



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,  
A.C.

México

Matteoda, María Celia; Bridarolli, Mónica; Buffa, Gabriela  
La clave ortográfica en la identificación de categorías nominales: nombre propio/nombre común  
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 7, enero-juni, 1999  
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000704>

- 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**

### **La clave ortográfica en la identificación de categorías nominales: nombre propio/nombre común\***

María Celia Matteoda\*\*

Mónica Bridaroli\*\*\*

Gabriela Buffa\*\*\*

#### **Resumen.**

*El trabajo se origina en la detección de contradicciones en las prácticas pedagógicas en relación con /os procesos involucrados en la construcción del conocimiento metalingüístico. Se presenta un estudio que explora los criterios que intervienen en la distinción de los nombres propios y comunes conforme el grado escolar y la calidad de escritura que manifiestan los niños durante la alfabetización institucionalizada. Los resultados permiten concluir que un aspecto privilegiado para acceder a la identificación nominal es la clave ortográfica consistente en la oposición mayúscula /minúscula. Estos datos constituyen un interesante aporte para convalidar la tesis relativa a la función metalingüística de la escritura.*

#### **Abstract.**

*The work originates in the detection of contradictions in the pedagogical practices in relation to the processes involved in the construction of the metalinguistic knowledge. A study is presented. It explores the criteria that take place in the distinction between the proper and common names according to the school grade and the quality of writing that children express during the institutionalized literacy. The results allow to conclude that a privileged aspect to have access to the nominal identification is the orthographic key which is consistent with the opposition between lower and upper case letters. These data constitute an interesting contribution to confirm the thesis about metalinguistic function of the writing.*

El interés por comprender los procesos involucrados en la construcción del conocimiento metalingüístico en sujetos alfabetizados es contribuir a revisar las intervenciones

\* Este artículo es una versión elaborada a partir de la Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue (Cipoletti, Argentina), octubre de 1997. ce: mmatteoda@hum.unrc.edu.ar

\*\* Profesora adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y co-directora de proyectos de investigación en el dominio del lenguaje escrito de SECYT (UNRC) y del Consejo de Investigaciones de Córdoba. ce: mmatteoda@hum.unrc.edu.ar

\*\*\* Universidad Nacional de Río Cuarto.

didácticas que determinan su adquisición en el transcurso de la escolaridad básica. Un propósito semejante sólo es alcanzable mediante la convergencia de la investigación psicolingüística -destinada a comprender los procesos psicológicos involucrados en la construcción de los sistemas de comunicación y de conceptos lingüísticos- y la psicopedagógica, cuyo cometido es interpelar ciertas prácticas didácticas habituales sobre la enseñanza de saberes establecidos, procurando esclarecer las concepciones subyacentes.

El problema que origina el estudio se suscita al advertir contradicciones entre determinadas creencias pedagógicas y los antecedentes de la investigación en el dominio psicolingüístico. La anterioridad de las adquisiciones lingüísticas como prerrequisito para la comprensión de la lengua escrita durante el proceso de alfabetización constituye una de las concepciones más ampliamente difundidas en el ambiente pedagógico. Contrariamente, la perspectiva compartida por especialistas e investigadores (Ferreiro, 1996; Olson, 1993; Teberosky y Tolchinsky, 1995) es que ciertas categorías conceptuales que corresponden a los constituyentes y estructuras del sistema lingüístico -como palabra, sílaba o fonema- son provistas por la escritura.

Así, el estudio, aunque surge de la detección de contradicciones en el nivel de las prácticas docentes e instruccionales, se caracteriza por la complementariedad de los objetivos psicolingüísticos y psicopedagógicos. Pretende evidenciar los procesos comprometidos en la construcción del conocimiento metalingüístico en sujetos alfabetizados a la vez que intenta contribuir a revisar las intervenciones didácticas que determinan su adquisición en el transcurso de la escolaridad básica.

### ***Acerca de las prácticas pedagógicas***

Sistematizar las prácticas instructivas de los contenidos gramaticales y ortográficos resulta difícil, si no imposible, en virtud de lo múltiple y variado de su naturaleza (Bronckart y Schneuwly, 1996). La tarea se circunscribe, entonces, a estudiar qué y cómo se enseñan las categorías "nombre común" y "nombre propio", así como sus relaciones con la convencionalidad ortográfica. La información revelada por los cuadernos de clase de alumnos y ciertos materiales instruccionales empleados por los maestros durante la escolaridad básica<sup>1</sup> permite observar las contradicciones que se generan durante la enseñanza gramatical y ortográfica.

Durante la alfabetización institucionalizada, la instrucción lingüística sobre la identificación nominal presenta un denominador común: la caracterización y ejemplificación de las categorías nominales se presenta conjuntamente con las restricciones ortográficas convencionales que intervienen en la escritura. Por ejemplo, en los grados inferiores, cuando se identifican series de palabras como nombres comunes y propios, se advierte inmediatamente que aquéllos comienzan con minúscula y éstos con mayúscula. En los grados superiores, se brinda información similar, en calidad y extensión, a la aportada en los primeros, con la diferencia que se modifica la nomenclatura metalingüística, sustituyéndose "nombre" por "sustantivo".

La variedad de los materiales que los docentes consultan habitualmente sobre la enseñanza de contenidos lingüísticos dificultan un análisis sistemático respecto del qué y cómo se enseña la identificación nominal; sin embargo, en algunos es posible identificar una constante en las definiciones conceptuales de los sustantivos común y propio: la referencia a la generalidad *versus* la singularidad del referente y la oposición minúscula /mayúscula en lo escrito como aspectos constitutivos, a la vez que excluyentes, de ambas categorías nominales.

