) Maximización de la diferencia sonora

Son las que nos evidencian la gran dificultad que los niños tienen en comprender la naturaleza de la diferencia sonora acentual.

Podrá objetarse que hemos hablado solo de los niños que tienen este tipo de dificultades, y que, si las tienen, es porque la tarea que les proponemos es demasiado difícil.

Veamos pues lo que hacen al respecto los niños que no tienen problemas (o por lo menos que no tienen este tipo de problemas).

Pegui, por ejemplo, identifica perfectamente la diferencia sonora acentual entre las palabras papa y papá, trabajo/trabajó y martillo/martilló:

¿Si decimos trabajo/trabajó? Es que trabajo yo, que tengo trabajo.

¿Cuál es la de que trabajo yo?

....

Repíteme las palabras que te dije.

Trabajo y tra... y trabajo.

Es trabajo/trabajó.

Ah! trabajó.

¿Trabajo qué indica?

Que trabajo.

Que trabajo yo; ¿y trabajó?

Que trabajó alguien.

¿Las palabras cómo son?

Diferentes.

¿Por qué?

Porque una también lleva acento y la otra no.

¿Y cómo suenan?

Diferentes.

¿En qué?

Trabajó (con énfasis en el acento) y trabajo.

De la misma manera, el par martillo/ martilló fué juzgado por Pegui como de sonoridad diferente, "porque una tiene acento y la otra nó".

Martha, también de segundo año en el momento de la entrevista, afirma que el par papa/papá es un par de palabras diferentes, porque "suenan diferentes... en donde lleva la a el acento"; también el par trabajo/trabajó se oyen diferentes "en la o que tiene un acento"; la que tiene el acento es "trabajó" y sin acento suena "trabajo"; también "clavó lleva acento y clavo no... clavó lleva acento en la o"; asimismo, juzga como diferente el par de palabras toto/totó "porque toto no suena igual que totó... en la o, en la última".

Adriana es otra niña de segundo año que no tiene dificultades particulares en esta tarea.

Hemos puesto a propósito como ejemplo de quienes prácticamente no tienen dificultad con la sonoridad de estos pares a dos niñas que asistían al segundo grado de primaria porque es verdaderamente sorprendente constatar que, sin ser el caso general, pareciera que a mayor grado escolar, edad o experiencia con la lengua escrita, dentro de ciertos límites, mayores dificultades existen con respecto al tratamiento y comprensión de las diferencias sonoras acentuales. Algunos niños mayores dan respuestas de mucho interés con respecto a la localización de la diferencia acentual.

José Q., al preguntarle sobre la localización de la diferencia sonora (del par trabajo/trabajó), responde: "en la jota y en la o, trabajo, trabajó".

Jesús, al reflexionar sobre el par martillo/ martilló afirma, inicialmente que suenan "igual... no, no tan

iguales, un poco diferentes en el acento, porque la otra no tiene acento"; cuando se le pregunta ¿dónde mero suena diferente?, él responde: "pus 'llo'"

Claudia, sitúa la diferencia sonora entre las palabras jugo y jugó "en la o"... "en la go".

Bastan estos tres ejemplos para mostrar que si bien los niños pueden situar la diferencia sobre una de las letras (y/o los fonemas por influencia quizá, de la forma de representación gráfica correspondiente) también pueden situarla al nivel de la sílaba o bien afirmar, posiblemente, que la consonante anterior a la vocal acentuada también es diferente de la misma consonante antecediendo a la misma vocal, pero no acentuada, lo que parece ser el caso desde el punto de vista fonético.

Creemos haber mostrado, mediante los análisis precedentes, que las dificultades constatadas relativas al tratamiento de las diferencias fonológicas acentuales no puede reducirse, de ninguna manera, a "problemas perceptivos" sino que, por el contrario, se trata efectivamente de problemas en cuanto a la comprensión de la naturaleza de la variación acentual.

Pasamos ahora a analizar las dificultades relativas a la representación gráfica de la diferencia acentual, análisis que, como se comprenderá, no puede hacerse con exclusión de lo que hasta ahora hemos analizado (en particular con

respecto a la acentuación y en general con respecto a la conceptualización de los elementos ortográficos del sistema de escritura).

### 3.4.2. Dificultades relativas a la representación gráfica de las diferencias sonoras acentuales.

Antes de analizar detalladamente la ejecución de los niños en cuanto a la representación de la diferencia acentual, es necesario exponer una serie de fenómenos que se relacionan con la conceptualización de esa marca gráfica que, desde el punto de vista adulto, es la que sirve para representar la acentuación.

Debemos distinguir muy claramente lo que se refiere a la acentuación, término que reservaremos para referir el nivel sonoro y lo que se refiere a la tilde, término que nos servirá para referir a la marca gráfica que convencionalmente la representa. Sin embargo, como veremos más adelante, para los niños la tilde no se relaciona necesariamente con la acentuación.

El primer punto que quisiéramos recordar es precisamente que la tilde puede ser vista por los niños como un indicador semántico, más que como un grafismo que representa las variaciones acentuales.

Prueba de lo anterior son los datos ya expuestos acerca de la escritura de palabras homófonas: cuando los niños exigen que exista diferencia en la representación escrita de estas palabras, algunos marcan la diferencia utilizando la tilde, sin que ésto altere, para ellos, las características acentuales de la(s) palabra(s) representada(s).

Martha (8;3/2°) fué una niña que, para crear las diferencias gráficas exigidas, opuso sistemáticamente la presencia con la ausencia de la tilde, resultando las siguientes escrituras: llama, llamá; ola, olá; jugo, jugó; tubo, tubó. Como ya habíamos aclarado, para ella sigue diciendo "llama", "ola" y "tuvo" en las escrituras tildadas.

Siendo así, evidentemente para Martha la tilde es un diferenciador semántico y no la representación de una variación fonológica.

Otros datos tenemos al respecto. Podemos recordar que Vicente, cuando debía escribir el par sapote/zapote los escribió así: zapote, zapoté ante su propia exigencia de que significados diferentes se escriban en forma diferente.

De las entrevistas que realizamos antes de definir el diseño definitivo, podemos tomar algunos datos interesantes: Jorge Luis, asistente al tercer grado de primaria, exige también la diferenciación:

(Se le presentan las imágenes correspondientes al par llama/llama)

llama, llama.

¿Aquí (1a.) qué quedó escrito? Llama.

¿Cuál? (Señala la imagen del animal).

¿Por qué? Porque es un animal.

¿Y aquí (2a.) llama...? Por el fuego.

¿Es una sola palabra? ...No, esta es... no se parecen en nada el fuego con la llama.

¿Esta palabra (señalando la 1a. escritura) se parece a ésta? (Asiente).

¿Son iguales? (Asiente).

¿Si son iguales pueden decir cosas diferentes?

No... ¡acento! ...una de las dos tiene que llevar acento... porque si uno es llama y el otro es llama entonces los dos son animales (agrega acento a la segunda escritura: llama, llamá)

¿Ya con el acento se soluciona el problema?

(Asiente)

(Se le presentan imágenes correspondientes a tubo/tuvo)

el tubo es de fierro.  
María tubo un niño.

¿Aquí, en este pedacito (tubo en la oración uno) qué dice?

/tubo/

¿Y aquí (tubo en la oración dos)?

/tubo/

¿Y esas palabras son iguales, las escribiste iguales, quieren decir cosas iguales?

No.  
(Agrega acento en la segunda oración: tubó)

Entonces, ¿este pedacito (tubo) qué quiere decir?

Tubo de éstos (señala la imagen, sustantivo).

¿Y este pedacito (tubó)?

Que tuvo un niño.

¿Y si le quitamos el acento?

Tubo de esos (señala la imagen del tubo).

¿No podría ser que la dejáramos sin acento?

No.

¿Por qué?

Porque que tal si María tubo (con cierta entonación especial) un niño y tubo... y aquí está un tubo (o sea, un sustantivo en donde ha de haber un verbo, señalando los fragmentos de oración) y aquí (idem) un niño... María tubo y niño.

Es claro que ante la contrasugestión el niño razona en los siguientes términos: si "no se parecen en nada el fuego con la llama" tengo que encontrar un recurso gráfico para diferenciar las escrituras, que deben ser también diferentes. Piensa y, finalmente encuentra ese recurso: "¡acento!... una de las dos tiene que llevar acento..." no importa cual sea la palabra que lleve la tilde, nos atrevemos a decir, con tal de crear una oposición gráfica.

También en los datos de la investigación citada<sup>(\*)</sup> tres niños (sobre 79). Utilizaron el acento como un diferenciador semántico, siendo sus escrituras las siguientes:

- llama / yama; tubo/tubó; ola/hola
- llama / yama; tubó/tubo; hola/olá
- llama / lláma; tubo/túbo; ola/hola

Los dos primeros niños asistían al segundo grado de primaria y el tercero al quinto grado (cuya respuesta, que es muy interesante, la discutiremos luego).

Así pues, si la tilde, como recurso de diferenciación, es muy poco utilizada, podemos ver que lo es mayormente por niños pequeños (predominantemente de segundo año). Sin embargo, lo que nos interesa resaltar es que esa marca gráfica es vista, a veces, como un diferenciador semántico; por otro lado, el hecho de que muchos niños utilicen preferentemente otros recursos de diferenciación (oposiciones literales es la generalidad) no implica que conceptualicen la tilde como un elemento gráfico que representa variaciones fonológicas.

---

(\*) Aranda, G., Vaca, J., et al. (inédito).

Otros datos que queremos comentar pertenecen también a cierta situación que fué puesta a prueba y aplicada sistemáticamente (pero que no será analizada en su totalidad en este trabajo). Sin embargo, queremos exponer algunas de las respuestas dadas ante esta situación por ser de mucho interés y por ser, con sus limitaciones, una prueba más de que los niños, en cierto momento de su evolución, conceptualizan la tilde como un diferenciador semántico<sup>(\*)</sup>

Una de las entrevistas que resultaron de mucho interés es la siguiente: David, asistente al tercer año de la escuela primaria responde lo siguiente:

(El experimentador escribe la palabra bajo) ¿Aquí que dice?

Bajo

¿Qué quiere decir?

Pus que bajo de las escaleras.

¿Y si le ponemos así (bajó) qué quiere decir?

Voy a bajar ¿no?

Entonces ¿qué dice?

...bajo

¿Bajo?

No, ya nó.

¿Qué dirá?

Bajamos

David hace corresponder, a un cambio gráfico, un cambio morfemático (-o/-amos); al mismo tiempo, conserva el morfema radical. Lo que es evidente es que para David la presencia de la tilde en la escritura implica un cambio en aquello que está siendo representado, pero el cambio que para David implica no es acentual.

(\*) La situación consistía en lo siguiente: se escribía ante el niño alguna de las siguientes palabras: elefante y/o jirafa y/o bajo y/o hablo pidiendo al niño que la leyera. Luego, se escribían, debajo de esa palabra, variaciones como las siguientes: elefanté, elefánte, élefante, etc. preguntando, ante cada variación, si seguía diciendo elefante o si ahora decía otra cosa y qué.

Las respuestas de Mauricio (8;5/2°) ante esta situación son de extremo interés:

- (El experimentador escribe elefante) ¿Qué dice? Elefante.
- ¿Y si escribimos así (elefanté)? ¿Seguirá diciendo elefante u otra cosa? Otra cosa.
- ¿Qué dice? ...Elefante.
- ¿Entonces sí sigue diciendo elefante? ...sí
- (Elefánte) ¿Y así? Elefante.
- ¿Para qué servirá el acento? ...Para decir otras palabras.
- ¿Y si ponemos así (élefante) ...
- ¿Seguirá diciendo elefánte o otra cosa? Otra cosa.
- ¿Qué será lo que dice? ....
- ¿Será el mismo elefante u otro animal? Otro animal.
- ¿Ya no es elefante éste? Sí.
- ¿Qué cambia con el acento? Otra cosa.
- (hablo) ¿Qué dice ahí? Hablo.
- ¿Y así (habló)? Otra cosa...habla.
- ¿Y así (háblo)? Hablé.
- ¿Y así (hañlo)? ....
- Aquí en la primera es hablo... ... hablo, habla, hablé.
- ¿Y aquí (hañlo)? Habló.
- Muy bien. Vamos con elefante. Aquí (élefante) ¿qué podrá decir? Elefante.

¿También?	Sí,
¿Aquí ( <u>elefánte</u> )?	Elefanta.
¿Aquí ( <u>elefanté</u> )?	Elefanto.
¿Aquí ( <u>élefante</u> )?	Elefantito.
¿Aquí ( <u>elefante</u> )?	Elefante.

Es evidente que Mauricio sabe, como David, que si la forma gráfica cambia, "algo" debe cambiar en cuanto a lo representado por dicha forma gráfica, sin embargo, en un primer momento Mauricio no propone ninguna hipótesis del cambio producido; es solo cuando se trabaja con las variaciones del verbo hablar, que comienza a poner en correspondencia los cambios gráficos con diferentes formas conjugadas del mismo verbo.

Mauricio parece, hipotéticamente, más cauto que David al proponer formas conjugadas diferentes porque, desde el punto de vista de la composición fonemática de dichas formas, son mucho más próximas a la forma original; es decir, los cambios propuestos por Mauricio hacen variar a lo sumo un fonema segmental y dos veces el fonema acentual (podemos suponer que sin conciencia de ello) en tanto que David propone la forma "bajamos", cuya composición en cuanto a los fonemas segmentales se aleja más de la forma original.

¿Por qué nos parece ésto importante? Porque los cambios propuestos tanto por David como por Mauricio son contradictorios con respecto al principio alfabético de escritura, desde que "habla" (por ejemplo) termina con a y no con o.

Es evidente que David se da cuenta de eso y, cuando propone la forma "bajamos", lo hace inmediatamente después de haber afirmado que en esa misma forma gráfica (bajó)

dice "...bajo" que, por añadidura, no puede decir "bajo" porque, "bajo", dice en la forma gráfica no tildada.

Proponemos hipotéticamente que Mauricio también se da cuenta de esa contradicción y que es precisamente por eso que es cauto al elegir cuales variaciones de conjugación propone ante los cambios gráficos (es decir, busca aquellas formas conjugadas que divergen lo menos posible de la forma original) en relación a los fonemas y/o letras componentes.

Si admitimos lo anterior, es comprensible que Mauricio proponga (cuando se le solicita nuevamente) "elefanta" (forma femenina regularizada) y "elefanto" (forma masculina regularizada) que cumplen con las dos condiciones: proponer un cambio en "lo representado" en correspondencia con un cambio en la forma gráfica (el cambio gráfico) y, además, que ese cambio en lo representado "sea lo menos diferente posible" de lo representado originalmente; ante la última transformación propuesta no le queda más remedio (podemos suponer) que proponer una forma alejada de la forma original ("elefantito").

La significación de estos y otros hechos similares la discutiremos más adelante.

Por el momento retomemos el problema que nos ocupaba: para ciertos niños la tilde no solo no representa la variación acentual, sino que parece marcar ciertas distinciones semánticas y/o lexicales.

