

VOCABULARIO CACOGRÁFICO. PAUTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA COSTARRICENSE

*Marielos Murillo Rojas**

ABSTRACT

The fundamental problem of this research consisted to identify the behavior and the general standards of the Costa Rican primary schoolchildren orthography, starting from the cacographic vocabulary obtained from the basic lexical of primary school, in order to create a linguistic corpus with validity.

Now the Costa Rican primary school makes use of the identification of the works with high orthographic the same as the most frequent errors: basic information to make a proposal of a profitable orthographic rules as a contribution to the teaching of Spanish language in Costa Rican primary school.

Key words: orthography, cacographic vocabulary, lexicography, Costa Rica.

RESUMEN

El problema fundamental de la presente investigación consistió en identificar los comportamientos y patrones generales de la ortografía de los niños escolares costarricenses, a partir del vocabulario cacográfico, obtenido este del léxico básico escolar, en virtud de un corpus lingüístico de validez nacional.

La escuela costarricense dispone ahora de la identificación de las palabras con mayor dificultad ortográfica al igual que de los errores más frecuentes: información básica para la propuesta de las reglas ortográficas rentables como aportación significativa a la enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense.

Palabras clave: ortografía, vocabulario cacográfico, lexicografía, Costa Rica.

I. Justificación

“El aprendizaje escolar de la comunicación sólo es posible si se construye a partir del *capital lingüístico* de los alumnos y de las alumnas y si tiene en cuenta lo que en cada momento saben y saben hacer, decir y entender.” (Lomas, 2001:85)

Como bien señala Carlos Lomas (2001), enseñar lengua es mejorar o desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos, pero sobre la base del *capital lingüístico* que cada uno posee y ese capital estará a nuestro alcance en el

momento en que conozcamos el texto, ya oral o escrito, producido por los escolares.

En consecuencia, las investigaciones de lingüística aplicada son básicas para que la escuela realice la poda correspondiente, evite la repetición innecesaria de experiencias lingüísticas, elabore programas de estudio y construya textos y guías metodológicas graduados, conducentes a la adquisición del uso lingüístico culto, enmarcado en un concepto de lengua española como haz de distintas variedades funcionales.

* Catedrática. Profesora de la Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica.

En este momento, el conocimiento que se tiene en Costa Rica sobre la competencia lingüística comunicativa de los niños y jóvenes que forman parte del sistema educativo se encuentra en una etapa inicial.

Se cuenta con tres estudios de validez nacional sobre la competencia léxica de los niños preescolares y escolares; además, de una serie de artículos, a modo de ejemplo, que aportan información importante a este campo de estudio.

La educación básica costarricense le concede especial importancia a la enseñanza de la ortografía y su relación con el aprendizaje del léxico y la expresión escrita en general.

No obstante y a pesar de que la ortografía de la lengua española es “bastante simple y notoriamente envidiable, casi fonológica, que apenas si tiene parangón entre las grandes lenguas de cultura” (RAE, 2002:XVI), provoca graves problemas a los educandos, tal y como señala una serie de investigaciones realizadas en Hispanoamérica y España.

El objetivo fundamental de la enseñanza de la ortografía es lograr que los “alumnos escriban correctamente todas las palabras que utilicen, y tengan vehículos de incorporación para las palabras que irán conociendo en el futuro” (Garrabó y Puigarnau, 1996:30).

Lograr que el alumno escriba con ortografía requiere un poco más que buenas intenciones; es necesario conocer cuál es el vocabulario básico que usa al escribir, cuáles son las palabras que producen mayor número de errores y si los estudiantes aplican patrones sistemáticos que orienten la intervención pedagógica al trabajar grupos de palabras.

En este orden de cosas, Parera i Parramón (1989), Garrabó y Puigarnau (1996) y Barberá y otros (2001), en el marco de la programación neurolingüística, consideran que los aspectos fundamentales para abordar la ortografía son:

- el vocabulario básico,
- reglas ortográficas rentables y
- el entrenamiento de la memoria.

Es fundamental tener presente que el dominio ortográfico guarda relación con el nivel

cronológico y madurativo; en un primer momento, se exige una ortografía natural, que consiste en identificar cada signo fónico con su equivalente gráfico y la separación de las palabras dentro de la frase; después, el uso de una ortografía apegada a la normativa de la lengua. Esta última debe responder también a una programación fundamentada en las dificultades de la representación del código escrito y en el comportamiento y desarrollo del educando. De este modo los programas no deben seguir repitiendo las mismas listas de reglas sin que medie ningún criterio científico, al no haberse investigado la competencia cacográfica del educando.

El logro didáctico de una conciencia ortográfica constituye el objetivo actitudinal prioritario, aspecto en que coinciden todos los investigadores del tema.

“La conciencia ortográfica se manifiesta en una actitud positiva hacia el aprendizaje y uso de la Ortografía y un afán de perfeccionamiento en ella, solventando las dudas y rechazando los errores” (Mesanza López, 1987:61).

En suma, el vocabulario ortográfico básico, obtenido a partir del léxico básico de los educandos y las correspondientes políticas educativas, constituye el campo principal del trabajo ortográfico en los primeros niveles de la enseñanza; el inventario cacográfico es el campo equivalente en los niveles medios y superiores.