En los mismos contextos pedagógicos, cuando se introduce el contenido ortográfico "mayúscula" -con función nominal, frástica o retórica (Jaffré, 1996; Contreras, 1994)- se considera que los destinatarios de la información identifican ya los diferentes constituyentes en el nivel metalingüístico. Por ejemplo, en los cuadernos y en los materiales instruccionales, se prescribe el empleo de mayúscula al iniciar un texto, al comenzar una oración y en la escritura de nombres propios, creyendo que los aprendices disponen de elaboraciones conceptuales para cada una de las categorías lingüísticas señaladas.

La comparación de la información pedagógica muestra las *contradicciones* que subyacen a la información escolarmente transmitida, ya que la enseñanza de la *diferenciación nominal* presupone el reconocimiento del principio ortográfico; a la vez que la enseñanza de la *convención ortográfica* presupone la diferenciación nominal.

Como consecuencia de tales contradicciones, la tendencia que proponen Bronckart y Schneuwly (1996) para una didáctica de la lengua -que consiste en propiciar la descompartimentalización (vocabulario, conjugación, gramática, expresión) y la globalización de la enseñanza, mediante actividades de reflexión en situaciones de producción textual-, puede obstaculizarse si no se esclarecen los procesos involucrados en la construcción de los diferentes contenidos lingüísticos y ortográficos.

### *Escritura y actividad metalingüística*

Cualquier instrumentación didáctica que plantee actividades de reflexión gramatical en situaciones de producción textual debe comprender los problemas y las complejas relaciones que se plantean entre la escritura y el conocimiento metalingüístico.

La escritura es considerada como un modo alternativo de representación de diversos aspectos del lenguaje -incluyendo características estructurales- como oraciones, palabras, sílabas y fonemas (Olson, 1993). Los sistemas de escritura son mixtos en los que la organización y disposición de los signos gráficos remiten a diferentes constituyentes lingüísticos: fonemas y morfemas, entre otros (Catach, 1988 y 1996).

La representación de diferentes estructuras lingüísticas mediante marcas visibles es lo que permite convertir al lenguaje en objeto de pensamiento para reflexionar y tornar explícito el sistema de la lengua. Teberosky (1995) considera que es la función metalingüística de la escritura -a partir de las diferencias, las demarcaciones y la permanencia asignada a la forma gráfica- la que promueve estrategias cognitivas para analizar y construir el lenguaje.

La adquisición y la disponibilidad de un sistema escrito permite, en opinión de Ferreiro (1994), una compleja operación psicológica de *objetivación del habla*, que convierte a la lengua misma en objeto de reflexión.

Desde esta perspectiva, es el sistema ortográfico -que regula al gráfico en la representación escrita de una lengua- el que tiene la responsabilidad de transformar el proceso de escribir y su producto en actividad metalingüística<sup>2</sup> Cualquier sistema ortográfico impone restricciones al principio alfabético que prevalece en las escrituras occidentales en concordancia con criterios fonográficos, morfográficos, retóricos y pragmáticos posibilitando, de este modo, la comprensión de los aspectos y estructuras lingüísticos conservados en la escritura (Olson, 1995).

La existencia de un metalenguaje oral para referir estructuras como oración, palabra y letra sólo es posible por las distinciones que lo ortográfico introduce en el sistema escrito. Como lo expresa Olson:

Yo argumentaba que el metalenguaje era el que convertía al lenguaje en objeto de reflexión; ahora diría que el factor primordial es la ortografía. El metalenguaje oral puede, por supuesto, dirigir la atención hacia las características de la ortografía, convirtiéndola en objeto de discurso, mientras que la ortografía, por sí misma, convierte al lenguaje en un objeto del que se tiene conciencia (Olson, 1995: 348).

Las distinciones en el nivel metalingüístico no constituyen una precondition para acceder a lo escrito, sino una consecuencia de las distinciones privilegiadas por un sistema ortográfico particular (Olson, 1993); a modo de ejemplo, en el del español, el subsistema de *mayúsculas* cumple preferentemente funciones distintivas cuando la oposición gráfica mayúscula /minúscula permite diferenciar el significado léxico (Esperanza/esperanza) y la categoría gramatical (nombres propio /común). Cumple, alternadamente, funciones demarcativas cuando indica el comienzo de un enunciado y, en ciertas circunstancias, estilísticas connotando indeterminación/ determinación (rey/Rey), personificación /no personificación (naturaleza /Naturaleza) (Contreras, 1994).<sup>3</sup> Desde la perspectiva analizada es esperable, entonces, que la oposición mayúscula/minúscula que

caracteriza la oposición nombres propio /común intervenga como factor decisivo en la capacidad metalingüística de identificación nominal.

El sustantivo es una categoría nocional conceptualmente definida como *la clase de palabra que sirve para designar entidades que tienen existencia independiente, ya en la realidad, ya por abstracción o personificación*. Este término es empleado para designar la función primaria de ciertas palabras; admite categorizadores que se denominan: género, número y artículo y puede presentar varios modos: sustantivos individuales y colectivos, concretos y abstractos, comunes y propios (Marín, 1995).

El *sustantivo* desde una perspectiva semántica, atendiendo a los referentes designados, es susceptible de subcategorizarse en *comunes* y *propios*.

Los *sustantivos comunes*, son aquellas palabras que designan a todos los individuos de una clase, especie o familia, significando su naturaleza y cualidades; van precedidos de artículo o cuantificador (uno-dos-varios) y pueden ir seguidos de adjetivos.

