



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.
México

Díaz Argüero, Celia

Ideas infantiles acerca de la ortografía del español

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 1, núm. 1, enero-juni, 1996

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000106>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIÓN

Revista Mexicana de Investigación Educativa
enero-junio 1996, vol 1, núm 1,
pp. 70-87

Ideas infantiles acerca de la ortografía del español

Celia Díaz Argüero*

Resumen:

Desde el punto de vista ortográfico, las escrituras infantiles, generalmente, han sido analizadas en términos muy normativos y se han evaluado con parámetros como omisiones, agregados, sustituciones o inversiones de letras. En este trabajo se abandona ese enfoque y se presentan datos que muestran algunas de las ideas originales que los niños tienen sobre la manera particular de graficar las palabras. Estos datos permiten ver el conocimiento que tienen tanto del principio gráfico como del ortográfico de la escritura del español. Se analiza el trabajo de corrección que hicieron los niños de un texto en el que se incluyeron faltas de ortografía de manera intencional. La tarea fue realizada por 98 sujetos, distribuidos en tres grados de educación primaria (2º, 4º y 6º) en una escuela pública de la ciudad de México. El trabajo está centrado en las variaciones gráficas de las palabras que se repiten en el texto.¹

Abstract:

From an orthographical point of view, children's writings have generally been examined through a set of rules and have been assessed based on parameters such as: omissions, additions, substitutions or inverted letters. This paper disregards this criterion and offers some data on the original ideas children have on the particular way of graphically representing words. These data permit to appreciate the knowledge children possess, both, on the graphic and on the orthographical principles of Spanish writing. The author, equally, analyzes the corrections made by children on a text which intentionally included spelling errors. The correction work was carried out by 98 individuals, pertaining to three different grades of primary level (2º, 4º and 6º) at a public school in Mexico City. The research work focused in the graphic variations of words repeated throughout the text.

Introducción

El territorio de la ortografía² no sólo es un espacio en el que se pueden buscar aciertos y desaciertos; es también un lugar que ofrece una importante oportunidad para conocer algunas ideas infantiles sobre el lenguaje. Desafortunadamente, esta posibilidad no ha sido suficientemente aprovechada ya que las preocupaciones sobre la ortografía han estado principalmente centradas en la normatividad y en la búsqueda de soluciones a las necesidades pedagógicas. Si bien es cierto que estas últimas son auténticas y requieren respuestas urgentes, también es cierto que para hacer planteamientos coherentes en el terreno de la enseñanza es necesario comprender la lógica de los razonamientos infantiles sobre el objeto de conocimiento que nos ocupa. El estudio del aprendizaje de la ortografía puede realizarse con diversos objetivos: para descubrir las ideas infantiles sobre la escritura de las palabras y tratar de entender cómo se construye la normatividad sobre lo escrito; para comprender qué lugar ocupa el aprendizaje de la ortografía en relación con

* Investigadora de la Fundación SNTe para la Cultura del Maestro Mexicano AC. Auxiliar de Investigación del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Correo electrónico: celya@spin.com.mx

otros aspectos de la comprensión de la lengua escrita; para conocer qué relación establecen entre la lengua oral y la escrita como formas alternativas de representar el significado; para saber cuáles son los principales problemas ortográficos que se plantean los niños en distintos momentos de su desarrollo o para plantear cuáles son las maneras que tienen los maestros de ayudarlos.

El problema central que abordaremos en este trabajo es el de las variaciones gráficas aceptadas por los niños en la escritura de una misma palabra o una serie de palabras emparentadas lexicalmente. Ya que si bien es cierto que una de las funciones de la ortografía es la unificación de paradigmas lexicales (Vaca, 1983) los niños, en su proceso de conocimiento de la ortografía del español, pasan por momentos en los que no sólo escriben de manera diferente unidades como: *viajar* y *viajaban* (ya que no encuentran razones para escribirlas siguiendo un mismo patrón ortográfico: *v* al principio y *j*), sino que inclusive, pueden aceptar varias maneras de graficar una misma palabra (en este caso *viajar*) dentro de un mismo texto. Esta cuestión es central para comprender la construcción de la norma ortográfica en los sujetos que están aprendiendo a leer y a escribir. Ya que aun partiendo de la idea de que tales variaciones en la escritura de una palabra responden a una serie de intentos por acercarse a la escritura correcta de determinada palabra que causa dudas ortográficas es necesario preguntarnos en qué momento los sujetos dejan de permitirse dichas variaciones y cuál es el margen de tolerancia para los cambios que introducen en una palabra, es decir hasta dónde pueden modificarla sin que ésta deje de representar lo mismo.

