



---

**Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios**

*El papel de la escritura en el desarrollo lingüístico infantil:  
segmentación y acentuación*

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**DOCTORA EN LINGÜÍSTICA**

PRESENTA

**Rubí Ceballos Domínguez**

DIRECTORA

**Rebeca Barriga Villanueva**

México, D.F.

Diciembre de 2013

## AGRADECIMIENTOS

Si la gratitud es la memoria del corazón, en palabras de Lao Tse, de mis latidos brota un profundo agradecimiento a Victoria, Martha, Perlita, Daniel y Vanessa por su apoyo total y su cariño sincero.

Asimismo, doy las gracias a mis profesores de El Colegio de México; en particular a ti, Rebeca, no solo por tus enseñanzas sino también por la calidez humana que te caracteriza y que me has brindado en todo momento, ayudando a crear un vínculo especial más allá de estas líneas.

Al comité lector integrado por Sergio Bogard, Karina Hess y Silvia Romero, gracias por sus valiosas aportaciones.

Mi agradecimiento también es para el Colegio Madrid y la Escuela de Participación Social No. 5 por darme la oportunidad de trabajar con los niños, ya que sin su colaboración esta investigación no habría sido posible; como tampoco lo habría sido sin los niños de preescolar y los adultos analfabetas.

Finalmente, quiero agradecer a mis alumnos por compartir conmigo sus puntos de vista sobre la ortografía, y a quienes, de una u otra manera, contribuyeron a la realización de esta tesis. Muchas gracias a todos.

*Comprendí que, cuando no tenía una respuesta,  
Guillermo imaginaba una multiplicidad de  
respuestas posibles, muy distintas unas de otras.  
Me quedé perplejo.  
(Eco 2001 [1980]: 374)*

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1. PASOS INICIALES .....	8
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	8
1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LOS ESTUDIOS DE LA ACENTUACIÓN GRÁFICA EN EDADES ESCOLARES .....	19
1.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	26
CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL .....	31
2.1. LA NOCIÓN DE “ERROR”.....	31
2.2. LENGUA ORAL Y LENGUA ESCRITA.....	38
2.3. LA SÍLABA .....	48
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA .....	58
3.1. OBSERVACIÓN DE LA COMUNIDAD E HIPÓTESIS DE TRABAJO .....	58
3.2. SELECCIÓN DE LOS HABLANTES .....	59
3.3. RECOGIDA DE DATOS .....	60
3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	65
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	69
4.1. LA FICHA EXPLORATORIA .....	69
4.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO .....	98
4.2.1. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA .....	98
4.2.1.1. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LOS RESULTADOS EN LENGUA ORAL.....	98
4.2.1.2. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LOS RESULTADOS EN LENGUA ESCRITA .....	146
4.2.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL.....	161
4.2.2.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL EN GC.....	162
4.2.2.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL EN GE. LENGUA ORAL.....	167
4.2.2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL EN GE. LENGUA ESCRITA .....	180
4.2.2.4. ANÁLISIS COMPLEMENTARIOS .....	187
4.2.2.4.1. ANÁLISIS COMPLEMENTARIO 1. SÍLABAS TESTIGO .....	188
4.2.2.4.2. ANÁLISIS COMPLEMENTARIO 2. SECUENCIAS UI, IU.....	190
4.2.2.4.3. ANÁLISIS COMPLEMENTARIO 3. DIPTONGOS CRECIENTES, DECRECIENTES .....	193
CAPÍTULO 5. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y PROPUESTA DE TRABAJO .....	197

CONSIDERACIONES FINALES .....	215
BIBLIOGRAFÍA .....	220
ANEXOS .....	226
ANEXO 1. PREGUNTA 29 DE LA FICHA EXPLORATORIA Y RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS. CLASIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS .....	226
ANEXO 2. FORMATO DE LA PRUEBA ORAL.....	233
ANEXO 3. FORMATO DE LA PRUEBA ESCRITA .....	237
ANEXO 4. FICHA EXPLORATORIA .....	241
ANEXO 5. RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS A LA PREGUNTA 14 DE LA FICHA EXPLORATORIA: ¿TE HAN DICHO QUE TIENES FALTAS DE ORTOGRAFÍA?.....	244
ANEXO 6. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15 DE LA FICHA EXPLORATORIA: ¿SABES PARA QUÉ SIRVEN LOS ACENTOS?.....	247
ANEXO 7. JUSTIFICACIONES DEL TIPO “ASÍ ME SUENA” .....	251
ANEXO 8. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 18 DE LA FICHA EXPLORATORIA: ¿QUÉ DIRÍAS QUE ES UNA SÍLABA?.....	255
ANEXO 9. ERRORES EN DIPTONGOS .....	258

## INTRODUCCIÓN

Mis manos tiemblan al querer hacer de esta una introducción dinámica, lógica, que explique con claridad el orden de la tesis y justifique por qué de entrada hay un análisis sobre los datos que recabé, siendo que solo después diré cómo los obtuve.

Pero más allá de cualquier explicación sobre el libre formato que he seguido al escribir este texto, hay algo que quiero subrayar y es que no podemos olvidar en ningún momento la capacidad del ser humano para reflexionar sobre los procesos de la lengua. Esto es lo que yo he querido rescatar en esta investigación. A final de cuentas, nadie que sea usuario de la lengua queda exento de esta capacidad.

A lo largo de *El papel de la escritura en el desarrollo lingüístico infantil: segmentación y acentuación*, el lector podrá acercarse a juicios, pensamientos, inquietudes y reflexiones que seguramente él también ha tenido desde niño en torno al sistema de escritura del español, especialmente, en lo que respecta a la ortografía; y, como en otras ocasiones, posiblemente decida retomarlo después. La invitación, por supuesto, es que no deje de hacerlo.

Lo primero que encontrará será lo más parecido al desbrozamiento del terreno. De todos los ámbitos que pudieran trabajarse sobre ortografía, entendida como: “el conjunto de normas que determinan el valor y correcto uso de los constituyentes el sistema de escritura de una lengua” (RAE 2011 [2010]: 10), me quedo únicamente con lo tocante a la acentuación ortográfica.

Luego analizo el silabeo de niños de preescolar y de adultos analfabetas, este es el grupo control. Paso entonces al análisis del grupo experimental, mismo que está constituido por niños en edades escolares. Las diferencias en el silabeo de uno y otro grupo son

abrumadoras; pero más allá de esto, el hecho de que la explicación pudiera radicar no tanto en el tipo de escuela y en una estratificación por edades, sino en el contacto formal con la lengua escrita, nos obliga a replantearnos la manera como se enseñan los contenidos de silabeo y acentuación en la escuela primaria.

Los resultados que arroja el estudio en tiempo aparente deberán corroborarse en tiempo real, pero son de suyo interesantes.

No quisiera adelantar nada más. Ojalá que este estudio sea la base de otros muchos.

## CAPÍTULO 1. PASOS INICIALES

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Ante una situación como la siguiente: “Si hoy hubiera votaciones para decidir si dejamos las reglas de ortografía tal como están, o quitamos la *h* muda, las letras que suenan igual y todos los acentos, ¿tú por cuál votarías? y ¿por qué?”, ¿qué responderían los niños en edades escolares?

En las respuestas de los niños que participan en esta investigación he encontrado que no hay una decisión unánime: la gran mayoría se inclina por la primera opción, esto es, por dejar las reglas de ortografía tal como están; pero también hay quienes piensan lo contrario. Doy paso, en primer término, al pensamiento de este segundo grupo:

1. Quitamos la H muda, me confundo mucho con todo eso. (3-5M8)<sup>1</sup>
2. la segunda porque quiero *esquivir* como quiera (4-6m10)
3. \*la 2 porque es *difícil de aprendértelo*, aunque lo enseñen bien. (5-1M11)<sup>2</sup>
4. \*Que quiten la *h*. Suena igual si tiene *h* o no. (5-2M10)
5. La 2 porque *haci es más es más facil* y no nos hacen examen de ortografía. (5-4M11)
6. por la segunda porque *llo* escribo como suena la palabra o *aveses* me dictan *como* va la palabra y todos los *hacentos por que* algunas palabras *suenan fue*te con los *hacentos* (4-3h9)
7. [por la segunda] porque no *tendriamos* errores (5-2m11)
8. [por la segunda] para no *equibocarme* con la H (5-3m10)
9. B porque me *gustan mas* la idea para no poner puntos (5-2h11)
10. b, *seria mas facil* de escribir (5-3h11)
11. la 2 *por que es los corre-[/]cto* para [...respuesta trunca] (5-6m11)
12. [por la segunda] *nonos risbe* [“no nos sirve”; se entiende que la ortografía]<sup>3</sup> (5-5h11)
13. no nos *arian corrigirlo* (5-6h11)
14. por la b porque no me *complicaria* [con] todas esas cosas y porque *habeces* se me hacen muy *difícil* (6-3m11)

---

<sup>1</sup>Véase en el CAPÍTULO 4 el significado de las claves de los niños; de momento, me parece que es suficiente indicar que el primer número se refiere al grado escolar del niño.

<sup>2</sup>Para mayor precisión, marqué con asterisco las respuestas que aparecen con mi letra en la ficha de exploración y dejé sin marcar las que ellos escribieron por sí mismos.

<sup>3</sup> Noto problemas severos en la escritura: elisiones e intercambio de segmentos.



15. por la segunda para que mucha gente no se equivoque y [ni] tenga faltas de ortografía (6-5M11)
16. me da flojera (6-5m12)
17. La 2 porque *si por que* la *ache* no tiene sonido y se *escribiria mas rapido* sin los acentos (6-5h12)

Las respuestas 1, 4, 8 y 17 hacen referencia a las dificultades que pudieran presentarse por la hache y, a su vez, las respuestas 5, 6, 13, 14, y la propia 17, confirman que el temor no es infundado: *haci* (así), *hacentos* (acentos), *arian* (harían), *habeces* (a veces), *ache* (hache).

Asimismo, las inquietudes por la colocación del acento escrito se vuelcan en las respuestas 6 y 17 y, efectivamente, de diez respuestas en que es necesario poner acentos, esto es, en las marcadas con los números 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15 y 17, solo en las respuestas 3 y 15 hay una buena acentuación gráfica; en el resto se distinguen: *haci* (así), *si* (sí), *como* (cómo), *facil* (fácil), *dificil* (difícil), *tendriamos* (tendríamos), *arian* (harían), *complicaria* (complicaría), *seria* (sería), *escribiria* (escribiría), *rapido* (rápido), con un predominio de los verbos, como puede esperarse.

Por otra parte, la alternancia gráfica se hace presente en *llo* (yo), *equibocarme* (equivocarme), *corigirlo* (corregirlo), y en *esquivir* (escribir) donde, además, falta la ere, como también falta en *fuete* (fuerte) de “algunas palabras *suenan fuete*”. La concordancia falla, no solo en este último ejemplo, sino también en: “me *gustan mas* la idea”, y en “es los corre-[/]cto”, donde se ve, por cierto, un error de segmentación silábica.

La unión de palabras, como en *aveses* (a veces) y *nonos* (no nos), así como la separación de la conjunción *por que* (porque), se suman a duplicaciones del tipo: *es más es más*. Por último, no hay que olvidar la puntuación puesto que, como bien se advierte en la respuesta 9, este es otro motivo de conflicto para los estudiantes, y así lo demuestran las respuestas 6 y 17.

A juzgar por lo que opinan estos niños, hay razones sobradas para abolir la ortografía, puesto que ésta solo equivale a confusión, a prescriptivismo, a algo difícil de aprender, a complicaciones, a algo inservible, a algo que da flojera y que solo produce sufrimiento en los exámenes. Por lo tanto, desprenderse de la ortografía equivale, desde esta mirada, a no tener errores (o faltas de ortografía), a no equivocarse, a liberarse de las correcciones, a dejar de escribir letras que ni suenan y, sí, a dejar en el pasado lo acentos y escribir más rápido.

La otra mirada, la mirada a favor de las reglas de ortografía, tiene muchas vertientes que van desde los que se limitan a seleccionar la primera opción sin agregar nada más (informantes: 3-1H9, 3-2H9, 3-6M8, 5-5m10, 6-6h12) hasta los que defienden su punto de vista con argumentos bien fundamentados en la conciencia lingüística, o bien, conceptualizan el aprendizaje de las reglas de ortografía como todo un reto.

En un intento por clasificar las respuestas de los niños, encuentro que algunas evidencian cierta falta de comprensión al planteamiento formulado:

18. Por la primera porque no le *entendi* (5-4h11)

Tal vez por esta razón tres informantes dieron respuestas inconexas:

19. [no tachó ninguna, pero dice:] yo por el partido verde ecologista porque pienso que tienen mucho *interes* en la naturaleza (4-2h10)

20. [tachó la primera pero dice:] partido verde *por que* es muy bueno (4-5h11)

21. [tachó la primera pero dice:] por el *prit por que* es bueno (4-5m10)

Hay, por ejemplo, quien equipara “dejar las reglas de ortografía tal como están” a dejar “la falta de ortografía”:

22. [La primera porque] dice que dejemos *hasi* la falta de *ortografia* (4-2m10)

Asimismo, hay quienes ven un cambio de las reglas de ortografía más que una supresión, y prevén que con este cambio de reglas pudiera generarse un momento de conflicto y confusión:

23. \*La primera porque si cambiamos las reglas tardaríamos años para aprenderlas otra vez. (5-1H10)
24. Por la primera porque no *abría* tanto conflicto para aprenderse las nuevas reglas. [?] (6-1M11)
25. por la primera porque si cambiamos las reglas de ortografía yo me confundiría. (5-6M10)

Sin importar si se habla de un cambio de reglas, como en los casos anteriores, o de su anulación, la confusión se hace igualmente presente:

26. [por la primera porque] *seria mas* confuso [con la segunda]. (6-4m12)
27. [por la primera] porque [la segunda] *seria mas* confuso (6-4h12)
28. Yo *botaría* por dejar igual las reglas de ortografía *por que te confundirias* más quitando letras y acento. (6-2H11)
29. Por la primera, porque si no *seria* un relajo con las palabras (6-2M12)

La costumbre es otra fuerza importante para mantener las cosas como están:

30. \*Por la primera porque ya me acostumbré a poner la <h>, las letras que suenan igual y los acentos, aunque a veces se me olvida ponerlos. (4-1M9)
31. por la 1°, porque ya me *acostumbre* a *estás* reglas (5-4H11)
32. Por la primera porque si quitáramos las reglas de *ortografia lla* no *seria* lo mismo. (6-1H11)
33. 1 *por que* estoy *agusto* (3-4M8)

Hay también quienes apuntan a la sencillez de la primera opción, a su inclusividad, o bien, nada más explicitan que esa es la opción escogida como se ve en las respuestas 31, 32 y 33, respectivamente:

34. por dejarlas *cómo estan* porque se me hace más sencilla (6-4M12)
35. Voto por la a[,] se queda con todos (3-2h9)
36. [por la primera] dejamos las reglas de *ortografia*. (5-1m11)

Los estudiantes manifiestan su preferencia por mantener las reglas ortográficas en vez de quitarlas en una gran diversidad de juicios. Unos son los juicios morales, que hacen a un lado los aspectos meramente lingüísticos para situarnos en un eje más bien psicológico

de lo bueno y lo malo. Aquí la sola idea de desechar las reglas ortográficas aparece como algo malo y perjudicioso que, de seguirse, convertiría al ejecutor en una especie de transgresor culposo:

37. [La opción] *A por que* [si no] *seriamos tranposos* (3-2m9)
38. Por la *A por que esta bien hasi* (3-3h8)
39. [la primera] *por que* es muy bueno *por que estan bien* (4-4h11)
40. [la primera] porque es bueno para otros (4-6h12)
41. por la primera porque *esta* mejor (5-4m11)
42. 1ª porque es mejor. (4-5M10)
43. [la primera] porque yo digo que *esta* bien tal como *esta* (4-6M10)
44. por la primera *esta mas* clara y es mejor (3-5H8)

También aparecen juicios normativos fincados en el eje de lo correcto y lo incorrecto, aunque –sin una explicación de fondo– todo aparenta quedar en lo dogmático, como en los juicios morales en que cualquier infracción a las reglas de ortografía se convertiría en un cargo de conciencia:

45. [la segunda no] *por que* no las *dejo* y es correcto lo que dices (?) (3-4m9)
46. Por la primera, *por que* es correcto lo que dice (3-4h9)
47. [La uno] es lo correcto de la que *esta* tachada (3-5h9)
48. \*Por la primera porque sería más correcta que la segunda. (4-3M9)

En este mismo sentido, hay señalamientos como el de:

49. se deben rectificar las faltas de *ortografia* (3-5m8)

El punto es que si no hay una razón manifiesta, la respuesta se queda sin sustento. Esto mismo ocurre en otras respuestas, como en los juicios de valor y en los juicios estéticos:

50. Dejamos las reglas de ortografía tal como están porque la ortografía es muy importante (4-4M10)
51. [la primera] *por que* son muy importantes (4-1h10)
52. La primera porque es importante[,] las reglas. (5-3H10)
53. [la primera] *por que aci* me gustan. (3-6h9)
54. *votaria* por la primera porque si no *sonaria* todo feo. (4-2H9)

Lo feo o lo bonito, lo valioso o no, lo correcto o lo incorrecto, lo bueno o lo malo, lo mejor o lo peor... son todos conceptos que pudieran tacharse de subjetivos. Inclusive, respuestas a favor de dejar las reglas de ortografía tal como están porque:

- o 55. \*Le gusta llevar un orden (4-1H9)
- 56. Porque quiero que cada una tome su lugar (3-6m9)

tampoco dejan de ser respuestas llenas de subjetividad.

Muy diferente ocurre cuando, desde los mismos principios normativos del sistema de escritura, se hacen descripciones objetivas de lo que pasaría al quitar las reglas ortográficas y, partiendo de esta base, se toma una decisión.

Véase, por ejemplo, el siguiente bloque de respuestas sobre la *h* y, en algunos casos, sobre los acentos también:

- 57. la uno por que si le *quitaramos* la *h* a la palabra hola sonaría ola de ola de mar. (3-2M9)
- 58. la primera *porqué* las primeras palabras necesitan la *h* como para hola y *hugo*. (3-3M8)
- 59. la 1 porque la 2 *es mal* porque si dices Hola sin la *h* y [ya (?)] *diria* ola. (3-3H8)
- 60. la primera, porque si no hubie-[/]*ra* acentos ni *h* las palabras no suenan igual. (4-4H10)
- 61. \*por la primera porque si se quita la <*h*>, los acentos... ya no sonarían igual las palabras. [Tras reflexionar sobre el sonido de HOLA y OLA:] Bueno la <*h*> sí la podemos quitar pero los acentos no porque las palabras no suenan igual. (5-3M11)
- 62. \*Por la primera porque, por ejemplo, al quitar la <*h*> cuando escribes ya no sería la misma palabra; por ejemplo, <huevo/uevo>. Y sin acento sonarían mal las palabras. (5-2H11)
- 63. Yo *votaria* por la primera porque hay palabras que suenan igual pero no *significa* lo mismo y lo *unico* que cambia *ortograficamente* es la *h* (6-5H12)
- 64. [por la primera porque:] si *quitaramos* la *h* ya no *hubieran* las palabras con *ch* (6-1h11)

En términos del sistema gráfico del español, la *h* es un elemento distintivo en el sentido en que lo es cualquier sonido del sistema fonológico, porque causa diferencias de significado. Esto es lo que han advertido los niños; sin embargo, el hecho de que sea

“muda” hace que tales diferencias presentes en lengua escrita se pierdan en lengua oral, y que de ahí se deriven confusiones. Como se ve en la respuesta 56, no se puede decir que HOLA y OLA no tienen el mismo sonido pero, conceptualmente, sí hay una distinción, como se aprecia en la respuesta 52 en donde, al expresar que si se le quita la *h* a HOLA “sonaría” a OLA de mar, habría que pensar ese “sonaría” –más que en el puro sonido físico–, en la imagen acústica que define Saussure como “significante” y que es inseparable del significado.

Esta precisión que ayuda a concebir la lengua escrita no como subsidiaria de la lengua oral –apartándome esta vez de Saussure–, sino como una modalidad de comunicación diferente que está al mismo nivel que la lengua oral, obliga a repensar las respuestas de los niños que nos remiten al sonido y que no se refieren explícitamente a rasgos prosódicos, donde sí hay un correlato físico, acústico.

Menciono lo anterior porque así como en el ejemplo de HOLA y OLA en que no hay diferencias acústicas medibles físicamente, sucede lo mismo con las alternancias gráficas entre <s>/<c>/<z>, <k>/<q>, <g>/<j>, por citar algunas. En HOLA y OLA estamos frente a un “par mínimo” desde el punto de vista gráfico, como ya mencioné arriba y, posiblemente su contraste sirva como punto de referencia para emplear una forma o la otra, aunque, definitivamente, el punto de referencia obligado para elegir entre las distintas gráficas es la etimología. Dicho conocimiento etimológico no es necesario ni con los acentos ni con los signos de puntuación puesto que aquí no hay peligro de que exista opacidad acústica. Así, una aseveración como la siguiente que se opone a quitar la *h* muda, las letras que suenan igual y todos los acentos:

65. No porque *sino* no *podríamos* pronunciarlas bien (6-3M12)

no tendría el mismo alcance si sus efectos se interpretan tomando en cuenta el “pronunciar” como “oralizar” que como “leer”, ya que en el primer caso quedaría de manifiesto su validez si se refiere a los acentos, pero su invalidez si se refiere a la alternancia gráfica: esto es, si no se respetan las reglas de acentuación puede ser que haya repercusiones o no en la oralización: <gente>, <génte> y <genté>; pero en cuanto a la alternancia de grafías, cuando la neutralización es plena, no hay ningún cambio de pronunciación, entendiendo por esta, como ya se indicó, la oralización: <gente>, <jente>. En cambio, si el “pronunciar”, así como el “sonaría” de líneas arriba, se interpreta como el generar las representaciones mentales (significado y significante) correspondientes a lo escrito, entonces sí, la validez de la aseveración se cumple por completo porque, si como afirma Foucambert 2004 [1989] –por extraño y sorprendente que parezca– memorizamos miles de palabras escritas, tal como memorizamos miles de formas orales (p. 60), las faltas ortográficas producen representaciones mentales incompletas que requieren de un esfuerzo extra de nuestra parte para reconstruir cada forma gráfica, por ejemplo, reponer la *g* donde aparece una *j* o desplazar el acento adonde más convenga en un intento por descubrir lo que se quiere “decir” o comunicar por escrito.

Con esto en mente, otras respuestas de los niños sobre los cambios de sonido a que conllevan las faltas de ortografía son las siguientes:

66. [tachó la A:] B [no] porque no *sonarian* las palabras fuertes (3-3m8)
67. [la segunda no] porque no sonarían bien las palabras (3-1h9)
68. por la a porque hay que respetar las reglas de la escritura y si le quitamos todo no *sonaria* igual (3-1m9)
69. por la primera porque si quitas los acentos las palabras suenan diferente (3-4H8)
70. [voto por] dejar las reglas porque si no *sonaria* mal (3-6H8)
71. la primera porque se *oiria* feo algunas palabras o *sonarian* distintas (4-6H10)
72. la uno porque si no no *dirias* bien sílabas (4-5H10)
73. por ninguna [aunque la explicación que da parece favorecer dejar las reglas de ortografía:] porque si quita-[/]mos acentos la palabra suena diferente y las faltas de ortografía pueden cambiar totalmente un texto. (6-6H11)

Conectando explícitamente el sonido con la semántica aparecen estas repuestas:

74. [La primera] porque si los quitamos no sonarían bien y no se entenderían, ya que, faltarían comas[,] puntos, *étc.* (6-2m12)
75. [por la primera] *por Que algunas* palabras se pueden escuchar iguales y no se *entenderian* las palabras (6-6m12)

Si no se respetan las reglas de ortografía, parecen decir estos niños, no se cumpliría con la función básica del lenguaje:

76. la 1 porque en la segunda todos *escribirian* como quieren y no se *entenderian* nada (3-1M9)
77. \*La primera porque qué tal si a muchos les gusta escribir bien, pues tienen libertad. Para entenderse mejor entre todos. (4-3H9)
78. por la 1 porque *sí* no, no *entenderiamos* lo que *esta* escrito (5-5M10)
79. Por *está* [la 1ª], *porqué* [si no] todas las pala-[/]bras perderían el sentido (5-5H11)
80. Yo votaría por dejar las reglas como *estan* porque si no todo sería muy difí-[/]cil de entender. (6-3H11)
81. Porque si no yo creo que no podríamos entender bien las palabras y no podríamos diferenciar una palabra de otra. (6-6M12)
82. por la primera *por que asi* [es decir, con la segunda] no se *entenderia a nadia* (4-4m10)
83. [por la primera] *por que sino* no se entiende (5-1h10)
84. [por la primera] porque no se *entenderia* si quitamos todas [esto es, la h, las letras que suenan igual y los acentos] *poreso* hay que *pone* todo. (6-3h12)

A estos juicios objetivos centrados en el lenguaje como tal y que reúnen opiniones acerca de la utilidad de las reglas ortográficas, habría que sumar otros juicios sobre las ventajas académicas:

85. [La primera] porque *asi podrias* aprender mejor (4-1m9)
86. [la primera] para que todos tu-[/]vieran mejor *ortografia* (4-3m10)
87. [por la primera porque] tendría mejor *ortografia* y *podria* escribir *mas* y libremente sin tantos errores (6-1m11)
88. por la a, por que me *costaria mas* trabajo y *practicaria mas* en las palabras hasta mejorarla (6-2h12)
89. \*por la primera para que ya no nos confundamos y no saquemos mala ortografía (4-2M9)
90. Por la 1º porque *asi* aprendemos de nuestros errores. (5-6H11)
91. por la primera porque ya me lo *aprendi* y *seria* todo para nada y empezar de nuevo (6-4H12)



Sin duda, es enorme la diferencia entre esta postura, digamos, de “empuje” –en que se asume el aprendizaje de las reglas de ortografía, como todo un reto, como mencioné líneas arriba–, frente al inicial “me da flojera”. Pero, esto ratifica precisamente que, sin importar si el voto es a favor o en contra, la ortografía se percibe por igual como algo bastante confuso, que no entienden y, por lo tanto, no vale la pena luchar. Me llama la atención sobremanera la respuesta 87 en la que ahondaré más adelante, al referirme al marco contextual en que se instaura esta investigación. Los temores a equivocarse no son infundados, como puede verse en el análisis que sigue, pero el valor que pudiera dársele a las faltas ortográficas puede ser muy variado.

Si excluimos las respuestas marcadas con asterisco que no pasaron ellos al papel sino yo, de las 91 respuestas<sup>4</sup> quedan 81. De estas, seis respetan las reglas ortográficas, o sea, el 7.4%:

1. Quitamos la H muda, me confundo mucho con todo eso. (3-5M8)
42. 1ª porque es mejor. (4-5M10)
60. la primera, porque si no hubie-[/]ra acentos ni h las palabras no suenan igual. (4-4H10)
25. por la primera porque si cambiamos las reglas de ortografía yo me confundiría. (5-6M10)
81. Porque si no yo creo que no podríamos entender bien las palabras y no podríamos diferenciar una palabra de otra. (6-6M12)
73. por ninguna porque si quita-[/]mos acentos la palabra suena diferente y las faltas de ortografía pueden cambiar totalmente un texto. (6-6H11)

En las 75 respuestas con errores ortográficos hay en total 867 palabras; de estas, el 22.5% (es decir, 195 palabras) presenta algún problema de ortografía (v. ANEXO 1). Estas faltas las he clasificado de una manera muy general, en las siguientes:

- a) Problemas de acentuación = 79
- b) Falta de signos de puntuación = 61

---

<sup>4</sup> En realidad son 96 respuestas, 24 por cada grado escolar de tercero a sexto de primaria, pero en cinco respuestas los alumnos se limitan a marcar una opción y no añaden nada, como se indicó en un principio.

c) Alternancias gráficas = 19

d) Otros problemas ortográficos = 36

El problema de investigación que aquí nos ocupa es el que encabeza la lista, junto con el silabeo. Y la idea de plantearlo así, utilizando material que es producto de la misma investigación, tiene dos propósitos: uno es poner en contacto inmediato al lector con el pensamiento que los niños tienen sobre la ortografía, en general; y, el otro, es darnos cuenta de que aun cuando predominen sobre la apatía las ganas, la disposición, la entrega y el entusiasmo por aprender las reglas ortográficas, los errores ortográficos siguen ahí.

Los niños, en su gran mayoría, están en el conocimiento de que, en caso de quitar las reglas ortográficas, se estaría cambiando el sonido de las palabras y su entendimiento, pero esto no queda reflejado en lo que escriben, y está claro –en lo que concierne a la revisión de sus respuestas– que no hay ni el más mínimo atisbo de que sus escritos exigen lecturas como: *ortografía, así, fácil, rápido, único, aprendi, entendi, entenderian, votaria*, y no: *ortografía, así, fácil, rápido, único, aprendí, entendí, entenderían, votaría*, por citar algunos ejemplos.

Afirma Lerner (2011) [2001] refiriéndose a la necesidad de evaluar los aprendizajes:

...como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como “correcto” o “incorrecto”, la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura.