Los *sustantivos propios*, se refieren a una persona o cosa determinada para representarla o simbolizarla, designan a la persona o cosa como un simple distintivo individual, sin hacer alusión a sus cualidades. Los sustantivos propios son denotativos y no van precedidos de artículo ni de cuantificador (Marín, 1995; Pérez Pereira, 1988).

El esquema 1 sistematiza las diferencias entre las categorías nominales analizadas.

### Esquema 1

#### Dimensiones para la identificación de sustantivos

Sustantivo	Aspectos y/o	Sustantivo	
	Dimensiones	propio	común
Oral Y Escrito	Rasgo semántico (dimensión léxica)	-Es distintivo, individual y denotativo	-Refiere a todas las entidades de una clase (Pérez Pereira , 1988)
		-No refiere a cualidades	- Es descriptivo y connotativo (Marín 1955)
precedido	Rasgo Semántico (dimensión categorial)	-No va precedido	-Va siempre
seguido		de artículo o cuan- tificador (Pérez Pereira 1988)	de artículo o cuanti- ficador
Pereira)			-Puede o no ir de adjetivos (Pérez
Priva- Tivo de lo escrito	Rasgo ortográfico	-Se escribe con mayúscula	-Se escribe con minúscula

Los criterios de definición empleados para distinguir ambas categorías nominales constituyen diferentes dimensiones para su reconocimiento. La semántica atiende el contexto referencial del concepto y la sintáctica, las combinaciones admitidas para producir un enunciado. La dimensión ortográfica hace referencia al conjunto de caracteres gráficos no alfabéticos establecidos por la convención que regula la escritura de una lengua (Vaca, 1992). El sistema de mayúsculas es un ejemplo de las distinciones que introduce la ortografía en la notación escrita de una lengua ya que la mayúscula inicial puede funcionar como clave visual en esta representación del lenguaje para reconocer estructuras semántico-gramaticales como nombres propio /común.

La literatura sobre la adquisición del lenguaje en sujetos hispanohablantes (Hernández Pina, 1987), de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1991 ; Teberosky, 1992) y de conceptos lingüísticos (Karmiloff-Smith, 1994; Pérez Pereira, 1988; Teberosky, 1992) es abundante y variada. Sin embargo son relativamente escasas las investigaciones acerca de cómo el reflexionar sobre la escritura favorece la adquisición y comprensión de conceptos lingüísticos (Ferreiro, 1996; Scholes y Willis, 1995; Tolchinsky, 1995). Con referencia a las categorías de sustantivos común y propio, los estudios permitieron comprobar que muy precozmente los niños "son capaces de distinguir entre nombres propios y comunes atendiendo los mismos, a la información que proporciona el propio lenguaje y el contexto lingüístico en que aparecen las palabras" (Katz, Baker y MacNamara, en Pérez, 1990: 75).

Estos estudios ponen de manifiesto que los niños atienden a los aspectos formales del sistema lingüístico desde momentos tempranos del desarrollo evolutivo, es decir, prestan mayor atención a la *información intralingüística*, especialmente a la morfosintáctica y ortográfica, que a la que se extrae de elementos referenciales externos al sistema lingüístico. La *información extralingüística* proviene del nivel de análisis que tiene en cuenta los significados; mientras que la *intralingüística* es aquella que proporciona el propio lenguaje y el contexto lingüístico en que aparecen las palabras.

En este trabajo se presenta un estudio cuyo propósito es analizar las conceptualizaciones infantiles relativas a la identificación de las categorías gramaticales y a la incidencia de la dimensión ortográfica en la identificación nominal para contribuir, como se anticipa, a esclarecer las contradicciones que se reflejan en los procesos instruccionales.

#### *El estudio empírico*

Con el objetivo de acceder a las conceptualizaciones infantiles relativas a la identificación de las categorías gramaticales sustantivo común y sustantivo propio y esclarecer los aspectos que intervienen en su notación y representación conceptual, se realiza un estudio descriptivo de naturaleza eminentemente exploratoria con niños argentinos -hispanohablantes nativos- provenientes de diferentes grados de escolaridad básica.

En el estudio se trabaja con una población de 28 niños, de procedencia social diversa, que asisten a una escuela urbana de una pequeña ciudad en el interior del país; distribuidos equitativamente en primero, tercero, cuarto y sexto grados, cuya media de edad por nivel es de 6, 8, 9 y 11 años, respectivamente. Los sujetos que integran la muestra, aunque pueden considerarse en proceso de alfabetización -si por alfabetizado se entiende la persona que posee las competencias necesarias para interpretar y producir textos en circunstancias comunicativas diversas- fueron posteriormente categorizados, según su competencia, en escritores *incipientes y competentes*.<sup>4</sup> Los primeros son niños que hacen uso del código alfabético aún sin perfecta correspondencia grafema-fonema, su escritura adquiere significación gracias a la estabilización del valor sonoro de algunas letras y no separan las partes constitutivas del enunciado. Los segundos han adquirido satisfactoriamente el

código alfabético, pueden establecer correspondencias fonográficas pero se enfrentan con las dificultades propias del sistema ortográfico y de estructuración textual.