Martha utilizó la oposición tilde/no tilde para marcar la diferencia en la representación de palabras homófonas. Cuando se le pregunta qué dice en la forma gráfica elefanté, ella afirma que dice "elefante" (enfaticando la sílaba tónica);

¿Quiéren decir lo mismo  
(elefante y elefanté)?

No.

¿Qué quiere decir el pri-  
mero?

Un animal.

¿Y el segundo?

...¿Una fruta?

Admitiendo finalmente que no se trata de una fruta, es interesante observar cómo las respuestas primeras o "espontáneas" de los niños indican una búsqueda de alternativas en el eje (o nivel) semántico.

Si bien estos datos no son concluyentes, la interpretación que proponemos es coherente con lo que hemos venido afirmando en relación con el uso de la tilde como marcador de diferencias de significado, diferencias que no son marcadas a través de distinciones en la representación de diferencias fonológicas.

Otro de los aspectos que queríamos marcar es que la totalidad de los niños de la muestra escriben o proponen escribir el par papa/papá en forma convencional, pero que eso no implica, como lo mostraremos más adelante, que entiendan el porqué de la tilde en esa posición; más bien, en diversas ocasiones, hemos podido ver que, nuevamente, la aparición de la tilde en la escritura papá ha sido explicada como una marca semántica.

Jesús, como ejemplo, afirma que "papa no tiene acento y papá sí tiene acento" y al preguntarle por qué la palabra papá lo tiene, afirma: "porque no es una papa de comer"; por lo demás, afirma que papa/papá "se oyen igual".

Creemos que si bien muy precozmente los niños "conocen" (o pueden reproducir) la forma convencional de escritura de la palabra papá, no conocen el porqué de la tilde

y, como lo ejemplifica Jesús, aprenden esa forma convencional, y en particular la presencia de la tilde, como estrechamente vinculada a la significación de la palabra y no a la representación de la pauta acentual.

Si nos ha interesado aclarar esto es porque, es un elemento importante en los análisis que siguen.

Así pues, según la forma de escritura de pares de palabras que solo difieren por la acentuación, hemos clasificado a la totalidad de los niños en cuatro grupos, a saber: Grupo i: Realizan una representación convencional de todos los pares de palabras y justifican la presencia de la tilde en términos de la representación de la pauta acentual.

A este grupo pertenecen 6 niños, 3 de segundo año (Pegui, Adriana y Jesús) y 3 de sexto año (José L., Juan C. y Laura).

Grupo ii: Este grupo lo constituyen los niños que, inicialmente, proponen escrituras indiferenciadas para estos pares de palabras pero, durante el transcurso de la entrevista (por la influencia de diversos factores) terminan escribiendo convencionalmente todos los pares de palabras.

A este grupo pertenecen 4 niños, 3 de sexto grado (José Q., Vicente y Román) y una niña de cuarto grado (Ericka).

Grupo iii: Este grupo lo forman los niños que escriben en forma indiferenciada la mayoría de los pares solicitados. Podemos distinguir el sub-grupo iiiia, formado

por niños que intentan crear una diferencia objetiva en cuando menos una de las escrituras y el sub-grupo iiib, de niños que de ninguna manera intenta crear una diferencia.

Al sub-grupo iiia pertenecen 2 niños; Armando (cuarto grado) y Claudia (sexto); al sub-grupo iiib pertenecen 5 niños: 1 de segundo grado (Mauricio), 2 de cuarto grado (Rosalba y Minerva) y 2 de sexto (Juan A. y Norma)

Grupo iiia: Este grupo está formado por la única niña que utiliza la tilde, sistemáticamente, para diferenciar significados, tanto de palabras homófonas como de palabras que difieren por la pauta acentual.

Es Martha, (segundo grado) quien pertenece a este grupo.

Dado que tanto el grupo iiia como el i ya no necesitan explicación adicional, ejemplificaremos sólo los grupos ii y iii.

#### Grupo ii

Como ejemplo del grupo ii resumiremos lo sucedido con Vicente y con Román (lo que respecta a la ejecución de José Q., puede verse en el capítulo anterior).

Vicente escribe en forma indiferenciada el par trabajo/trabajó y afirma que en ambas escrituras (trabajo, trabajo) dice trabajó. Al preguntarle que cómo se puede escribir trabajo, él dice: "él trabajó en el trabajo"; se le solicita la escritura de esa oración; el trabajo en el trabajo; afirma que las palabras suenan diferente pero, al preguntarle cómo suenan, vuelve a afirmar, inicialmente, que ambas suenan "trabajó", y luego logra interpretar correctamente las palabras.

Cuando se indaga sobre el par jugo/jugó, las escribe en forma indiferenciada, afirmando que "suenan diferentes" y, al preguntarle en donde dice "jugó", señala la primera escritura (la que correspondía, según el orden en que fue solicitada la escritura, a la palabra "jugo"); para él, "jugo" decía en la segunda escritura. Al preguntarle que cómo le hace para saber en dónde dice jugo y en dónde jugó, él responde: "¡Ah!, es que una lleva acento" diferenciando ahora si las escrituras (jugo, júgo) y afirmando que en la primera dice jugo y en la segunda jugó.

Después, escribe convencionalmente el par martillo/martilló; se regresa al par trabajo/trabajó (que había sido escrito en forma indiferenciada) preguntándole si pueden escribirse igual, afirmando él que no y agregando la tilde (en posición convencional) para acabar produciendo e interpretando convencionalmente las escrituras.

Por último, los pares bajo/bajó y toto/totó son escritos e interpretados convencionalmente.

Como vemos, Vicente acaba escribiendo en forma convencional 4 de los cinco pares solicitados. Solamente escribe en forma diferenciada no convencional el par jugo/jugó (escrito jugo; júgo). Fué ante la pregunta ¿cómo sabes en donde dice jugo y en donde dice jugó? que Vicente se da cuenta de la problemática involucrada y, es a partir de ese momento, que representará convencionalmente las demás escrituras y corregirá la anterior escritura indiferenciada.

En cuanto a Román la entrevista se convirtió prácticamente en una "sesión de parentizaje" y la analizaremos detalladamente, citando nuevamente grandes fragmentos de protocolo, por su interés.

Escribe en forma indiferenciada el par jugo/ jugó, interpretándolo correctamente. Luego, cuando se indaga sobre el par trabajo/trabajó afirma que las palabras son iguales porque tienen las mismas letras, repite correctamente las palabras y emite un juicio de igualdad sonora; sobre el par clavo/ clavó también emite un juicio de igualdad sonora.

Cuando se trabaja sobre el par papa/papá afirma que las palabras "son iguales" pero, al preguntarle por la sonoridad, en un primer momento evade la pregunta afirmando que "tienen la misma letra", y después afirma que no suenan igual "porque papá al último tiene acento y papa nó". Con el par jugo/jugó afirma que "son iguales... de la letra" pero a la pregunta sobre si suenan igual o diferente, no responde.

Se pasa, pues, a trabajar sobre el par martillo/martilló y nuevamente evade la responsabilidad de realizar un juicio sobre la sonoridad ya que, al preguntar por ella, Román responde que las palabras "son iguales... porque lleva la misma letra". El interrogatorio sigue así:

Pero de sonido, ¿Son iguales?

....

Porque fíjate que puede ser que tenga la misma letra pero que no suenen igual, como en papa/papá, ahí llevan la misma letra...

(Interrumpe al experimentador)  
...ipero no suenan igual!

Pero no suenan iguales porque una tiene acento, una suena más fuerte...

...Una suena más fuerte que la otra.

¿Y en martillo/martilló, suenan igualito?

...No.

¿Cuál suena más fuerte?

Martilló.

Así, hasta este momento, vemos cómo inicialmente los juicios de igualdad sonora eran influenciados por la imagen de la representación gráfica que Román producía (imágenes indiferenciada) y, solo después de la indagación sobre el par papa/papá parecen poder dissociarse la sonoridad y la imagen gráfica de la palabra; es evidente que aquí juega un papel fundamental la disposición de imágenes gráficas diferenciadas ya que es a partir de la reflexión sobre el par papa/papá que Román se niega a emitir juicios sobre la sonoridad de los pares siguientes; resulta muy interesante su asombro al tomar conciencia de que las palabras papa/papá tienen las mismas letras "...¡pero no suenan igual!.

Posteriormente se indaga sobre otros pares (ola/hola, etc.) y, al finalizar, se continúa con la indagación relativa a los pares de diferencia acentual:

Yo quiero que escribas trabajo/  
trabajó.

Trabajo, trabajo.

¿Qué dice en el primero?

Trabajo.

¿Y en el segundo?

Trabajó.

¿Y se escriben igual?

Sí.

¿Cómo suenan?

Son iguales.

¿Son iguales de como suenan?

Sí (!)

Escribe papa/papá.

papa, papá.

¿Qué dice en la primera?

Papa y en la segunda papá.

¿Y cómo le haces para que diga  
papá?

Poniéndole el acento en la  
última a.

Ahora bajo/bajó.

bajo, bajo.

¿Qué dice en la primera?

Bajo.

¿Y en la segunda?

Bajó.

¿Suenan igual?

Igual (!),

¿Igualito?

...Igual,

¿Te acuerdas de martillo/  
martilló?

Martillo, martillo.

¿Cómo dice en la primera?

Martillo (sobre enfatizando la acentuación),

¿Y en la segunda?

Mar-tilló,

¿Cómo?

Martilló.

¿Y también suena igual?

Igual,

A ver, dílas,

Martillo y martillo ...es igual... tienen la misma palabra,

Sí, tienen las mismas palabras pero ¿suenan igual?

...

O sea, todo esto cuando lo dices (señalan de izquierda a derecha las escrituras)...

...martillo... martilló (sobreenfatizando la acentuación de la segunda palabra).

¿Suenan igual?

No, porque martillo quiere decir que están clavando y martilló quiere decir que ya no están clavando.

¿Quiere decir diferente verdad?

Sí.

¿Pero de sonido sí son iguales?

Sí.

¿Sabes qué es bebe?

Es cuando están tomando agua.

¿Sabes qué es bebé?

Cuando apenas acaba de nacer un niño,

Escríbelas.

bebe, bebe

¿Qué dice en la primera?

bebe.

¿Y en la segunda?

bebé.

¿Cómo sabes?

...

Imagínate que viene un niño y entonces le preguntamos qué dice aquí (la, escritura)...

...bebe,

¿Y acá (segunda escritura)?

Bebé,

¿Cómo va a saber que acá dice bebé (en la segunda escritura), si dice igual que acá (primera)?

...porque aquí dice bebe, que está tomando agua; y bebé que un niño apenas nació... es que casi se oyen diferente.

¿Cómo?

Se oyen diferentes.

¿Tienen la misma letra?

Pero se oyen diferentes.

¿Pero cómo le haces para saber qué aquí (segunda escritura) dice bebé?

...porque se oye diferente en la palabra.

¿Pero no hay forma de poner, de escribir de alguna forma que se oye diferente aquí y acá?

....

¿No hay forma de poner eso?

....No

Fíjate qué pasa acá (sobre las escrituras papa, papá); ¿qué dice en la primera? ¿papá?

...papá...

¿Puede decir eso?

No.

¿Por qué?

Porque le falta el acento... el acento le hace decir papá, porque el acento suena más fuerte.

¿En bebe/bebé cual suena más fuerte?

...bebé.

¿Y no llevará acento?

Sí lleva.

¡Pues póngalo!

(lo hace correctamente).

¿Y acá, en bajo/bajó?

...Son iguales...de las letras.

- ¿Cómo suenan?  
Suenan diferente.
- Explicame en qué suenan diferente?  
Bajo (con énfasis en la acentuación)... y bajó, bajó... se oye más fuerte que bajo (con énfasis en el acento).
- ¿Y entonces cómo se escribe?  
...lleva acento en la o... es que se oye como papá... pa-pá...pa...se oye pa... papá...pa-pá (sobre-enfatizado).
- A ver, ¿cómo se oye la primera?  
Pa-pa...se oye quedito.
- ¿Y la segunda?  
...En la primera, la pa, se oye también quedito y la última se oye fuerte, pa-pá.
- Y por eso lleva el acento, ¿verdad?  
Sí.
- Trabajo/trabajó, ¿ahí cómo se oye?  
...se oye diferente, trabajo/trabajó.
- ¿En cuál se oye más fuerte?  
En la trabajó.
- ¿Y entonces cómo se escribe?  
Se le pone acento (lo hace correctamente).
- ¿Y acá (señalando escrituras de martillo/martilló)?  
Martilló...martilló... y martillo.
- ¿De sonido cómo son?  
Son iguales... son diferentes ...lleva... martilló lleva acento.

La entrevista con Román ilustra muy bien a qué nos hemos referido con la comprensión de la naturaleza de la diferencia sonora acentual. Casi al final de la entrevista realiza uno de los análisis de la sonoridad de la palabra papá con más lujo de detalles que hemos encontrado: "en la primera, la pa, se oye también quedito y la última se oye

fuerte, pa-pá" oponiendo así, en el análisis, la sonoridad de la primera sílaba a la sonoridad de la segunda, oposición que casi ningún niño explicitó.

También ilustra la dificultad que ya hemos comentado, de disociar la composición literal de una palabra (o un par de ellas) de la sonoridad como tal que, creemos, es la base de los muchos juicios de igualdad sobre la sonoridad de estos pares; además, lograr esa disociación significa enfrentarse con el nudo del problema: el descubrimiento de un fonema no segmental. Además, hay que encontrar un recurso gráfico para representar esa sonoridad diferente, recurso que no se encuentra al hacer un análisis de los fonemas segmentales componentes de la palabra.

Hemos pues ejemplificado ampliamente este segundo grupo de representación de diferencias acentuales. Como hablamos mencionando todos los miembros de este grupo llegan a escribir convencionalmente, no sin un trabajo intelectual (y explícito) previo.

### Grupo iii

Analicemos primero las conductas de los niños agrupados en el sub-grupo iiib; como recordamos, estos niños escriben en forma indiferenciada los pares presentados, sin realizar ningún intento de diferenciación (como sí lo hacen los niños que pertenecen al grupo iii a).

Rosalba, por ejemplo, escribe en forma indiferenciada los pares jugo/jugó, (jugo, jugo), toto/totó (toto, toto), trabajo/trabajó (trabajo, trabajo) teniendo, en los primeros dos pares, dificultades para la interpretación desde que, una vez escritas las palabras, ambas dicen "jugo" y "toto" respectivamente.

El caso de Norma es interesante por cuanto escribe en forma indiferenciada el par jugo/jugó (jugo, jugo) y escriben en forma diferenciada convencional el par papa/papá:

¿Qué es esto (señalando la tilde sobre la escritura de papá)?

Es acento.

¿Para qué sirve?

Para pronunciar más fuerte la letra.

¿Cuál letra se pronuncia más fuerte?

La a.

¿Y esta (señalando la 2a. a no tildada en la escritura papa)?

...Papa...sin pronunciar más fuerte la última letra.

¿Y acá (primera escritura jugo)?