Y continúa:

Es así como la enseñanza pone en primer plano ciertos aspectos en detrimento de otros que serían prioritarios para formar a los alumnos como lectores y escritores, pero que son menos controlables. (p. 31)

Si bien hay otros niveles de conceptualización en la teoría lingüística además de los niveles fonológico y semántico que, como distinguen los niños, están conectados con la ortografía, me parece que, si dejamos de lado cualquier juicio moral sobre la distinción estrictamente normativa entre lo correcto e incorrecto en la escritura, la pregunta crucial es ¿por qué sigue siendo prioritario atender las cuestiones ortográficas?, es decir, ¿por qué no logramos remontar escollos que, en realidad, son menos complejos que otros?, como sostiene la autora.

## 1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LOS ESTUDIOS DE LA ACENTUACIÓN GRÁFICA EN EDADES ESCOLARES

Entre los estudios más recientes sobre los errores ortográficos, el de Backhoff y cols. (2008) ofrece datos pormenorizados sobre los errores ortográficos de 15 mil niños de tercero y sexto de primaria y de tercero de secundaria, de distintas modalidades educativas. Los autores, al haber analizado los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) de Español y de Matemáticas de mayo y junio de 2005 y 2006, reportan que en los tres grados estudiados los errores de acentuación son los más frecuentes:

Tercero de primaria:

Prácticamente todos los alumnos de este grado escolar cometieron por lo menos un error de acentuación. (p. 60)

Sexto de primaria:

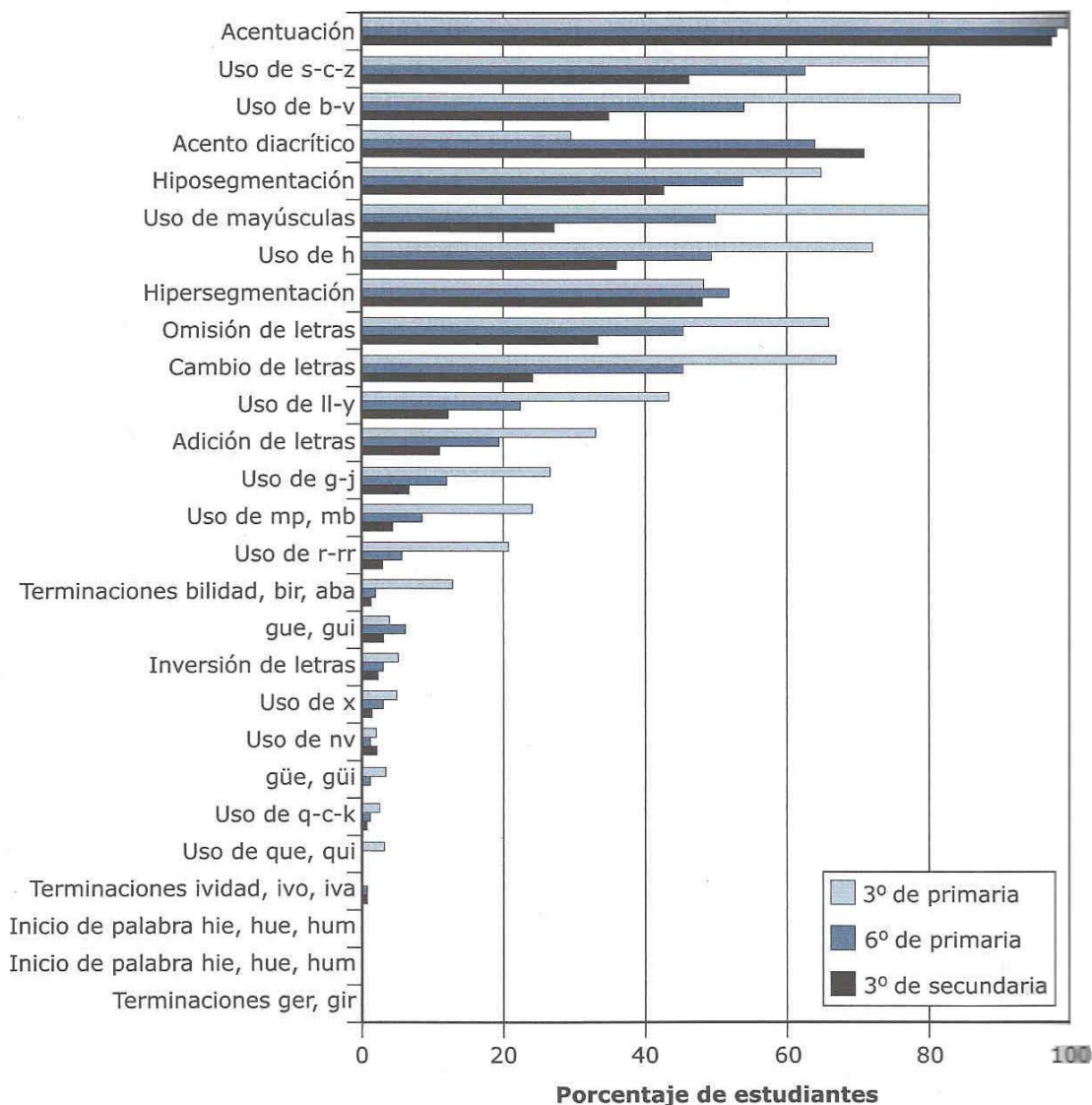
El error más frecuente de los alumnos de sexto de primaria es de acentuación (38.7%), seguido, en orden decreciente, por aquellos errores que se relacionan con la transparencia grafemática (18.8%), segmentación de las palabras (17.4%), omisión, adición y/o cambio de letra (12.2%), uso de mayúsculas (6.3%) y, por último, uso de la h (5.6%). (pp. 69-70)

Tercero de secundaria:

...de cada diez errores ortográficos que cometen los alumnos de tercero de secundaria poco más de la mitad son de acentuación (50.1%); después, en orden decreciente: segmentación de las palabras (15.4%), transparencia grafemática (14%), omisión, adición y/o cambio de letra (10.1%), uso de la *h* (4.8%) y, por último, uso de mayúsculas (3.8%). (p. 77)

Y presentan la información en la figura de abajo:

FIGURA 1. *Porcentaje de tipo de errores ortográficos que cometen los estudiantes: 3° y 6° de primaria y 3° de secundaria*



Fuente: Backhoff *et al.* (2008: 84)

Otra investigadora, Silva Comelin (1999), tras analizar 326 cuestionarios de preguntas abiertas que aplicó a alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en escuelas federales y privadas del Distrito Federal, había reportado la misma preminencia de los errores de acentuación haciendo notar que:

los estudiantes tienen menos problemas con el ejercicio de la puntuación que con la utilización del acento gráfico. [...] *La dificultad está singularmente anotada en las escuelas primarias en las que sólo seis escolares de 160 que asisten a ellas, es decir, 3.75%, acentuó su escrito en forma adecuada.* (Las cursivas son mías).

Otros antecedentes, con intenciones más didácticas que descriptivas, son las tesis de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que tratan sobre la acentuación gráfica en español.<sup>5</sup> En su experiencia frente a grupo, los profesores de primaria han advertido los graves problemas de acentuación entre sus alumnos y han querido diseñar e implementar diversas estrategias para ayudar a sus alumnos. Retomando a Corona Ramírez (1998), la pregunta que subyace en todos estos estudios, aunque no todos la expliciten, es: “¿Cómo desarrollar mi práctica para que los alumnos del tercer ciclo [o cuarto o quinto o sexto] de educación primaria puedan adquirir habilidades para escribir y usar acentos?” (p. 47).

Insertos en el enfoque comunicativo-funcional, la mayoría de los profesores pone énfasis en que el niño descubra por sí mismo las reglas de acentuación y, para ello, ponen en juego una serie de actividades como son: el empleo de un memorama para enlazar palabras con sus respectivas sílabas tónicas (Orozco Mendoza 1997); el uso de un dominó de palabras agudas, graves, esdrújulas (Dzib Escalante 1993); la utilización de las llamadas

---

<sup>5</sup> Las tesis que revisé son una pequeña muestra del conjunto total existente sobre este tema en la UPN. Tuve oportunidad de hojear otras investigaciones que no aparecen en la bibliografía, pero todas se mantienen en la misma línea y en ellas se manifiesta una misma preocupación y el mismo enfoque comunicativo.

“técnicas participativas”, esto es, lluvia de ideas, binas, trinas, escenificaciones, debates, foros (Gándara Salas 1993, y López Vera y cols. 1998); el juego de la efe (Reyes Muñoz 1992 y Orozco Mendoza 1997); la dinámica “sílabo-golpe” (Orozco Mendoza, 1997); y aún otros juegos como: “canasta revuelta”, “cinturón caliente”, “Sierra Morena”, “ahí viene un avión cargado de...”, “a pares y nones” (Medina Jiménez 2000). Panameño Guevara (1997) propone poner la tecnología informática al servicio de la enseñanza-aprendizaje de la acentuación ortográfica.

Por supuesto, los profesores también conceden un lugar importante a la lectura para que, mediante su ejercitación, se active la memoria visual del niño y mejore su producción escrita (Casado Hernández 1992, Ríos Moreno 1994, Salas Cortez 1996).

También hay una gran coincidencia en el orden en que proponen ver los distintos contenidos aunque, claro, hay diferencias de un autor a otro; por ejemplo, Salas Cortez (1996) sugiere que el niño: 1) atienda al lugar en que se localiza el acento en las sílabas, 2) separe las palabras en sílabas y se dé cuenta de que para la existencia de la sílaba debe haber por lo menos una vocal, 3) identifique las palabras agudas, graves y esdrújulas, 4) reflexione en la forma correcta de pronunciar la palabra y 5) considere la terminación de las palabras para extraer las reglas de acentuación por sí mismo. Reyes Muñoz (1993), en cambio, sugiere atender primero el silabeo de palabras y, entonces sí, pasar a la discriminación de la sílaba tónica, para llegar luego a la clasificación de palabras en agudas, graves y esdrújulas y, finalmente, dar paso a la construcción y aplicación de las reglas ortográficas a cargo del alumno.

Ramírez Antonio (1992), por su parte, propone seguir los siguientes pasos: 1) enseñar la separación silábica, 2) lograr que los alumnos identifiquen diptongos y

adiptongos, 3) que reconozcan la sílaba tónica, y 4) que apliquen las tres reglas de acentuación (pp. 63-65).

El valor de estas investigaciones reside en buena medida en que se apoyan en datos empíricos y, aunque no en todas se dan a conocer los resultados obtenidos, en las que sí los hay, parece ser que se lograron resultados positivos.

Me llama la atención la fuerza con que estos profesores muestran su inconformidad e insisten en “modificar la práctica docente”, a tal grado que bien puede considerarse esta frase como la constante en todas estas tesis. Braham Domínguez (1991) señala que no es que el niño sea incapaz de descubrir las reglas ortográficas por sí mismo sino que pareciera más bien que no hay interés por parte de los maestros “para sufragar determinadas actividades dentro del proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 4), o en ocasiones, simplemente, se carece de una metodología apropiada para la enseñanza del lenguaje escrito. Indica, además, que los programas con sus ocho áreas<sup>6</sup> presentan una carga excesiva de trabajo y esto deja poco tiempo para dedicarlo a la acentuación gráfica, de modo que –en su opinión– habría que trabajar este tipo de propuestas prácticamente por decreto y con el respaldo de las autoridades superiores si quieren evitarse resultados lentos y restringidos (p. 33).

Casado Hernández (1992), quien se centra en datos de quinto grado, advierte que las actividades presentes en el libro de texto gratuito no son suficientes para lograr el aprendizaje de las reglas de acentuación. Dzib Escalante (1993) advierte insuficiencias similares y menciona al respecto que el docente no debe limitarse a trabajar sólo con los libros de texto gratuitos, sino que debe contar con otros materiales que motiven al educando y apoyen la investigación (p. 39). Menciona, asimismo que se debe aumentar el número de

---

<sup>6</sup> Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física y Educación para la Salud.

horas de trabajo en el aula, ya que 5 horas laborales son insuficientes (pp. 39-40); y llama al gobierno y las autoridades educativas para que tomen cartas en el asunto y que realicen cursos de actualización y modernización, ya que son pocos los maestros que están conscientes de sus errores y tratan de superarlos, mientras los demás continúan cometiéndolos (p. 40).

Fernández Álvarez (1992) hace una fuerte crítica a las concepciones de la lingüística estructural con que están trazados los objetivos para la educación primaria porque “en el proceso de la práctica diaria se aprecia claramente que [...] existen marcadas diferencias en los alumnos al hacer uso del lenguaje, específicamente de la expresión escrita” (p. 12). El autor subraya que al escribir, los niños “se expresan en su forma natural y como ellos se imaginan que se escriben las palabras. Es común observar que escriben olvidándose de los signos de puntuación, con una infinidad de faltas de ortografía y en general con un desconocimiento del uso adecuado de las normas básicas de la expresión escrita” (p. 16).

Gándara Salas (1996) afirma que “la ortografía es un aspecto del área de español, pero eso no resta la importancia que tiene ésta en las demás áreas del conocimiento, ya que el escribir con propiedad facilita la comunicación; y se convierte en parte de la personalidad del niño (o de los adultos); es indicio seguro para conocer el grado de instrucción de una persona, y la instrucción es lo que nos recomienda ante los demás para el logro de muchos fines en la vida moderna; consecuentemente demuestra cultura y el aprecio por la lengua propia” (pp. 14-15).