Antecedentes

En contraste con los numerosos trabajos que nos han permitido comprender el proceso de adquisición de la lengua escrita, entre los que destacan los aportes de E. Ferreiro y sus colaboradores, las investigaciones que se centran específicamente en el aprendizaje de la ortografía no son tan abundantes, sobre todo si tomamos en cuenta que la mayoría de ellas han sido realizadas con sujetos cuya lengua es el inglés o el francés, quizá por la particular relación que existe en esas lenguas entre escritura y oralidad. Para el español, existen pocos estudios con la intención de develar el pensamiento infantil y mostrar el trabajo que hacen los niños sin evaluarlo a través de parámetros adultos o describirlo en términos de omisiones, agregados, sustituciones o algún otro tipo de desviación con respecto a la norma. Si bien es cierto que los trabajos que abordan este aspecto (Vaca 1983, 1986, Tolchinsky y Teberosky, 1992; Fabbretti y Teberosky 1993; Planas de Dietrich 1994; Matteoda, Vázquez de Apra 1992 y Ribeiro Moreira y Pontecorvo 1996) realizaron contribuciones muy importantes, aún queda mucho por hacer.

En general, en estas investigaciones se han estudiado aspectos específicos como por ejemplo: las distinciones gráficas entre los homófonos, la representación del acento o las transgresiones posibles en la escritura. En ellos puede observarse una variedad de aproximaciones metodológicas que van desde el análisis de escrituras *espontáneas* de los niños, hasta tareas en las que se les pide una reflexión explícita sobre las decisiones gráficas que toman, o se les solicita que, intencionalmente, transgredan la norma ortográfica.

Gracias a estos y a otros trabajos de orientación psicogenética sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita, hemos aprendido a ver las producciones infantiles sin intentar evaluarlas desde el punto de vista adulto, sino tratando de comprender las razones que dan lugar a las decisiones gráficas que los niños toman. Hoy sabemos que, aunque los niños no escriben de acuerdo con las normas ortográficas del español, el empleo que hacen de las grafías, no es de ninguna manera azarosa y que, lejos de concretarse a aceptar o rechazar las normas que rigen la escritura, construyen una serie de ideas e hipótesis que determinan sus producciones escritas.

El análisis de los datos reportados en un trabajo anterior (Díaz, 1995) ayudó a identificar algunos de los criterios que los niños utilizan para justificar sus escrituras. Para esa investigación se realizaron entrevistas en las que los niños tuvieron varias tareas:

a) *Clasificación de tarjetas*. Se mostró a los niños un conjunto de tarjetas (con algunas escrituras convencionales y otras no convencionales) y se les pidió que las clasificaran en "bien escritas" y

“mal escritas”, justificando sus decisiones.

b) *Corrección de un texto.* Se les presentó un escrito con faltas de ortografía para que los niños localizaran los errores y propusieran soluciones, se les pidió que justificaran sus opiniones.

c) *Elección de tarjetas.* Se mostró a los niños un grupo de tarjetas en las que se encontraba una misma palabra escrita en versiones ortográficas diferentes, para que eligieran la opción que consideraban correcta y después se les pidió justificación de su elección. Se les presentaron grupos de tarjetas para distintas palabras con una diversidad de dificultades ortográficas.

El material obtenido en esta parte del trabajo permitió conocer, en forma más directa, los criterios que los niños ponen en juego cuando se enfrentan a dificultades ortográficas específicas. Por ejemplo, mostraron que recurren a aspectos fonográficos, semánticos, normativos y visuales para explicar por qué tomaron sus decisiones sobre el uso de ciertas letras y no otras. Veamos algunos ejemplos:

Aspectos fono-gráficos

Una de las formas más frecuentes de justificar las escrituras fue hacer referencia al sonido de las letras. Dentro de estos argumentos consideramos aquellos que se refieren a la necesidad de establecer una relación entre el sonido de la palabra y la manera en que se representa o viceversa. Encontramos justificaciones como: “Así suena”, “si no fuera esa sonaría de otra manera”. Veamos a Jorge de 3º.

Entrevistador: ¿En ésa (LEGANOS) por qué no va ésta “G”?

Jorge: Porque si no decía “leganos”.

Entrevistador: ¿y cómo debe decir?

Jorge: “Lejanos”.

Entrevistador: ¿Entonces qué letra debe llevar?

Jorge: La “jota” (J).

Entrevistador: Oye y ésta otra (GENTE) que también tiene ésta “G” cómo la ves?

Jorge: Ah, ésta también.

Entrevistador: ¿qué tiene ésta?

Jorge: Este... va con “jota” (J).

Entrevistador: ¿Por qué?

Jorge: Porque si no “diciera” con “gue” (señalando la “G”), “guente” y con “jota” (J) diría: “jente” (haciendo mucho énfasis en el sonido /j/).

Algunas veces la pauta escrita puede llevar a los niños a creer que pronuncian de una manera que no corresponde con la forma real. Así, por ejemplo, muchos están convencidos de que pronuncian “pelear” en lugar de “peliar” que corresponde al modo natural y dialectal en la ciudad de México.

Aspectos semánticos

Una de las funciones que los niños atribuyen a la ortografía es la diferenciación de significados; función que ciertamente le corresponde. La existencia de este tipo de alternancia ortográfica y semántica puede ser un elemento que les sirva para explicar por qué hay palabras que pueden tener ortografías alternativas. Este criterio fue utilizado por los niños aun en palabras que no tienen homófonos y fue encontrada con mayor frecuencia en la tarea de elegir entre varias opciones gráficas para una misma cadena fónica. Karla de 5º dice:

Entrevistador: A ver, ésa (ENTONSES) por qué está mal?