Jugo.

¿Y acá (segunda escritura jugo)?

Jugo.

¿Cuáles eran? Jugo...

...y jugó...jugo y jugo pero una es jugo y otra es...jugar.

¿La de jugar cómo la dices?

Jugo...jugó.

Vemos cómo a pesar de dar una buena descripción de la función de la tilde al justificar en la escritura de la palabra papá, no es esto utilizado inicialmente para la escritura del par jugo/jugó ni retomado cuando el experimentador vuelve a cuestionar sobre la escritura indiferenciada de ese par.

Es cierto que, si bien se le solicita la escritura del par jugo/jugó, ella, una vez que lo escribe, afirma inicialmente que en ambas escrituras dice "jugo". Esto mismo le sucede a Rosalba y a otros niños (Claudia, José Q.) aunque generalmente acaban afirmando que han escrito el par de palabras que se les pedía que escribieran.

Esta conducta es interesante en tanto muestra lo importante que es la disponibilidad de un recurso gráfico para la representación de esa diferencia sonora que "tiende a eliminarse", a "desvanecerse" en la identidad literal de sus significantes gráficos.

Es posible que esto influya también, ya lo mencionábamos, en los juicios de igualdad sonora que muchos niños elaboran, ya que esa diferencia sonora percibida pero no "codificada" es difícilmente "aprehendida", "fijada".

El sub-grupo iiib, constituido por Armando y Claudia, es interesante porque en cierto momento de la entrevista sienten la necesidad de diferenciar la escritura de estos pares de palabras, pero no recurren, para ello, a la tilde, sino que proponen, ambos, una diferencia literal.

Armando, ya lo habíamos visto, cuando debe escribir el par jugo/jugó lo hace inicialmente en forma indiferenciada (jugo, jugo); cuando se le pregunta (en el contexto de la situación de escritura de pares homófonos para los que exige sistemáticamente se escriban diferente) si puede ser que, siendo palabras diferentes (como lo había afirmado) se escriban igual, el responde: "...con gue de gato.../gugo/... entonces no se puede"; ninguna otra forma se le ocurre, pero sabe que se han de escribir diferente.

En el caso de Claudia, ante el mismo problema y habiendo afirmado categóricamente que las palabras jugo y jugó "suenan diferente", "en la o, jugó y jugo", escribe, inicialmente, jogo, jogo<sup>(\*)</sup>;

(\*) Para valorar esta respuesta es necesario saber que cuando Claudia escribió el texto dictado no cometió ningún error de sustitución de una letra por otra y, en particular, que de 8 veces que debió representar el fonema /u/ al interior de una palabra, obviamente, ninguna vez lo representó con una grafía diferente de la u.

¿Cómo dice la primera?

¡Ah! no, me equivoqué.

Escríbelas abajo,

...Es que una va con u y la otra va con o.

¿Cuál va con o?

La de... la de... ¡ay! la de jugo, jugó... no, las dos van iguales; jugo, jugo.

¿Cómo dice en la primera?

Jugo.

¿Y en la segunda?

Jugo.

¿También jugo? ¿y para escribir jugó?

... ¡ay!...

¿Igual? ¿se escribe igual jugó?

(Asiente)

También es interesante saber que Claudia escribe el par toto/totó de la siguiente manera: toto, totoo (después de escribir en forma indiferenciada los pares clavo/clavó (clabo, clabo), (bajó -instrumento musical- y bajo -de bajar-), trabajo/trabajó (escrito convencionalmente) y papa/papá (igual que el anterior) (\*).

Antes de analizar en detalle estas respuestas, queremos presentar indicios, en las respuestas de otros dos niños, que evidencian cierta tendencia a esperar un cambio literal en la representación de estos pares de palabras (niños que no pertenecen a este grupo).

Mauricio, al reflexionar sobre el par de palabras martillo/martilló, afirma que son palabras diferentes "... porque no tienen en martillo/ martilló... el martillo no tiene

(\*) Puede verse el análisis detallado de la ejecución de Claudia en el apéndice.

dos letras iguales que martilló" tras de lo cual se le pide que escriba esas palabras: martillo, martillo que acaban siendo juzgadas como palabras iguales "porque tienen las mismas letras".

Posiblemente, junto a los tres niños anteriores, José Q. también se haya representado una diferencia literal en el par jugo/jugó, al responder, ante la pregunta "¿cómo suenan las palabras jugo/jugó?": "a mí se me figura más grande la palabra jugó".

Con diferencias importantes entre ellos, los tres niños (o los cuatro, según aceptemos o no la respuesta de José Q. como perteneciente a este pequeño conjunto) parecen trabajar con la expectativa de que a esa diferencia sonora percibida, puede corresponder una diferencia literal entre sus representaciones gráficas.

La respuesta de Armando, (vease p.247) puede recibir (al menos) tres interpretaciones:

- o bien la diferencia literal propuesta (g por j) está en relación con la exigencia de diferenciación gráfica para la representación de significados diferentes,
- o bien es propuesta para representar la diferencia sonora acentual,
- o bien es propuesta para representar una diferencia sonora acentual que realiza una diferencia de significados,

sin que existan más elementos para decidir entre las tres alternativas anteriores.

Con respecto a la primera respuesta de Claudia (vease p.247) es evidente que:

- analizando la composición sonora del par jugo/jugó, en un primer momento sitúa cierta diferencia en las oes, lo que la lleva a comentar un error desde el punto de vista de la representación de los fonemas segmentales, de lo que se dá cuenta.
- propone entonces que "una va con u y la otra va con o", proposición que tiene asimismo, al menos, dos interpretaciones posibles:
  - . sigue centrada en el análisis de la diferencia acentual de tal forma que, efectivamente, las prominencias están situadas, una en la u y otra en la o (júgo/jugó),
  - . o bien propone efectivamente la escritura con o y con u (algo que podríamos representar jugu, jugó)

De hecho creemos que las opciones interpretativas no son excluyentes y que dada una centración el análisis de las diferencias sonoras acentuales, expresadas primero por el error de escritura (jogo, jogo cuyo origen sería la localización de la diferencia en las oes) y después expresado (el análisis de las diferencias sonoras) a través de la proposición "una va con u y otra va con o", con la que dicha diferencia sonora acentual pretende ser representada con elementos literales idénticos a los que "portan" la diferencia acentual (es decir, u para júgo y o para jugó). Ambas proposiciones de escritura (jogo, jogo y -si lo aceptamos- jugu, jugó) contradicen la representación alfabética de las palabras, por lo que deben ser abandonadas.

De cualquier forma, Claudia espera que una diferencia sonora acentual sea representada por diferencias literales.

La misma Claudia, al momento de escribir el par toto/totó, encuentra una solución interesante, en tanto que es realmente posible; "codificar" la diferencia sonora

acentual como un alargamiento vocálico, representable a través de la duplicación de la grafía que representa la "vocal doble". En ese caso se encuentra también, en última instancia, una oposición literal en las escrituras: o vs oo (toto/totoo).

Este último sería el caso de la expectativa de José Q. (si es aceptada como perteneciendo a este conjunto de respuestas).

En cuanto a la respuesta de Mauricio, es evidente que la escritura efectiva del par de palabras le hace comprobar que su expectativa no se cumple, lo que no le quita realidad a la expectativa misma de una diferencia literal entre esas palabras.

Si aceptamos esas interpretaciones, es interesante rastrear el origen de esas expectativas, que pueden resumirse de la siguiente manera: toda diferencia sonora (en el nivel oral) se corresponde con diferencias literales (en el nivel escrito). Expectativa que se comprueba incesantemente desde (o a través de) el principio alfabético de escritura.

En otras palabras, para estos casos, existe una asimilación de la forma de representación de las diferencias acentuales al esquema alfabético de representación de diferencias sonoras.

Los otros datos que podemos citar para sustentar esta hipótesis (pues no es más que una hipótesis) son los que ya hemos citado en relación a la interpretación de palabras tildadas sobre diferentes letras:

- Cuando Mauricio hace corresponder a las diferentes formas tildadas de la palabra hablo, las palabras "hablo", "habla", "hablé", o a las diferentes formas tildadas de la palabra

elefante las palabras "elefante", "elefanta", "elefanto", "elefantito", o bien

- Cuando Víctor<sup>(\*)</sup> afirma que:
  - en la escritura elefanté dice "a-le-fan-te"
  - en la escritura élefante dice "elefan...elefaa-te"
  - en la escritura jirafá dice "jirenn-fa"
  - en la escritura jírafa dice "jii-ran-fa...jiranffa"
  - en la escritura jirafá dice "jiranffa"

se evidencia que ellos esperan que algún cambio fonético segmental se corresponda con la oposición tilde/no tilde o con el cambio de posición de la misma, aún y cuando tengan que generar "palabras" sin significación para interpretar las escrituras.

Estos hechos son interesantes porque evidencian una especie de simetría en las respuestas:

- o bien se propone que una diferencia sonora acentual sea representada por una diferencia literal,
- o bien la presencia de la tilde (o su cambio de posición) es interpretada como introduciendo una diferencia literal, en correspondencia con un cambio en los fonemas segmentales o a la inversa, es decir, es interpretada como introduciendo cambios en los fonemas segmentales representados, que se corresponden con cambios literales.

por lo que es coherente suponer que tanto la tilde como las diferencias acentuales son asimiladas al esquema alfabético de representación, que a su vez funciona como el esquema mediante el cual se analiza (se contrasta, se compara) la sonoridad de las palabras.

---

(\*) Otro de los niños (asistente al primer grado de una escuela particular) al que le aplicamos esta situación,

En resumen, hemos comprobado que existe una gran dificultad para entender qué clase de diferencia es esa diferencia sonora acentual que se percibe pero que no se evidencia a través de un análisis de los fonemas segmentales componentes de las palabras.

La dificultad radica ahí, en entender que el acento funciona en castellano como un fonema suprasegmental y que, por eso, no se evidencia a través del análisis de los fonemas segmentales.

Esta dificultad tiene también su origen (o está influida por) el esquema alfabético de representación de diferencias sonoras, que se erige en un esquema altamente confiable, en ciertos momentos de la evolución, para localizar diferencias sonoras.

En otras palabras, los niños prealfabéticos identifican las diferencias sonoras acentuales pero la construcción del esquema alfabético de representación los ha llevado a privilegiar ciertas variaciones sonoras y subordinar (o no tomar en cuenta) otro tipo de variaciones (también sonoras); han aprendido que no todos los "sonidos" que se hablan (incluyendo entonación, volumen, etc.) se escriben. Las diferencias sonoras que el esquema alfabético privilegia pasan a ser las únicas diferencias sonoras representables, a través de variaciones literales; la tilde es asimilada (como marca gráfica que aparece frecuentemente) "al conjunto de las letras"<sup>(\*)</sup>, y, por lo tanto, es considerada como representante de diferencias sonoras, de esas diferencias que el sistema alfabético privilegia: diferencias entre fonemas segmentales (de ahí que

---

(\*) o bien, a la función que las letras cumplen.

la presencia o el cambio de posición de la tilde sea interpretada como cambios en los fonemas segmentales representados).

Simétricamente, la diferencia sonora acentual es asimilada a una diferencia entre fonemas segmentales, de ahí que, por momentos, se propongan cambios literales para representar diferencias acentuales.

Dicha asimilación de la tilde "al conjunto de las letras" y de la variación acentual a la variación de los fonemas segmentales implica una imposibilidad de "codificación" diferencial de diferencias sonoras (es decir, diferencias entre fonemas segmentales y diferencias entre pautas acentuales) lo que lleva a la elaboración de juicios de igualdad sonora sobre pares con diferencia acentual, a la pérdida de las mismas, es decir, lleva a la eliminación de las diferencias acentuales o bien, para ciertos casos, a la maximización de las diferencias, maximización que crea diferencias "codificables" (o ya codificadas): diferencias entre fonemas segmentales y/o diferencias literales, lo que hace posible la identificación y tratamiento de las diferencias.

Por lo que respecta a la representación de las diferencias acentuales, hemos comprobado lo siguiente:

- o bien dicha diferencia no es representable, tanto como no lo es la diferencia de significación de las palabras homófonas (u otras variaciones fonéticas tales como el volúmen, ciertas variaciones entonacionales, etc.).
- o bien proponen una representación asimilada al esquema alfabético; la diferencia sonora acentual se representa a través de diferencias literales (respuestas que no permanecen -que no se mantienen- por la flagrante contradicción con la representación alfabética misma).
- o bien, por último, se las representa convencionalmente.

Llama mucho la atención que tres de los niños que asistían al segundo grado pertenezcan al grupo de quienes representaron siempre convencionalmente las diferencias acentuales. Es posible que estos tres niños y aquellos que asisten al sexto grado no resuelvan la tarea exactamente por los mismos mecanismos. Un aspecto metodológico importante es que los pares fueron presentados siempre en el mismo orden, es decir, siempre primero la palabra grave (jugo, papa, etc.) y luego la palabra aguda correspondiente (jugó, papá, etc.) de tal forma que, posiblemente, los niños de segundo pudieron llegar a representar convencionalmente estos pares a través de una transferencia global, partiendo del par papa/ papá. Es particularmente sobre este punto donde son necesarios datos con mejores controles.

## Apéndice

Acentuación: análisis de dos casos.

Presentamos a continuación el análisis de dos casos, el de Claudia y el de Norma, para ilustrar lo anteriormente dicho acerca de la acentuación y su representación.

Eléjimos estos dos casos para mostrar ampliamente, en el caso de Claudia, las dificultades de la tarea propuesta (insospechadas al inicio de la investigación) si se reflexiona simultáneamente sobre la acentuación y su representación y, en el caso de Norma, la relativa simplificación de la tarea si se trabaja al nivel puramente oral (es decir, sin hacer intervenir la escritura).

Los fragmentos de protocolo que citaremos respetan el orden en que fueron propuestos los pares, mas debemos recordar que se solía indagar sobre los otros tipos de pares de palabras entre la indagación sobre los pares de palabras que nos ocupan.

Comencemos con Claudia:

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| ¿Cómo son las palabras jugo/ jugó?                  | Suenan diferente.                     |
| ¿Por qué?   | Porque jugo de tomar y jugó de jugar. |
| ¿En dónde está la diferencia de sonido?             | En la o, jugó y jugo.                 |
| ¿En dónde mero está la diferencia?                  | Es que suenan diferente.              |
| ¿Sí, pero en dónde está la diferencia?              | En la "go", al decir jugó y jugo.     |
| ¿Suenan diferente?                                  | Sí.                                   |
| ¿Y cómo son las palabras?                           | Iguales.                              |
| ¿Aunque suenen diferentes las palabras son iguales? | Sí.                                   |
| ¿Por qué?   | Al pronunciarlas se sabe.             |

¿Y se pronuncian igual o diferente?

Diferente.

¿Y entonces las palabras cómo son?

Iguales.

No entiendo. ¿Las palabras son iguales y sabes que son iguales al pronunciarlas?

No.

Explícame.

Las palabras son iguales, pero al pronunciarlas se oyen diferente.