Para concluir, es oportuno tener en cuenta que el aprendizaje de la ortografía mediante el vocabulario básico permite el estudio de las dificultades ortográficas de una manera rentable, de esta forma aumentan los aciertos, disminuyen los errores y se evitan esfuerzos inútiles.

II. Procedimientos metodológicos

La comunidad lingüística seleccionada para obtener el léxico básico escolar y el vocabulario cacográfico está constituida por una muestra estadísticamente representativa de las instituciones de educación primaria costarricense, seleccionada al azar y siguiendo los criterios de proporción al tamaño del universo total.

La muestra está formada, entonces, por treinta y cinco escuelas públicas y privadas

pertenecientes a las veinte regiones educativas de Costa Rica.

Los discursos escritos fueron aportados por 35 grupos de alumnos de tercer grado y por igual cantidad de sexto, pertenecientes a cada una de las escuelas seleccionadas, o sea 70 grupos de escolares, con un promedio de 25,21 alumnos cada uno, para un total de 1765 redacciones. Los niños de tercer grado tenían una edad comprendida entre los 9 y 10 años y los de sexto grado entre los 12 y 14.

El corpus escrito se digitó respetando la ortografía del niño, a saber: puntuación, separación de palabras, acentuación, cambio o alteraciones en las letras. Posteriormente se grabó en dos archivos separados; uno, con una marcaación específica para hacer el análisis ortográfico (ORTO) y, el otro, para el estudio del léxico básico (CODIESCRITO).

El tratamiento del archivo ORTO fue muy sencillo, se siguieron solo dos pasos:

- Aplicar al corpus las técnicas generales de codificación establecidas para los estudios de léxico básico.
- Copiar delante de cada palabra escrita sin ortografía la palabra correcta y unirla con el signo más (+), por ejemplo:

La novela Cocorí

En un día Cocorí+Cocori decidió+decidio ir+hir a buscar leña+leya a la selva y se fue+fué adentrando a la selva después+después se encontró+encontro con un lago que tenía en el agua un rostro oscuro como el caimito. Cocorí se asustó+asusto tanto que salió+salio corriendo+coriendo donde el viejo pescador a contarle lo sucedido en la jungla+Jungla.

El siguiente paso fue aplicar un sencillo programa de cómputo elaborado con la base de datos SAS, cuya función era separar en un listado vertical todas las palabras unidas con el signo más (+) y colocarles la frecuencia respectiva. Luego, el análisis se hizo manualmente.

En el segundo archivo, CODIESCRITO, se sustituye la palabra sin ortografía por su correspondiente estándar, con el fin de unificar

critérios que permitieran el léxico básico escolar costarricense.

III. Resultados

3.1. Ortografía y sus características

Es necesario puntualizar que el tratamiento del corpus del código escrito para obtener la información ortográfica implica una codificación diferente respecto de la empleada para precisar los datos del léxico básico escolar, entendido como inventario de palabras de contenido léxico. En efecto, ahora el propósito es determinar el vocabulario cacográfico y posibles patrones de escritura sin ortografía.

Con el objetivo de facilitar la tarea didáctica del educador y aprovechando aportes metodológicos de la lexicografía, las palabras cacográficas de discurso, escritas por los niños escolares costarricenses, se lematizaron y ordenaron semasiológica y alfabéticamente:

abajo ad.	2	acampar v.	10
abajo/avajo	1	acampar/acanpar	1
abajo/habajo	1	acampar/campar	8

Los números en negrita indican la frecuencia del lema y el número correspondiente a la pareja, palabra con ortografía/palabra cacográfica, corresponde a la frecuencia del error.

Sobra comentar que, a primera vista, el educador tiene una información fundamentada para planificar una clase de ortografía si tuviera que decidir entre esas dos palabras y en el tipo de error por rectificar.

Téngase en cuenta que la ausencia de una mayúscula cuando debía aparecer o su aparición sin necesidad, no se consideró, al igual que la puntuación, pues estos contenidos escapan al proceso de adquisición de una ortografía natural, primera etapa en el proceso de apropiación del código escrito (Cfr. Barberá y otros, 2001).

Es conveniente señalar que se obviaron los vocablos con una sola aparición de error ortográfico.

En el vocabulario cacográfico recopilado figuran las categorías gramaticales: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombres, interjecciones, preposiciones, conjunciones y artículos.

Para efectos de este artículo, los errores ortográficos presentes en el vocabulario cacográfico se analizan tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Las cien palabras con mayor dificultad ortográfica.
- Palabras con dificultad de escritura, ordenadas por reglas de ortografía.

- Las reglas ortográficas rentables.

3.2. Las cien palabras con mayor dificultad ortográfica

Las cien palabras con mayor variación en la escritura están distribuidas así: cincuenta y nueve verbos, doce adverbios, once sustantivos, seis adjetivos, dos preposiciones, siete pronombres y dos conjunciones.