Karla: Ésta... porque yo creo que aquí (ENTONSES) lleva una “ce”.

Entrevistador: ¿Y si lleva una “ese”, qué pasaría? si le dejas esa “ese”, ¿es igual o no?

Karla: No.

Entrevistador: No es igual, ¿por qué?

Karla: Porque no se escribe igual, entonces podría tener otro significado.

Ella misma, más adelante dice:

Entrevistador: Ahora te enseño... éstas (YBA, IBA, HIVA); a ver, cuál te parece que está bien escrita?

Karla: Ninguna.

Entrevistador: ¿Ninguna? ¿Cómo piensas que se escribe?

Karla: Así (HIVA) pero con "be grande" (B).

Entrevistador: ¿Y cómo sabes que es con H y con B grande?

Karla: Porque así lo escriben.

Entrevistador: ¿Y cómo lo leerías con H y B grande?

Karla: HIBA.

Entrevistador: ¿Y aquí (IBA)?

Karla: IBA.

Entrevistador: ¿Esta (YBA)?

Karla: IBA.

Entrevistador: Entonces ¿se oye igual en todas?

Karla: (Afirma).

Entrevistador: ¿Sí? ¿Y por qué se tiene que escribir con "hache" (H) y "be grande" (B)?

Karla: Porque también puede ser... yo no sé si es, pero de las tiendas, en los de éstos, en las notas te dicen si quieres con "iva", creo que se escribe así.

Entrevistador: Ah, ésta (IVA), pero ¿es el "iva" de las tiendas?

Karla: Ajá.

Entrevistador: ¿Y el otro "iba"?

Karla: De ir a un lugar.

Aspectos normativos

Los niños, desde muy pequeños, buscan regularidades en los textos que leen y escriben. A veces, esas regularidades están formuladas por la escuela en normas claras, pero otras veces no lo están. Aunque los niños no aprendan las reglas "al pie de la letra" o las formulen con sus propias palabras, se esfuerzan por hacer generalizaciones en la escritura. Ellos expresan, por ejemplo: "no puede ir acento en una consonante", o rechazan escrituras "porque dos 'erres' siempre no empiezan en el principio, tienen que ir una". Jorge de 3º lo expresa de la siguiente manera:

Entrevistador: Oye, ¿y ésta (RREGRESAR) por qué está mal?

Jorge: ¿Esta?

Entrevistador: Mjm.

Jorge: Porque las dos RR siempre no empiezan en el principio, tiene que empezar una.

El mismo, con respecto a otra palabra señala lo siguiente:

Entrevistador: ¿Y eso cómo se aprende?, ¿cuándo va la "be grande" y cuándo va la "ve chica"?

Jorge: Cuando la... ¿ésta "v"?

Entrevistador: Mjm.

Jorge: ¿La "ve" (V)? Lleva antes de la N.

Entrevistador: Andale, cuando la V chica esté antes de la N, es que yo... ¿cómo habías dicho que se llamaba?

Jorge: La "ve" (V).

Entrevistador: La "ve" (V)...¿la cortita verdad?, ¿es que antes de la N, ¿sí?

Jorge: Sí.
Entrevistador: ¿Y la otra “b”?
Jorge: Cuando está después de la M.
Entrevistador: Después de la M ¿qué, cómo se llama ésta?
Jorge: La “be”.

Aspectos visuales

Otra manera de justificar la ortografía es recurrir a aspectos visuales de la escritura: justificaciones del tipo “he visto que así se escribe” o “así la he visto” son típicas de quienes se guían por este criterio. Ernesto de 3º manifiesta lo siguiente:

Entrevistador: A ver, Ernesto, de estas tarjetitas, ¿cuál está mejor?.
Ernesto: La mejor es ésta (BIVORA).
Entrevistador: Esa.
Ernesto: (lee) Víbora.
Entrevistador: ¿Y por qué crees que es esa la más correcta de todas?
Ernesto: Porque he visto que se pronuncia así VIBORA como hay un cuento de la selva y ahí he visto VIBORA cómo se escribe o muchos tipos de animales.

Todas estas justificaciones que los niños dan no necesariamente corresponden a escrituras ortográficamente convencionales, ya que ellos, aun antes de conocer la manera correcta de graficar todas las palabras, han construido algunas ideas sobre la normatividad de la escritura.

Además de las entrevistas, los niños escribieron dos textos, uno sobre sus miedos y otro (que fue dictado para algunos y copiado por otros) sobre los medios de transporte. Uno de los datos más llamativos de esos textos fue la variación gráfica en la escritura de una misma palabra. Por ejemplo, un niño, al hablar de un perro que lo mordió, escribió que el animal lo “*corretio*” y explica que lo alcanzó porque el “*coría*” muy despacio, otro escribió “*biajaban*” con “b” también escribió “*viajar*”. Podríamos pensar que dichos sujetos no necesariamente tenían claro que ambas palabras pertenecen a la misma familia lexical y no tendrían entonces razón para escribirlas con la misma grafía inicial, quizá no sabían que una de las funciones de la ortografía es la “unificación de escrituras emparentadas lexicalmente” (Vaca, 1983: 4), más aún, la escritura podría ayudarlos a descubrir el parentesco entre ciertos vocablos. La variación en la escritura de estas palabras no sorprendería tanto si no fuera porque en el texto del segundo niño también pudo observarse la coexistencia de las siguientes variaciones gráficas: “*Fiajar*”, “*viajar*” y “*biajar*” sin que esto le hubiese causado ninguna molestia al niño que lo escribió.