¿Y cómo sabes que son iguales las palabras?

Porque las escribo y las veo.

Escríbelas.

jogo, jogo.

¿Cómo dice la primera?

¡Ah! no, me equivoqué.

Ponlas abajo.

...Es que una va con u y la otra va con o.

¿Cuál va con o?

La de... la de... ¡ay!... la de jugo, jugó...no, las dos van iguales, jugo, jugo.

¿Cómo dice en la primera?

Jugo.

¿Y en la segunda?

Jugo.

¿También jugo?. ¿Y para escribir jugó?

...¡ay!...

¿Igual?; ¿Se escribe igual jugó?

(Asiente)

¿Entonces cómo son las palabras?

Iguales.

¿Por eso decías que eran iguales, porque se escriben igual?

Sí.

Es muy interesante observar los siguientes hechos de entrevista:

- A la primera pregunta, ¿cómo son las palabras...?, responde con la afirmación de la diferencia sonora, que localiza primero en la "o" y luego en la "go" y, sin embargo, afirma que las palabras son iguales (como se ve al final, con base en un criterio gráfico).

- Comete un "error" de escritura que nos parece especialmente significativo en este contexto : la sustitución de u por o

debe estar vinculada al problema siguiente: identificando una diferencia sonora, en donde está específicamente involucrada la "o" o la "go", no encuentra la forma de representar gráficamente dicha diferencia. Si en un primer momento ambas palabras se escriben jogo, en un segundo momento se afirma explícitamente "que una va con u y la otra va con o",

- Es también muy interesante notar que, al momento de interpretar lo escrito, la diferencia acentual desaparece, afirmando que ha escrito dos veces "jugo".
- Finalmente el entrevistador sugiere la posibilidad de que esas palabras se escriban igual, lo que es aceptado por Claudia.

Veamos ahora lo que sucede en los siguientes pares:

¿Papa/papá?

Papa... es que hay tres papas ¿no?

¿Cuáles?

Papa de la iglesia, papa de comer y papá de mi papá.

¿Y cómo son las palabras?

La de papa de iglesia es igual a papa de comer, y papá es con acento en la última.

¿Eso hace que sean diferentes las palabras?

...¿lo del acento?...sí.

¿Pero las otras no son iguales?

Sí.

¿Aunque quieran decir diferente, papa de la iglesia y papa de comer, aunque indiquen algo diferente, de todos modos las palabras son iguales?

Sí.

Muy bien ¿trabajo/trabajó, qué indican?

La de trabajo, un trabajo;

- y la de trabajó es que alguien ya dejó de trabajar.
- ¿Indican algo igual o diferente?
- Diferente.
- ¿Y las palabras cómo son?
- ...Es que no me acuerdo que si alguna de ellas va con acento o no.
- ¿Qué crees tu? ¿que alguna vaya con acento?
- Sí.
- ¿Cuál?
- Trabajó, trabajo, trabajo.
- Escríbelas.
- trabajó, trabajo
- ¿Qué dice en la primera?
- Trabajó.
- ¿Y en la segunda?
- Trabajo... trab...trabajó... bueno, ésta va con acento; trabajó, trabajo, entonces la que va con acento es la que cuando alguien acaba de trabajar.
- ¿Esta segunda (=trabajo) cómo dice?
- Trabajó, trabajo.
- ¿Y ésta primera?
- Trabajó.
- ¿Entonces las palabras cómo son?
- Son diferentes en el acento.
- ¿Y en lo demás?
- Son iguales.
- ¿Y basta con que sean diferentes en el acento para que sean palabras diferentes?
- ...mmm
- O sea, ¿con que sean diferentes en el acento ya son palabras diferentes?
- Sí.
- Oye, ¿pero me dices que indican algo diferente?
- Sí.
- ¿Qué es lo más importante para saber si las palabras son iguales o diferentes? ¿lo que indican?
- La pronunciación.
- ¿Y es lo más importante?
- Sí, y que lleva acento.

Estos fragmentos de entrevista nos ayudan a aclarar que, efectivamente, Claudia está atendiendo a la sonoridad de las palabras, comparándolas, para elaborar el juicio, lo que explica sus problemas con el par jugo/jugó, cuya sonoridad era diferenciada, lo que conllevaba la emisión de un juicio de diferencia, pero el no encontrar un correlato literal (o gráfico) de dicha diferencia, llevó a un juicio de igualdad, por asimilación de lo sonoro a lo literal.

Si en el trío papa/papa/papá no tiene dificultad alguna, creemos que se debe a que se "conoce" la convencionalidad gráfica de la palabra papá como un patrón fijo, inmutable, que, junto con su posibilidad de identificar la diferencia sonora, no encuentra problema en juzgar el par papa/papá como siendo diferentes, ya que todo "checa", diferencia sonora y gráfica, y en juzgar como iguales el par papa/papa ya que todo "checa", igualdad gráfica e igualdad sonora.

Es también evidente la total prescindencia del aspecto del significado en la elaboración del juicio sobre el par papa/papa.

En cuanto respecta al par trabajo/trabajó, si bien con dificultad, sí logra escribir convencionalmente el par de palabras, por intermediación del análisis acentual.

Creemos que con este logro está vinculado todo lo sucedido anteriormente. Sin embargo, es notorio:

- que escriba primero la palabra trabajó,
- que tiene dificultad para la interpretación de la palabra sin acento: "trabajo... trab... trabajó..."
- que, en lugar de prescindir del aspecto del significado (como en el caso del par papa/papa), parece ahora recurrir a él para aclarar qué patrón gráfico corresponde a qué signo lingüístico, habiendo

sido posible aclarar lo mismo a través del significante sonoro; el hecho de que afirmara "la que va con acento es la que cuando alguien acaba de trabajar", nos da la impresión de que es un reflejo de la precariedad de la vinculación entre la acentuación y la tilde, lo que la orilla a recurrir al significado para especificar la correspondencia entre patrones gráficos y signos lingüísticos, sin tener que precisar la correspondencia entre patrón gráfico y patrón sonoro. El final del fragmento de entrevista también es un indicio de la precariedad de la relación entre la tilde y la acentuación como tal: afirma que lo más importante para saber si dos palabras son iguales o diferentes es "la pronunciación", "y que lleva acento" (\*), como si fueran dos cosas diferentes y no se implicara la segunda de la primera.

¿Bajo/bajó? ¿Cómo son las palabras?

...No me acuerdo.

A ver, piénsale: bajo/bajó.

Son como en jugo también.

Escríbelas.

bajo, bajo... ¡ah no!, una va con acento; bajo es un instrumento musical y bajo de bajar escaleras (agrega tilde en la o de la primera escritura).

¿Cómo dice en la primera?

Bajo.

¿Y la segunda?

Bajo.

¿Bajo también?

Bajó.

¿En esta segunda dice bajó?

Sí.

¿Y acá (primera escritura, la que lleva la tilde)?

Bajo.

---

(\*) Con evidente referencia a la tilde.

En este pequeño fragmento se pueden observar todas las dificultades encontradas anteriormente, mas otras:

- se pasa de trabajar con el par bajo/bajó a trabajar con el par bajo (instrumento musical) y bajo (de bajar escaleras), con lo cual se elimina la diferencia acentual,
- Se reincorpora la diferencia acentual dado que admite que en la segunda palabra escrita dice "bajó", pero resulta que es la palabra escrita sin tilde, mientras que la palabra con tilde dice "bajo", es decir, el instrumento musical.

Las dificultades se incrementan:

(Se regresa al par trabajo/trabajó).

¿Aquí (trabajó) dice trabajó?

Sí.

¿Y acá (trabajo)?

Trabajo.

¿Y entonces aquí (bajó, bajo) qué dice?

Bajó y bajo, acá (primera escritura) de instrumento.

¿Aquí (primera escritura, con tilde) dice bajo, de instrumento?

Sí.

¿Y acá (segunda escritura, sin tilde)?

De bajar.

¿Pero cómo dice?

Bajo.

(Se regresa al par jugo/jugó, escrito en forma indiferenciada).

¿Y acá (señalando ambas escrituras)?

Jugo y jugó, puede decir las dos jugo... es que si decimos "la niña jugó", ya vamos a saber que es jugó.

Pero así solitas, ¿estas palabras son iguales?

Son iguales...no se puede saber.

¿Pero aquí sí son diferentes  
(bajó, bajo)?

Sí,

¿Por qué aquí sí son diferentes?

Por el acento.

¿Y aquí por qué lleva acento  
una (en el par bajó, bajo)?

Porque así se escribe la del  
instrumento.

La tilde, para el par bajo/bajó, acaba siendo un diferenciador semántico, disociado de la representación de la acentuación, pero teniendo su origen en ella, ya que es evidente que la tilde aparece a raíz de la reconstrucción del par bajo/bajó, después de haberse "diluido" en el par bajo/bajo. Así, el problema se convierte en:

- la posibilidad de "fijar" la diferencia fonológica involucrada,
- la dificultad de poner en correspondencia cierto patrón fonológico con cierto significado,
- la dificultad de representar, por un lado, la diferencia acntual y, por el otro, la diferencia significativa,
- la dificultad de representar esas diferencias (fonológicas y semánticas) en unidades aisladas.

Es por esto último que Claudia concluye que "no se puede saber" si las palabras jugo/jugó son iguales o diferentes; es decir, porque están aisladas.

Es así como Claudia descubre una de las dificultades fundamentales de la ortografía de la lengua: la dificultad de representar diferencias al interior de unidades aisladas, fuera de todo contexto lingüístico; por eso Claudia afirma que "si decimos 'la niña jugó' ya vamos a saber que es jugó" y concluye la imposibilidad de saberlo mientras trabajemos con unidades aisladas, fuera de contexto: "no se puede saber".

Resumiendo:

- 1) Claudia identifica las diferencias sonoras acentuales,
- 2) sabe que las diferencias sonoras se "reflejan en las diferencias escritas por intermediación de diferencias en las letras, pero no conoce ninguna otra manera de "reflejar" diferencias sonoras,
- 3) a partir del trío papa/papa/papá concibe, en forma no bien consolidada, una relación entre diferencias: las diferencias de acentuación y las diferencias creadas por la oposición presencia/ausencia de tilde,
- 4) existe una exigencia no sistemática de diferenciación gráfica (recuerdese que Claudia pertenece al grupo 4 de respuestas para la situación escritura de palabras homófonas, llama, llama; tubo, tuvo -habiéndose diferenciado primeramente en forma cruzada-; sapote, zapote -recordando que sapote de animal es la que se escribe con ese porque "va la del sapo que salta"-) que, por momentos, no permite la existencia de secuencias gráficas iguales para la representación de significados diferentes.

Para poder explicar las dificultades encontradas por Claudia, dificultades ya descritas, es necesario dar un rodeo y analizar lo que está implicado en la forma convencional de escritura de estos pares.

- 1) Hemos ya admitido que puede existir en la escritura una marcación de diferencias semánticas, que no pasan a través de la marcación de diferencias sonoras (tubo/tuvo, ola, hola, etc.). Los pares jugo/jugó, etc. cumplen con esta condición, si somos capaces de descentrarnos y considerarlas al margen de la representación acentual.
- 2) Los pares jugo/jugó, etc., cumplen con una condición suplementaria de correspondencia de diferencias coordinada con la anterior: a una diferencia acentual (al nivel fonológico) corresponde una diferencia gráfica, creada por la oposición presencia/ausencia de tilde.

Si aceptamos el análisis anterior, podemos explicar las dificultades encontradas por Claudia, como dificultades verdaderamente cognoscitivas, por cuanto:

- Su solución propuesta para el par jugo/jugó no cumple con la condición de distinción semántica fuera de contexto.
- Su solución propuesta para el par bajó/bajo si cumple con la primera condición pero no con la segunda, desde que no se corresponden las diferencias acentuales con las diferencias gráficas,

lo que indica que todas las dificultades encontradas por Claudia se engendran en la falta de coordinación lógica entre las condiciones 1 y 2 por lo que, o bien no cumple con ninguna de las condiciones, o bien trabaja con una de las condiciones, o bien trabaja con otra, pero no con ambas simultáneamente.

Analizando el par trabajo/trabajó logró la coordinación de las condiciones (relaciones) en forma precaria, coordinación que no sostuvo pero que tuvo su origen en la reflexión sobre el trío papa/papa/papá.

Una dificultad suplementaria fué la expectativa en encontrar que las diferencias sonoras se corresponden con diferencias literales (con diferencias en las letras) pero solo literales. Para confirmar esto último, analicemos los fragmentos restantes de entrevista.

¿Si decimos martillo/  
martilló?

...Nada mas sé la de martillo que es para clavar clavos.

¿Cuál es la de para clavar clavos?

Martillo.

¿Y la otra? ¿Cómo dije yo?

Martilló.

¿Y esa que será?

Yo creo que es de que... pues que clavó muchos clavos.

- ¿Si decimos clavo/clavó?  
Ahí será diferente, clavo para  
...bueno, clavó es... clavo pa  
ra clavar y para colgar algo y  
clavó para que clavó muchos  
clavos.
- ¿Y cómo son las palabras?  
Son iguales.
- Escríbelas.  
clabo, clabo.
- ¿Y si decimos toto/totó?  
¿Toto, totó?
- ¿Las palabras cómo son?  
Diferentes.
- ¿Cómo sabes que son diferen-  
tes?  
Porque totó y la otra es totó,  
que la primera es totó, pero  
como que se le aumenta otra  
"o", totó,
- ¿Las puedes escribir?  
Sí: toto, totoo.
- ¿Entonces por eso son di-  
ferentes?  
Sí.

Siendo esta última representación la que confirma la dificultad suplementaria mencionada; para Claudia, toda diferencia sonora se ha de corresponder con una diferencia en la composición literal de la palabra escrita, tal como se manifestó también desde el principio de la entrevista, desde que escribió jogo, jogo, etc.

Esta dificultad está, según creemos, enraizada en una fuerte centración (muy justificada) en considerar la escritura (todo lo que la escritura es en tanto sistema de representación) a través de, y sólo a través de lo alfabético del sistema de escritura.

Un segundo caso que quisiéramos exponer es el de Norma, en cuyas respuestas se evidencian también muy claramente algunas de las dificultades encontradas por Claudia,

- ¿Si decimos trabajo/trabajó? Trabajo es un trabajo y trabajó es lo mismo nada más que se encuentra en tiempo pretérito.
- ¿Y es lo mismo en qué? Es lo mismo nada más que una se encuentra en pasado y otra en... (presente).
- ¿Y las palabras son iguales? Sí.
- ¿Cómo suenan? Trabajó y trabaja,
- Nó, trabajo... ...Y trabajó,
- ¿Cómo suenan? ....
- ¿Igual o diferente? Diferente.
- ¿En qué mero suenan diferente? En que trabajó lo hizo en... un...en tiempo presente.
- ¿Trabajó en tiempo presente? Trabajo, y trabajó en tiempo pasado; entonces trabajo lo hizo ahorita y trabajó, ayer.
- ¿Pero las palabras cómo suenan, igual o diferente, de sonido? ...Distinto.
- ¿En donde mero es donde está la diferencia de sonido? En trabajó... ay!, ya hasta se me olvidaron las palabras; es trabajó y trabajo.
- ¿Trabajo...? Y trabajó... trabajó... se oyen igual.
- ¿Pero quieren decir algo diferente? Sí.
- ¿Y entonces las palabras son...? Trabajo y trabajó...se oyen igual pero son diferentes.
- ¿Se dicen igual también? No.