3.2.1. Los cincuenta y nueve verbos y las formas cacográficas correspondientes

Entrada	Formas cacográficas. En el grafema subrayado se encuentra el error
abrir	abrio, <u>h</u> abrio
agarrar	agarro, <u>a</u> garar
andar	andaya, <u>h</u> andaba, andabamos
aparecer	aparecio, <u>a</u> parecia, <u>a</u> pareser
ayudar	ayudo, <u>a</u> lludar, <u>a</u> lluda, ayudaya
buscar	busco, <u>y</u> uscar, (v)buscar <u>ón</u>
caer	cayo/ <u>c</u> allo, <u>c</u> allerón/ <u>c</u> ayerón, <u>c</u> alleron, <u>c</u> ai, <u>c</u> aia, caido
comenzar	comenzo/ <u>c</u> omense, <u>c</u> omensaron/ <u>c</u> omensar <u>ón</u> , <u>c</u> omiensa
comer	<u>c</u> omi, <u>c</u> omia, <u>c</u> omian, <u>c</u> omi <u>o</u> , <u>c</u> omere, <u>c</u> omierendose
comprar	<u>c</u> ompro/ <u>c</u> onpro, <u>c</u> ompr <u>ar</u> ón, <u>c</u> omprare
conocer	conoser, <u>c</u> onoci/ <u>c</u> onosí/ <u>c</u> onosí, <u>c</u> onocia/ <u>c</u> onosia, <u>c</u> onosido, <u>c</u> onocier <u>ón</u> , <u>c</u> onocio/ <u>c</u> onosio, <u>c</u> onosco
contestar	contesto, <u>c</u> ontestava
convertir	<u>c</u> onbirtió/ <u>c</u> ombirtio, <u>c</u> ombertia/ <u>c</u> onvertia.
correr	corrio/ <u>c</u> orrío, <u>c</u> oriendo, <u>c</u> orria, <u>c</u> orrian,
cuidar	<u>c</u> uidava, <u>c</u> uidare, <u>c</u> uidaria, <u>c</u> uido
dar	<u>d</u> ío, dió, <u>d</u> ierón, <u>d</u> í, <u>d</u> aria, <u>d</u> are, <u>d</u> aras
deber	<u>d</u> eve, <u>d</u> evemos, <u>d</u> even, <u>d</u> eberjamos, <u>d</u> eberja, <u>d</u> eberian, <u>d</u> evido
decidir	decidier <u>ón</u> / <u>d</u> esidieron, <u>d</u> ecidi/ <u>d</u> esidi, <u>d</u> esidimos, <u>d</u> ecidio/ <u>d</u> esidio,
dejar	dejar <u>ón</u> , <u>d</u> eje, <u>d</u> ejo, <u>d</u> ejava, <u>d</u> ejara
echar	echo/ <u>h</u> echo/ <u>h</u> echó, <u>h</u> chava, <u>h</u> echan, <u>h</u> echar,
empezar	empesamos, <u>e</u> mpesaron/ <u>e</u> mpesar <u>ón</u> / <u>e</u> mpesar <u>ón</u> , <u>e</u> mpezo/ <u>e</u> mpeso/ <u>e</u> mpesó/ <u>e</u> mpeso,
encontrar	encontro, <u>e</u> ncontre, <u>e</u> ncontrar <u>ón</u> , <u>e</u> ncontrava/ <u>e</u> ncontravan
entrar	<u>e</u> ntre, <u>e</u> ntro, <u>e</u> ntrar <u>ón</u>
estar	esta, <u>e</u> stamos/ <u>e</u> stavamos, <u>e</u> stava, <u>e</u> stavan, <u>e</u> stan, <u>e</u> sten, <u>e</u> staria, <u>e</u> stariamos, <u>e</u> stas, <u>e</u> ste, <u>e</u> stuvieramos, <u>e</u> stuvier <u>ón</u> , <u>e</u> stubo, <u>e</u> stube.
gustar	<u>g</u> ustaria, <u>g</u> usto, <u>g</u> ustava

Entrada	Formas cacográficas. En el grafema subrayado se encuentra el error
haber	abja/habja/abía/avía/avja/havja, habjamos/abjamos, habjan, avjan, havjan, ai-ahí-ay (hay), haiga (haya), e, emos, ubiera/viera, uvo, a, an, aber)
hablar	ablar, ablando, ablo, hablo
hacer	ase/ace/hase, aemos/acemos, acen/asen, ser/acer/aser/haser, asia/hacia, aciendo/asiendo, agamos/_gamos, ago, echo, hise/ice/ise, hisieron/icieron/isieron, hiso/hiso/iso
ir	fúe/fuế/jue, fueros, fuerón, fui/fuy/jui, fuimos/fuymos/juimos, hido, hir, ire, irja, hiba/hiva/yva, hibamos/ivamos/ibamos, hiban/hivan/ivan, bas, balla, bayan, valla, bamos, ban, boy/voi
jugar	jugava, jugabamos, fugar, jugaria, jugariamos, jugarón, jugue
levantar	levanto/lebanto, levante, levantava, lebantán
llamar	llamava, yamada, yamado, llamo, llamarón
llegar	llegava, yegado, yegamos, yegar, llegarón/yegaron, llego, llege
llevar	llevavamos, llevava, llebamos, llevarón, llebo, llevo/yebo
matar	matava, matare, mataria, matarón, mato
meter	meti, metierón, metio
morir	moririamos, murierón, muriq
nacer	nací, nació
oír	oir, olle, ollo/oyo, oirte, oia
pasar	pasava, pasare, pasarón, pase, paso
pedir	pidio, pedia
pelear	peliaban, peliar, pelio
poder	podia, podian, podria, pudieramos, podriamos, podrian, pudierón
poner	pucieron, ponía, ponian, pusierón/pucieron,
preguntar	pregunte, pregunto,
quedar	quede, quedo, quedarón, quedaria
querer	queria, querian, quizo, quisierón
saber,	sabia/savja, sabra, sabran, saver, sabian/savian,
sacar	saco, saque
salir	salj, salia, salian, salierón, salio,
seguir	segui, seguia, seguian, siguierón, siguio
sentir	sentia, senti, sintio
ser	sera, seria, sere, seran, hera, eramos, soi
tener	tendre, tendria, tendriamos, tenia, teniamos, tenian, tube, tuvieramos, tuvierón, tubo
tocar	toco, tocarón
venir	venja/benja, bengan, venjamos, venjan, biene, bino
ver	be, veja, vejan, ber, bi, ví, bieron/bierón/vierón, bio, bimos, vío, vió
vivir	vivja, vivjan, vivierón,
volver	volvio/bolbio,