Me llama la atención que ni las tesis redactadas por estos profesores se salvan de varias erratas: *el* (usado como pronombre), *esta* (usado como verbo en tercera persona del presente de indicativo), *que* (usado como pronombre interrogativo), *practica* (usado como



sustantivo), así como: *Beatríz, estrategias, exámen, orígen, motríz, recien, sólamente, continúa(o)*, en vez de *Beatriz, estrategias, examen, origen, motriz, recién, solamente, continua(o)*. Es de notar también el rendimiento funcional de normas modificadas a mediados del siglo pasado –específicamente, en 1959–, pero que se resisten a sucumbir, como la acentuación de verbos en *uí* y de los monosílabos: *(re)constituído(a), construída(os), distribuídos(as), incluído(as), Ruíz, dá, dió, fué*, en vez de *(re)constituido(a), construida(os), distribuidos(as), incluido(as), Ruiz, da, dio, fue*. La sustitución en una fe de erratas de *extraídas* por esta otra forma: *extraidas*, no nos hace pensar sino en la complejidad para asimilar nuevas reglas, como lo han dejado notar los niños en las respuestas analizadas en el primer apartado de esta investigación: “ya me lo *aprendi y seria* todo para nada y empezar de nuevo” (6-4H12), “si cambiamos las reglas de ortografía yo me confundiría” (5-6M10). De la misma forma, es de esperar que pasen muchos años antes de que los nuevos “ajustes” de la *Ortografía* de la RAE se generalicen.<sup>7</sup>

En fin, estas investigaciones lo que demuestran es una contundente presencia de los problemas de acentuación que parecen afectar a todo el país y a todas las edades (niños y adultos). El punto es que ninguna incluye un estudio completo de todos los grados de la primaria sino que se enfocan al estudio de un solo grado (que puede ir de tercero a sexto) y, en cada caso, de un solo grupo escolar; además, su meta se limita a “mejorar el aprendizaje de la acentuación ortográfica de las palabras”. Me parece que el éxito de sus propuestas

---

<sup>7</sup> Esto me recuerda la lectura de Calero Vaquera (2006) sobre el encono con que se expresaba un autor anónimo del siglo XIX quien, tras muchos años de esfuerzo por escribir bien, opta mejor por una reforma ortográfica:

[...] el enojo ó despecho de haber empleado un tiempo inmenso, en mi larga vida, manoseando los diccionarios, gramáticas i ortografías, con el único fin de saber escribir bien, sin haberlo logrado aún en mas de sesenta años, me ha puesto la pluma en la mano para ver de fusilar... la *v* consonante, *x* i *q* i cuantos tropiezos me han robado un tiempo precioso.

radica, no tanto en adaptar al campo de la acentuación actividades cuyo éxito se ha comprobado en otros ámbitos, sino en el tiempo dedicado dentro del aula al estudio de la acentuación y a la labor de conscientizar a los alumnos para que hagan un buen manejo de los acentos; piénsese que cada autor tiene un plan de trabajo diferente o una propuesta metodológica diferente, mas no por ello dejan de contribuir al aprendizaje de sus alumnos.

Finalmente, quiero atraer la atención a la tesis de Ramírez Antonio (1992) quien, de manera muy puntual señala que en el fondo de las deficiencias de acentuación se encuentran las siguientes causas: 1) la metodología empleada no favorece el aprendizaje de las reglas de acentuación, 2) hay un alto porcentaje de niños que no sabe separar silábicamente las palabras e identificarlas en última, penúltima y antepenúltima, y 3) el niño no sabe distinguir la sílaba tónica.

Coincido en la importancia que revisten estos elementos para la acentuación gráfica. Pero, me parece que antes de formular una metodología de gran alcance, habrá que conocer el problema de manera integral y, para lograr esto, habrá que incluir todos los grados, de primero a sexto de primaria; además, con la idea en mente de que el origen de las cosas siempre puede estar en otra parte, habrá que revisar con cuidado el silabeo en su estatus de “requisito indispensable para poder aplicar de forma adecuada las reglas de acentuación gráfica del español”. (RAE 2011: 196)

### 1.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La hipótesis a comprobar en esta investigación es que a medida que los niños se escolarizan y entran en contacto formal con la lengua escrita, van perdiendo su capacidad natural para separar las palabras en sílabas, lo cual incide en problemas de acentuación.

Esto obedece al desplazamiento de la sílaba por el fonema como unidades de segmentación, y no ocurriría si tal contacto formal con la lengua escrita no derivara en la reflexión metalingüística y, por ende, en el “descubrimiento” del fonema.<sup>8</sup>

La reflexión metalingüística es la reflexión sobre el lenguaje y, a decir de varios autores, entre los que se cuenta Hess (2011: 192-193), es uno de los aspectos esenciales que marca la diferencia entre el desarrollo lingüístico temprano y el desarrollo lingüístico tardío:

Es sus inicios el lenguaje tiene una función interpersonal, es decir, se emplea para comunicarse, pero durante los años escolares adquiere además una función intrapersonal que le permite al individuo utilizar el lenguaje para reflexionar sobre el pensamiento y el lenguaje mismo.

Al producirse esta reflexión hay un desarrollo de la conciencia lingüística en todos los niveles. Gombert (1990), por ejemplo, marca un desarrollo metafonológico, un desarrollo metasintáctico, un desarrollo metaléxico, un desarrollo metapragmático, entre otros. El tipo de desarrollo que aquí nos interesa, dada la hipótesis planteada, es el desarrollo metafonológico, mismo que define el autor como “la capacidad para identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y para manipularlos de manera deliberada” (p. 29). El desarrollo de esta capacidad, que el autor equipara a la denominada *phonological awareness* o “conciencia fonológica”, nos remite por igual a la identificación y manipulación de los fonemas y de las sílabas, en tanto que son componentes del mismo nivel fonológico.

Dada esta reunión de una “conciencia sobre las sílabas” y una “conciencia sobre los fonemas” en una misma “conciencia fonológica”, en adelante, emplearé los términos

---

<sup>8</sup> Datos proporcionados por Morais y cols. (1979) indican que la manipulación de los fonemas se logra tras un entrenamiento específico, que puede provenir de aprender a leer en un sistema alfabético, pero que no surge de manera espontánea.

“conciencia silábica” para referirme a la capacidad para identificar y manipular deliberadamente las sílabas, “conciencia fonológica” para referirme a la capacidad para identificar y manipular deliberadamente los fonemas, y me quedaré con el término de “desarrollo metafonológico” para referirme a la identificación y manipulación de sílabas y fonemas en conjunto e, inclusive, a otras unidades del mismo nivel, ya sea elementos subsilábicos diferentes al fonema como ataque, núcleo, coda y rima (a los que volveré más adelante), o bien, pies métricos y palabras prosódicas, o elementos suprasegmentales como el tono, la mora y el acento de intensidad.

Hay que tomar en cuenta que si hay un control sobre el lenguaje, pero este no es deliberado, entonces no es producto de la reflexión y, por lo tanto, no se le puede llamar a esto propiamente conciencia lingüística; el término de fenómenos “epilingüísticos” es el que emplea Gombert para referirse a este tipo de control lingüístico cuyo sustento radica en la mera intuición.

Con base en estas consideraciones, la hipótesis de trabajo se puede precisar como sigue:

- a) A medida que los niños se escolarizan y entran en contacto formal con la lengua escrita, se desarrolla su conciencia fonológica, esto es, su capacidad para identificar y manipular deliberadamente los fonemas; este conocimiento compite con el manejo controlado, pero intuitivo, espontáneo y natural que se tiene sobre la sílaba, y al final priva aquel puesto que este, por no ser un conocimiento consciente, no prospera. A su vez, el deterioro en las capacidades de silabeo conlleva a problemas en la acentuación gráfica.

Cabría, asimismo, postular estas otras hipótesis:

- b) Mientras más reflexión sobre la sílaba propicie la escuela, mejores resultados con la acentuación y la segmentación obtendrán los niños.
- c) Mientras haya un mayor desarrollo de la conciencia silábica, más cercanía con las pautas de acentuación y de segmentación naturales del español tendrán los niños.

Las hipótesis a, b y c están planteadas desde la lingüística aplicada a la educación, aunque también podrían situarse en la línea de la investigación educativa, siguiendo un enfoque estrictamente lingüístico; lo que deseo puntualizar, en cualquiera de los dos casos, es que ambas, lingüística y educación o educación y lingüística, se encuentran entrelazadas aquí y su estudio va de la mano.

Es a partir de esta interdisciplinariedad que queda establecido el propósito fundamental de la investigación: determinar si el desarrollo de la conciencia fonológica, y no solo deficiencias educativas, subyacen a los problemas de silabeo –y, por ende, de acentuación– de los niños en edades escolares.

Normalmente no se evalúan los efectos colaterales de un nuevo aprendizaje, como sería el aprendizaje de la lengua escrita; sin embargo, en caso de demostrar que, en efecto, la intuición silábica disminuye o se desvanece al hacerse presente de manera consciente esa otra unidad de segmentación que es el fonema, lo primero que habría que pensar es cómo contrarrestar dicha disminución o pérdida y, en caso de no poder hacerlo sin afectar la noción del fonema –unidad esencial, también, por el sistema de escritura alfabética que tiene el español–, entonces habría que buscar los mecanismos para impulsar el desarrollo de la conciencia silábica en el ámbito escolar.

Las preguntas de investigación, enlistadas de la más general a la más particular, son las siguientes:

- ¿Se puede demostrar que en los problemas de acentuación y de silabeo inciden no solo deficiencias educativas, sino el desarrollo lingüístico, en especial, el desarrollo de la conciencia fonológica?
- ¿Qué diferencias de silabeo puede haber entre quienes no han tenido un contacto formal con la lengua escrita y los niños en edades escolares?
- ¿A partir de qué intuiciones sobre la sílaba los niños realizan los cortes de palabras?
- ¿En qué medida se produce la pérdida de la intuición silábica a lo largo de los seis años de educación primaria, y en qué medida se comienza a desarrollar la conciencia silábica en esos mismos años?
- ¿La afectación en el silabeo tras el contacto formal con la lengua escrita será la misma en escuelas donde se incentiva la reflexión metalingüística que en escuelas donde no se incentiva, o se incentiva menos?
- ¿El desarrollo de la conciencia fonológica afecta por igual en lengua oral que en lengua escrita a la intuición silábica?
- ¿Serán las palabras con hiatos y diptongos –cuya representación gráfica es vocal-vocal (VV), mas no por ello se sigue una correspondencia de núcleo silábico-núcleo silábico– las más adecuadas para medir la pérdida de la intuición silábica?
- ¿Qué repercusiones habría en el ámbito educativo en caso de validarse las hipótesis de esta investigación?
- ¿A partir de qué elementos se podría impulsar el desarrollo de la conciencia silábica?

## CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL

Son varias las teorías que sirven como marco de referencia para la presente investigación. Ante el riesgo de presentar esta información de manera un tanto desconectada, opté por comenzar con la teoría conocida como Análisis de Errores (*Error Analysis*) de Pit Corder, toda vez que trabaja con la noción de “error”, y ya he apuntalado algo de esto, aunque sea mínimamente.

En segundo lugar, me refiero a la teoría psicolingüística, en particular, en lo que respecta a la concepción de la lengua escrita como un objeto de estudio autónomo de la lengua oral. Luego de una breve revisión de la postura de Emilia Ferreiro, amplió el estudio a aportes de la filosofía y de la antropología que van en el mismo sentido.

En tercer lugar, retomo algunas consideraciones sobre la teoría de la sílaba, su estructura y sus componentes, con base en la propuesta de Harris (1983, 1989) y, tras una revisión de las nociones de hiato, diptongo y triptongo, concluyo con unos apuntes sobre la identificación de los fonemas.

### 2.1. LA NOCIÓN DE “ERROR”

El británico Stephen Pit Corder (1918–1990)<sup>9</sup>, reconocido como uno de los principales impulsores de la lingüística aplicada, dedicó poco más de diez años de su carrera a desarrollar sus ideas sobre la sistematicidad de los errores en estudiantes de una segunda lengua (L2). A partir de su propuesta teórica sobre el Análisis de Errores se marca una ruptura con la lingüística aplicada tradicional no solo de su país, sino de todo el mundo.

---

<sup>9</sup> Sugiero la lectura de la nota preparada por Alan Davies (1990) para la British Association for Applied Linguistics (BAAL) en honor a Corder, quien fuera uno de los fundadores de esta asociación y ocupara el puesto de Director por tres años, desde su establecimiento en 1967.

Tras las nueve páginas que publicara bajo el título "The Significance of Learners' Errors" (1967), siguieron: "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" (1971), *Introducing Applied Linguistics* (1973), "Error Analysis" (1974) y, finalmente, *Error Analysis and Interlanguage* (1981), donde enlaza los estudios pedagógicos con la teoría psicolingüística. Si bien, ya antes había inquietudes por diseñar métodos y materiales destinados al aprendizaje de una L2, Corder plantea efectuar un análisis que permita develar primero cuáles son los errores de los alumnos, describir tales errores, explicarlos y, solo a partir de esta información, crear los métodos y los materiales adecuados para que los alumnos aprendan la lengua meta. Tal es el planteamiento que deseo trasladar aquí al análisis del silabeo y de la acentuación de niños en edades escolares.

En un tiempo se llegó a cuestionar el Análisis de Errores por proporcionar información parcial e incompleta sobre la lengua del estudiante, ya que al concentrar toda la atención en los errores no tomaba en cuenta los aciertos; por esta razón, en 1981, Corder reformuló su teoría para dar cabida también al estudio de las producciones correctas de los alumnos a fin de evitar un conocimiento fragmentario.

Hoy por hoy, entre los logros más importantes de Corder se cuenta el haber atribuido a los errores un valor positivo para propósitos de investigación.<sup>10</sup> Si bien antes al rechazo del error seguía un rechazo de su estudio, a partir de los estudios de Corder comienza a verse el error como parte de la naturaleza imperfecta del ser humano y, su estudio, como algo muy útil para determinar el dominio que el estudiante pudiera tener sobre la L2. En la siguiente cita se observa, por un lado, la nula animadversión del autor con respecto al error, y, por el otro, la necesidad de distinguir entre errores de los que se es

---

<sup>10</sup> Para una revisión actual de las aportaciones de Corder véase Alexopoulou (2005).



consciente y errores de los que no se es consciente, siendo estos últimos los que interesan a la investigación:

Todos los estudiantes cometen errores. Esto no se limita a los estudiantes de lenguas. Todos cometemos equivocaciones cuando hablamos nuestra lengua materna. Con frecuencia causan incluso cierto regocijo. El que tratemos de corregirnos, o no, aparentemente depende de si creemos que nuestro oyente se ha dado cuenta, o de la prisa que tengamos para proseguir con lo que estamos diciendo. Lo importante para nosotros en este momento, es que sabemos cómo corregir esos errores: podemos reconocer como tales nuestras propias equivocaciones. Generalmente esto no es así con los errores que cometen los estudiantes. El estudiante, no sólo no siempre reconoce sus errores, sino que cuando se le llama la atención sobre ellos, con frecuencia es incapaz de corregirlos; puede, incluso, cometer otro error al tratar de hacerlo. Además, la mayoría de los errores del estudiante son bastante diferentes lingüísticamente, de los que comete un hablante nativo. (Corder 1992 [1973]: 253)

Menciona Corder más adelante que los errores inconscientes son “sistemáticos” en tanto reflejan la existencia de un sistema:

La suposición que subyace en la descripción de los errores, es que éstos son la prueba de la existencia de un sistema, no el sistema de la lengua meta, sino el de alguna “otra” lengua. Describir esa “otra” lengua, es precisamente el objetivo teórico del análisis de errores. En forma provisional sugerí que se le podría llamar dialecto “idiosincrático”: un código personal, particular del estudiante”. (*Ibid.*, p. 265)

Este dialecto idiosincrático es el que en 1981 trabajará más con el nombre de “interlengua” misma que, definida en palabras de Santos Gargallo (1993:83), es “un sistema lingüístico intermedio entre la lengua nativa y la lengua que se está aprendiendo [con] características formales de ambos sistemas” pero diferente, al mismo tiempo, de los dos.