¿Se dicen diferente?

No.

¿Cómo se dicen?

Trabajó y trabajó...trabajó  
y trabajó y traba...jar.

Se evidencia aquí que también existe una gran dificultad para analizar y juzgar este par por parte de Norma, dificultad reflejada por los siguientes hechos:

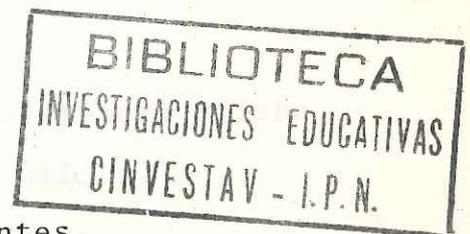
- En un primer momento, transforma el par en trabajó/trabaja.
- Luego, a pesar de que llega a afirmar que las palabras trabajo/trabajó suenan diferente, es interesante observar cómo, una pregunta que solicita muy explícitamente la descripción y/o localización de la diferencia sonora, es respondida mediante la especificación de la diferencia significativa y/o referencial correspondiente; luego, y dado que el experimentador insiste en la especificación de la diferencia sonora, se observa cómo, en el transcurso del análisis llevado a cabo por Norma, dicha diferencia se desvanece, se pierde, y acaba afirmando que las palabras "se oyen igual"; efectivamente, el par trabajó/trabajó tienen sonoridad idéntica pero, de lo que Norma no toma conciencia, fué de la transformación que efectuó en el par, dado que el par original era trabajo/trabajó.
- Incluso, repitiendo adecuadamente el par, lo juzga como de sonoridad idéntica.
- Por último, cuando el experimentador pregunta "¿cómo se dicen (las palabras)?" ella responde: "trabajó y trabajó...trabajó y trabajó y traba...jar", volviendo a realizar lo que fue la respuesta inicial; una transformación del par.

Desde nuestro punto de vista, a estas respuestas subyace un mismo problema: ante la imposibilidad de definir (o describir) en forma precisa la diferencia sonora que se percibe, o bien se elimina la diferencia, o bien se maximiza, mediante la transformación de uno de los miembros del par: en un

primer momento, "trabajo" es transformado en "trabaja" y, en un segundo momento es transformado en "traba...jar"; si decimos que así se maximiza la diferencia es porque se crea, al contrastar los pares ya transformados, una diferencia entre fonemas segmentales, oposiciones perfectamente comprendidas por Norma, que la llevan a un planteo del problema en términos manejables para ella.

En el siguiente fragmento de entrevista podrá observarse, muy claramente, un juicio de igualdad sobre la sonoridad del par y también cómo, nuevamente, al preguntar explícitamente sobre la diferencia de sonoridad, se obtiene una respuesta que especifica las diferencias significativas, y no las sonoras:

- |  |  |
|--|--|
| Si decimos jugo/jugó?                                  | Jugo es jugo de papaya, jugo de naranja; jugó, de jugar.                   |
| ¿Y las palabras como son?                              | Iguales...bueno, <u>se pronuncian igual</u> , pero <u>son diferentes</u> . |
| ¿Quieren decir algo diferente?                         | Sí, se refieren a diferente cosa.  |
| ¿Entonces cómo son las palabras, iguales o diferentes? | Iguales.   |
| ¿Aunque se refieran a algo diferente?                  | Sí.  |
| ¿Jugo/jugó, suenan igual?                              | Sí.  |
| ¿Y se dicen igual?                                     | <u>Se dicen igual jugo, jugó;</u> pero se refieren a una cosa diferente.   |
| ¿Puedes decir "el jugó de naranja"?                    | ...Nó.   |
| ¿Entonces no dices igual jugo que jugó?                | Nó.  |
| ¿Y cómo se oyen?                                       | Diferentes.  |



¿Y cuál es la diferencia?

¿Que jugó es jugar y jugo significa un jugo de lo que sea.

¿De sonido, hay diferencia de sonido?

Jugó...jugo...sí (\*)  
jugo, jugó...júgo (\*) y jugó  
...que el jugo, entendemos (\*\*)  
por jugo, de naranja y el  
jugó, de jugar.

¿Si decimos toto/totó?

Iguales; toto, totó son iguales, nada mas que una dice una cosa y otra dice otra, por ejemplo toto quiere decir una cosa y totó otra.

¿Y las palabras como son?

Iguales.

¿Y cómo suenan?

Igual.

¿Suenan igualitas?

(Asiente)

¿Tienen algo diferente aparte de lo que significan?

...Sí.

¿Qué?

Que toto le dicen una cosa y toto es otra.

¿Pero qué será?

Toto...la palabra totó yo no la conozco y toto tampoco, entonces yo lo que pienso es que son iguales las palabras pero que se dicen...que son diferente cosa.

¿Y de sonido?

Iguales.

¿Igualitas?

(Asiente).

También sobre los pares martillo/martilló y clavo/clavó emite juicios de igualdad sobre la sonoridad de las palabras.

(\*) Con énfasis en la acentuación sobre la primera sílaba.

(\*\*) Con clara entonación correspondiente a artículo.

Por último, la respuesta ante el par bajo/bajó es curiosa; "bajo, bajó... bajo... pongamos: bajó de las escaleras y bajo es bajó de estatura", en donde, por un lado se elimina la diferencia sonora (con evidente inconciencia de ello) y, por el otro se produce, como consecuencia de la anterior indiferenciación, una frase semánticamente "anómala": "bajó de estatura".

Si aparentemente en Norma existe menor complejidad que en el caso de Claudia se debe a que esta última hace intervenir la escritura en la situación, mientras que Norma no lo hace. Antes de pasar a analizar lo sucedido con Norma cuando se le solicita la escritura del par jugo/jugó, es importante resaltar lo siguiente: por momentos Norma elabora sus juicios de igualdad/diferencia sobre estos pares con base en el criterio de significado (pertenece al grupo B) mientras que, podemos confirmar, Norma es una de las niñas que, con gran sistematicidad, emitía sus juicios de igualdad/diferencia con base en el criterio grafofonético en todos los otros pares de palabras (es decir, aquellos cuya única diferencia no es acentual) lo que es otro indicio de la gran dificultad que encuentra al trabajar sobre estos pares de palabras.

Cuando la situación involucra la escritura del par jugo/jugó no se presenta ninguna dificultad particular por cuanto Norma no encuentra dificultad (y de hecho prefiere) que dos palabras de sonoridad idéntica se escriban igual. Pertenece al grupo 2 de escritura de homófonos (exigencia de unificación gráfica para palabras de sonoridad idéntica).

Así, el par jugo/jugó lo escribe en forma indiferenciada jugo, jugo, existiendo las dificultades ya descritas (en el caso de Claudia) en cuanto a la interpretación de sus propias escrituras: momentáneamente interpreta la segunda escritura como "jugo",

igual a la primera; posteriormente afirma que dice "jugó de ju gar" y, al mismo tiempo, que son "palabras iguales" y que "se oyen igual".

El análisis que se ha hecho en este capítulo sobre la escritura de los niños de cinco años, muestra que los niños de esta edad ya poseen un conocimiento de las reglas de la ortografía que les permite escribir palabras que no se parecen a las que ellos mismos dicen. Este conocimiento se manifiesta en la escritura de palabras que no se parecen a las que ellos mismos dicen. Este conocimiento se manifiesta en la escritura de palabras que no se parecen a las que ellos mismos dicen.

Por otro lado, se observa que los niños de esta edad ya poseen un conocimiento de las reglas de la ortografía que les permite escribir palabras que no se parecen a las que ellos mismos dicen. Este conocimiento se manifiesta en la escritura de palabras que no se parecen a las que ellos mismos dicen.

4.1.1. Sobre el aprendizaje de la ortografía en la escuela

En las últimas décadas se ha observado un cambio en la enseñanza de la ortografía en las escuelas. Este cambio se manifiesta en la enseñanza de la ortografía en las escuelas. Este cambio se manifiesta en la enseñanza de la ortografía en las escuelas. Este cambio se manifiesta en la enseñanza de la ortografía en las escuelas.

(De la Cruz, 1991).

#### 4. Aspectos Educativos.

##### 4.1. Análisis de la propuesta oficial para la enseñanza de la ortografía.

El análisis que a continuación presentamos no es un análisis exhaustivo de dicha propuesta y sólo trata de algunos de los puntos que aborda. Sólo nos abocaremos al análisis de la propuesta tal como aparece en los libros oficiales de texto, sin que esto implique que pensemos que la práctica educativa real se ciñe a la propuesta; no tenemos datos sistemáticos acerca de la práctica de la enseñanza de la ortografía, pero no podemos suponer que la práctica coincida con la propuesta ya que, lo sabemos muy bien gracias a otras investigaciones<sup>(\*)</sup>, no siempre es así.

Por otro lado, es pertinente aclarar que hacemos un análisis desde la visión que nos permiten los datos que acabamos de analizar en los capítulos anteriores.

##### 4.1.1. Sobre el planteo del problema ortográfico.

En los libros de texto se considera que el problema ortográfico se plantea a todos los niños en los mismos términos; nosotros, como hemos venido insistiendo, creemos que el problema ortográfico se lo plantea el niño mismo, y se lo plantea en forma particular dependiendo de su propia concepción (en evolución) del sistema de escritura. Lo anterior, por banal que parezca, tiene importantes implicaciones educativas. En el marco de la teoría piagetiana, es un sistema cognitivo dado (en interacción con lo real que intenta asimilar) el que

---

(\*) Ferreiro, E., 1984.

engendra los problemas, y no es la realidad en sí la que lo hace. Considerar lo anterior es muy importante porque implica que una "falta de ortografía" no es una falta aislada, sino que depende de cómo, ese niño que la produjo, entiende el sistema de escritura; no será un error ortográfico aislado, sino que será un error producido por un cierto criterio engendrado por la concepción del sistema de escritura que se tenga<sup>(\*)</sup>.

Es muy diferente decir que un niño determinado escribe mal la palabra llama (el nombre del animal, cuando la escribe yama) y sólo decir que la escribe mal, a considerar que la escribe así para diferenciar la escritura de esa palabra de la de "otras palabras", homófonas. De la misma manera, son diferentes errores ortográficos el escribir, para el ejemplo considerado, LLama, lláma, llamá, etc. ¿Con respecto a qué concepción del uso de las mayúsculas fué escrita así la palabra? ¿con respecto a qué concepción de la tilde y a qué nivel de comprensión del acento? ¿en qué contexto fué producido ese error?

Si nosotros consideramos como válidas dichas preguntas, es obvio que no podemos considerar ese error como igual a todos los otros errores posibles de ortografía producidos por el niño, sino que debemos indagar qué sistema genera el error; de ahí que debemos considerar cómo es que el niño mismo se plantea el problema ortográfico y cuales son sus propias soluciones, y no considerar simplemente que el sistema de escritura plantea el problema ortográfico, ya que esto último supone que el problema es planteado en los mismos términos a todos los niños; además, supone que todos los niños "son iguales" y de ahí que se piense que el problema se plantea en los mismos términos a todos los niños.

---

(\*) Afirmamos lo anterior en los límites de los datos analizados, que son básicamente relativos a una producción reflexionada.

Se puede ir incluso más allá y decir que respuestas aparentemente iguales, como por ejemplo la escritura ortográfica de llama por un niño de segundo año y por uno de sexto, son en realidad diferentes; el niño de sexto grado pudo escribir con plena conciencia del fenómeno homográfico, mientras que la escritura "ortográfica" del niño más pequeño puede ser el resultado de una escritura estrictamente alfabética desde que ni siquiera se ha planteado el problema de saber para qué sirve la y, o bien, ha decidido utilizar solo la ll para codificar el fonema /j/.

Así pues, la evaluación de la ortografía requiere de un análisis del sistema en que se insertan los errores ortográficos, y no basta con una contabilización de errores con respecto a la norma, ya que esto último es considerar como errores idénticos los errores que hemos comprobado que son cualitativamente diferentes, desde que son engendrados por concepciones diferentes del sistema de escritura.

#### 4.1.2. Los objetivos de enseñanza

Los aspectos ortográficos en los libros de texto es tán organizados en objetivos generales, particulares y específicos. A cada objetivo está asociada una actividad educativa a través de la cual se ha de lograr, supuestamente, dicho objetivo. No analizaremos todos y cada uno de los objetivos y actividades encontrados, sino que nos restringiremos al análisis de algunos de ellos.

Puede verse en la tabla siguiente que hemos asigna- un grupo a cada uno de los objetivos específicos que hemos encontrado en los libros oficiales. Son en total 12 los grupos que hemos formado para clasificar los objetivos, bajo los siguientes criterios:

# de objetivo	Grado	Unidad Módulo	Objetivo específico Número	Grupo	Objetivo
1	2°	1/3	S/N	1/FP	Emplear palabras con <u>s</u> y <u>z</u> (*)
2	2°	2/3	S/N	3/CF	Emplear palabras con sílabas <u>ce</u> , <u>ci</u> y <u>za</u> , <u>zo</u> , <u>zu</u> , en la redacción de enunciados.
3	2°	3/1	S/N	3/CF	Emplear palabras que contengan las sílabas <u>ce-ci</u> y <u>se-si</u> en la redacción de enunciados.
4	2°	4/3	S/N	1/FP	Emplear palabras con <u>b</u> y con <u>v</u> en la redacción de enunciados.
5	2°	4/3	S/N	10/M	Emplear mayúsculas en nombres propios.
6	2°	5/3	S/N	1/FP	Usar palabras con <u>c</u> y con <u>q</u> (fonema /k/) en la redacción de enunciados.
7	2°	6/3	S/N	1/FP	Usar palabras con <u>ll</u> y con <u>y</u> en la redacción de enunciados.
8	2°	7/1	S/N	4/RF	Usar palabras con fonema /g/ en la redacción de textos breves relacionados con actividades diarias.
9	2°	8/1	S/N	1/FP	Usar palabras con <u>g</u> y <u>j</u> (fonema /j/) en la redacción de enunciados.
10	3°	2/	S/N	3/CF	Utilizar adecuadamente <u>ca</u> , <u>co</u> , <u>cu</u> , <u>qui</u> (fonema /k/) en la escritura.