Ese mismo sujeto, al ser entrevistado rechazó, sin dudar, la idea de que una palabra pudiera escribirse de formas diferentes. Las variaciones en la escritura de una misma palabra dentro de un escrito hecho por un solo niño se pudieron observar en textos de distintos grados escolares. Lo más interesante es que este tipo de variaciones no sólo fueron encontradas en el caso de los niños que escribieron el texto a partir de un dictado, sino también cuando a otro grupo ¡se les pidió que lo copiaran! Estos datos son interesantes porque distintos autores como Planas de Dietrich (1994) han señalado que los niños ya en los primeros años de la escolaridad manifiestan una “conciencia ortográfica” que consiste en considerar que cada palabra tienen una sola manera de ser escrita y que ésta debe mantenerse estable independientemente del contexto en el que se encuentre. Otros autores (Graves, 1983) han llamado a esto, haber llegado a la “edad de las convenciones”.

En este trabajo discutiremos si esta “conciencia ortográfica” es suficiente para tener una escritura convencional o no.

Método

Para indagar la idea de estabilidad en la escritura obtuvimos nuevos datos que a continuación se presentan. Se trabajó con el mismo texto, pero ahora a partir de una tarea distinta. Se presentó a

los niños un texto y se les pidió que corrigieran todos los errores que localizaran. El texto fue el siguiente:

Vamos a biajar.

Ase mucho, Mucho tiempo,
los ombres sólo viagaban a pie.
Después empezaron a viajar a caballo
y en otros hanimales. Tamvién
crusaban los rrios en troncos
de árboles. DesPués hicieron barcos.
Y quando imbentaron la rueda
pudieron usar carretas.
Muchos años después inventaron el motor.
Es por eso qe ahora podemos biagar
a gran velocidad y llegar mui lejos.

El material se presentó en dos versiones: una manuscrita y otra escrita a máquina (la mitad de los niños trabajaron con la versión manuscrita y la otra, con la mecanografiada). Las transgresiones ortográficas que pueden observarse en el texto fueron introducidas con la intención de explorar algunos elementos que se detectaron como problemáticos en entrevistas realizadas previamente. Para esta tarea de *corrección* se trabajó con niños de tres grados diferentes: 34 sujetos de 2º, 32 de 4º y 32 de 6º de primaria. Los niños asistían a una escuela pública de la ciudad de México.

Resultados

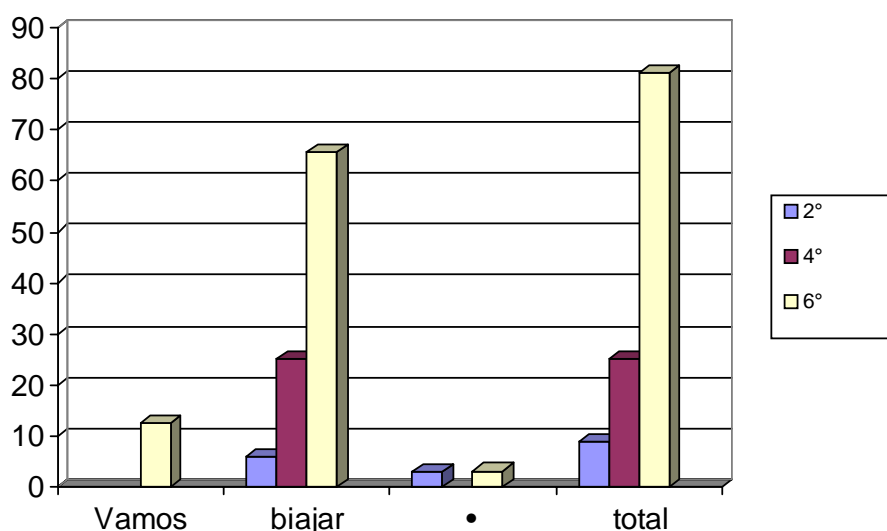
Los datos que se presentan aquí están centrados en la unificación gráfica que hacen los niños de las palabras *viajar* y *viajaban*, pero se presentarán también algunos otros que permiten ver cuáles son los puntos en los que se concentra la atención de los niños en el momento de tomar decisiones gráficas.

Las modificaciones en el título

Recuérdese que el título era el siguiente: "Vamos a biajar". En él había varias posibilidades para introducir modificaciones, de hecho, era necesario modificar la palabra *biajar*. Sin embargo, ese fue el lugar en el que menos modificaciones se registraron: veamos el cuadro 1.