La idea de Corder es que los errores sistemáticos, es decir, los que reflejan la interlengua, no pueden ser corregidos por el alumno porque para este no hay nada que

corregir, o sea, para él hay una adecuación entre sus construcciones lingüísticas y las hipótesis que maneja de la L2, conforme a su nivel de aprendizaje. Alexopoulou (2005) explica esto de manera clara y resumida:

El aprendiente produce oraciones idiosincrásicas precisamente porque no conoce las reglas que lo ayudarían a evitarlas; en otras palabras, su competencia lingüística en ese momento dado no le permite producir oraciones correctas según la norma de la L2. Por consiguiente, las producciones no conformes a las reglas del sistema de la L2 son conformes a las reglas de su IL y, por tanto, correctas dentro de su propia idiosincrasia. Sería, pues, inapropiado caracterizar de agramaticales las oraciones idiosincrásicas. Como lo hace Corder, debemos considerarlas gramaticales, ya que son coherentes con la lengua del aprendiente. Es por eso que el alumno no puede corregir sus producciones idiosincrásicas.

[...] Corder sostiene que los únicos fallos que son significativos para el proceso de aprendizaje son los errores, porque son los que nos proporcionan evidencia del sistema que está utilizando el aprendiente, es decir, nos informan sobre el estado de su competencia transitoria. Las faltas y los lapsus no interesan al investigador. Además, siempre según Corder (1971/1991: 68), estas desviaciones no presentan, en general, problemas de interpretación.

Este planteamiento de Corder se relaciona con las tres etapas que según él se suceden en el aprendizaje a causa de la inconsistencia que los aprendientes presentan en su producción, alternando formas correctas y erróneas, y son la evidencia de varios grados de sistematicidad. Las tres etapas de Corder son:

- La etapa presistemática o etapa de conjetura al azar: el aprendiente ignora la existencia de una regla en particular y sólo ocasionalmente da con la forma correcta. Puesto que todavía no se ha dado cuenta de que hay un sistema o de cuál es su función, no puede ni corregir su error ni dar una explicación de por qué lo ha cometido.
- La etapa sistemática: sus errores son regulares. Trata de descubrir la forma en que funciona el sistema, mediante hipótesis. No puede corregir su error pero puede dar una explicación coherente sobre la regla que ha seguido.
- La etapa postsistemática: se trata de la fase de prácticas en la secuenciación didáctica. Produce formas correctas, pero de manera inconsistente y es por eso que en esta etapa comete faltas o lapsus

debidos a factores psicológicos. Puede tanto corregir su error como explicar la razón de su equivocación (Corder, 1973/1992: 267-8; 1974: 131).

Corder (1974: 131) señala que el mismo estudiante puede encontrarse en varias etapas según el error que cometa.

Siguiendo la clasificación de Norrish (1983: 7) (18), concluimos en tres tipos de desviaciones:

a) Un error es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiente. [Y es el que más interesa a la investigación educativa.]

b) Una falta es una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiente.

c) Un lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos (por ejemplo cansancio) y condiciones psicológicas.

Así, pues, la trayectoria recorrida por el estudiante en su proceso de aprendizaje es vista como una serie de etapas por las que el aprendiz de una L2, al igual que un niño que aprende su lengua materna, pasa obligatoriamente antes de alcanzar la competencia que idealmente se identificaría con la del hablante nativo. En esa competencia transitoria o interlengua, tanto los niños, en su proceso de aprender su L1, como los individuos que aprenden una L2 –y, habría que agregar también, quienes aprenden la lengua escrita–, cometen “errores evolutivos” que atestiguan que aprender una lengua no es un proceso automático.

Si algo ha trascendido a los libros de consulta sobre el Análisis de Errores es, precisamente, que gracias a él se logró una reinterpretación del papel del estudiante de una L2, quien no es visto más como un recipiente pasivo del input L2, sino jugando un papel activo en el proceso de aprendizaje, donde genera, examina y modifica hipótesis acerca de la L2 (Asher 1994).

Semejante aportación en el estudio sobre la enseñanza de segundas lenguas ha venido a reforzar el paso de la enseñanza tradicionalista a modelos más propositivos en que se concibe al alumno, o bien, construyendo su conocimiento, o bien desarrollando sus competencias de una manera consciente; lo cual no hubiera sido posible de continuar la mirada desdeñosa hacia el estudio de los errores.

Santos Gargallo (1993) hace notar, precisamente, que antes del Análisis de Errores, con el paradigma del Análisis Contrastivo, la enseñanza estaba basada en el abuso de prácticas memorísticas y de repetición:

La actitud negativa [sobre el error] se acentuó sobremanera durante las décadas de influjo del conductismo psicológico, cuyo representante más destacado fue Skinner (1957). El error en la ciencia era considerado como un fracaso de aprendizaje; esta misma influencia es la que se dejó sentir en el estudio de segundas lenguas con el paradigma de corte conductista conocido como Análisis Contrastivo, en el cual se veía el aprendizaje de una L2 como un proceso automático en el que para evitar los errores no hacía falta más que: 1) eliminar los hábitos lingüísticos “negativos” heredados de la lengua materna, y 2) comenzar a imitar nuevos hábitos ajustados a la estructura de la lengua que deseara aprenderse. Por supuesto que con esta postura se echó mano –y se abusó– de la memorización y la repetición de estructuras dentro del aula.

En el caso específico de la enseñanza de la ortografía del español, una vez que se piensa en el alumno como un sujeto activo, habría que proceder a analizar las hipótesis que formula en su proceso de aprendizaje de la lengua escrita, describir y explicar aciertos y errores –en este caso, de acentuación y silabeo– y, finalmente, diseñar los métodos y materiales que le permitan, en cada etapa de aprendizaje, reflexionar sobre las reglas que le falta incorporar para alcanzar la competencia deseada. El estudio de su interlengua será, por lo tanto, el que brinde la retroalimentación necesaria para poder mejorar la enseñanza y volverlo consciente de los errores que esté cometiendo.

Es importante subrayar que, desde este punto de vista, no se trata de valorar el error por el error mismo, sino por la información que nos puede dar del estado de interlengua en el que se esté. Por ejemplo, volviendo a las respuestas de los niños que aparecen en el primer apartado, vemos que casi todas contienen faltas de ortografía; este hecho, contrario a la opinión mayoritaria de dejar las reglas de ortografía tal como están –ya sea por su conveniencia, por su utilidad, por la claridad de entendimiento que permiten... en fin, vimos que hay muchas razones de peso para sostener esta opinión–, es un hecho que nos permite ver reflejadas las hipótesis de los niños sobre la lengua escrita. Esto, no obstante el nombre de “faltas” de ortografía, porque mientras los niños no sean conscientes de ellas y, por lo tanto, no puedan corregirlas, puesto que para ellos lo que escriben está bien –es decir, lo escriben con adecuación y conformidad al conocimiento que poseen–, en el fondo se trata de errores, en el sentido ya explicado que les da Corder.

Antes de concluir, me gustaría señalar que se puede ver en los “errores evolutivos” de que habla Corder una variante de los “errores constructivos” de que habla Piaget.<sup>11</sup> Esto explica por qué Ferreiro –alumna de Piaget–, en sus estudios sobre la psicogénesis de la escritura, insista en la necesidad de:

replantear cosas tan importantes como qué es lo erróneo y cuál es su papel en la construcción del conocimiento.

[...]

Si yo tengo un diseño de experimentación en donde trabajo con respuestas correctas y erróneas, [las] respuestas exóticas no me causan ninguna dificultad, son una más de las erróneas. Pero con

---

<sup>11</sup> Según advierte, Santos Gargallo, el Análisis de Errores se nutrió del desarrollo de la teoría lingüística generativo-transformacional de Chomsky y del cognitivismo de Piaget: “Chomsky cuestionó el behaviorismo y posteriores investigaciones llevaron a adoptar las teorías psicolingüísticas de Piaget, de esta manera, el Análisis de Errores obtenía una rica fuente de explicación para muchos errores que hasta entonces habían quedado sin una resolución plausible. Chomsky y Piaget, proponentes del cognitivismo psicológico, se interesan por el comportamiento humano y consideran que el conocimiento es un proceso a través del cual el individuo estructura la realidad que le rodea. Este proceso atraviesa etapas sucesivas e invariables, es decir, comunes a todos los seres humanos, y cada etapa es el resultado de la interacción entre la madurez del organismo y su adaptación al medio ambiente” (1993: 76).

una formación piagetiana clásica sabemos que justamente las respuestas desviantes son las que dan mejor información para entender cómo se piensa antes de pensar convencionalmente, y cómo se llega a pensar convencionalmente. Cuando aparecieron otros niños que pensaban lo mismo se impuso la obligación de detenernos y tratar de entender qué nos estaban diciendo. [...] Quiere decir que no se trataba de una respuesta exótica de un niño sino que esas respuestas expresaban un modo de pensar” (Quinteros 1999, pp. 9-10, 32-33).

Desde 1979, Ferreiro y Teberosky advertían sobre la necesidad de revalorar el concepto de error:

Piaget ha mostrado el necesario pasaje por “errores constructivos” en otros dominios del conocimiento. La lectura y la escritura no pueden ser una excepción: encontramos también muchos “errores” en el proceso de conceptualización. Es obvio que tratando de evitar estos errores, el maestro evita que el niño piense. (1979: 358)

Las autoras mencionan, específicamente con relación a la ortografía, que en realidad los “deterioros ortográficos” son índices de progreso:

Tal vez parezca extraño pensar en los errores como un indicio de que se está llevando a cabo un proceso de aprendizaje; sin embargo, así es: el aprendiz está probando sus hipótesis y, en este sentido, los errores son un mecanismo para aprender (*ibid*, p. 282).

Lo anterior es importante en la medida que contribuye a pensar en los errores no como un retroceso sino como una invitación a la reflexión. Así, a lo largo de esta investigación intentaré dar cuenta de los errores de silabeo y los errores de acentuación, entendidos como desviaciones con respecto a la norma lingüística; desviaciones que evidencian que aún no se ha llegado a un grado de competencia lo suficientemente adecuado como para manejar con solvencia la lengua escrita.

## 2.2. LENGUA ORAL Y LENGUA ESCRITA

Se mencionó en el apartado anterior que para mejorar los métodos y materiales de enseñanza de la ortografía del español es necesario partir de un análisis de la interlengua que precede al pleno dominio de la lengua escrita, a fin de conocer la competencia lingüística en las distintas etapas del proceso de aprendizaje.

Fijar el punto de origen de esa interlengua, no obstante, no es algo sencillo, y depende del punto de vista que se tenga sobre la lengua escrita. Si se piensa que la lengua escrita es una derivación de la lengua oral, entonces esta es la lengua origen. En cambio, si se piensa que la lengua oral y la lengua escrita están al mismo nivel, entonces la lengua origen será la lengua misma. La presente investigación se instaura en este segundo enfoque.

Como es sabido, ha tenido que pasar mucho tiempo para reconocer siquiera que la lengua escrita constituye un objeto de estudio distinto a la lengua oral. Entre las principales figuras que han impulsado esta idea se encuentra Ferreiro. Transcribo abajo parte de sus observaciones:

- El problema es que en la visión tradicional (propriadamente pedagógica) de la adquisición de la escritura, el sujeto cognoscente no existía, porque tampoco existía la escritura como objeto de conocimiento” (Ferreiro y Teberosky 1993 [1979]: 28)
- Aprender a leer y escribir es mucho más que eso: es construir un nuevo objeto conceptual (la lengua escrita) y entrar en otro tipo de intercambios lingüísticos y culturales (*Ibid.*, p. 77).
- No se trata aquí de pretender, contra toda evidencia, que la lengua escrita es una simple transcripción de la lengua oral. Muy por el contrario, hay marcadas diferencias entre una y otra (sin hablar de los múltiples “estilos” de lengua oral y de lengua escrita). La lengua escrita tiene términos que le son propios, expresiones complejas, un uso particular de los tiempos de verbos, un ritmo y una continuidad propios. (*Ibid.*, p. 348).
- la escritura es “un *objeto*, con un modo particular de existencia en el contexto sociocultural” (Ferreiro y cols. 1996: 123).

- La lingüística del siglo XX se constituyó dejando de lado explícitamente la escritura. Era inútil ir a buscar entre los lingüistas una contribución para comprender ese objeto, simplemente porque no existía. Se cuentan con los dedos de una mano los lingüistas del siglo XX que hablaron de la escritura en otros términos [que no fueran el de un sistema secundario]; uno de ellos es Joseph Vachek. (Quinteros 1999, p. 25).

Efectivamente, el estudio de la lengua escrita, que comprende tanto la escritura como la lectura, es un campo de reciente creación. Desde la filosofía, dos de los grandes defensores de su estudio son Derrida y Ricœur.

Tras sostener que el concepto de escritura debiera definir el campo de una ciencia, Derrida advierte que, como heredera una larga tradición, la lingüística estructural deja de lado el estudio de la lengua escrita por considerarla subsidiaria de la lengua oral:

«Según la tradición occidental que regula no sólo en la teoría sino también en la práctica (*en el principio de su práctica*) las relaciones entre habla y escritura, Saussure sólo le reconoce a ésta una función *limitada y derivada*. [...] Saussure retoma la definición tradicional de la escritura que ya en Platón y Aristóteles se concentraba en torno del modelo de la escritura fonética y del lenguaje de palabras. Recordemos la definición aristotélica: “Los sonidos emitidos por la voz son los símbolos de los estados del alma, y las palabras escritas los símbolos de las palabras emitidas por la voz.” Saussure: “Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; *la única razón de ser* del segundo es la de *representar* al primero” ([Curso de lingüística General] p. 72.) [...] Es a partir suyo que Saussure define el proyecto y el objeto de la lingüística general: “El objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; *esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística*. (p. 72.)» (Derrida 1971 [2008]: 40-41)

Su pretensión de que la lingüística incluya como objeto de estudio a la lengua escrita, también se hace patente en su marcada lucha contra lo que denomina “logocentrismo”:

«Este logocentrismo, esta *época* del habla plena, puso siempre entre paréntesis, *suspendió*, reprimió, por razones esenciales, toda libre reflexión sobre el origen y el rango de la



escritura, toda ciencia de la escritura que no fuese *tecnología e historia de una técnica*, adosadas a una mitología y a una metáfora de la escritura natural. Este logocentrismo es el que, limitando por una mala abstracción el sistema interno de la lengua en general, impide a Saussure y a la mayor parte de sus sucesores determinar plena y explícitamente lo que tiene por nombre “el objeto a la vez integral y concreto de la lingüística (p. 49)». (*ibid.*, pp. 56-57).