Los escolares costarricenses, en su proceso de adquisición de la escritura, al usar formas verbales en el discurso, lo cual implica atender las concordancias morfosintácticas pertinentes de conformidad con la situación discursiva contextual, cometen errores ortográficos de índole gramático (unas letras en vez de otras), contextual de acentuación o de ambos.

Los errores más frecuentes al escribir los verbos de la primera conjugación son fundamentalmente el uso de “uve” en vez de “be” en las terminaciones –aba, –aban y –ábamos del pretérito imperfecto de indicativo. En el pretérito perfecto simple, en el condicional y en el futuro simple la omisión del acento ortográfico en las palabras agudas terminadas en –ó y –é, en los hiatos –ía y en las terminaciones de futuro (-aré/-ará) constituye el error más representativo.

El caso de la terminación de la segunda persona (ustedeo) y de la tercera persona plurales del pretérito perfecto simple de indicativo “–ron” es distinto respecto del anterior, pues se adiciona una tilde que contraviene las reglas básicas de acentuación gráfica de una palabra llana, o sea, que no lleva acento ortográfico al terminar en –n. Pareciera que los niños establecen algún tipo de analogía con el acento gráfico de las palabras agudas terminadas en –n.

Por otra parte, en los verbos de la segunda y la tercera conjugación, la no marcación del acento ortográfico en las formas escritas en pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple, condicional y futuro simple, constituyen la dificultad primaria. Además, se repite el mismo fenómeno de adición de una tilde en la terminación –eron del pretérito perfecto simple, segunda y tercera persona plurales.

Respecto de los grafemas, es necesario hacer énfasis en la escritura de las formas bases o raíces verbales, principalmente las que se escriben con “b” o “v”; “s” o “c” o “z”; “h”, “mp”; “mb”, “ll” o “y” y “r” o “rr”, con el fin de evitar escrituras como estas: *yegaron, bieron, yebo, bolbieron, empesaron, viene, conosco, conoser, desidieron, yamado, saver, ollo, hoir, fugar, ablar, pucieron, alluda, parese, comensar, conbertir, conpro, lebanto, devemos*, etc.

El detalle de los usos completos de cada palabra y las características de los errores ortográficos se encuentran en el vocabulario cacográfico. No obstante, es destacable que las formas del pretérito perfecto simple e imperfecto son más usadas por los escolares que las de futuro, en vista del carácter narrativo de los discursos seleccionados, hecho que se manifiesta en frecuencias de las palabras del discurso en cada lema verbal (Cfr. Weinrich, H., 1974; Moreno F., 1998).

En síntesis, la correcta escritura de las conjugaciones verbales de la lengua española presupone el conocimiento y uso de las reglas generales de acentuación, por lo que su estudio es obligatorio desde los primeros niveles de la educación primaria.

3.2.2. Adverbios

Seguidamente se agrupan los doce adverbios según las dificultades que tuvieron.

una dificultad	dos dificultades	tres dificultades
ahora	siempre	también
ya	bien	así
dónde	ahí	
aquí		
sí		
entonces		
después		

La segunda categoría gramatical con mayor presencia en las cien palabras en comentario es el *adverbio*, término que “designa una clase de palabras invariable en su significante y a menudo indescomponibles en signos menores, destinadas en principio a cumplir por sí solas el papel de adyacente circunstancial del verbo” (Alarcos, 2000: 128).

La definición de adverbio citada en el párrafo anterior llama la atención sobre la escritura de estas palabras, aspecto de especial interés para nosotros, pues en principio al ser invariables en su significante los márgenes de error ortográfico deberían ser menores y no ocupar el segundo lugar entre las cien palabras cacográficas.