# de objetivo	Grado	Unidad Módulo	Objetivo específico Número	Grupo	Objetivo
11	3°	3/	S/N	3/CF	Utilizar adecuadamente <u>s</u> y <u>c</u> (fonema /s/) en la <u>es</u> critura de palabras.
12	3°	3	S/N	11/P	Delimitar enunciados y párrafos en textos breves.
13	3°	3	S/N	10/M	Aplicar las mayúsculas al iniciar un enunciado y el punto al terminarlo.
14	3°	3	S/N	3/CF	Infiera mediante algunos ejercicios que la <u>c</u> y la <u>s</u> tienen el mismo sonido con algunas vocales (fonema /s/).
15	3°	4	S/N	1/FP	Emplear adecuadamente la <u>s</u> , <u>c</u> , <u>z</u> (fonema /s/) en la escritura de palabras de su vocabulario.
16	3°	5	S/N	8/RG	Emplear la <u>m</u> antes de <u>p</u> y de <u>b</u> y las mayúsculas en nombres propios.
17	3°	6	S/N	3/CF	Escribir palabras con <u>ga</u> , <u>go</u> , <u>gu</u> , <u>que</u> , <u>gui</u> y con <u>ja</u> , <u>je</u> , <u>ji</u> , <u>jo</u> , <u>ju</u> , <u>ge</u> , <u>gi</u>
18	3°	7	S/N	1/FP	Emplear adecuadamente la <u>b</u> y la <u>v</u> y la <u>r</u> y la <u>rr</u> (fonema /rr/).
19	3°	8	S/N	1/FP	Emplear adecuadamente la <u>ll</u> y la <u>y</u> (fonema /y/) en la escritura de
20	4°	1	1,2	11/P	Delimitar enunciados en un párrafo.

# de objetivo	Grado	Unidad Módulo	Objetivo Específico Número	Grupo	Objetivo
21	4°	1	1.5	11/P	Utilizar adecuadamente los enunciados interrogativos, exclamativos, admirativos y declarativos.
22	4°	1	1.6	9/A	Clasificar sílabas atendiendo a su posición en las palabras, identificando la sílaba tónica.
23	4°	1	1.11	5/Vg	Usar la <u>b</u> en las terminaciones <u>ble</u> y <u>bilidad</u> .
24	4°	2	2.2	12/O	Reconocer el diptongo de palabras.
25	4°	2	2.3	5/Vg	Usar la <u>h</u> en palabras que empiezan con hue.
26	4°	3	3.13	6/H	Usar las expresiones homófonas <u>hacer</u> y <u>a ser</u> en enunciados.
27	4°	4	4.5	12.0	Escribirá correctamente algunos diminutivos atendiendo a los cambios que sufren las palabras.
28	4°	5	5.3	6/H	Usar correctamente las palabras <u>Asia</u> y <u>hacia</u> en enunciados.
29	4°	5	5.8	1/FP	Advertir que en español algunos fonemas se escriben con varias letras.
30	4°	5	5.9	9/A	Identificar la sílaba tónica en palabras de su vocabulario
31	4°	5	5.10	9/A	Deducir las reglas del acento ortográfico.

# de objetivo	Grado	Unidad Módulo	Objetivo Específico Número	Grupo	Objetivo
32	4°	5	5.14	9/A	Superar algunos problemas de acentuación.
33	4°	6	6.9	1/FP	Usar palabras con <u>b</u> y con <u>v</u> en textos.
34	4°	6	6.13	1/FP	Usar palabras con <u>ll</u> y con <u>y</u> en enunciados.
35	4°	7	7.6	8/RG	Usar correctamente en textos palabras con n antes de <u>v</u> y <u>f</u> .
36	4°	7	7.10	1/FP	Usar correctamente la <u>r</u> y la <u>rr</u> en la escritura de palabras de su vocabulario.
37	4°	7	7.13	5/Vg 7/D	Usar la <u>b</u> en los verbos terminados en <u>bir</u> y sus derivados.
38	4°	7	7.16	1/FP	Identificará las diferentes letras con que se representa el fonema /k/.
39	4°	8	8.5	5/Vg	Usar la <u>j</u> en palabras que terminan en <u>-jero(a)</u> .
40	5°	2	2.3	6/H	Utilizar palabras homófonas con <u>b</u> y con <u>v</u> .
41	5°	2	2.9	3/CF	Utilizar en palabras las sílabas <u>gue</u> y <u>gui</u> con y sin diéresis.
42	5°	3	3.3	6/H	Utilizar los homófonos <u>a</u> y <u>ha</u> en enunciados.
43	5°	4	4.3	5/Vg	Usar la <u>j</u> en palabras que terminen en <u>aje</u> .

# de objetivo	Grado	Unidad Módulo	Objetivo Específico Número	Grupo	Objetivo
44	5°	4	4.6	12/O	Reconocer el diptongo en palabras.
45	5°	4	4.10	9/A	Distinguir el significado de palabras con diferente acentuación.
46	5°	5	5.3	2/GP	Reconocer los fonemas que representa la letra <u>c</u> en palabras.
47	5°	5	5.12	7/D	Utilizar la <u>z</u> en los gramemas derivativos <u>azo</u> , <u>eza</u> , <u>izo</u> .
48	5°	6	6.10	5/Vg	Usar la <u>s</u> y la <u>x</u> en palabras
49	5°	7	7.4	1/FP	Reconocer el uso de la <u>r</u> y <u>rr</u> en palabras.
50	5°	7	7.5	7/D	Reconocer la escritura correcta de verbos en copretérito y en pospretérito.
51	5°	7	7.8	9/A	Usar en enunciados palabras con acento enfático.
52	5°	8	8.5	10/M	Usar las mayúsculas en abreviaturas y cargos.
53	6°	1	1.2	6/H 7/D	Emplear palabras homófonas con <u>s</u> y con <u>z</u> y sus derivados en oraciones.
54	6°	1	1.7	6/H	Utilizar palabras homófonas con <u>h</u> y sin <u>h</u> y palabras compuestas con <u>h</u> en enunciados.
55	6°	2	2.9	6/H	Emplear los homófonos <u>as</u> , <u>has</u> y <u>haz</u> en oraciones.

# de objetivo	Grado	Unidad Módulo	Objetivo Específico Número	Grupo	Objetivo
56	6°	2	2.11	6/H	Emplear homófonos con <u>y</u> y con <u>ll</u> en oraciones.
57	6°	3	3.10	5/Vg	Utilizar adecuadamente la <u>x</u> .
58	6°	4	4.7	11/P	Aplicar algunas reglas de los dos puntos en la redacción.
59	6°	4	4.8	9/A	Aplicar las reglas de acentuación ortográfica en palabras agudas, graves y esdrújulas.
60	6°	4	4.13	11/P	Utilizar la coma en la separación de elementos análogos y de oraciones y frases subordinadas.
61	6°	5	5.5	6/H	Buscar los homófonos <u>halla</u> , <u>haya</u> y <u>aya</u> en oraciones.
62	6°	6	6.2	8/GR	Usar en enunciados palabras con pronunciación similar y significado y escritura diferente.
63	6°	7	7.2	7/D	Reconocer la regla ortográfica de palabras derivadas.
64	6°	8	8.5	10/M	Recordar las reglas del uso de la mayúscula.

Grupo 1: Fonemas poligráficos (FP). A este grupo pertenecen los objetivos que están vinculados con la enseñanza de la existencia de opciones gráficas para representar un mismo fonema (\*).

Grupo 2: Grafías polifónicas (GP). Aquí se agrupan los objetivos vinculados con la enseñanza de la existencia de grafías que representan a dos o más fonemas.

Grupo 3: Código fonográfico (CF). A este grupo pertenecen los objetivos vinculados con los fenómenos descritos en el capítulo 1 como relativos al código fonográfico (valores de base, posición, auxiliar, etc.).

Grupo 4: Representación del fonema...(Rf). A este grupo pertenece el único objetivo vinculado con la representación de un fonema particular.

Grupo 5: Uso de la grafía...(Ug). Este grupo engloba los objetivos que enfocan el uso de una grafía en particular (incluyendo la hache).

Grupo 6: Homofonía (H). Este grupo, como su nombre lo indica, engloba a los objetivos vinculados con la representación de pares específicos de palabras homófonas (Asia y hacia, etc.), o bien pares de palabras homófonas (no especificadas en los objetivos) que contienen un fonema cuya representación implica una alternativa gráfica.

Grupo 7: Derivación (D). Hemos englobado aquí los objetivos que de alguna manera refieren al significado, al

---

(\*) Para los ejemplos vease la tabla correspondiente.

nivel de la palabra o del morfema, en relación con la ortografía de las palabras.

Grupo 8: Restricciones gráficas (RG). Agrupamos aquí los objetivos que abordan la enseñanza de algunas de las restricciones gráficas del español (m antes de p y b, etc.).

Grupo 9: Acentuación. Este grupo abarca todos los objetivos que hemos considerado relacionados con la enseñanza de las normas de acentuación ortográfica.

Grupo 10: Mayúsculas (M) y Grupo 11: Puntuación (P). El nombre de los grupos indica claramente que los objetivos se relacionan con la enseñanza del uso de las mayúsculas y de la puntuación.

Grupo 12: Otros (O). Los objetivos que no fueron agrupados en alguno de los grupos anteriores, lo fueron en éste.

En el cuadro siguiente aparece una contabilización de los grupos de objetivos en relación al grado escolar<sup>(\*)</sup>. En virtud de que solo haremos un análisis detallado de los grupos de objetivos 6(H), 7(D) y 9(A), solo haremos algunos comentarios aislados con respecto a lo que se desprende del cuadro:

a) Es evidente que se afronta la enseñanza de fenómenos de la poligrafía en el sentido que va del fonema a la letra (son 14 los objetivos que pertenecen al grupo 1), si

---

(\*) Es pertinente aclarar que si no coinciden el número de objetivos (64) y el número de objetivos asignados a grupos (68) es porque a veces un solo objetivo pertenece a dos de los grupos considerados (vease como ejemplo el objetivo 16).

bien podría plantearse en el sentido inverso (de las letras al fonema). No es una decisión fácil elegir el sentido en el cual se plantea el problema.

A la luz de los análisis expuestos en los capítulos anteriores, es evidente que los niños desde muy pequeños (en nuestro caso, desde el segundo grado) saben ya que hay fonemas cuya representación gráfica se logra con una u otra letra, y por lo tanto parecen plantearse el problema en el sentido inverso: ¿para qué sirve que dos grafías representen un solo fonema?; pareciera que los niños se plantean el problema en el sentido que va de las grafías al fonema y no en el sentido que la propuesta oficial privilegia.

Blanche-Benveniste y Chervel (1974, p.114) nos dicen: "Todo razonamiento que parta del fonema para conducir al grafema termina en imprecaciones contra el ilogismo del sistema [...]. Por tanto, hace siglos que la pedagogía ha comprendido que no se enseña la escritura francesa más que respetando la dirección esencial, del grafema al fonema".

Dada la conciencia del poligrafismo sufrido por ciertos fonemas, el problema se plantea en términos de saber cuál de las opciones gráficas se aplica en cada momento que se ha de representar dicho fonema; entonces, el problema se plantea en el sentido que va de las grafías al fonema.

Lo anterior nos parece importante porque muestra nuevamente que el enfoque de la enseñanza no es el mismo que el enfoque de quien aprende.

b) En los libros para el maestro se afirma: "la ortografía se aprende mucho mejor mediante la memoria visual que con el aprendizaje de reglas ortográficas, ya que a pesar de

Grupo de los objetivos	Grado Escolar					Total
	2°	3°	4°	5°	6°	
1/FP Fonemas poligráficos	5	3	5	1	-	14
2/GP Grafías polifónicas	-	-	-	1	-	1
3/CF Código fonográfico	2	4	-	1	-	7
4/Rf Representación del fonema	1	-	-	-	-	1
5/Vg Uso de la grafía...	-	-	4	2	1	7
6/H Homofonía	-	-	2	2	5	9
7/D Derivación	-	-	1	2	3	6
8/RG Restricciones gráficas	-	1	1	-	1	3
9/A Acentuación	-	-	4	2	1	7
10/M Mayúsculas	1	2	-	1	1	5
11/P Puntuación	-	1	2	-	2	5
12/O Otros	-	-	2	1	-	3
TOTAL	9	11	21	13	14	68

que el español tiene una escritura mas o menos fonética, que no presenta las dificultades de escritura de otros idiomas, no deja de haber algunos problemas, puesto que ciertas grafías (letras) representan varios fonemas y, a la vez, hay fonemas representados por varias grafías"(\*).

Independientemente de que no existe ningún vínculo lógico entre el "mejor" aprendizaje de la ortografía "mediante la memoria visual" y los fenómenos poligráficos y polifónico, es contradictoria la afirmación que se hace acerca del rol de las reglas ortográficas en el aprendizaje y los objetivos y actividades planteadas en la propuesta. La gran mayoría de los objetivos propuestos tienen como meta la enseñanza de una u otra regla ortográfica. Aunque muchas de las actividades están planeadas para que se "deduzca"(\*\*) y no se memorice, la regla permanece. Para el caso de los usos ortográficos, no existe ninguna diferencia radical entre memorizar y deducir, ya que el problema se sitúa en la factibilidad de retener en memoria tal cantidad de reglas y excepciones disponibles en el momento preciso en el que se requieren.

De la misma manera, se ha supuesto que la ortografía se aprende mediante memoria visual. Creemos que efectivamente la memoria visual juega un rol relacionado con la ortografía, pero nos atrevemos a suponer que el rol que juega es básicamente el de la detección de errores ortográficos, lo que es muy diferente a plantear la memoria visual como el mecanismo psicológico de aprendizaje de la ortografía.

(\*) Libro para el maestro. Cuarto grado (p.21).

(\*\*) Se afirma al respecto de la deducción de las reglas: "Es recomendable que el maestro conduzca las preguntas [acerca de la ortografía] en tal forma, que los niños vayan deduciendo la regla ortográfica" (op.cit. p. 21).

Los mecanismos psicológicos de adquisición de la ortografía no han sido explorados. Esta tesis es tan solo un inicio de su indagación. Discutiremos adelante algunas cosas más al respecto.

c) Otro detalle importante que hemos podido observar (tras una rápida revisión) es la utilización del término sílaba con referencia clara a configuraciones gráficas y no a segmentos sonoros. El objetivo al que le hemos asignado el número 3 ("emplear palabras que contengan las sílabas ce-ci y se-si en la redacción de enunciados") es un claro ejemplo.

Es importante cuidar los usos terminológicos puesto que, creemos, una de las dificultades que los niños afrontan en la escuela es el relativo a la denominación que la escuela da a ciertos conceptos, no existiendo muchas veces dificultad con el concepto en sí; una distinción clara de los términos que refieren al nivel oral del lenguaje y de aquellos que refieren al nivel escrito podría ser importante durante el aprendizaje.

Sin más comentarios generales, pasamos a analizar los grupos de objetivos relativos al aprendizaje, de algunos aspectos ortográficos.

#### 4.1.3. Análisis de los objetivos relativos al aprendizaje de la escritura de palabras homófonas (Grupo 6).

Según nuestro procedimiento de búsqueda<sup>(\*)</sup> son 9 los objetivos pertenecientes a este grupo, de los cuales cinco pertenecen al sexto grado, 2 al quinto y 2 al cuarto grado.