Los supuestos que orientan la investigación consideran que el grado escolar y la categoría de escritor constituyen aspectos estrechamente vinculados con la calidad de las representaciones que los niños elaboran sobre los sustantivos común y propio. El primer supuesto estima que los diferentes criterios que los pequeños adoptan para identificar estas categorías son independientes de la enseñanza que se brinda en cada grado escolar. Un segundo supuesto establece que las representaciones que elaboran son diferentes según la competencia escritural. Un tercero es que la información intralingüística provista por la clave ortográfica -oposición mayúscula /minúscula- interviene en la construcción representacional de los sustantivos propios y comunes. El cuarto considera que aun antes de que en la escuela se les enseñe las nociones de común y propio en esta relación gramatical los niños reflexionan sobre estas categorías en situaciones de producción del texto escrito y están en condiciones de explicitar sus criterios de identificación.

La recolección del material empírico se realiza empleando fuentes contrastadas en la indagación del mismo aspecto estudiado, posibilitando de esta manera un aumento en la confianza de los resultados obtenidos y un control de la validez de los instrumentos seleccionados.

Los datos son recogidos con instrumentos diseñados especialmente en el marco del estudio, administrados en dos fases sucesivas, aunque separadas por un breve lapso. La primera, involucra inicialmente una tarea de *completamiento* en la que se les demandaba a los entrevistados escribir en los espacios en blanco las palabras ausentes del fragmento de un cuento (anexo 1) en el que se suprimieron intencionalmente algunos sustantivos comunes y propios; luego se continúa con un cuestionario semi-estructurado, cuyo objeto es promover la explicitación de los criterios empleados al diferenciar las categorías nominales para resolver la primer tarea (anexo 2). La segunda fase, consta de una actividad de producción de un texto -con la demanda de escribir un cuento en cuyo transcurso se promueve la escritura de sustantivos comunes y propios- y de una entrevista clínica psicogenética, para indagarla comprensión que los niños tienen acerca de las categorías nominales.<sup>5</sup>

En la sistematización del material recolectado se privilegia el análisis de las conceptualizaciones infantiles obtenidas en la primera fase a través de la respuestas al cuestionario, y en la segunda, durante la indagación clínica. Los argumentos extraídos de ambas fases revisten semejanza; en consecuencia, se procesan conjuntamente, obteniendo los diferentes criterios que parecen intervenir en la identificación de las categorías gramaticales nombres común/ propio. En argumentos infantiles las informaciones intra y extralingüística parecen operar en criterios aislados o combinados, identificando los siguientes:

- Semántico: el reconocimiento de nombres propios y comunes se justifica haciendo explícita mención al referente o al significado atribuido a la palabra. Ejemplo: "un nombre propio es el que tiene una persona, una provincia o un país" (6°).
- Sintáctico: las respuestas indican el reconocimiento del nombre propio /común remitiendo a la presencia o ausencia de artículo precedente y de adjetivo antepuesto o pospuesto al sustantivo. Ejemplo: "es un nombre común, me di cuenta que decía 'la mamá', antes está 'la' para que quede bien" (6°), "si ponía un nombre propio no quedaba bien, tiene 'el' adelante" (4°).
- Ortográfico: las respuestas justifican el reconocimiento de las categorías nominales advirtiendo acerca de la presencia o ausencia de la oposición ortográfica mayúscula /minúscula. Ejemplo: "los nombres comunes empiezan con minúsculas" (3°), "son nombres comunes porque no empiezan con mayúscula" (3°).
- Semántico /sintáctico: combinan los argumentos de carácter semántico y sintáctico ya descritos.
- Semántico /ortográfico: en las respuestas se alude simultáneamente al significado y a la clave ortográfica -mayúscula /minúscula- contenida en la notación escrita, ejemplificados anteriormente.

- Sintáctico /ortográfico: en las respuestas se adoptan justificaciones de carácter sintáctico y ortográfico como las descritas en los criterios singulares.
- Sintáctico /semántico /ortográfico: se proveen justificaciones que combinan explicaciones extra e intralingüísticas como las ejemplificadas.

Los resultados del análisis del material empírico recogido se presentan en cuadros que permiten una primera lectura cuantitativa y la posterior interpretación de los criterios de reconocimiento del

sustantivo común y sustantivo propio empleados por los niños, según el grado escolar y la categoría de escritor ala que pertenecen.

En el cuadro 1 se observa que a medida que ascienden de grado escolar los niños utilizan mayor combinación de criterios; en el primero emplean predominantemente el sintáctico ;<sup>6</sup> en el tercero algunos recurren a la combinación sintáctica /ortográfica mientras que sólo un niño utiliza el criterio ortográfico aislado; la mayoría de los que cursan el cuarto grado y la totalidad de los de sexto utilizan la triple combinación: sintáctica /semántica / ortográfica.

**Cuadro 1**

***Criterios de reconocimiento del sustantivo común  
según grado escolar***

**Sustantivo común**

<b>Grado escolar</b>	<b>Semán.</b>	<b>Sintác.</b>	<b>Ortog.</b>	<b>Semán/ sintác.</b>	<b>Semán./Sintác ortog.</b>	<b>/Sintác/ semán/ ortog.</b>	<b>Total</b>
Primero		7					7
Tercero					6		7
Cuarto			1		2	5	7
Sexto						7	7
Total		7	1		8	12	28

En coincidencia con los resultados de los estudios realizados por Karmiloff-Smith (1994) y de Pérez Pereira (1988), el empleo del criterio sintáctico muestra que los niños remiten predominantemente a aspectos intralingüísticos para diferenciar clases de sustantivos.

Al considerar en este estudio la función de la ortografía en la representación metalingüística esta clave aparece como un criterio relevante -aislado o combinado- para establecer la diferenciación nominal e identificar al sustantivo común. La lectura del cuadro 2 permite observar que la mayoría de los niños indagados identifican al sustantivo propio empleando criterios combinados; casi la totalidad lo hace con la triple dimensión: sintáctica /semántica /ortográfica, con excepción de los de primer grado que recurren al criterio sintáctico aislado y un alumno de tercero que utiliza el semántico /ortográfico.