Cuadro 1
Modificaciones en el título

	2°	4°	6°
Vamos			12.50%
biajar	5.88%	25%	65.62%



•	2.98%		3.12%
Total	8.85%	25%	81.25%

Aquí puede observarse lo que sucedió. La palabra “Vamos” no fue modificada por ningún niño de 2° ni de 4° y solamente 4 sujetos de 6° propusieron algún cambio. Para la palabra *biajar* (que efectivamente requería una modificación), podemos ver que dos niños de segundo grado propusieron un cambio de la *b* por la *v*, mientras que en cuarto lo hicieron 8 niños y en sexto, 22 sujetos la identificaron como “incorrecta” y propusieron cambios. Finalmente, vemos que dos niños (uno de 2° y uno de 6° consideraron que al final del título era necesario poner un punto). Ningún niño propuso más de una modificación en esta parte del texto aun cuando era posible hacerlo. Si sumamos todas estas modificaciones, podemos ver que gradualmente los niños prestan mayor atención al título. Así, tenemos que únicamente el 8.2% de los niños de 2° trabajaron sobre esta parte del texto; con un aumento considerable en 4°, donde el 25% cambió “viajar” y otro notable avance en los de 6°, pues el 81.25% trabajaron sobre esta parte del texto.

Es necesario tomar en cuenta estos datos a la hora de analizar la unificación que los niños hacen del verbo “viajar”. De acuerdo con el cuadro anterior, suponemos que no todos prestaron la misma atención al título. Por ello, aunque hubo algunos sujetos que dejaron intacta la escritura de *biajar*, están marcados como sujetos que mantuvieron constante la forma gráfica de este verbo. Algunos otros, que tampoco modificaron esa parte del título, hicieron los cambios necesarios al interior del cuerpo del texto para unificar esa palabra, a pesar de que el cambio diera lugar a formas como “biajar” y “biajaban” que se alejan de la forma convencional, como lo hizo, por ejemplo, la niña 6SM14.

Las modificaciones propuestas a las diversas palabras

En el cuadro 2 pueden observarse las distintas frecuencias con las que cada palabra del texto fue "modificada". Dado que no todos los cambios propuestos por los niños daban lugar a una escritura ortográficamente correcta, se hablará de "modificaciones" y no de "correcciones". En ocasiones propusieron incluso cambios en palabras que no lo requerían, dichas modificaciones dieron lugar a escrituras "incorrectas"; éstas fueron consideradas en los conteos, ya que también nos ayudan a identificar algunas de las ideas que los niños tienen.

Aunque no se presentará aquí el análisis exhaustivo de todos los aspectos de las escrituras de los niños, se señalarán algunos datos que resultaron particularmente interesantes.

Cuadro 2
Frecuencia de modificaciones propuestas para cada palabra

Modificaciones necesarias	2º	4º	6º	Total	Modificaciones adicionales	2º	4º	6º	Total
	34 niños	32 niños	32 niños			34 niños	32 niños	32 niños	
ombres	21	31	32	84	empezaron	4	6	4	14
barcoss	15	27	32	74	hicieron	3	3	3	9
qe	15	15	14	44	árboles	2	1	1	4
mui	13	26	29	68	viajar	1	3	2	6
quando	13	21	25	59	sólo	1		9	10
hanimales	8	24	31	63	carretas	1	1		2
rríos	8	24	31	63	lejos	2		1	3
biagar	6	21	29	56	inventaron		5	6	11
DesPués	4	18	28	50	velocidad		2	3	5
viagaban	4	14	25	43	pie		1	1	2
déspués	4	11	26	41	usar	1		5	6
Ase	3	3	15	21	Vamos			4	4
Tamvién	2	18	31	51	ahora	1	2		3
biajar	2	8	23	33	por	1			1
imbentaron		16	14	30	motor	1			1
crusaban			16	16	truncos	1			1
los.			13	13	muchos		1		1
mucho (.)			5	5	podemos		1		1
					pudieron			1	1
					eso			1	1
Total	118	277	419		Total	19	26	41	

- Como ya se mencionó, el texto fue presentado a la mitad de los niños en una versión escrita a máquina y, a la otra, escrito a mano. Inicialmente, se pensó que los niños harían más correcciones a la versión manuscrita, sin embargo no se encontraron diferencias significativas en el tipo o calidad de las “modificaciones” que propusieron en cada versión.

- Los niños, incluso los más pequeños (2º), muestran una gran sensibilidad a las características gráficas del español, aun antes de conocer las reglas ortográficas que lo rigen. Así, podemos observar que entre las palabras “modificadas” con mayor frecuencia se encuentran las siguientes: *barcoss*, *qe*, *mui* y *quando* en donde la transgresión introducida consistía en combinaciones de grafías que no se utilizan en la escritura del español.