Como se puede observar los adverbios *también* y *así* son los más difíciles, ya que están sometidos a tres reglas. Veamos:

tilde	mb		b/v		
también	456	tanbien	49	tanvien	14
también	16	tanvien	14		
támbien	4				

El acento es el error más representativo, ya que del 83% de las veces que se escribió sin ortografía '*también*', se omitió o cambió de posición la tilde. Le sigue la escritura de 'ene' en vez de 'eme' ante la 'be' y finalmente el cambio de 'be' por 'uve'. Esta es, sin duda, una palabra que debe reforzarse continuamente no solo por su frecuencia de uso sino por su dificultad varia.

El adverbio de modo *así* ofrece también tres posibilidades de error, a saber: omisión de tilde (asi, 117 veces), adición de hache ante la 'a' (*haci*, *hací*, *hasi*, *hasí*, 58 veces) y sustitución de ese por ce (aci, ací, 5 veces).

El comportamiento del adverbio *ahí* es bastante diferente de las otras palabras descritas, ya que en un 63% de las veces se confunde con la forma flexiva del verbo haber '*hay*' (tercera persona singular del presente indicativo), en otros casos se omite la hache, se cambia la "i latina" por la "y griega" o se obvia la tilde.

En la palabra *bien* aparecen dos tendencias claramente definidas: tildar un monosílabo que no requiere diferenciación de ningún otro (bién, 29 veces) y escribirlo con uve (vien, 29 veces).

En el vocablo *siempre* no se aplica en todos los casos la escritura de 'eme' antes de 'pe' y 'be' y se cambia la 'ese' por la 'ce' (ciempre, sienpre, cienpre).

De los adverbios restantes cuatro se resuelven con una tilde bien colocada; no obstante, detengámonos en el caso de *sí* y *dónde*. En el adverbio de afirmación *sí* se omite la tilde en un 40% de las veces y en la conjunción *si* se agrega en diecinueve de veinte casos. Es obvio que el niño no ha interiorizado la diferencia funcional discursiva entre un 'si' conjunción y 'sí' adverbio de afirmación y la correspondiente distinción mediante el acento diacrítico.

La situación de *dónde* y *donde* es similar, pues en el 87% de las veces en que se usa como el adverbio interrogativo se omite la tilde y en más del 50% en que su función es de adverbio relativo se la adiciona.

Por otra parte, los adverbios *después* y *aquí* se dificultan solo por la presencia del acento ortográfico, pero los porcentajes de error son elevadísimos, 85% y 46% respectivamente, lo que obliga su estudio en la escuela.

Para concluir con los adverbios, veamos los vocablos: *ahora* (aora '22', haora '28', hora '4', horita '4'), *ya* (Ila '63', yá '4') y *entonces* (entones '72'); todos presentan errores predecibles, o sea, el uso de la hache, grafema sin correspondencia en la cadena hablada y los usos de y/ll y c/s, ambas grafías que corresponden a sendas variaciones fonético-fonológicas en el español de Costa Rica.

3.2.3. Sustantivos

Seguidamente se presentan los sustantivos con mayor frecuencia de error de escritura.

país	pais, países
papá	papa, papas
mamá	mama, mamas
tío	tio, tios
pájaro	pajaro, pajaros
día	dia, dias
árbol	arbol, arboles
río	rio, rios
contaminación	contaminacion
fútbol	futbol,
vez	bes, ves

De los diez sustantivos que causaron mayor número de error, diez se ven afectados por el uso de la tilde, a saber: pais (73), países (43), papa (67), papas (26), tio (58), tios (18), pajaros (27), pajaros (38), mama (60), dia (243), dias (72), arbol (24), arboles (115), rio (54), rios (81), contaminacion (43). Es claro que no se aplicaron las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y

esdrújulas; también es notorio el hecho de que ningún hiato fue tildado. Si bien es cierto que estas palabras ocupan un lugar privilegiado en el inventario del vocabulario activo de los escolares, deben estudiarse en su aspecto ortográfico, pues apenas se dominan parcialmente.

El caso de la palabra *vez* con dos alteraciones gráficas (bes -21-, ves -79-), debe atenderse junto con el plural correspondiente que conlleva una normativa ortográfica más por estudiar: el cambio de “zeta” por “ce” cuando sigue una vocal anterior.

3.2.4. Adjetivos

A continuación la lista de adjetivos que forman parte de las cien palabras con mayor frecuencia de error ortográfico.

feliz	felizes
joven	joben, juvenes
único	unico
último	ultimo
mi	mí
mío	mio

El vocablo *feliz* se torna más difícil en plural, pues se tiende a mantener la “zeta” *-felizes-* o a escribir “ese” como alógrafa de la “ce”, al cambiarse la zeta por ella cuando sigue una vocal anterior.

El adjetivo *joven*, además de tener una ‘uve’ sustituida erróneamente por una ‘be’, se agudiza al cambiar de número, pues en singular debe seguir la regla de acentuación de las palabras graves y en plural la de las esdrújulas.

En vista de que los vocablos *único,-a* y *último,-a* han sido escritos sin tilde, se evidencia una vez más que los escolares desconocen la regla que rige la acentuación de las palabras esdrújulas.

Para concluir con los adjetivos, debemos decir que los posesivos se ven afectados por el uso de la tilde al no atenderse la ley del hiato o el uso por ultracorrección.