**Cuadro 2**

***Criterios de reconocimiento del sustantivo propio según grado escolar***

<b>Sustantivo propio</b>							
<b>Grado escolar</b>	<b>Total</b>	<b>Semán.</b>	<b>Sintác.</b>	<b>Ortog.</b>	<b>Semán./ Sintác.</b>	<b>Semán./ Ortog.</b>	<b>Sintác./ Sintác./ Semán/ Ortog.</b>
Primero			7				7
Tercero					1		6
Cuarto							7
Sexto							7
Total			7			1	20
	28						

En la identificación del sustantivo propio, de manera similar a lo observado en la conceptualización del común, la totalidad de los niños remite a la información intralingüística; sólo al promediar la escolaridad básica al incorporar el criterio semántico combinado con el ortográfico y el sintáctico, parecen considerar la información extra lingüística.

Una relativa diferencia en la selección de criterios de diferenciación nominal se observa en relación con la calidad de escritor. Los datos reflejados en el cuadro 3 muestran que los incipientes identifican al sustantivo común empleando las dimensiones sintáctica u ortográfica aisladas y sintáctico /ortográfica combinadas. La mayoría de los escritores competentes, en cambio, utiliza la forma triple: sintáctica /semántica /ortográfica y sólo un grupo menor emplea la combinación sintáctica /ortográfica, característica de los escritores incipientes.

El aspecto ortográfico es empleado como criterio identificador por la mayoría de los niños sin diferenciar su competencia escritural. Tanto incipientes como competentes emplean, en mayor medida, información intralingüística provista por los criterios sintáctico y ortográfico, aunque una gran parte de los últimos agrega información extralingüística para diferenciar sustantivos.

Los escritores incipientes adoptan preferentemente el criterio sintáctico para identificar al sustantivo propio, los que adoptan criterios combinados como el semántico /ortográfico y sintáctico/

**Cuadro 3*****Criterios de reconocimiento del nombre común según categoría de escritor***

Sustantivo común

<b>Cate- goría de escritor</b>	<b>Semán.</b>	<b>Sintác.</b>	<b>Ortog.</b>	<b>Semán/ sintác.</b>	<b>Semán./Sintác. ortog.</b>	<b>Sintác./ semán/ ortog.</b>	<b>Total</b>
Incipiente		6	1		1		8
Competente		1			7	12	20
Total		7	1		8	12	28

Semántico /ortográfico constituyen una excepción. En cambio, la mayoría de escritores competentes emplean la triple combinación: sintáctica /semántica /ortográfica en el reconocimiento del nombre propio. Para identificar esta categoría, sólo los escritores incipientes parecen requerir la información intralingüística, sintáctica u ortográfica; mientras los niños que manifiestan mejor competencia escritura; emplean los dos tipos de información: intralingüística y extralingüística.

**Cuadro 4*****Criterios de reconocimiento del nombre propio según categoría de escritor***

<b>Cate- goría de escritor</b>	<b>Sustantivo propio</b>					
	<b>Semán.</b>	<b>Sintác.</b>	<b>Ortog.</b>	<b>Semán/ sintác.</b>	<b>Semán./Sintác. ortog.</b>	<b>Sintác./ semán/ ortog.</b>
Incipiente		6			1	1
Competente		1				19
Total		7			1	20

En lo concerniente a los supuestos formulados, los resultados del estudio permiten constatar en el proceso de identificación del nombre común, que los niños de los grados inferiores emplean los criterios sintáctico y ortográfico, aislados o combinados; recién en cuarto grado, parecen integrar el semántico. Los criterios sintáctico u ortográfico, y la combinación de ambos, son empleados por la totalidad de escritores incipientes para identificar el nombre común. Los competentes recurren con una sola excepción a la triple combinación sintáctica /semántica /ortográfica. En los escritores incipientes y los niños de los grados inferiores se observa la prevalencia de la información intra lingüística mientras que los competentes y el avance en la escolaridad muestran la progresiva incorporación de información extralingüística.

En la identificación del nombre común se evidencia una evolución desde la consideración de criterios aislados -ortográficos y sintácticos- hacia una mayor integración de criterios -manifiesta por la utilización del sintáctico /semántico /ortográfico combinado-, según se asciende en grado y se modifica la categoría de escritor.

En el reconocimiento del nombre propio, los niños adoptan al inicio de la escolaridad básica criterios aislados en coincidencia con el empleado por los escritores incipientes. Pero puede observarse que, durante el tercer grado, recurren a la combinación exhaustiva, estrategia que es preferentemente seleccionada por los escritores competentes y los niños de los grados superiores para identificar el sustantivo propio. Si bien inicialmente los niños recurren a la información proveniente del sistema lingüístico, muy precozmente incorporan la extralingüística, provista por el contexto referencia) para reconocer el nombre propio. Si se comparan los criterios empleados para identificar las categorías gramaticales, es posible pensar en la existencia de cierta antelación cognitiva en el reconocimiento del nombre propio con respecto al común. La mayoría de los niños de todos los grados, escritores incipientes y competentes, emplean el criterio sintáctico /semántico /ortográfico -la mayor combinación posible- para identificar al nombre propio.

La mención de la existencia de una antelación cognitiva del nombre propio respecto del común, implica pensar que las razones de la misma pueden fundarse en la clave ortográfica -presencia de mayúscula en los nombres propios- y en la existencia de un campo semántico más reducido en lo que refiere a esta categoría gramatical.