- Para la mayoría de las palabras se nota una frecuencia de modificación cada vez mayor a medida que aumenta el grado escolar, excepto en dos casos: el de la palabra *qe* que en los tres grados fue modificada casi con la misma frecuencia, en el caso de 2º grado resulta claro que esa palabra sea una de las más modificadas ya que desde muy pequeños los niños son sensibles a las características gráficas y ortográficas del español. Incluso en las entrevistas, los niños rechazaron inmediatamente palabras que tenían combinaciones como *qe* o *qi* diciendo que eso “no se puede leer” o que “no dice nada, porque así no suena”. Lo que no resulta tan claro es por qué los niños de 4º y 6º parecen más tolerantes a esa escritura, suponemos que el mayor conocimiento ortográfico que ellos tienen los hace dirigir su atención hacia puntos que consideran más problemáticos como por ejemplo: la presencia o ausencia de la *h*; las alternancias gráficas de *b/v*, *y/ll* o *c/s/z* o las combinaciones como *mb*, y quizá por eso dejan pasar una palabra que hipotéticamente no tendría ninguna complicación ortográfica. El otro caso es la palabra “ase” que presenta un número de

modificaciones similares para 2º y 4º y sólo la mitad de los niños de 6º la detectan como incorrecta. Se trata, en este caso, de una palabra cuyas dificultades se resuelven muy tardíamente.

- No todas las palabras fueron tratadas de la misma manera, ningún niño propuso “modificaciones” a las siguientes: “a”, “en”, “de”, “los”, “la”, “y” “es”, “mucho” y, curiosamente, los sustantivos “caballo” y “años”.

La unificación gráfica de viajar y viajaban

Quizá lo más interesante haya sido constatar que la estabilidad en la escritura de una palabra es algo que no se encuentra con la frecuencia que la “conciencia ortográfica” haría suponer, sino que se va dando paulatinamente. En el cuadro 3 podemos ver que hay una gran diferencia entre los tres grados en cuanto a la unificación de la escritura que hicieron para *viajar*, que en el texto aparecía graficada como: *biajar*, *viajar* y *biagar*.

Cuadro 3
Unificación gráfica de las formas viajar y viajaban

2º grado	biajar	viajar	biagar	viagaban	4º grado	biajar	viajar	biagar	viagaban	6º grado	biajar	viajar	biagar	viagaban
2SM01				vajaban	4IM01					6SM01	viajar		viajar	vajaban
2SM02			biaXar		4IM02		viájár	biájár		6SM02	viajar.		viajar	vajaban
2IM03					4SM03	viajar		viajar		6IM03			biajar	vajaban
2IM04					4SM04			biajar	b/viajaban	6SM04	viajar		viajar	vajaban
2SM05	viajar		viagar		4SM05					6IM05	biagar			X
2SM06					4IM06			biajar	biajaban	6IM06	viajar		viajar	vajaban
2SM07					4IM07			viajar	vajaban	6IM07	viajar		viajar	vajaban
2SM08				vajaban	4SM08	viajar		viagar	vajaban	6IM08	viajar		viajar	vajaban
2IM09				vajaban	4SM09			biajar		6IM09	viajar		viajar	vajaban
2IM10					4IM10	viajar		viajar	vajaban	6IM10	viajar		viajar	vajaban
2IM11	viajar		viajar	vajaban	4IM11	viajar		viajar		6IM11	viajar		viajar	vajaban
2SH01	biajar				4SM12				vajaban	6SM12	viajar		viajar	vajaban
2IH02			biajar		4SH01				vajaban	6IM13			viajar	vajabán
2IH03					4IH02					6SM14		biajar	biajar	biajaban
2SH04					4SH03					6SM15			biajar	vajaban
2SH05					4SH04	viajar		viagar		6SH01			viagar	vajaban
2SH06					4SH05		xiajar	biaXar	viaXaban	6IH02			biajar	vajaban
2IH07					4IH06					6SH03	viajar		viajar	vajaban
2IH08					4IH07					6IH04	viajar		viajar	vajaban
2SH09					4IH08			viagar		6IH05				
2IH10					4IH09	viajar		viajar		6IH06	viajar		viajar	vajaban
2IH11					4IH10		biajar	viaXar	viaXaban	6SH07			biajar	vajaban
2IH12					4IH11	viajar		viajar		6SH08	viajar		biajar	vajaban
2IH13					4IH12					6SH09	viajar		viajar	vajaban
2IH14					4SH13			bijar		6SH10	viajar		viagar	
2SH15					4IH14			viajar	vajaban	6SH11				
2IH16					4IH15			viagar	vajaban	6IH12	viajar		viajar	vajaban
2IH17			biajar		4SH16			biajar	vajaban	6SH13	viajar		viagar	
2SH18					4SH17					6SH14	viajar	biajar	viajar	
2SH19		X	X		4IH18			biajar	vajaban	6SH15			viajar	
2SH20					4SH19	viajar		viajar		6IH16	viajar		viajar	vajaban
2IH21					4SH20				vajaban	6IH17	viajar		viajar	vajaban
2SH22														
2SH23														

Nota: Se ha colocado una X en los lugares en que los niños consideran que una grafía o la palabra completa están "mal" y los sujetos que aparecen en sombreado unificaron gráficamente las palabras.

Lo primero que resalta en el cuadro es la creciente necesidad de unificar las palabras. Mientras que sólo un niño (2IM11) “modifica” las palabras *biajar* y *biagar* para que queden escritas iguales a *viajar* e incluso las unifica con *viajavan*; para el caso de los niños de sexto, podemos observar que 20 de los 32 logran tal unificación gráfica para *viajar*. Esto es, mientras que sólo el 2.94% de los niños de 2º mantiene sin variaciones la escritura de una palabra, puede observarse que un 28.12% de 4º y un 62.5% de 6º logra la unificación de formas gráficas. Al mismo tiempo, la totalidad de los niños entrevistados de los tres grados aceptan explícitamente que una palabra no puede escribirse de maneras diferentes.