3.2.5. Pronombres, conjunciones y preposiciones

yo	llo
él	el
qué	que
quién	quien
cuál	cual
porque	por que
y	i
a	ha
hasta	asta

En este último grupo se comentan, grosso modo, las pronombres personales (yo, él), los interrogativos (qué, quién, cuál), las conjunciones (porque, y) y las preposiciones (a, hasta).

El pronombre personal ‘él’ es la forma más problemática, pues se confunde con su homófono el artículo ‘el’, causando así el 78% de error en el vocabulario básico escolar, código escrito. El pronombre de primera persona ‘yo’ se escribe el 6% de las veces con *elle*, en este caso pareciera que algunos niños no han superado la etapa fonética de la lecto-escritura.

Respecto de los pronombres interrogativos sucede lo mismo que con el pronombre ‘él’, se confunde su escritura con la de sus respectivos homófonos *cual, que, quien*. Esta evidencia dada en las muestras de escritura de los escolares, orienta el camino por seguir en la enseñanza de este tipo de palabras.

Las palabras ‘*esto, y, a, porque*’ se escriben con error ortográfico entre un 1% y un 10%, tal como muestra el vocabulario cacográfico, en consecuencia, la atención ortográfica podría transferirse para actividades menos apremiantes.

3.3. Palabras del vocabulario cacográfico con dificultad de escritura, ordenadas por reglas de ortografía

En este apartado se toman algunas de las primeras quinientas palabras con error ortográfico

y se agrupan por grafemas que presentan dificultad de escritura, además de haberse ordenado los vocablos de acuerdo con la frecuencia de dificultad. El orden de los subgrupos *b/v*, *s/z/c*, *ll/y*, *r/rr*, *h*, *x*, *mp/mb*, *n/v* ha sido aleatorio.

b/v

Uso de la *b*: haber, deber, beber, saber, botar, buscar, dibujar, bajar, recibir, derribar, embarazar, burlar, probar, derrumbar, acabar, bañar, cambiar, observar, robar, subir, habitar, también, bien, abuela, bosque, bebé, sábado, belleza, tiburón, hábitat, bomba, ballena, basura, cabeza, árbol, barco, fútbol, lobo, bicicleta, futbolista, bueno, biológico, herbívoro, bastante, bonito, bello.

Uso de la *v*: ver, llevar, vivir, volver, venir, convertir, levantar, divertir, visitar, salvar, vender, invitar, lavar, vestir, aprovechar, avanzar, devolver, avisar, mover, servir, vender, volar, olvidar, vacilar, servir, todavía, navidad, selva, televisión, volcán, vecino, avión, cueva, vida, universidad, vacaciones, veterinario, vicio, voz, venado, vestido, vez, automóvil, joven, viejo, favorito, vacilón, malvado, vario, maravilloso, carnívoro.

s/z/c

Uso de la *c*: hacer, conocer, aparecer, nacer, acercar, parecer, necesitar, crecer, agradecer, aceptar, celebrar, desaparecer, cerrar, amanecer, cárcel, suceder, ofrecer, adolescente, tercero, entonces, cerca, encima, contaminación, destrucción, príncipe, difícil, piscina, gracia, hacia, científico, extinción, policía, cierto, fácil, diciembre, disciplina, apreciar, cocinar, experiencia, preciso.

Uso de la *s*: ser, así, sentir, siempre, pasear, necesitar, enseñar, visitar, perseguir, música, sentar, selva, profesión, físico, televisión, demasiado, iglesia, sembrar, observar, universidad, casi, desierto, profesional, presentar, serpiente, sirena, propósito, servir, campesino, desear.

Uso de la *z*: empezar, esforzar, alcanzar, cazar, abrazar, avanzar, realizar, tropezar, alzar, embarazar, belleza, naturaleza, riqueza, zombi, zona, zanahoria, zompopa, manzana, ozono,

plaza, corazón, razón, poza, panza, almuerzo, cazador, maíz, feliz, feroz, lápiz, pez, capaz, voz, vez, nariz, arroz, lombriz.

ll/y

Uso de la *ll*: llegar, llevar, llamar, llorar, hallar, llenar, atropellar, ella, allí, allá, maravilloso, ballena, bello, belleza.

Uso de la *y*: yo, ya, ayudar, mayoría, apoyar, desayunar, playa, proyecto y las conjugaciones del verbo ir escrita con ye.

r/rr (vibrantes múltiples)

Uso de la *rr*: correr, cerrar, agarrar, recorrer, amarrar, arrancar, arrastrar, ocurrir, derrumbar, arreglar, derribar, perro, arriba, arroz, carrera, querrá.

Uso de *r*: río, responder, recoger, reír, regalar, regresar, rápido, ratón, recibir, rápidamente, recordar, razón, riqueza, realizar, reflexionar, romper.