Los datos ponen de manifiesto además, la existencia de una independencia de los grados en cuanto a los criterios que utilizan en la representación del sustantivo propio; se observa que los niños de los tres grados superiores -tercero, cuarto y sexto- pueden emplear la triple combinación, sintáctico /semántico /ortográfico. Tal independencia no se manifiesta en la identificación del sustantivo común, ya que el avance en la escolaridad refleja el empleo de una mayor integración de criterios.

Los cuadros presentados muestran claramente que todos los niños emplean la dimensión ortográfica -aislada o combinada- como criterio para identificar al nombre común y al propio. Con esto se manifiesta el valor que se otorga a la clave ortográfica y la consideración que se le confiere al aspecto escrito en el momento de optar por un criterio de diferenciación; así, por ejemplo, en los fragmentos de indagaciones que se muestran a continuación, se observa cómo los niños consideran este criterio para diferenciar las categorías gramaticales estudiadas.

**Gabriel (E.c., 4° grado)** Entrevistador: En eso que pusiste ¿usaste nombres?

Gabriel: Sí, Hansel, Gretel, y Punta del Sauce, Europa y Inglaterra.

E: ¿Esos nombres se escriben iguales o diferentes?

G: Empiezan todos con mayúscula.

[...]

E: ¿Sabes qué son los nombres comunes y los nombre propios?

G: Los nombres comunes son cosas que se escriben con minúscula y los nombres propios con mayúscula, que son nombres de personas, de animales, de ríos, de pueblos, de montaña.

E: ¿Los nombres comunes se pueden escribir con mayúscula?

G: No.

E: ¿Por qué?

G: Porque los nombres de ciudades, de pueblos, se escriben con mayúscula.

En el protocolo de la entrevista anterior se refleja el valor asignado por un niño de cuarto grado, clasificado como escritor competente, a la clave ortográfica. En las respuestas a las cuestiones formuladas durante la indagación reconoce usar nombres y aunque al comienzo parece restringir esta categoría a "nombres propios" puede diferenciarla de la de "nombres comunes"; eso sí, justifica la distinción atendiendo, en primer término, a las diferencias ortográficas y luego adiciona las semánticas.

**Rafael (e.l., 3° grado)**

Entrevistador: En eso que pusiste ¿usaste nombres?

Rafael: Sí Caperucita, lobo, abuela. E: ¿Conoces otros nombres?

R: Sí, Marcelo. Luis, Jorge. E: ¿Cómo sabes que esas palabras son nombres?

R: Porque empiezan con mayúscula.  
E: Caperucita, lobo, abuela ¿son nombres?  
R: SI .  
E: ¿Son nombres iguales o diferentes?.  
R: Son diferentes porque Caperucita va con mayúscula.

En este fragmento, obtenido con un niño de tercer grado clasificado como escritor incipiente, es evidente la función asignada a la mayúscula en el reconocimiento de la categoría nombre propio. Identifica la de "nombres" pero las diferencias entre sustantivos sólo son reconocibles en función de la distinción que introduce la notación ortográfica.

En ambos registros protocolarios, pese a pertenecer a niños de distintos grados ubicados en categorías diferentes en cuanto a calidad de escritura, la referencia a la clave ortográfica surge espontáneamente como un criterio de diferenciación nominal.

### **Consideraciones finales**

El estudio contribuye a mostrar que los niños utilizan criterios similares -sintáctico, semántico y ortográfico- aislados o combinados para identificar al sustantivo común o al propio durante la escolaridad básica. Aquellos que se hallan en proceso de construcción de la representación alfabética del lenguaje -escritores incipientes manifiestan poseer criterios más limitados para identificar las categorías nominales mencionadas que los escritores competentes en su escritura, que ya han construido la convencionalidad alfabética.

En coincidencia con los hallazgos de otros investigadores (Pérez Pereira, 1988; Karmiloff-Smith, 1994), en este estudio los aspectos mayormente empleados en la identificación del sustantivo común y del propio, tanto por escritores competentes como por incipientes, corresponden a aquella información que se extrae de la representación escrita del lenguaje, específicamente, la provista por el sistema ortográfico (Olson, 1995).

Más específicamente, en relación con el primer supuesto, la evidencia obtenida permite constatar diferencias. Si bien durante la escolaridad básica los niños adoptan criterios similares -sintácticos, semánticos y ortográficos-, la cantidad y calidad de las estrategias difiere: para identificar al sustantivo propio se emplean criterios combinados independientemente del grado escolar; mientras que para distinguir al común, la combinación de estrategias parece progresar en el transcurso de la escolaridad.

La representación que los niños tienen de ambas categorías nominales es diferente según su competencia escrituraj. Los datos que parecen afianzar el segundo supuesto establecen que en los escritores incipientes es por la prevalencia de criterios aislados, mientras que en los competentes es notorio el predominio de criterios combinados.

Advertir la función que la información intralingüística provista por la clave ortográfica -oposición mayúscula /minúscula- proporciona para la identificación nominal resulta una constatación interesante, porque convalida los presupuestos iniciales referidos a la intervención de las marcas ortográficas en la construcción representacional de los sustantivos propios y comunes.

El esclarecimiento del supuesto más vinculado con la intervención pedagógica, obliga a considerar que aun antes de que la escuela enseñe las nociones de sustantivos común y propio, los niños reflexionan sobre estas categorías gramaticales y hasta pueden explicitar sus criterios de identificación.