Esta última situación nos podría hacer pensar que haber llegado a “la edad de las convenciones” o tener “conciencia ortográfica” es sólo un paso en el largo camino de la construcciones de la norma ortográfica. Ya que parecería que aceptar que una palabra se escribe de manera estable es una cosa y utilizar ese conocimiento al producir sus propias escrituras o al evaluar aquéllas hechas por otros es un nivel de conocimiento diferente. De ser así, es necesario preguntarse ¿en qué momento los niños dejan de “permitirse” variaciones en la escritura de una misma palabra?, ¿qué es lo que da lugar a ese cambio?

Algunos datos históricos

La revisión de algunos datos históricos sobre la normatividad ortográfica puede resultar sugerente para comprender que la estabilidad en la escritura de las palabras no es algo que se descubra cuando se comprende el principio alfabético de la representación escrita, sino que se construye más tardíamente. Esto no significa, de ninguna manera, que los niños recorran de la misma forma el camino que se siguió en la historia, pero proporciona ideas sugerentes sobre las dificultades a las que se enfrentan los sujetos que están aprendiendo a leer y escribir.

Resulta interesante descubrir que la idea de normatividad que hoy en día asumimos no parece haber sido la misma a lo largo de la historia. Algunos autores han hecho interesantes aportes al respecto: Françoise Desbordes (1995), por ejemplo, señala la “falta de regularidad gráfica” entre los romanos y afirma que los especialistas “...no pueden sino comprobar una incoherencia desconcertante.” (p. 159) por la cantidad de variaciones en la escritura. Con respecto a lo que expresa Desbordes, llama la atención tanto la falta de regularidad gráfica que podía observarse entre los diversos escritores, como las contradicciones internas en las que ellos podían caer al interior de sus propias producciones.

La situación para el español antes del siglo XVI no era muy diferente, Cuervo (1898) cita numerosos ejemplos en los que no sólo hay diferencias entre unos autores y otros, sino que además se encuentran diversas maneras de graficar una misma palabras dentro de un mismo texto. Veamos algunos ejemplos:

Cuadro 4
Algunas variaciones en la escritura del español
antes del siglo XVI

	dictado	lección	columna*	excepción	excepto	excelente
Berceo	dictado ditado	lectiones leycion	columna columpna coluna			
Arcipreste de Hita	ditado	lección				
Canciller de Baena	deytado					
Caballero Citar		lecion				
Leyes del Estilo				excepcion		
Espículo				exebción		
Cortes de Alcalá				esepciones		
Cortes de Zamora				essebçiones		
Pérez de Guzmán					ecepto	
Canciller de Gómez M.					eçebtar	
Canciller de Estúñiga						excellente
Rimas Palaciegas						excelente
Canciller de Baena						escelente eceleste

* Las tres representaciones para esta palabra pueden encontrarse en el mismo texto.

Si pensamos en que la estabilidad en la escritura de otras lenguas quizá también se haya logrado tardíamente, así, nuestra idea actual de ortografía (única y oficial) para la utilización del español escrito, no necesariamente corresponde a la que se tenía en otras épocas.

Si a esto añadimos que la idea de normatividad en la escritura que actualmente, y como adultos alfabetizados, tenemos no necesariamente corresponde a las que tienen los niños, podremos entender que se necesita recorrer un largo camino para llegar a sentir la necesidad de unificar la escritura de una palabra dentro de un texto.

Discusión

Si para nosotros resulta evidente que una palabra deba escribirse igual a sí misma, independientemente del contexto en el que aparezca (con ciertas restricciones como el uso de las mayúsculas), para los niños, por lo menos en etapas iniciales, no es así. Por lo menos, no lo es ni en el caso de sus propias escrituras, ni en el de la evaluación que pueden hacer de la escritura realizada por otros. Y esto a pesar de encontrarse en la “edad de las convenciones” o la “conciencia ortográfica” a la que no hemos referido con anterioridad.

Podemos resaltar dos aspectos de los datos que hemos presentado. Por una parte, las modificaciones propuestas por los niños muestran que la idea que tienen sobre la normatividad, dista de la que generalmente asumimos desde el punto de vista que tenemos como adultos alfabetizados. Incluso, permiten ver que hay diferencia entre el reconocimiento explícito que hacen de algunas características de la escritura y las decisiones gráficas que toman en el momento de escribir.