Años más tarde, Ricœur suavizará la postura con la idea de que tanto la lengua escrita como la lengua oral, entendidas como dos modalidades distintas de la actuación lingüística, tienen un mismo fundamento discursivo:

El sostener, como lo hace Jacques Derrida, que la escritura tiene una raíz distinta a la del habla y que su fundamento ha sido mal entendido debido a que hemos prestado atención excesiva al habla, a su voz, y a su *logos*, es pasar por alto cómo ambas modalidades de la actualización del discurso se fundamentan en la constitución dialéctica del discurso.” (1995 [2003], pp. 38-39).

Hay que notar que Derrida no rechaza el estudio de la lengua oral, sino el estudio exclusivo de la lengua oral en detrimento de la lengua escrita. Al menos esto es lo que percibo en sus críticas enconadas contra Saussure o también, por ejemplo, contra Jakobson y Halle:

[Mencionan Jakobson y Halle que] el orden de la escritura es el orden de la exterioridad, de lo “ocasional”, de lo “accesorio”, de lo “auxiliar”, de lo “parasitario” (*op. cit.*, p. 26). La argumentación de Jakobson y Halle recurre a la génesis factual e invoca la secundariedad de la escritura en un sentido corriente: “Sólo después de dominar el lenguaje hablado se aprende a leer y escribir.” Aun suponiendo que esta proposición del sentido común esté rigurosamente probada, lo que nosotros no creemos (cada uno de dichos conceptos esconde inmensos problemas), sería necesario asegurarse de su pertinencia en la argumentación. Inclusive si el “después” fuera aquí una representación fácil, si se supiera claramente lo que se piensa y se dice al asegurar que se aprende a escribir *después* de haber aprendido a hablar, ¿acaso esto será suficiente para concluir en el carácter parasitario de lo que viene “después”? ¿Y qué es un parásito? ¿Y si precisamente la escritura fuese la que nos obliga a reconsiderar nuestra lógica del parásito?

En otro momento de la crítica Jakobson y Halle recuerdan la imperfección de la representación gráfica; esta imperfección reside en las “estructuras absolutamente desemejantes de letras y fonemas”: “Las letras nunca reproducen los diferentes rasgos distintivos en que se basa la trama fonética, o lo hacen sólo parcialmente, e invariablemente desdeñan la relación estructural que existe entre éstos” (p. 26).

Aun subraya:

Lo hemos sugerido más arriba: La desemejanza radical de los dos elementos –gráfico y fónico- ¿no excluye acaso la derivación?» (p. 71).

Gracias a planteamientos como los de Ferreiro y Derrida se pudo pasar a una legitimación del estudio sobre la lengua escrita. El propio Ricœur señala, en esta misma dirección, que escribir no es una actividad que requiera pasar primero por la lengua oral, de la misma manera –pudiera agregarse– en que tampoco es necesario pasar por ella para leer un texto:

la escritura plantea un problema específico desde el momento en que no es meramente la fijación de un discurso previo, la inscripción del lenguaje hablado, sino el pensamiento humano directamente puesto por escrito sin la etapa intermedia del lenguaje hablado (*op.cit.*, p. 41).

Otras investigaciones que contribuyeron al desarrollo de la distinción entre lengua oral y lengua escrita son las realizadas desde el seno de la antropología por los estudiosos de la llamada cultura escrita, como es el caso de Goody quien es considerado como el etnólogo que “ha podido decir que la escritura, de la que tanto se afirma que es secundaria, bien podría ser, por el contrario, el grado más alto alcanzado por el manejo humano del lenguaje”. (Catach 1996, p. 25)

Goody, junto con Watt (en un primer momento), empezó a publicar desde 1963 una serie de estudios a propósito de la cultura escrita. Menciona los avances alcanzados en este rubro por Pulgram, Smith y, principalmente, por Vachek, de quien retoma la distinción entre una norma hablada y una norma escrita:

We have the self-styled ‘functionalist’ approach of some scholars associated with the Prague Linguistic Circle, especially Vachek (1939, 1959, 1973) who writes of ‘the co-existence, in one and the same language, of two norms, the spoken and the written’ [...]

The SPOKEN NORM of language is a system of phonically manifestable language elements whose function is to react to a given stimulus (which, as a rule, is an urgent one) in a dynamic way... duly expressing not only the purely communicative but also the emotional aspect of the approach of the reacting language user.

The WRITTEN NORM of language is a system of graphically manifestable language elements whose function is to react to a given stimulus (which, as a rule, is not an urgent one) in a static way... concentrating particularly upon the purely communication aspect...

Thus written language is seen as ‘the marked member of an opposition’ intensified by printing with its ‘despersonalized character’, for writing is used for specialist purposes often serving higher cultural purposes». (1977: 77).

La escritura es entendida por Goody no solo como aquello que sirve para altos propósitos culturales,<sup>12</sup> sino también, y sobre todo, como el desencadenador de nuevos procesos cognitivos:

If we assume some relation between language-using and the higher psychological functions, there is an *a priori* case for assuming that subsequent changes in the means and mode of communication would affect cognitive processes in parallel ways (1987).

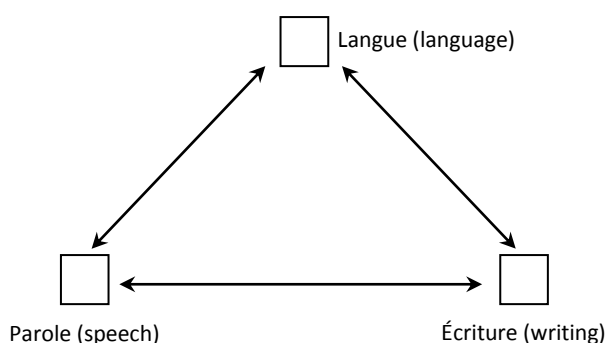
Cambios en el desarrollo cognitivo que, señala, implica toda manifestación escrita, como incrementar el uso de términos abstractos, cuidar más el léxico, conseguir un uso menos personalizado de la lengua, alcanzar una mayor explicitud, lograr una mayor complejidad sintáctica y una mayor formalidad, entre otras características.

---

<sup>12</sup> Todo lo contrario a la postura de Lévi-Strauss quien admite que hay diferencias entre lengua oral y lengua escrita –de ahí que remarque la distinción entre pueblos con escritura y pueblos sin escritura–, pero considera que este es un elemento de opresión que atenta contra la pureza de ese lenguaje inocente que es la lengua oral. El propio Derrida, en su obra de *De la gramatología*, dedica páginas muy interesantes en torno al pensamiento de Lévi-Strauss con respecto a este punto (pp. 157-180).

Las aportaciones que hace Goody a la teoría de la cultura escrita suponen ciertas reestructuraciones a la lingüística. Una de ellas, de gran relevancia por lo expuesto hasta aquí, es la reformulación de la dicotomía saussuriana entre lengua y habla, a fin de incorporar la escritura; el esquema resultante es, por tanto, tricotómico y responde a las inquietudes de muchos investigadores, no solo del campo de la antropología sino, como se ha podido ver, de la filosofía, de la psicología y de la lingüística misma:

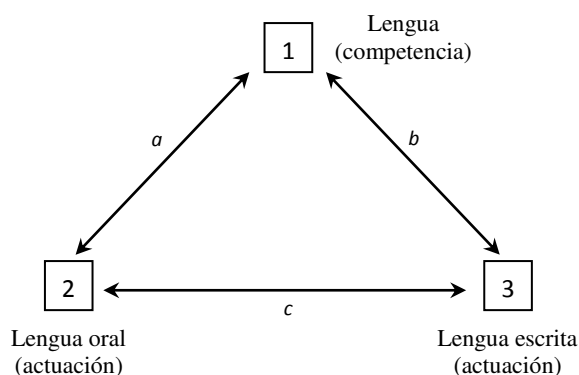
But what about the written mode? Is this just a recording device? Is the semiotic of writing simply a material reduplication of the semiotic of speaking? Is there not a linguistic triangle rather than a dichotomy, a triangle which is not simply a formal arrangement, but an indication of vectorial forces?



The idea of the distinctiveness of the spoken and written languages has been resisted by many linguists. De Saussure accepts the view that writing simply represents language; the same opinion is asserted by Sapir, Hockett, and yet more vigorously by Bloomfield, who insisted that 'writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks' (1933:21). (1977: 76-77).

Para efectos de esta investigación el esquema de Goody, aunque con nuevas reformulaciones, es esencial para entender la localización de la interlengua que existe antes de llegar al dominio de la lengua escrita, y para comprender su punto de origen; además, guardando la distancia debida, se puede nutrir con elementos de la teoría generativo-transformacional:

FIGURA 2. Esquema de Goody reformulado



Como puede observarse, tanto la lengua oral como la lengua escrita equivalen, sin perder su unicidad, a la lengua en uso; y su fundamento, como certeramente apunta Ricœur, es uno solo y el mismo, en este caso, la lengua. Asimismo, con las modificaciones realizadas, se puede evitar cualquier confusión entre “lengua” y “lenguaje” y entre “escritura” y “lengua escrita”.

De esta manera, el recorrido para llegar a la lengua escrita queda representado gráficamente en el Esquema 1 por la secuencia 1-*b*-3, mas no por 2-*c*-3; a esto me refería al principio del apartado con que la lengua origen para llegar a la lengua escrita es la lengua misma, y no la lengua oral. En la FIGURA 2 véase cómo la interlengua que aquí interesa es la representada en el trayecto que va del nodo 1 al nodo 3, o sea *b*.

Otro punto que quiero resaltar de la cita previa de Goody, específicamente, del último párrafo en que se opone a las declaraciones de Bloomfield, es que más recientemente Olson afirma que Bloomfield sí tenía razón:

Mi propuesta es que la escritura es, por naturaleza, una actividad metalingüística. Con respecto a este punto, si bien no a otros, Bloomfield (1933), tenía razón cuando sostenía que “la escritura no es lenguaje, sino meramente un modo de registrar el lenguaje por medio de marcas visibles” (p. 21). Chafe y Danielewick (1987) citan esta afirmación para refutarla, pero su

propósito era muy diferente del mío. Bloomfield sostuvo este criterio para descartar el concepto de “lenguaje escrito”; yo lo menciono para indicar que la escritura es intrínsecamente metalingüística. (Olson 1994, p. Las cursivas son mías).

En otras palabras, Olson advierte, por un lado, que no pretende descartar el concepto de “lenguaje escrito” y, por el otro, apoya la idea bloomfieldiana de 1933 de que el “lenguaje escrito” no es lenguaje; ¿cómo explicar esta aparente contradicción?, sobre todo sabiendo que Olson es un amplio conocedor de la lengua escrita. Las diferencias, me parece, son más de terminología, que de conceptualización, de ahí la importancia de la FIGURA 2.

Cuando Olson dice<sup>13</sup> que su interés al retomar las palabras de Bloomfield es resaltar que la escritura es intrínsecamente metalingüística, está apelando, más que nada, a su carácter visual; por otra parte, cuando afirma coincidir con Bloomfield en que la escritura no es lenguaje pero, al mismo tiempo, señala que su propósito no es descartar el concepto de “lenguaje escrito”, pareciera apuntar más bien a la distinción entre la lengua y la lengua en uso. Así, la lengua en uso en su modalidad de lengua escrita, permite pensar la lengua –entendida esta vez como competencia–, y tal es el carácter metalingüístico al que se refiere Olson.

La bidireccionalidad de las flechas es una forma de representar el dinamismo de las relaciones entre los distintos nodos. La reflexión metalingüística es producto de dicho dinamismo. Igualmente lo es el influjo de una modalidad de actuación lingüística a la otra, o sea de la lengua escrita a la lengua oral, y viceversa.

Sobre este último tipo de relación, Blanche-Benveniste, en Ferreiro (2002: 10), hace notar que:

---

<sup>13</sup> Nótese que la neutralización entre “decir” y “escribir”, en casos como este en que se quiere hacer referencia a lo manifestado por escrito, es evidencia de la manera en que se perciben en el uso corriente los conceptos de lengua oral y lengua escrita; el caso contrario resulta marcado, porque nadie usa el verbo “escribir” para referirse a lo expresado oralmente.

Tanto en el caso de las sociedades como en el de los individuos, el saber que tenemos sobre [la] lengua [oral] no es el mismo antes y después de la escritura.

Y más adelante apuntala:

Con mucha mayor fuerza de lo que se cree, la lengua escrita impone pronunciaci3nes que no hubieran existido en las realizaciones puramente orales. (2002: 27)

Foucambert (1989) [2004], en sus esfuerzos por validar los estudios de la lengua escrita, acentúa también cómo la lengua escrita sirve de modelo a la lengua oral, y asegura que palabras conocidas solo oralmente pueden no tener una pronunciaci3n muy resuelta; en la traducci3n de su libro al espa1ol aparecen “*indici3n*” y “*f3nbol*”, por ejemplo. Asimismo, dedica un espacio a los cortes de palabras:

[abe] no es una palabra que pertenezca al vocabulario oral del ni1o; solamente conoce [labe] de “el ave”, [nabe]<sup>14</sup> de “un ave”, [sabes] de “las aves”; cuando el ni1o lee la palabra ave, dicha palabra adquiere una existencia propia, incluso oral. Podr3amos encontrar numerosos ejemplos en los cuales destaca siempre el papel fundamental de lo escrito para el dominio de lo oral. Es dif3cil utilizar el argumento en ambos sentidos y que se defienda seriamente la posibilidad de conquistar lo escrito a partir de un oral que precisa de lo escrito para estructurarse.

Sobre este 3ltimo punto cabr3a precisar que la aparici3n de la lengua escrita posiblemente tenga sus or3genes en una reflexi3n metaling3stica sustentada en la “observaci3n” de la otra modalidad de actuaci3n, es decir, la lengua oral, lo cual revelar3a tambi3n una relaci3n din3mica entre los nodos 2 y 1 del esquema de arriba.

Como quiera que fuera, concluyo se1alando que el desarrollo de la lengua escrita no es en nada tan espont3neo como la lengua oral, ni en la filogenia –como deja ver Scliar-Cabral en la cita de abajo–, ni en la ontogenia, como lo demuestra la experiencia cotidiana dentro de las aulas:

---

<sup>14</sup> O, para mantener el trabajo de transcripci3n, [nabe].

Está bien claro, dada la documentación histórica, que la lengua verbal oral se desenvuelve espontáneamente, desde que hay trazos de humanización; mientras que la lengua verbal escrita es una invención, cuyo aprendizaje intensivo y sistemático es necesario, en la mayoría de los casos. (Scliar-Cabral 2003, p. 26)

### 2.3. LA SÍLABA

De las tres maneras de concebir la sílaba que expone Gil (2000: 68-70): una estructura ordenada jerárquicamente, una estructura plana en la que consonantes y vocales están al mismo nivel, o una estructura basada en la unidad de peso silábico que es la mora, me guío aquí por la primera que, a decir de la misma autora, es la que goza de mayor aceptación, al menos en cuanto a los estudios de fonología española se refiere.