Nuestra primera constatación es, pues, que no aparecen objetivos de este grupo para los grados segundo y tercero.

Las actividades asociadas a este grupo de objetivos pueden ser descritas de la siguiente forma:

a) Un conjunto formado por 20 grupos de expresiones homófonas (generalmente pares y eventualmente tercias) son analizados en términos de su escritura.

b) Dicho análisis se efectúa mediante el siguiente procedimiento: Generalmente se lee un texto y/o un conjunto de oraciones y/o las definiciones de las palabras debiendo resolver ejercicios de diferente índole (completamiento de oraciones, establecimiento de correspondencias entre las definiciones de los significados de las palabras y las formas gráficas correspondientes, entre otros).

En función de exploración que hemos realizado y en relación con los datos que analizamos en los capítulos anteriores, podemos decir:

---

(\*) Partiendo de una lectura de todos los objetivos del área de Español, localizando los objetivos correspondientes a cada uno de los grupos, pasamos a revisar los libros de texto de los niños para analizar las actividades vinculadas con los objetivos.

-Es aceptable que el problema de la enseñanza de la escritura de expresiones homófonas sea abordado siempre requiriendo que se escriban dichas expresiones al interior de oraciones que difieren en su significado. Desconocemos la práctica real tanto como la forma en la que ha sido planteada (en otros tiempos) la enseñanza de este aspecto de la ortografía, pero dicho proceder nos parece necesario

debido a que, siendo la escritura, ante todo, una forma del lenguaje, es importante que ésta se aprenda en un contexto en el cual no se evacua (o no se evacua por completo) el significado y las relaciones de significado en juego.

- Sin embargo, podemos hacer algunas observaciones de detalle al respecto:

1) No sabemos con base en qué criterio no aparecen estos objetivos a partir incluso del segundo grado. Hemos podido mostrar que los niños asistentes a ese grado escolar ya comenzaron su reflexión acerca del problema, cierto tipo de soluciones sistemáticas ante el mismo. Suponemos que este tipo de objetivos no aparece para el segundo y tercer grado escolares debido a la tendencia de definir, desde el punto de vista adulto, lo que es fácil o difícil como contenido de aprendizaje y, además, por la suposición de que mientras más específicos sean los objetivos (o contenidos) presentados, mejor se aprenderán. La escritura de palabras homófonas no está desvinculada del fenómeno de la poligrafía, sin embargo, dicho fenómeno es presentado a los niños de segundo y tercer grado en forma diferente, desde que las actividades relativas a la enseñanza de los fenómenos poligráficos (grupo 1) son diferentes, y excluyen la consideración explícita de expresiones homófonas.

2) Con respecto a los grupos de expresiones homófonas, que ascienden a 20, todas ellas son también heterógrafas. Tal parece que se evitara presentar pares de expresiones homófonas homógrafas<sup>(\*)</sup>.

Nos parece una omisión importante porque la homografía es un fenómeno real que se da en nuestra escritura, y debe ser sometido a la reflexión del niño.

Por otro lado, de esas 20 expresiones homófonas, solo una (hacer/a ser) se diferencia gráficamente mediante la separación de palabras, mientras que las demás se diferencian mediante una o mas oposiciones literales entre minúsculas (solo se incluyen dos que implican necesariamente la mayúscula -por ser nombres propios-); todos son pares de palabras que presentan el mismo esquema acentual.

Es importante hacer notar que la expresión a ser, es referida como una palabra<sup>(\*\*)</sup>. Ya habíamos comentado lo importante que es ser cuidadosos en la elección de los términos empleados.

Otro aspecto que nos parece importante es el hecho de que las actividades se restringen al uso de las expresiones específicas y que no se haga referencia al "origen" de ciertas particularidades ortográficas en términos de las familias lexicales de pertenencia, cuyas formas de escritura se emparentan a través de compartir particularidades ortográficas.

---

(\*) Obviamente, en los límites de las actividades correspondientes a los objetivos que estamos considerando.

(\*\*) Vease el libro de Español, cuarto grado, ejercicios y lecturas, p.75.

#### 4.1.4. Análisis de los objetivos relativos al aprendizaje de la derivación (Grupo 7).

La derivación ortográfica, que en los capítulos anteriores hemos referido como unificación gráfica, vincula la ortografía al significado de las palabras que se escriben, en función de la familia lexical de pertenencia de la(s) palabra(s) involucrada(s); el fenómeno de unificación es la contraparte del fenómeno de diferenciación gráfica de palabras homófonas, debido a que los recursos para distinguir la escritura de palabras homófonas son los mismos utilizados para unificar gráficamente la familia lexical.

Los objetivos del grupo 7 son 6 en total y aparecen a partir del cuarto grado; se encuentran totalmente desvinculados de los objetivos del grupo 6 (escritura de palabras homófonas) y la relación subyacente entre ortografía y significado se enuncia a veces explícitamente y a veces no, y dicha relación aparece unas veces al nivel del morfema y otras al nivel de la palabra.

Tres observaciones puntuales quisieramos hacer:

- Por momentos la presentación del "problema ortográfico" se realiza a través de una regla ortográfica (como en el objetivo 37, los verbos terminados en /-bir/ se escriben con b) de base fonológica (/ -bir/ en tanto patrón fonemático) y al mismo tiempo se recurre al significado o a las relaciones entre significado y ortografía (los derivados de esos verbos).

- Por momentos se presenta la relación entre ortografía y significado al nivel de la palabra (palabras simples con hache la conservan al componerse con otras, objetivo 54) y por momentos la relación se establece al nivel de los morfemas (ogramemas derivativos, objetivo 47).

- La "regla de derivación" (objetivo 63) enuncia explícitamente una relación entre ortografía y significado, en relación con los verbos solamente.

En fin, el aspecto de derivación ortográfica con base en el análisis del significado es presentado muy someramente y en forma muy asistemática.

Evidentemente, como habíamos mencionado, creemos que esto responde a que la propuesta está fuertemente centrada en presentar el problema ortográfico con acuerdo sobre todo a las reglas ortográficas, realizadas predominantemente con criterios fonológicos.

#### 4.1.5. Análisis de los objetivos relativos al aprendizaje de la acentuación ortográfica.

Habiendo analizado los 7 objetivos (y sus actividades correspondientes) relativos al aprendizaje de la acentuación ortográfica, nos hemos percatado de que todas las actividades están secuenciadas y dirigidas a la enseñanza de la norma ortográfica principal dando por supuesto que los niños saben que la acentuación se representa por escrito, y que se representa por medio de la tilde.

Si algo muestran los datos presentados relativos a la acentuación es que no es evidente ni "natural" para los niños que la acentuación se represente, ni que se represente mediante la tilde.

Habíamos dicho que es frecuente que se interprete el problema de la representación de la acentuación en relación con una buena audición; basta con que se escuche bien para que

se sepa en dónde está el acento. En el libro de texto de español correspondiente al sexto grado (p.86), se escribe: "Las palabras agudas, graves o esdrújulas pueden tener varias sílabas (...) Para clasificarlas, lo importante es oír y sentir la sílaba tónica<sup>(\*)</sup> o sea la sílaba que lleva el acento".

Hemos comprobado ampliamente que "oír y sentir" no es lo importante para resolver la tarea, sino que están implicados un sinnúmero de problemas de índole conceptual relativos a la comprensión de la naturaleza de la acentuación, así como relativos a la disociación entre las formas gráficas y las formas sonoras de las palabras involucradas (vease, sobre todo, la sección 3.4.1).

Por otro lado, hemos encontrado en los ejercicios propuestos para que se cumplan los objetivos algunas cuestiones importantes:

- La acentuación es un rasgo suprasegmental que se ejerce sobre una sílaba que predomina sobre las otras sílabas de la o las palabras que forman el grupo fónico que es una unidad acentual. Sin embargo, cualquier sílaba dicha en aislamiento está acentuada. Algunos de los ejercicios pertinentes para el logro de los objetivos implican la identificación de sílabas tónicas mediante la descomposición de la palabra en sílabas que, independizadas, se convierten todas en sílabas tónicas.

- El objetivo 45, que se propone enseñar a "distinguir el significado de palabras con diferente acentuación" corresponde al quinto grado. Hemos al respecto mostrado que los niños más pequeños de nuestra muestra lo saben hacer<sup>(\*\*)</sup>. Una

---

(\*) El subrayado es nuestro.

(\*\*) Y aún antes, desde que son hablantes.

cosa es que los niños sepan o no distinguir el significado y otra que sepan cómo se distingue o a través de qué elementos fonológicos se realiza la distinción de significados. Esto nos lleva, nuevamente, a la gran dificultad de entender la naturaleza del acento como rasgo suprasegmental.

#### 4.2. Comentarios Finales.

Sin pretender haber hecho un análisis exhaustivo de la propuesta, hemos visto que existen en ella aspectos contradictorios desde que por un lado, se afirma que la ortografía se aprende mejor mediante la memoria visual y, por el otro, se diseñan los objetivos y las actividades para que los niños comprendan las reglas ortográficas.

Con relación a la memoria visual hemos hipotetizado que ésta juega un rol importante para la detección de los errores ortográficos; si la ortografía se aprendiera sólo mediante la memorización de configuraciones gráficas, ninguna utilidad tendría para el aprendizaje de la ortografía el manejo de las reglas ortográficas. Creemos que si la memoria visual puede jugar un rol en la detección de errores ortográficos (propios y ajenos) es porque el aprendizaje mismo de la ortografía ha evolucionado, mediante procesos similares a los que acabamos de describir (entre otros), siendo entonces posible el reconocimiento de patrones gráficos adecuados o inadecuados. En otras palabras, los procesos de aprendizaje de la ortografía intervienen en la posibilidad de memorización y reconocimiento de los patrones gráficos, ya que dichos procesos dotan de significación al "rostro gráfico" de las palabras con particularidades ortográficas, significación que hace posible (o que

facilita al menos) la memorización de los patrones gráficos. Lo anterior es tan solo una hipótesis relativa a la relación entre el conocimiento de la ortografía y los usos ortográficos en el plano de la interpretación.

Por otro lado, afirmar (en forma implícita) que la ortografía se aprende mediante el manejo de las reglas, es confundir una estrategia de enseñanza con los procesos psicológicos de su aprendizaje.

Si las reglas fueran pocas y generales sería factible pensar que sirvieran efectivamente para controlar la ortografía. Siendo en cambio tantas y con tantas excepciones<sup>(\*)</sup> es difícil pensar que la ortografía se pueda regular mediante ellas.

Sin embargo, los límites de nuestro trabajo son claros: nosotros hemos abordado la ortografía reflexionada y lo que a la escuela más le interesa es la ortografía de uso en el plano de las producciones escritas. Las relaciones entre las reflexiones y los usos ortográficos permanecen indeterminadas: que en el contexto de una redacción o la escritura de un dictado se cometan x o y faltas de ortografía puede estar o no en relación con x' o y' reflexiones ortográficas correspondientes. Es particularmente sobre la antedicha relación que se requiere de más investigación.

Lo que hemos definitivamente mostrado y creemos que es de utilidad educativa es:

---

(\*) De hecho, algunas de ellas son de difícil comprensión debido a que, para su formulación se recurre a terminología técnica lingüística de cierto nivel de complejidad.

- 1) La ortografía es un objeto de reflexión para el niño, quien no la asume de entrada como arbitrariamente normada, sino que realiza búsquedas de sistematicidad.
- 2) El aprendizaje de la ortografía implica la resolución de problemas conceptuales, relativos a la re-construcción de un sistema de representación.
- 3) Por lo anterior, es importante no tomar como único parámetro evolutivo la escritura ortográfica, sino también las relaciones entre los errores ortográficos cometidos por un mismo niño en contextos específicos. (\*)
- 4) Siendo la ortografía un objeto de reflexión para el niño es posible hipotetizar ciertas relaciones entre la reflexión y los usos ortográficos, relaciones que son importantes de conocer, porque daría las condiciones para una planeación más racional de la enseñanza de la misma. Por racional entendemos la concordancia entre la enseñanza planeada y los procesos de aprendizaje.

Hablando del aprendizaje de la ortografía en términos mucho más generales, concordamos con la afirmación de Luis F. Lara, quien escribe: "...la alfabetización con una ortografía compleja en comparación con el principio de biunivocidad es tan sencilla, como necesaria sea la escritura para una sociedad: si la escritura es funcional para la participación ciudadana y la racionalidad democrática, los individuos que

---

(\*) Son muchos los estudios que evalúan la ortografía tomando sólo como referencia la escritura ortográfica, excluyendo la búsqueda de la sistematicidad de los errores producidos por los niños. Véase por ejemplo: Avila (1984), Carbonell, et al., (1980), Tuana, E. (1980).

componen la sociedad la aprenden con facilidad; en cambio si la participación y la racionalidad se ven dariamente contrariadas por los medios de comunicación no escrita y por el control de la opinión pública, la ortografía más sencilla dejará de aprenderse, por inútil" (Lara, 1985).

Independientemente de que se aprenda fácil o difícilmente, es obvio que el aprendizaje de la ortografía está incluido en el aprendizaje de la escritura, estando este último aprendizaje condicionado en última instancia por la utilidad real no escolar que tenga dicho aprendizaje para la vida de los individuos en la sociedad.

Hemos nosotros abordado la ortografía desde el punto de vista de la función comunicativa que sus elementos cumplen al interior del sistema de escritura, pero la ortografía no se engloba con esa perspectiva. La ortografía es también un objeto portador o depositario de ciertas valoraciones o juicios ideológicos<sup>(\*)</sup> que son materia de un estudio diferente al que hemos realizado, pero no menos importante.

---

(\*) Vease Lara (1985).

## 5. Conclusiones.

Creemos haber mostrado que la historia conceptual de la escritura continúa aún después de que los niños comprenden el principio alfabético, usando creativamente el alfabeto.

Hemos visto cómo los niños, dado el alfabeto, lo usan para la representación del lenguaje, representación que, sin restringir el alfabeto al juego de correspondencias fonográficas, busca principios generales que rijan el uso de los elementos del alfabeto que no se rigen por (o no solo se rigen por) el principio alfabético de escritura. Así, utilizan los casos de multiplicidad gráfica para un mismo fonema con el fin de crear distinciones en las escrituras que corresponden a distinciones significativas, produciendo así distinciones entre significantes gráficos a pesar de las identidades entre los significantes sonoros. A eso llamamos un uso creativo del alfabeto.

Hemos demostrado que también en el caso del aprendizaje de la ortografía, la historia se repite y que la evolución acaba ahí donde en realidad se cree que comienza. En relación al aprendizaje del principio alfabético, Emilia Ferreiro mostró que tanto la escuela en su práctica educativa, como los psicólogos en su tarea de explicar el aprendizaje de la escritura, daban por un hecho "natural" que los niños supieran que la escritura es un sistema que representa al lenguaje mediante la codificación de los elementos de los significantes de los signos (fonemas), restando por explicar (o enseñar) tan solo cuales letras corresponden a cuales fonemas.