Por otro lado, los datos demuestran que los niños, desde muy pequeños, tienen una gran sensibilidad de las características de la escritura del español. En un trabajo particularmente interesante para nuestro análisis (Riveiro y Pontecorvo, 1996), Riveiro expone una interesante distinción propuesta por Gak (1976) entre el sistema gráfico y el ortográfico de una lengua. Con sistema gráfico se refiere a: “...los medios de que dispone una lengua para expresar sus sonidos, estableciendo relaciones abstractas entre sonidos y letras” (Gak, 1976: 23) y con respecto al sistema ortográfico señala que se relaciona con las reglas que determinan el empleo de las letras

según las circunstancias. Dicha distinción resulta sumamente sugerente a la hora de analizar las escrituras infantiles, sobre todo si estamos de acuerdo con “las posibilidades de escoger entre grafías diferentes para representar un mismo sonido están determinadas por el sistema gráfico, pero los casos en los que una determinada grafía se impone impidiendo la ocurrencia de otras también posibles, es una imposición ortográfica” (Riveiro y Pontecorvo 1996).

Si regresamos al cuadro 2, podemos ver que entre las palabras más modificadas se encuentran las siguientes: *barcoss*, *qe*, *mui* y *quando*, si consideramos que estas escrituras no sólo transgreden el principio ortográfico, sino que además violan el principio gráfico del español, podemos ver que los niños, incluso los más pequeños, identifican con claridad algunas de las características del sistema de escritura que históricamente les corresponde. Esto lo hacen aun antes de utilizar la misma graficación para una palabra independiente del contexto en el que ésta se encuentre.

Todos estos elementos nos ayudan a comprender, poco a poco, el gran trabajo que hacen los niños para aproximarse a la complejidad de la representación escrita. Como podemos observar, ese esfuerzo infantil nada tiene que ver con la memorización de reglas ortográficas ni con la repetición reiterada de una palabra para aprender cómo se escribe, sino con un esfuerzo conceptual por comprender cómo funcionan los distintos elementos de la escritura. En términos generales podemos considerar que muchas de las preocupaciones sobre la ortografía han estado centradas en los aspectos normativos de la escritura, más que en descubrir el camino que los niños siguen en su adquisición. No dudamos que sea necesario establecer cuáles son las mejores situaciones para ayudar a los niños a descubrir y a entender las particularidades de la normatividad del español, pero consideramos que es necesario comprender primero cuáles son las ideas infantiles sobre los elementos no alfabéticos de la escritura y sobre la función que éstos juegan en el momento de representar algo por escrito. Quedan muchas preguntas por responder, pero en la medida en que tengamos un mayor conocimiento de las ideas infantiles sobre la normatividad de la escritura, tendremos mejores herramientas para proponer a los niños actividades que los ayuden a descubrir la complejidad de la escritura.

Notas

1 Algunos de los resultados que se presentan en este trabajo fueron obtenidos en el desarrollo del proyecto: “La reflexión de los niños en la construcción de algunos aspectos ortográficos del español”, clave 932-32-8-2-227, coordinado por la autora. El proyecto se desarrolló en la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano con un financiamiento recibido por un convenio entre SEP-Conacyt durante el periodo 1994-1995, colaboraron en él Beatriz Rodríguez Sánchez y Gabriela Ynclán.

2 En este momento estamos considerando la ortografía en un sentido amplio, apoyándonos en la definición dada por Vaca (1986: 1), quien incluye bajo este aspecto a: “...todos aquellos elementos de sistema gráfico que, sirviendo para la representación de una lengua, no son regidos por el principio alfabético de la escritura (tomado en sentido estricto)”.

Bibliografía y fuentes

Cuervo, R. (1898). “Disquisiciones sobre antigua ortografía y pronunciación castellanas”, en *Revue Hispanique* v. 15, pp. 273-311.

Desbordes Françoise (1995). *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana*, Barcelona: Gedisa.

Díaz, Celia (1995). “La reflexión de los niños en la construcción de algunos aspectos ortográficos del español”, en *Reportes de Investigación educativa: proyectos seleccionados*. México: SEP.

Fabbretti, Daniela y Ana Teberosky (1993). "Escribir con o sin errores de ortografía", en *Cuadernos de Pedagogía* 216, julio-agosto, pp. 57-59.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, Emilia, (1993). "Lengua oral y lengua escrita: Aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje", en *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina*, Campinas: Universidade Estadual De Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.

Gak, V. G. (1976). *L'ortographe du Français Essai de description théorique et pratique*. París: SELAF.

Graves, Donald (1983). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata.

Matteoda, María Celia y Alicia Vazquez de Apra (1992). Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica, en: *Lectura y Vida*, diciembre, Buenos Aires.

Planas de Dietrich, Elena. (1994). "Por qué osito se escribe con "s", en *Lectura y Vida*, marzo, pp. 29-38, Buenos Aires.

Riveiro Moreira, Nadja. y Clotilde Pontecorvo (1996). "Chapeuzinho/ Cappuccetto. Variaciones gráficas y norma ortográfica", en Emilia Ferreiro, Clotilde Pontecorvo, Nadja Riveiro e Isabel García (1996), *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa, en prensa.

Tolchinsky, L.A. y A. Teberosky (1992). "Al pie de la letra", en *Influencia y Aprendizaje*, 59-60, pp. 101-130.

Vaca Jorge, 1983, "Ortografía y significado" en: *Lectura y Vida*, año 4, núm. 1, marzo, pp. 4-9.

Vaca, Jorge, 1986, *Lo alfabético en el sistema de escritura: ¿qué piensa el escolar?* Tesis de maestría, DIE-Cinvestav.