Dentro de este enfoque retomo abajo algunas de las consideraciones de Harris que me parecen muy pertinentes para el presente estudio.

En principio de cuentas, habría que señalar que para Harris:

Una sílaba (bien formada) consta de un máximo de sonoridad o núcleo flanqueado opcionalmente por segmentos cuya sonoridad va decreciendo a medida que se van distanciando de la cima. (1989: 491)

Lo esencial, por tanto, es que haya un núcleo. Este núcleo (N), que en el caso del español corresponde siempre a una vocal, se proyecta o expande en el nivel de las rimas (R), y luego se proyecta o expande al nivel silábico ( $\sigma$ ). Así, cuando afirma que “es bastante evidente que los hablantes poseen cierto conocimiento intuitivo de las sílabas de su lengua materna” (*ibid.*, p. 488), se puede desprender que es la información proporcionada por la sonoridad del núcleo la que permite realizar el silabeo de las palabras; sonoridad, dicho sea de paso, con una realidad mental antes que física:



El silabeo es claramente un fenómeno gramatical que depende del conocimiento interiorizado de la propia lengua materna y, como tal, es esencialmente el reflejo de una realidad mental más que física (aunque con repercusiones físicamente observables).  
(*idem.*)

La escala de sonoridad en que apoya sus observaciones para el español es la siguiente:

FIGURA 3. *Escala de sonoridad*

←-menos sonoridad / más sonoridad →				
[+consonántico]			[-consonántico]	
obstruyentes	nasales	líquidas	[+alto]	[-alto]
p t ʃ k b d g f θ s x	m n ɲ	l r	i u	e o a
1	2	3	4	5

Fuente: Harris (1983)

Así, para construir una sílaba de la secuencia (Y)Z, donde Z es el segmento más sonoro disponible, se convierte Z en el núcleo de la sílaba S y, en caso de que Y esté presente, se convierte en su ataque por una regla conocida como de “adjunción a la izquierda”. Esto se repite en el silabeo básico hasta que estén silabeados todos los núcleos potenciales:

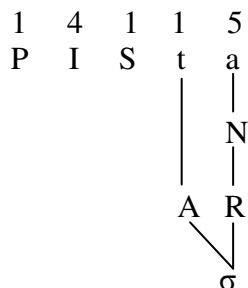
Silabeo básico:

$$(Y) Z \rightarrow (Y) \begin{array}{c} Z \\ \swarrow \\ S \end{array} \quad Z = \text{el segmento más sonoro disponible}$$

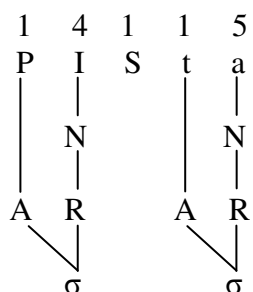
El ataque (A) o “cabeza” es toda consonante o grupo consonántico que se registre al principio de la sílaba. Si el ataque está formado por dos segmentos, que es lo máximo que puede tener, se le llama ataque complejo, y su estructura siempre es obstruyente + líquida.

Ahora bien, también puede haber adjunciones a la derecha. Es el caso que Harris ilustra con la palabra *pista* cuyos valores de sonoridad son: 1 4 1 1 5. Lo primero que hay

que hacer, señala el autor, es la creación de la sílaba *ta*, dado que *a* es el segmento más sonoro de la palabra:



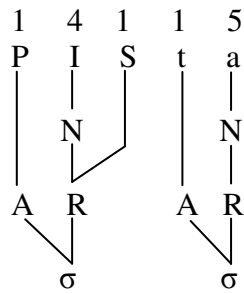
El siguiente paso es formar la sílaba *PI* ya que *i* es el segmento más sonoro disponible después del silabeo de *ta*:



Como el silabeo básico ya no es aplicable, se recurre a la adjunción. Para que la *S* pudiera adjuntarse a la sílaba *ta*, el grado de sonoridad requerido tendría que ser inferior a 1, que es el valor de *T*; como no es así, en la rima de *pi* se hace una adjunción a la derecha, lo cual sí satisface la condición de buena formación especificada arriba, según la cual tenemos un máximo de sonoridad o núcleo flanqueado opcionalmente por segmentos cuya sonoridad va decreciendo a medida que se van distanciando de la cima: (1) 4 (1) . (1) 5.

El resultado se muestra abajo:

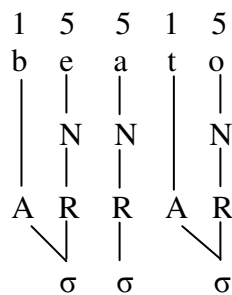
Valores de sonoridad:  
Segmentos:



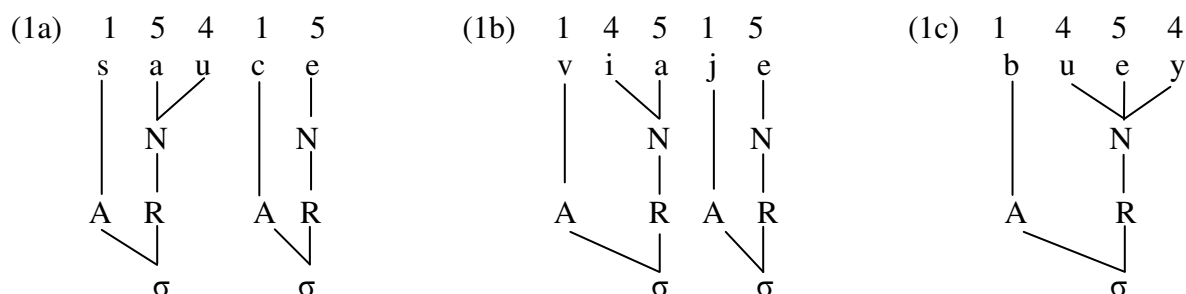
Así, la coda, o sea, la o las consonantes –hasta un máximo de dos– que aparecen después del núcleo, forman junto con este la rima, dando origen a lo que se conoce como rima compleja.

Es importante notar que si bien para Harris el ataque y la rima son constituyentes cuyo estudio permite hacer generalizaciones sobre la sílaba, la coda no, por eso la excluye de su teoría, pero esto no es impedimento para referirse a ella, como lo haré a lo largo de la investigación.

Ahora bien, así como hay ataques complejos y rimas complejas, puede haber núcleos complejos. El núcleo o cima silábica es definido por Harris como: “el segmento de cualquier grado de sonoridad que no tiene un segmento adyacente de mayor sonoridad a ninguno de los dos lados” (p. 491). En *beato*, por ejemplo, *e a* tienen una sonoridad de 5 5, lo cual significa que no pueden ir juntas en una misma sílaba sino que cada una es núcleo de su propia sílaba, como sucede en todos los hiatos:



En cambio, cuando una vocal de sonoridad 5 (*a, e, o*) tiene a su lado una vocal de sonoridad 4 (*i, u*), se produce la formación de un núcleo complejo, ya sea por adjunción a la derecha (como en los diptongos decrecientes), por adjunción a la izquierda (como en los diptongos crecientes), o por adjunción a la derecha y a la izquierda (como en los triptongos). Esto se observa en 1a, 1b y 1c, respectivamente:



Así, el núcleo complejo queda integrado por una cabeza de núcleo (segmentos de sonoridad 5) y por elementos periféricos o satelitales (segmentos de sonoridad 4). Estos últimos pueden tener distintas denominaciones<sup>15</sup>, pero aquí mantendré la de paravocales. En conjunto, a las vocales y a las paravocales se les llama vocoides, término muy útil para referirse a los elementos que en español pueden aparecer en el núcleo silábico; sin embargo, dado que la representación gráfica de unas y otras es la misma, específicamente entre las paravocales *i, u* y las vocales *i, u*, es común que se genere confusión en las definiciones de diptongo y triptongo, que son secuencias con núcleos complejos y, por lo tanto, con paravocales.

<sup>15</sup> Juana Gil (Op. Cit, pp. 45-46) menciona, entre otras, *semivocales* o *semiconsonantes* dependiendo de la posición posterior o anterior a la cabeza del núcleo silábico, *semivocales* en general, *deslizadas*, *ligaduras*, *sonantes de deslizamiento*, *glides*.

Atendiendo al *Diccionario de la Real Academia* (DRAE) en su vigésima segunda edición, tenemos las siguientes definiciones de *hiato*, *diptongo*, *diptongo creciente*, *diptongo decreciente* y *triptongo*:

- Hiato: Encuentro de dos vocales que se pronuncian en sílabas distintas.
- Diptongo: Conjunto de dos vocales diferentes que se pronuncian en una sola sílaba; p. ej., *aire*, *puerta*, *fui*.
- Diptongo creciente: diptongo cuya segunda vocal constituye el núcleo silábico.
- Diptongo decreciente: diptongo cuya primera vocal constituye el núcleo silábico.
- Triptongo: Conjunto de tres vocales que forman una sola sílaba.

Desde el punto de vista ortográfico, estas definiciones son correctas, pero desde el punto de vista de la teoría fonológica que distingue entre vocales y paravocales, habría que precisar las últimas cuatro definiciones:

- Diptongo: Reunión en una sola sílaba de una vocal y una paravocal, o viceversa.
- Diptongo creciente: Reunión en una sola sílaba de la secuencia paravocal-vocal (PV), de modo que la cabeza de núcleo aparece en segunda posición.
- Diptongo decreciente: Reunión en una sola sílaba de la secuencia vocal-paravocal (VP), de modo que la cabeza de núcleo aparece en primera posición.
- Triptongo: Reunión en una sola sílaba de la secuencia paravocal-vocal-paravocal (PVP), de modo que la cabeza de núcleo aparece en el centro.

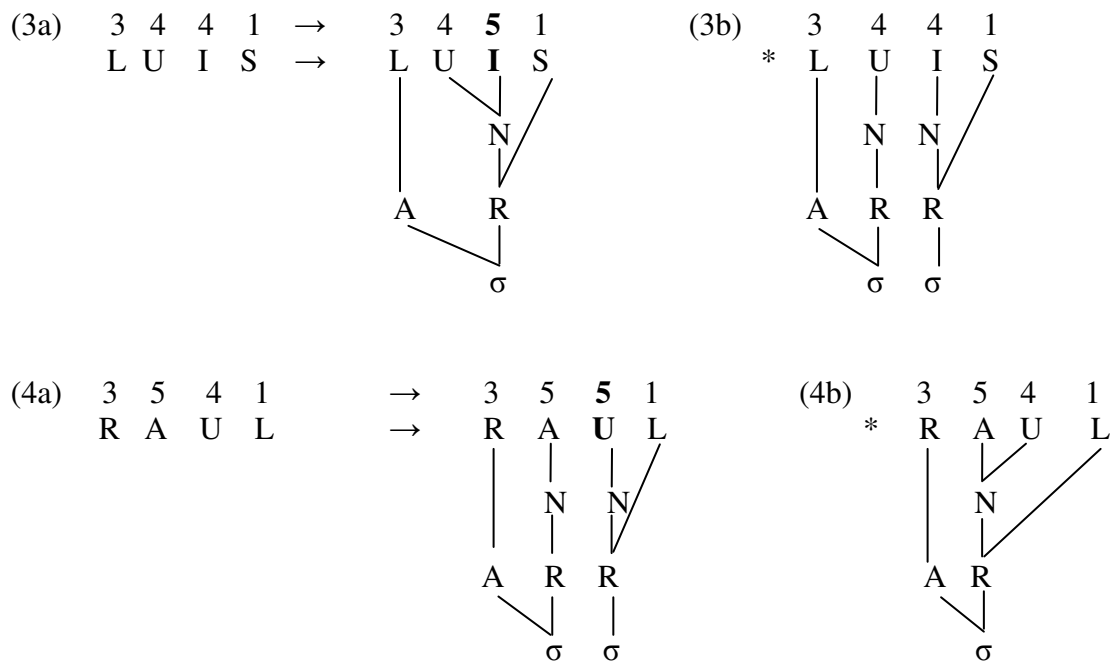
Por otro lado, el hecho de que haya núcleos complejos implica que los nueve tipos silábicos que tenemos en español (2a) pueden aparecer ortográficamente como (2b), en caso de haber diptongo. Las representaciones marcadas con asterisco no se producen

porque, como hace notar Harris (2000) [1989], “todas las rimas de cuatro segmentos son imposibles”:

(2a)	(2b)	
CV	CVV	<u>NUE.VO</u>
CVC	CVVC	<u>SEIS</u>
V	VV	<u>AY</u>
CCV	CCVV	<u>MONS.TRUO</u>
VC	VVC	<u>AUN.QUE</u>
CCVC	CCVVC	<u>CLAUS.TRO</u>
VCC	*VVCC	----
CVCC	*CVVCC	----
CCVCC	*CCVVCC	----

Una vez aclarado el punto, hay otro par de precisiones importantes por hacer. La primera se refiere a las secuencias *ui*, *iu*, cuyo nivel de sonoridad es el mismo 4-4; en estos casos, hay que determinar cuál es el segmento que lleva la tilde y ese será la cabeza de núcleo. En español, tal segmento es casi siempre el segundo (una excepción es *CHUY*, por ejemplo), de modo que estamos hablando, en su gran mayoría, de diptongos decrecientes. Por efecto del acento de intensidad que tenemos en español la sonoridad se percibe incrementada. Esto no lo dice Harris, pero es como si en vez de la sonoridad 4-4 tuviéramos 4-5, y por eso permanece junta la secuencia en una sola sílaba. Dicho incremento también puede observarse cuando un segmento de sonoridad 4, pero acentuado, aparece junto a un segmento de sonoridad 5; en este caso, en lugar de una sonoridad 4-5, se establece una sonoridad de 5-5, lo cual, como en el caso de *beato*, hace que la secuencia se separe en sílabas diferentes.

Ilustro lo anterior con las representaciones 3a y \*3b, así como 4a y \*4b:



Pudiera, por tanto, hablarse de un valor de sonoridad absoluto, que es el representado en la FIGURA 3, y de un valor de sonoridad relativo, que resulta de la interacción con el acento. Estas modificaciones se alejan de la propuesta teórica de Harris, como ya apunté, pero funcionan para los propósitos del presente estudio.

Con esta somera revisión sobre la sílaba, doy paso a algunos apuntes sobre la identificación de los fonemas que contrasta con la identificación de las sílabas por parte de los hablantes.

En la nota 8 me referí al estudio de Morais y cols. (1979), donde señalan que aprender a leer [y a escribir] en un sistema alfabético facilita el reconocimiento de los fonemas. Los autores hicieron un estudio comparativo entre dos grupos de portugueses, uno de adultos analfabetas y otro de adultos alfabetizados tardíamente, y pudieron darse cuenta de que mientras estos son capaces de elidir o añadir un fonema al comienzo de pseudopalabras, los primeros no lo pueden hacer.