Muy por el contrario, Emilia Ferreiro ha demostrado que ese es prácticamente el final de la historia y que el niño

llega a comprender que el sistema gráfico se basa en la puesta en correspondencia de la serie de las letras con la serie de los fonemas mucho después de plantearse y resolver un sinnúmero de problemas conceptuales, dando soluciones originales a ellos.

Lo mismo sucede con la ortografía: siempre se ha supuesto que el niño, para aprender la ortografía, la asume de entrada como arbitrariamente normada. Hemos demostrado que antes de que eso suceda, los niños buscan principios generales que sirvan para orientar las decisiones ortográficas.

Así, hemos visto cómo los niños, incluso a sabiendas de que un par determinado de palabras se escribe, por ejemplo con v, subordinan ese conocimiento a un criterio propio de escritura que consiste en un principio general (que de hecho es el principio más general y abstracto de todo sistema de representación) según el cual se representan realidades diferentes mediante totalidades gráficas diferentes: lo que hemos llamado exigencia de diferenciación gráfica de palabras homófonas. Hemos visto cómo, con mayor o menor sistematicidad, los niños escriben de acuerdo con esta exigencia.

Sin embargo, esa exigencia cuyo origen se localiza en la historia prealfabética de la psicogénesis de la escritura es abandonada durante un lapso de tiempo de duración aún no evaluada con precisión: durante el período en que se llega a comprender que el sistema es alfabético. En este período el niño se apega estrictamente a lo alfabético para producir sus escrituras. Tiempo después re-aparece esta exigencia que parece evolucionar tomando una fuerza tal que se llega incluso a cometer "faltas de ortografía", con toda la conciencia de que se cometen, con tal de ser coherente con dicha exigencia. Por último, dicha exigencia parece atenuarse aceptando que existen excepciones, es decir, el caso específico de los homógrafos. Los casos de palabras homónimas heterógrafas

son casos coherentes con dicha exigencia de diferenciación lo que, suponemos, facilita su manejo en el desempeño ortográfico de los niños. Por lo anterior decimos que los aspectos normativos o arbitrarios son incorporados a ésta exigencia. ¿Cuál es el origen y el significado de la reaparición de dicha exigencia?

Por lo que respecta al origen, con base en los datos antes expuestos, podemos suponer que dicha exigencia reaparece para explicar, precisamente, la existencia de fenómenos poligráficos.

Hemos visto que a la exigencia de diferenciación precede la exigencia contraria, es decir, la exigencia de que dos patrones sonoros idénticos se escriban en forma idéntica, sea cual sea la diferencia significativa; mas ésta última exigencia (de unificación) no explica la existencia en el alfabeto de dos o más elementos para representar un mismo fonema. Es posible que la necesidad de escribir en forma diferenciada palabras homónimas sea un caso privilegiado sobre el cual se dota de significación al fenómeno poligráfico.

Suponemos que dada la exigencia de diferenciación, se puede recurrir al fenómeno poligráfico para satisfacerla de tal forma que se sigue respetando la representación alfabética de las palabras, se satisface la exigencia de diferenciación y se atribuye así una razón de ser al fenómeno poligráfico a través del caso particular de la escritura de homónimos.

Por otro lado, la exigencia de diferenciación gráfica marca una evolución en la concepción del sistema de escritura que va de concebirlo como un sistema de representación centrado exclusivamente en los aspectos del significante, a concebirlo como un sistema de representación que además incorpora los aspectos del significado de los signos por representar. En otras palabras: el niño pasa de concebir el sistema como un sistema fonográfico a concebirlo como un sistema semiográfico (en el sentido definido en el capítulo 1), desde que al mismo tiempo que se representa la cadena de fonemas de las palabras homónimas, se utilizan las alternativas gráficas para representar las distinciones de significado implicadas en los casos de palabras homónimas.

Que se da una evolución en ese sentido queda comprobado también por la evolución de las justificaciones que los niños dan acerca de la semejanza en las particularidades ortográficas, justificaciones que primero aluden a los aspectos del significante y después a los aspectos del significado de los signos que se representan.

Esta evolución tiene al menos una implicación importante: desde que se deja de considerar que la escritura representa el lenguaje poniendo atención exclusivamente a los significantes de los signos, el niño puede iniciar una búsqueda de alternativas diferentes de representación de aspectos también diferentes del lenguaje, que no están al nivel de la primera articulación: los fonemas. Esto posibilita una apertura y una búsqueda que lleve

a entender lo que representan y cómo representan otros elementos ortográficos como la puntuación, la tilde, etc.

Hemos visto también que los criterios de decisión ortográfica se relacionan con los criterios asumidos para elaborar los juicios de igualdad o diferencia entre pares de palabras, sin depender de ellos. Es decir, algunas veces los criterios de decisión ortográfica y los criterios para la elaboración de los juicios: a) son independientes; b) los primeros parecen depender de los segundos y c) los segundos parecen depender de los primeros. En otras palabras, los criterios de decisión ortográfica no dependen necesariamente del estado de la reflexión que sobre ese aspecto del lenguaje hayan realizado los niños.

Por lo que respecta a la reflexión sobre la naturaleza de la acentuación, hemos podido observar en los niños cómo su reflexión sobre el lenguaje pasa a través de su conocimiento del lenguaje escrito. Cuando debían formular juicios sobre la sonoridad de pares de palabras con diferente esquema acentual e idéntica composición literal, tres tipos de respuesta particulares dieron algunos niños: juicios de identidad sonora, eliminación de la diferencia acentual y maximización de la diferencia. Esos tres tipos de respuesta tienen su origen, hipotéticamente, en un cierto "procedimiento" empleado para juzgar la identidad o diferencia sonora; dicho procedimiento consistiría en un análisis de los fonemas segmentales y/o letras componentes de las palabras, que lleva a no encontrar diferencias, siendo así que se llega a emitir el juicio de igualdad sonora. Sin embargo, ante la "evidente" diferencia sonora audible mas no codificable o comprensible, ciertos niños o bien eliminan la diferencia o bien la maximizan creando diferencias entre fonemas segmentales de las palabras, diferencias que sí son comprensibles por identificación de fonemas y/o letras componentes de las palabras. Dicho procedimiento está

implícito en la escritura alfabética y es por eso por lo que decimos que la reflexión sobre el lenguaje oral se realiza con base en el conocimiento que de la lengua escrita se tiene, en las edades aquí consideradas.

Por lo que respecta a la representación de la acentuación, hemos visto que para ciertos niños no es un elemento fonológico representable en lo escrito. En otras palabras, para los niños no es un hecho natural ni obvio que la acentuación, en tanto elemento fonológico, se represente. Nos parece comprensible dicha creencia desde que, en la evolución temprana del conocimiento del niño acerca de la escritura, él ha tenido que aprender que existen ciertos aspectos fonéticos y fonológicos que la escritura no representa; las variaciones fonéticas de un fonema, entre otros. ¿Por qué la acentuación ha de ser representada en lo escrito?

Hemos visto también niños que consideran que la acentuación es efectivamente un elemento representable en lo escrito, pero que intentan representar las diferencias acentuales mediante diferencias literales por asimilación de la representación de una diferencia sonora (en este caso suprasegmental) al esquema alfabético de representación de diferencias sonoras del lenguaje. Lo que no es evidente para estos niños es, pues, que la tilde sea la marca gráfica que sirve para representar la acentuación.

Desde otro punto de vista, hemos visto que la tilde puede ser considerada como una marca gráfica que es útil para crear distinciones gráficas que correspondan a distinciones de significado, distinciones que pueden o no realizarse a nivel oral por la oposición acentual.

Suponemos que el niño razona en paralelo (\*) sobre la función de la tilde como diferenciador semántico y sobre la representabilidad de los contrastes acentuales (entre palabras con idéntica composición literal y/o fonemática); hemos visto cómo se entrecruzan dichos razonamientos para llegar a concebir la tilde como la marca gráfica representante de los contrastes acentuales que, en los límites del material utilizado, realiza distinciones de significado en el nivel gráfico de la lengua.

Por otro lado, los niños muestran que su reflexión la realizan sobre conjuntos muy amplios de elementos organizados por esquemas muy generales (que pueden no coincidir o coincidir total o parcialmente con las formas convencionales de organización de dichos elementos). Vimos que la tilde, al igual que las poligrafías y la oposición mayúscula/minúscula son asimiladas al esquema de diferenciación gráfica. Es posible que sea a partir de esa asimilación que la tilde llega a ser concebida primero como el elemento gráfico que realiza distinciones significativas entre palabras con oposición acentual e idéntica composición literal y solo después como un elemento gráfico que representa la acentuación en tanto elemento fonológico suprasegmental que no realiza, necesariamente y exclusivamente, las distinciones de significado en juego. Obviamente, sólo después de todo lo anterior, algo de comprensible encontrará el niño en las reglas de acentuación ortográfica.

Es así como llegamos a demostrar que los elementos ortográficos del sistema de escritura son objetos de reflexión para el niño y, al mismo tiempo, que el aprendizaje de la ortografía implica necesariamente el planteamiento y solución de problemas cognitivos vinculados con la reconstrucción del sistema de representación que es la escritura.

---

(\*) Por lo menos, en los límites de edad aquí considerados.

Desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje, hemos mostrado que ni siquiera el aprendizaje de la ortografía, objeto frecuentemente considerado como estrictamente arbitrario, puede ser reducido a un aprendizaje mecánico cuyo mecanismo básico sea el asociativo; hemos mostrado que su aprendizaje implica la construcción de esquemas asimiladores que transforman el objeto que se intenta asimilar modificándose ellos mismos para adaptarse a él. En fin, que el aprendizaje de la ortografía se dá a través de procesos de interacción entre un objeto y un sujeto cognoscente.

Desde el punto de vista educativo este trabajo es un primer paso para llegar a entender las dificultades de la adquisición de la ortografía, lo que implica, por un lado, repensar los modos de intervención escolar al respecto y, por el otro, una revaluación de lo que es e implica, en tanto objeto de conocimiento y aprendizaje, la ortografía.

Blanche Benveniste, E., y Chevrel, A., *L'orthographe*, París, Mouton, 1974.

Carbonell, M.A., "Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos", *Estudios y Textos*, No. 4, Diciembre de 1968.

Cohen, S., *La grande invention de l'orthographe*, París, Librairie Hachette, 1970.

Costa, L., "Gráfica, impronta y gráfica", *Estudios y Textos*, No. 11, (Año 1971).

Lucrat, G., *Tratado de ortografía*, México, 1879.

Torres, G., y Tobochnik, A., *Los sistemas de escritura en el mundo antiguo*, México, siglo XXI, 1974.

## Bibliografía.

- Alarcos, E., "les représentations graphiques du langage", en: A. Martinet (ed.), le langage, Encyclopedie de la pléiade, Paris, Gallimard, 1968.
- Alarcos, E., Fonología del español, Madrid, Gredos, 1971.
- Aranda, G., Vaca, J. et. al., Las dificultades post-alfabeticas en el aprendizaje escolar de la lectoescritura, (reporte parcial de investigación), inédito.
- Avila, R., "Para que nos comprendan los niños", cero uno cero, No. 5, Vol. 4, junio de 1984.
- Berthoud-Papandropoulou, I., La reflexion metalinguistique chez l'énfant, Tesis doctoral, Universidad de Ginebra, 1976.
- Blanche-Benveniste, C., y Chervel, A., L'orthographe, París, Maspéro, 1974.
- Carbonell, M.A., "Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos", Lectura y Vida, Año 1, No. 4, Diciembre de 1980.
- Cohen, M., La grand invention de l'écriture et son evolution, París, librairie Klincksieck, 1958.
- Contreras, L., " Grafémica inmanente y grafémica trascendente", Estudios filológicos, No. 11, (Valdivia 1976).
- Ducrot, O., Todorov, T., Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, Ed. siglo XXI, México, 1979.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A., Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, siglo XXI, 1979.

Ferreiro, E., et. al., "Las relaciones entre el texto -como totalidad- y sus partes" en: Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, México, SEP-OEA, 1982.

Ferreiro, E., La práctica del dictado en el primer año escolar, Cuadernos de investigación educativa (No. 15), México, DIE-CINVESTAV, 1984

Ferreiro, E., "A representacao da linguagem e o processo de Alfabetizacao", Cadernos de pesquisa, Sao Paulo, No. 52, Febrero de 1985.

Henry, M.E., "Esbozo de una clasificación grafemática de las expresiones homófonas", Estudios filológicos, Vol. 12, 1977.

Hockett, Ch.F., Curso de lingüística moderna, (traducido y adaptado al español por Emma Gregores y Jorge A. Suárez), Buenos Aires, EUDEBA, 1979.

Lara, L.F., "La normatividad en ortografía" (ponencia presentada en el simposio: Sistemas de escritura y alfabetización, Asociación Mexicana de Lingüística aplicada, Agosto de 1985).

Lyons, J., Introducción en la lingüística teorica, Barcelona, Teide, 1981.

Martinet, A., La lingüística sincrónica, Madrid, Gredos, 1978.

Piaget, J., La genese de l'idee d'hazard chez l'enfant, París, PUF, 1974.

Quilis, A., El acento español, Instituto de investigaciones filológicas, Centro de Lingüística hispánica, México, 1981.

Read, Ch., "Lessons to be learned from the preschool orthographer", en; Lenneberg, E. y Lenneberg, El. (Eds.), Foundations of language development (Vol. 2), Nueva York y Londres, Academic Press y París, UNESCO Press, 1975.

Real Academia Española (comisión de gramática), Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Espasa-Calpe, Madrid, 1978.

de Saussure, F., Curso de lingüística general, Buenos Aires, Losada, 1945.

SEP, Español, (2º a 6º grados) México, SEP, 1985.

SEP, Libros para el maestro, (2º a 6º grados), México, SEP, 1985.

Troubetzkoy, N.S., Principes de phonologie, Editions Klincksieck, París, 1970.

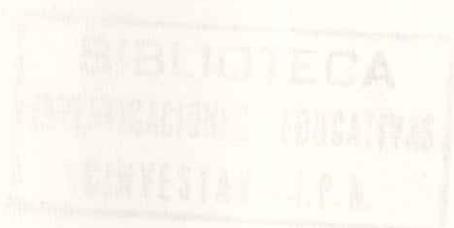
Tuana, E., et. al., "Diez años de investigaciones ortográficas", Lectura y Vida, Año 1, No. 2, Junio de 1980.

Vaca, J., "Ortografía y Significado", Lectura y Vida, Año 4, No.1, 1983.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 11 de febrero de 1986.

Doctora  
Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi  
Profesor Titular del Departamento de  
Investigaciones Educativas

Maestra en Ciencias  
Irma Rosa Fuenlabrada Velázquez  
Profesor Adjunto del Departamento  
de Investigaciones Educativas



Maestra en Psicología  
Cecilia Mora Vázquez  
Profesor Investigador en la  
Facultad de Psicología de la  
Universidad Nacional Autónoma de  
México.

Doctor  
Luis Fernando Lara Ramos  
Profesor Investigador del Centro  
de Estudios Lingüísticos y  
Literarios de El Colegio de México