Las palabras enrollar, honrado, sonreír, sonrisa y alrededor, no se encuentran dentro de las primera quinientas, están presentes en el vocabulario cacográfico con frecuencias menores, pero consideramos necesaria su inclusión en esta lista, pues los niños siempre las escribieron con 'rr', obviando la regla ortográfica correspondiente.

h

Uso de la *h*: haber, hacer, hablar, hermano, hallar, hijo, historia, hormiga, hambre, hombre, ah, hada, hora, habitar, hábitat, huir, herbívoro, hogar, ahogar, hambriento, hija, hongo, hospital, hundir, marihuana, zanahoria, hasta, hacia, hermoso, ahogar, ahora, ahorrar, ahí, alcohol, almohada, búho, ahumado.

x

Uso de la *x*: auxilio, asfixiar, excepto, examen, existir, exótico, experto, experimento, explicación, explorar, exportar, exprimir, extinción, extinguir, extranjero, extraño, extraterrestre,

galaxia, máximo, oxígeno, próximo, reflexionar, sexto, tóxico.

mp y mb

Uso de la *mb*: ambiente, bomba, cambio, derrumbar, diciembre, embarazada, hombre, también, sembrar, lombriz, hambre.

Uso de la *mp*: acampar, acompañar, campesino, ciempiés, compañero, compartir, comprar, empezar, zompopa, cumplir, importante, siempre, romper, limpio.

nv

Uso de la *nv*: convertir, conversar, envenenar, enviar, invencible, convivir, invitado.

Por otra parte, se encuentran casos de locuciones adverbiales frecuentes que se escriben juntas como si fueran una sola palabra, por ejemplo: *depronto*, *aveces*, *osea*, *porsupuesto*..., cayendo en infrasegmentación de morfemas, fenómeno frecuente en analfabetos por desuso.

También se tiende a escribir unidas algunas colocaciones que usualmente van seguidas: a la, ala; a las, alas; a los, alos; a mí, amí; a ser, aser; a ver, aver; de la, dela; si no, sino; es que, esque; la anda, landa; por eso, poreso; por qué, porqué; que es, ques; que no, queno, entre otros.

Asimismo, separan elementos de palabras que quizá relacionan con algún morfema no trabado, por ejemplo: en cuentro, en tonces, a fuera, a hora, al gunas, al rededor, ante pasado, a un que, aun que, cien tífico, con puesto, con migo, en pollado, de el, sobre vivir; o bien, los adverbios en mente: alegre mente, feliz mente, etc., cayéndose en el fenómeno conocido como suprasegmentación de morfemas.

Respecto de los extranjerismos, no se tomaron en cuenta porque su escritura es tan diversa que deben estudiarse por separado.

3.4. Reglas ortográficas rentables

De acuerdo con los datos, análisis y comentarios relativos al vocabulario cacográfico de los niños escolares costarricenses, se presentan a continuación las reglas ortográficas rentables

como aportes para la educación lingüística en la escuela primaria costarricense.

1. Acentuación de la sílaba tónica en palabras agudas, graves y esdrújulas.
2. La letra *b*:
 - 2.1. Los verbos deber, beber, saber, haber
 - 2.2. Las terminaciones -aba, -abas, -ábamos, -aban del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación.
3. La letra *v*:
 - 3.1. El pretérito perfecto simple de indicativo y el pretérito imperfecto de subjuntivo de los verbos estar, andar, tener y sus compuestos.
 - 3.2. Los verbos llevar, venir, volver, ver y vivir.
 - 3.3. Las palabras con la secuencia gráfica -nv.
4. Letra *c*:
 - 4.1. Terminación -cción y -ción.
 - 4.2. Las palabras entonces, cerca, necesario, hacia, cierto.
5. Letra *s*:
 - 5.1. Las palabras ser, así, casi.
6. Letra *z*:
 - 6.1. Se escribe con -zc la primera persona del singular del presente de indicativo y todo el presente de subjuntivo de los verbos irregulares terminados en -acer, -ecer, -ocer y -ucir.
 - 6.2. Se escribe con -z final las palabras cuyo plural termina en -ces.
7. El dígrafo *rr*:
 - 7.1. Se escriben con 'rr' las palabras que tienen sonido vibrante múltiple en posición intervocálica.
8. Secuencias mp y mb
 - 8.1. Se escribe 'm' antes de pe y be.
9. Estudio del paradigma completo de los verbos: estar, haber, hacer, caer, ir y ser

Las reglas ortográficas que no se contemplan y aparecen en la Ortografía de la Lengua Española de la Real Academia, se incorporarán en el programa de estudios una vez que los escolares hayan aprehendido las anteriores, en virtud de que, tal como se ha sostenido en la presente investigación, la educación lingüística debe partir de la competencia comunicativa del niño como objeto, para formarlo hacia una competencia meta, de conformidad con una planificación científicamente sustentada. Además, con la lectura, ejercicios varios de enriquecimiento del vocabulario y el desarrollo de la *conciencia ortográfica*, se irán presentando otras reglas de una manera natural en el momento en que los escolares se planteen la duda a la hora de escribir.

4. Conclusiones

Los dos caballos de batalla en la escritura con ortografía son, por un lado, la marcación gráfica del acento, según las reglas establecidas y, por el otro, la escritura de los fonemas /b/, /s/, /y/, /r/ y la hache.

No fue posible encontrar patrones definidos en el uso de las grafías correspondientes a esos fonemas; no obstante, sí es posible afirmar que los escolares son conscientes de la existencia de letras distintas para escribir un mismo sonido, lo cual provoca las consabidas vacilaciones cacográficas.