Finalmente, la comparación de los resultados del estudio con la información pedagógica que se ofrece en el aula o a través de materiales instruccionales, contribuye a denunciar la contradicción que se señalara al comenzar el trabajo según la cual la enseñanza de la identificación nominal

presupone el reconocimiento del principio ortográfico a la vez que la enseñanza de la convencionalidad ortográfica presupone el reconocimiento de las categorías nominales.

La investigación contribuye, además, a cuestionar los presupuestos pedagógicos. Los resultados parecen indicar, más bien, una complementariedad en la elaboración de las representaciones gramaticales y ortográficas. La presencia del rasgo "mayúscula" advierte al lector de un texto acerca de la categoría gramatical (Ehri, 1991); pero en la medida en que el criterio ortográfico se combina con otros -el sintáctico y, especialmente, el semántico- permite al escritor, en el transcurso de la producción de un texto, formular anticipaciones acerca de la notación convencional que adopta cada categoría nominal.

La información empírica procedente del estudio exploratorio revela -en un sentido inverso al acontecer pedagógico- que la construcción metalingüística de las categorías gramaticales sustantivo propio /común implica un proceso complejo en el que intervienen la clave ortográfica y las dimensiones sintáctica y semántica.

Los resultados de esta investigación muestran, además, que el aspecto relativo a la clave ortográfica es considerado como un criterio lingüístico más en el momento de optar por criterios de diferenciación nominal, lo que determina, a su vez, una antelación en la representación cognitiva de la categoría sustantivo propio respecto de la del común en el proceso de reflexión metalingüística que realizan los sujetos escolarizados.

Una implicación psicopedagógica que se deriva del estudio considerado es la necesidad de revisar ciertas prácticas pedagógicas durante el proceso de alfabetización institucionalizada. La escuela no puede continuar ignorando la incidencia de la representación escrita del lenguaje en la construcción metalingüística de las categorías nominales; tampoco puede continuar desconociendo la reflexión metalingüística que manifiestan los niños en el momento de decidir la notación ortográfica convencional.

## **Notas**

1. La información pedagógica procede de los cuadernos de clase y materiales instruccionales empleados en la misma institución educativa en la que se realizó la investigación.
2. Una clara distinción entre sistemas gráfico y ortográfico es presentada por Ribeiro Moreira y Pontecorvo (1996).
3. En los sistemas gráficos propios de otras lenguas la misma clave ortográfica -mayúscula- introduce distinciones absolutamente diferentes. Por ejemplo, permite diferenciar significado pleno de significado gramatical en el inglés, o bien identifica la función nominal en el alemán (Contreras, 1994).
4. La escolaridad básica en el sistema educativo argentino comprende tres ciclos de tres años de duración. En la selección de los cursos escolares se estableció intencionalmente el criterio de tomar el primero y el último grado del primer y segundo ciclos precisamente porque en este periodo escolar se introducen explícitamente los contenidos gramaticales referidos a las categorías nombre propio y común y la información ortográfica correspondiente al sistema de mayúsculas. La diferenciación entre escritores incipientes y competentes fue posterior a la selección por grados y debido a que la recolección del material empírico se realiza en vísperas de la culminación del ciclo escolar, el número de niños categorizados como escritores incipientes es significativamente inferior al número que conforma la de escritor competente aunque irrelevante dado el carácter exploratorio del estudio.
5. En las situaciones se propone la identificación de nombres propio /común en el marco de una estructura textual, de esta manera se posibilita la reflexión sobre las categorías estudiadas, atendiendo a la información intralingüística los aspectos contextuales.

6. En los datos recogidos en primer grado se manifiesta que, debido al sistema básico de escritura escogido por los escritores incipientes -letra imprenta mayúscula-, no se pudo considerar como dimensión de análisis el criterio ortográfico. Si bien estos niños se encuentran en proceso de construcción del lenguaje escrito, y la convencionalidad ortográfica se construye posteriormente como lo confirman los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979), Jaffré y David (1993). Jaffré (1994); Matteoda y Vázquez de Aprá (1992 y 1995) se requieren estudios comparativos con niños procedentes de ambientes pedagógicos en los que se exige adoptar letra cursiva minúscula ya que permitirán obtener información relevante respecto de la función de las claves ortográficas al inicio de la escolaridad.

## Anexo

### 2.2 El Pirata Malapata

Una tarde \_\_\_\_\_, el \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ dibujó en un \_\_\_\_\_ la figura de un espantapájaros y lo clavó en la pared de la habitación. Era un monigote andrajoso, de cara triste, parado en una sola pierna y con los \_\_\_\_\_ abiertos y estirados. Desde ese día, o esa noche, cuando la mamá se aproximaba a la cama de \_\_\_\_\_ ya no veía en su carita dormida la sonrisa de siempre. Hasta que una noche encontró a la nena despierta y llorando.

-¿Qué te pasa? -le preguntó.

Florencia respondió entre hipos y lágrimas:

-Desde que está aquí ese maldito monigote los pajaritos no vienen más a mis sueños...

La mamá la consoló acariciando su \_\_\_\_\_ y secándole con un pañuelo los \_\_\_\_\_. Pero para sus adentros pensó: "¿Hay algo más horrible que dar miedo a los pájaros?"

A la mañana siguiente, la mamá pidió a \_\_\_\_\_ que sacara la figura del espantapájaros de la pared y dibujara algo más lindo. Pero el \_\_\_\_\_ estaba enamorado de su monigote y no quiso deshacerse de él. Después de pensar un rato tomó una decisión y le llevó el dibujo a \_\_\_\_\_ su maestro, un pintor que vivía en un altillo del barrio de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ era un gigantón con rostro aniñado, de cuyo pincel, en sus grandes manazas, brotaban flores y más flores.

Todo el altillo estaba cubierto por los colores de esa fiesta de pétalos que \_\_\_\_\_ había creado para sentirse siempre contento. \_\_\_\_\_ le explicó su problema y le mostró el espantapájaros. El pintor sonrió. Tomó la \_\_\_\_\_ y el \_\_\_\_\_ y empezó a pintar las \_\_\_\_\_ del monigote con mucho azul, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

Extraído de Requeni, A. (1980). *El Pirata Malapata*, Buenos Aires: Plus Ultra.

## **Anexo 2**

### **Cuestionario**

1. Las palabras que usaste para completar, ¿se parecen en algo?
2. ¿Se trata de la misma clase de nombres?
3. En lo que escribiste, ¿hay nombres propios y nombres comunes?
4. ¿Cuáles?
5. \_\_\_\_\_ ¿se parecen en algo o tienen algo en común?
6. ¿En qué se parecen los nombres propios?
7. ¿Qué es un nombre propio?
8. \_\_\_\_\_ ¿se parecen en algo?
9. ¿En qué se parecen los nombres comunes?
10. ¿Qué es un nombre común?
11. ¿Qué diferencia hay entre nombre propio y nombre común?
12. ¿Se escriben de la misma forma?
13. ¿Cómo te diste cuenta que tenías que poner un nombre propio?
14. ¿Cómo te diste cuenta cuándo tenías que poner un nombre común?

### **Referencias bibliográficas**

Bronckart, J.; Schneuwly, B. (1996). "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", en Textos de *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 9, Barcelona, pp. 61-78.

Catach, N. (1988). "Fonctionnement linguistique et apprentissage de la lecture", en *Langue Francaise*, núm. 80, París, pp. 6-19.

Catach, N. (1996). "La escritura en tanto plurisistema, o teoría de la L prima", en Catach (comp.) *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Barcelona: Gedisa.

Contreras, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Madrid: Visor.

Ehn, L. (1991). "Development of the ability to read words", en Barr, R. y M. Kamil; P. Mosenthal; P. Pearson. *Handbook of Reading Reserach II*. Nueva York: Longman.

Ferreiro, E. (1994). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en *Lectura y Vida*, núm, 3, Buenos Aires, pp. 5-14.

Ferreiro, E. (1996). "La noción de palabra y su relación con la escritura", en Nueva Revista de Filología *Hispánica*, (s/d) México.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México: Siglo XXI editores.

Hernández Pina, F. (1987). Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la *adquisición del español* como lengua materna. Madrid: Siglo XXI editores.

Jaffré, J-P y J. David (1993). "Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit", en *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 91, pp. 112-127.

Jaffré, J-P. (1994). "Invention et acquisition de l'écriture: éléments d'une "linguistique génétique", con Anís, J. *Spécia/ "écritures"*, París: Université Paris x.

Jaffré, J. P. (1996). "Grafemas e ideografías", en Catach, N. (comp.) *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Barcelona: Gedisa.

Karmiloff-Smith, A. (1994). Más allá de la *modularidad*, Madrid: Alianza.

Marín, M. (1995). Conceptos claves. Gramática, lingüística, literatura, Buenos Aires: Aique.

Matteoda, M. y A. Vázquez de Aprá (1992). "Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica", en *Lectura y Vida*, núm. 4, pp. 11-18.

Matteoda, M. y A. Vázquez de Aprá (1995). "Relaciones entre producción y conceptualización ortográfica", en *Escritos de la Infancia*, núm. 6, pp. 93-114.

Olson, D. (1993). "How Writing Represents Speech", en *Language & Communication* vol. 13, núm. 1, pp. 1-7.

Olson, D. (1995). "La cultura escrita como actividad metalingüística", en Olson, D. y N. Torrance (comp.) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona: Gedisa.

Pérez Pereira, M. (1988). "La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje", en *Estudios de Psicología*, núms. 33-34, pp. 211-227.

Pérez, M. (1990). "¿Cómo determinan los niños la concordancia de género? Refutación de la teoría del género natural" en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 50, pp. 73-91.

Ribeiro Moreira, N. y C. Pontecorvo (1996). "Chapeuzinho, Cappuccetto: variaciones gráficas y norma ortográfica", en Ferreiro, E. y C. Pontecorvo; N. Ribeiro Moreira; I. García Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona: Gedisa.

Scholes, R., y B. Willis (1995). "Los lingüistas, la cultura escrita y la intencionalidad del hombre occidental de Marshall McLuhan", en Olson, D. y Torrance, N. (comp.) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona: Gedisa.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*, Barcelona: Ice-Horsori.

Teberosky, A. (1995). "¿Para qué aprender a escribir?", en Teberosky, A. y L. Tolchinsky (eds.) *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires: Santillana.

Teberosky, A. y L. Tolchinsky (comp.) (1995). *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires: Santillana.



Tolchinsky, L. (1991). "Lengua, escritura y conocimiento lingüístico". En Siguán, M. *La enseñanza de la lengua*, Barcelona: Horsori.

Tolchinsky, L. (1995). "¿Aprender sonidos o escribir palabras?", en Teberosky, A. y L. Tolchinsky (eds.) *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires: Santillana.

Vaca, J. (1992). *Lo no alfabético en el sistema de escritura*, Tesis DIE, 13, México:

DIE-CINVESTAV.

*Recepción del  
artículo: 5 de marzo de 1998  
Aceptado: 18 de  
noviembre de 1998*