En el caso del trío *s/c/z*, es claro que la menos usada es la zeta y que la sustitución de la 'c' por la 's' ocurre con más frecuencia cuando está seguida de las vocales 'e, i'.

Respecto de la acentuación, hay suficientes evidencias para afirmar que el niño conoce la existencia de la tilde y su función; pero también es patente que no sabe cuándo se marca el acento y cuándo no. Prueba de ello es la colocación de un acento ortográfico en las terminaciones -aron, -ieron del pretérito perfecto simple de indicativo, quizá, como se afirmó antes, por la aplicación equivocada de los criterios de acentuación de una palabra aguda, a pesar de que se trata de una grave. No obstante, este fenómeno es un patrón que puede ayudar al maestro en la clase de ortografía.

Por otra parte, recordemos que las palabras *también, así, más, después* y los verbos *haber, estar, hacer y tener*, son más difíciles que otros vocablos, pese a su elevado índice de uso, por lo que es fundamental que se tengan siempre presente en las lecciones de lengua española.

Los homófonos también son conflictivos, por lo que sería conveniente estudiarlos en pares, teniendo en cuenta su función dentro del discurso, ya que la tilde se usa, en este caso, para distinguir la categoría gramatical a la que pertenece cada vocablo del par, por ejemplo: *él/el, qué/que, cuál/cual, dónde/donde, cuándo/cuando*; o bien, casos como *ahí/hay* y *por qué/ porqué*.

Llama la atención la escritura sin ortografía de sustantivos y adjetivos de uso común y que el niño viene escribiendo desde el inicio de la escolarización; pareciera que la escuela ha descuidado este aspecto de la escritura, o bien lo ha atendido con métodos poco efectivos.

Ante estos datos, el educador debe centrar su atención en esas formas proclives a la inseguridad y, en consecuencia, promover el desarrollo de la conciencia ortográfica, la que a su vez genera la preocupación por la escritura normativa.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio. 1994/2000. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barberá, Vicente. 1988. *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona: Ceac.
- Barberá, Vicente; Juan Carlos Collado; Josefina Morató; Carmen Pellicer y Magdalena Rizo. 2001. *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: Ceac.
- Camps, Anna. 1989. *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna.; Marta Millán; Montserrat Bigas; Montserrat Camps y Pilar Cabré. 1990/2004. *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.

- Caravedo, Rocío. 1989. "Enseñanza de la lengua materna y teoría lingüística. El léxico en el aprendizaje". En: *LEXIS, Revista de Lingüística y Literatura*, Perú, Pontificia Universidad Católica. Vol. XIII, no. 2.
- Caravedo, Rocío. 1999. "Lingüística del corpus. Cuestiones teórico-metodológicas aplicadas al español". En: *Gramática Española e Investigación. Apuntes metodológicos*. José De Kock, director. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cassany, Daniel; Marta Luna y Glória Sanz. 1994/1997. "Pronunciación y ortografía". En: *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Codina y Fargas. 1988. *Proposta de classificació dels errors d' ortografia*. Baelona: Vic. EUMO.
- Fernández Huerta, J. 1985. "El problema de la madurez ortográfica". En: *Revista Española de Pedagogía*, no. 61.
- Gabarró Berbegal, Daniel y Conxita Puigarnau, Gracia. 1996. *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía. En el marco de la Programación Neurolingüística (PNL)*. Granada, España: Aljibe.
- Gairns, R.; Redman, S. 1996. *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambriage: CUP.
- Lomas, Carlos. 2001. *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol.1 y 2. Barcelona: Paidós.
- Lorenzo Delgado, M. 1980. *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Matteoda, María Celia y Alicia Vázquez de Aprá. 1997. "Acerca de la ortografía y su aprendizaje en el contexto escolar". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Lectura y escritura: primeros pasos*. No.14., Barcelona:Graó.
- Matteoda, María Celia y Alicia Vázquez de Aprá. 1992. "Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica". En: *Lectura y Vida*, no. 4.
- Matteoda, María Celia y Alicia Vázquez de Aprá. 1995. "Relaciones entre producción y conceptualización ortográfica." En: *Escritos de la Infancia*, no. 6.
- Matteoda, María Celia y Alicia Vázquez de Aprá. 1995. "El sistema ortográfico como objeto de enseñanza". En: *Implicancias didáctica. Revista UNRC*. Vol. 15, no. 1-2.
- Medina Guerra, Antonio María. 1994. "La enseñanza de la ortografía en la universidad". En: *REALE, Revista de Adquisición y Aprendizaje de la Lengua Española*, Universidad de Alcalá de Henares. No. 2.
- Mesanza López, Jesús. 1987. *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Parera i Parramón, Joan. 1989. "Qüestions ober-tes en didàctica de la Llengua". En: *M.P. Battaner i Teresa Marbà (Eds)* Barcelona: Unbiversitat Barcelona.
- Real Academia Española. 1973. *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española. 2002. *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Salgado, Hugo. 1997. *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Argentina: Aique.
- Salgado, Hugo. 1987. *La enseñanza de la ortografía*. Argentina: Aique.
- Vázquez de Aprá, Alicia y María Celina Matteoda. 1997. "La reflexión ortográfica en la producción textual". En Laies, G. (Comp.) *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Airres: A-Z Editora.