La prueba de que el reconocimiento de fonemas está asociado al aprendizaje de un sistema de escritura alfabético y no, por ejemplo, de un sistema silábico (como el japonés) o un sistema logográfico (como el chino), la proporcionaron Read y cols. (1986). Estos autores estudiaron dos grupos: un grupo de chinos alfabetizados con el pinyin o chino romanizado (sistema de escritura alfabético introducido en aquel país a mediados del siglo XX), y otro grupo de chinos alfabetizados con los caracteres tradicionales; a ambos grupos les pidieron elidir o añadir un fonema al comienzo de palabras de su lengua, pero solo los más expuestos a la escritura alfabética lograron segmentar las palabras en fonemas.

Morais y cols. (1987) señalan, para el caso de la escritura silábica japonesa, que se puede acceder a la noción de fonema luego de cursar cuatro años de la escuela elemental, no porque se tenga una experiencia con la transcripción alfabética, sino porque la lectura del kana japonés exige notar ciertas marcas diacríticas y esto, a su vez, requiere de un análisis intrasilábico asimilable al análisis fonémico.

Más recientemente, Vernon (1997), quien realiza un estudio transversal con 54 niños de tercer grado de preescolar y 11 niños de primer grado de primaria en escuelas públicas de Querétaro, menciona que frente a la sílaba “el fonema no es una unidad ‘natural’, y su identificación depende de la escritura (p. 186). Apoyándose en los estudios de Ferreiro, subraya que la sílaba, a diferencia del fonema, es una unidad fácil de determinar por los niños y, además, es una unidad que pre-existe a la escritura: niños que aún no reciben una instrucción escolar formal y adultos analfabetas pueden manipularla bastante bien.

Con base en lo expuesto hasta aquí es que me pregunto: ¿qué pasa con la sílaba una vez que se logran reconocer los fonemas por el contacto con la lengua escrita?, ¿se



mantiene igual? Mi hipótesis es que no, pero ¿qué pasos seguir para demostrarlo? Esto aparece en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En esta investigación sigo el paradigma metodológico de los estudios sociolingüísticos, sin ser este, propiamente, un estudio sociolingüístico. Para ello, me he basado en los cinco pasos marcados por Silva-Corvalán (2001: 39):

1. Observación de la comunidad e hipótesis de trabajo
2. Selección de los hablantes
3. Recogida de datos
4. Análisis de los datos
5. Interpretación de los resultados de los análisis

Expongo a continuación el trabajo en cada uno de ellos, excepto el último sobre el que entro de lleno en el CAPÍTULO 5. Con respecto al punto 4, hago aquí la descripción de las variables y desarrollo su estudio en el CAPÍTULO 4.

### 3.1. OBSERVACIÓN DE LA COMUNIDAD E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Este paso fue, hasta cierto punto, el más sencillo de todos. Mi interés, centrado en analizar el silabeo y la acentuación de niños en edades escolares para determinar, en un primer momento, si la intuición silábica disminuye o se pierde una vez que se tiene contacto formal con la lengua escrita y si la reflexión metalingüística contribuye a reponer dicha intuición –aunque ya no como mera intuición sino desde un plano más consciente–, y, en un segundo momento, determinar si los problemas de silabeo inciden en la acentuación gráfica de las palabras, me llevó a seleccionar de entre la comunidad individuos con y sin contacto formal con la lengua escrita, por un lado, e individuos que, por el distinto acercamiento de su escuela para incentivar o no la reflexión sobre su lengua, tuvieran un mayor o menor grado de conciencia lingüística.

Para este último punto me apoyé tanto en estudios previos (particularmente en Hess, tesis doctoral, 2003), como en la observación del trabajo en el aula. Así, decidí trabajar en una escuela pública (la Escuela de Participación Social No. 5) y en una escuela privada (el Colegio Madrid), no tanto por entablar algún tipo de correlación asociada a factores socioeconómicos y/o socioculturales, sino porque en la primera observé un trabajo menos reflexivo con la lengua que en la segunda. Vi, por ejemplo, cómo, a pesar de llevar los mismos libros, esto es, los libros de texto gratuitos, en el Colegio Madrid “explotaban” mejor estos recursos que en la Escuela de Participación Social No. 5. Si bien el tiempo de que dispuse para observar esta escuela fue menor que en aquella, el desenvolvimiento mismo de los niños durante las entrevistas hacía evidente la solvencia de unos para expresarse y el temor o nerviosismo de los otros al tener que hablar y exponer sus ideas en mi presencia.

Noté, asimismo, frente al enfoque tradicionalista de la escuela pública, un enfoque dinámico e interactivo en la escuela privada: lectura dramatizada, propuestas de anticipaciones sobre la marcha de la lectura y planteamiento de nuevos desenlaces, textos para leer en casa a los padres y luego comentar en clase, realización de la asamblea escolar para aprender a argumentar, trabajo no de repetición sobre los errores, sino de análisis y verdadera conscientización lingüística, a lo que contribuye también la enseñanza continua de una segunda lengua. Factores, todos ellos, que al fin de cuentas, revitalizan el manejo de la lengua y la hacen parte de la experiencia vivencial del niño.

### 3.2. SELECCIÓN DE LOS HABLANTES

Para realizar el muestreo seguí el método de selección intencionada, es decir, busqué que los informantes reunieran ciertas características predeterminadas y, con relación

al número de individuos de la muestra cuidé que hubiera al menos seis en cada casilla. Al propósito, señala Silva Corvalán que, a pesar de ser esta una cuestión no resuelta, “cinco hablantes por celda se considera un número relativamente adecuado si cada celda representa un subgrupo socialmente homogéneo” (2001: 46).

Para estudiar el silabeo entre los informantes sin contacto formal con la lengua escrita integré el grupo control (GC), subdividido en grupo control de adultos analfabetas (GC-A) y grupo control de niños de preescolar (GC-P). Éste último, formado por preescolares que cursaban el tercer año.

En cuanto al grupo experimental (GE), seleccioné la misma cantidad de niños en la escuela pública que en la escuela privada, 60 en cada caso. Pero, para un mejor estudio de la acentuación, la concentración por grado fue mayor de tercero a sexto, dado que es aquí donde la escuela busca la consolidación de la escritura.

En todas las casillas, hay igual número de informantes hombres que informantes mujeres, excepto en GC-A donde hay 4 informantes mujeres y 2 informantes hombres.

TABLA 1. *Número de colaboradores o informantes*

		GC-A	GC-P	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total:
GC		6	6							12
GE	primaria pública			6	6	12	12	12	12	60
	primaria privada			6	6	12	12	12	12	60
Total:		6	6	12	12	24	24	24	24	132

Los niños seleccionados de primero y segundo son los que, de acuerdo con el maestro frente a grupo, tenían un mayor rendimiento escolar. En cambio, entre los niños de tercero a sexto hay unos con excelente promedio, otros de buen promedio y otros de promedio regular, según dejaron constancia en su ficha exploratoria.

### 3.3. RECOGIDA DE DATOS

Los datos que integran mi *corpus* de trabajo provienen de dos vías, la primera, concebida para el estudio específico de la segmentación silábica, consistente en la aplicación de dos pruebas: una oral y otra escrita (v. ANEXOS 2 y 3). De los 120 niños de GE, los 96 de tercero a sexto realizaron los dos tipos de prueba, la oral y la escrita; el resto de ellos, al igual que los 12 integrantes de GC, solo realizaron la prueba oral; en los siguientes párrafos me ocuparé de ambas pruebas con detenimiento. La segunda vía de obtención de datos consiste en la revisión de los datos de la ficha exploratoria que llenó cada uno de los niños.

El levantamiento de datos de GE lo hice en el año 2005 en la Ciudad de México y procedí de la siguiente manera: a los niños de primero y segundo los fui llamando uno por uno y, antes de pasar a la prueba (oral, en su caso, como ya especificué), les pedí que me dieran sus datos generales, el lugar de origen, ocupación y escolaridad de sus padres, y les pedí también que respondieran un breve cuestionario sobre el desarrollo de habilidades de lecto-escritura. Esto me sirvió, en principio de cuentas para “romper el hielo”, por así decir, pero también para darme una idea sobre el grado de acercamiento que tenían con la lengua escrita. Estas preguntas constituyen la ficha exploratoria que puede verse en el ANEXO 4, donde además de la sección general de preguntas (inciso A del cuestionario), aparece otra sección con preguntas para niños de tercero en adelante. Parte de las respuestas obtenidas las ha podido ver el lector al comienzo de este trabajo, y otra parte la he repartido en secciones posteriores.

En los niños de tercero a sexto procedí de distinta manera: reuní a los alumnos de seis en seis para que resolvieran la prueba escrita; una vez que todos terminaban, los llamaba de forma individual para hacer el llenado de la ficha exploratoria y luego realizar la prueba oral. Para este tipo de prueba me serví de una herramienta de grabación, lo cual me

permitió recuperar la información más tarde y construir una base de datos con los registros de ambas pruebas. El promedio de duración de esta prueba fue de 19 minutos y medio: 21 minutos en la escuela pública y 18 minutos en la escuela privada.

Los datos de GC los recogí en el año 2006 en Xalapa, Veracruz. Ni los niños de preescolar ni los adultos analfetas tenían el mismo origen –como tampoco los niños de GE–, el único requisito con el que debían contar era la falta de acceso a la educación formal dentro de la escuela primaria, donde –según la hipótesis que formulé– el conocimiento de la escritura alfabética podría afectar la habilidad para identificar las sílabas. (v. apartado 1.3).

Ahora bien, con respecto a la elaboración de los instrumentos de trabajo, me interesaba centrarme en el silabeo de palabras que tuvieran secuencias ortográficas del tipo VV, ya fueran hiatos o diptongos, porque con ellas, sobre todo, podría ver qué tanto se mantendría el silabeo natural y espontáneo y qué tanto la conciencia del fonema –a partir, claro del grafema– podría estar interfiriendo en la segmentación.

Por definición, en español no puede haber diptongos entre dos vocales fuertes (*a*, *e*, *o*), sino que cualquiera de éstas debe ir acompañada por *u* o *i* átonas, pero en tal caso, ya no se habla de la combinación de dos vocales, sino de la combinación entre una vocal más una paravocal, o bien, de una paravocal más una vocal –como se vio en el último apartado del marco referencial. Si cualquiera de estos dos sonidos (*u*, *i*) es tónico, en compañía de *a*, *e*, *o*, estamos ante la presencia de un hiato, tal como ocurre con una combinación entre vocales fuertes.

Mi propósito era que todas las combinaciones posibles de hiatos y diptongos en nuestra lengua quedaran representadas en el *corpus*, pero, de entrada, descarté las palabras con vocales homorgánicas contiguas porque, como es bien sabido, la tendencia general es que ocurra una simplificación vocálica por la fusión de los núcleos silábicos en uno solo,

como en [alkól, aβrám, solóxiko]: <alcohol, Abraham, zoológico>. De la misma manera, evité aquellas palabras en las que la sílaba tónica estuviera fuera del hiato o diptongo; esta medida la tomé para contrarrestar los casos de sinéresis que suelen producirse cuando las vocales quedan en posición átona (v. Alarcos Llorach 1964). Por lo mismo, no hay entre todas las palabras seleccionadas alguna que contenga más de una combinación vocálica. De este modo, las casillas quedaron de la siguiente manera:

TABLA 2. *Palabras de las pruebas oral y escrita*

	A	E	I	O	U
hiato 'aV		TRAEN RECAE		BACALAO	
hiato a'V		MICAELA TRAER CONTRAER	ANAHI AIDA DISTRAÍDO	PAOLA AHORA CAOTICO	RAUL ESAU MAULLAN
diptongo 'aP			RAY JAIME BERINSTAIN ADELAIDA HAY BAILA		LAURA ROSAURA AUNQUE
diptongo a'P					
hiato 'eV	DOROTEA GOLPEA			MATEO TIMOTEO	
hiato e'V	EMPLEAR COLOREAR		REI SONREIR	SIMEON CLEOFAS TEOFILO PEOR	SEUL REUNO
diptongo 'eP			FEY REINA VEINTE		DEUDA
diptongo e'P					
hiato 'iV	MARIA ROSALIA HABIA TODAVIA VENIAMOS	RIE ESPIE		ROCIO MIO	
hiato i'V					
diptongo 'iP					
diptongo i'P	JULIAN DIANA SEBASTIAN	DANIEL DANIELA DIEGO		CONCEPCION GUION <sup>16</sup> VIO	TRIUNFO VIUDA

<sup>16</sup> De acuerdo con el DRAE, tanto <guión> como <guion> son formas alternantes en la escritura e igualmente aceptables. Sabido es que se trata de un monosílabo que, por lo mismo, no debería llevar acento gráfico. Sucede lo mismo en el caso de <truhán> y <truhan>, que continúa en la lista. De las referencias que pueden consultarse al respecto, sobresale el breve pero incisivo artículo de Ana María Vigara Tauste publicado en *Español Actual* (2001).

	MARIANA EMILIANO DIABLO ESPECIAL ESTUDIAR	QUIEN TAMBIEN SIETE SIEMPRE TIENE ANUNCIE ABIERTA SUFICIENTE HIGIENICO		ROMPIO DIRIGIO	
hiato 'oV	OCHOA	CORROEN			
hiato o'V	OASIS	NOE	ELOISA OI PROHIBE		
diptongo 'oP			ELOY HOY SOY		SOUSA
diptongo o'P					
hiato 'uV	FLUCTUA (ÉL) CONTINUA	(ÉL) ACTUE CONTINUES		(YO) CONTINUO	
hiato u'V					
diptongo 'uP			CHUY		
diptongo u'P	JUAN JUANA EDUARDO TRUHAN CUAL IGUAL CUATRO ACUATICO	SUE MANUEL FUE PUES CRUEL DESPUES LUEGO NUEVO PUEDEN ENCUENTREN FRECUENTE ENVUELVELO	LUIS LUISA HUIR RUIN DESTRUI SUSTITUI CONSTRUIDO CUIDATE	CUOTA (ÉL) CONTINUO	
DONDE: V=VOCAL Y P=PARAVOCAL					

En las dos pruebas, la oral y la escrita, incluí las mismas palabras que en total suman 125; de éstas, 65 tienen diptongos y 50 tienen hiatos; las 10 restantes incluyen las secuencias UI, IU que para efectos de la lengua escrita se consideran siempre como diptongos, aunque su realización oral pueda variar.<sup>17</sup>

Como puede observarse, hay algunos nombres comunes, pero la gran mayoría son nombres propios; otra gran proporción de las palabras de la lista es de verbos (conjugados o

<sup>17</sup> Tomás Navarro Tomás (1918, p. 169) ofrece algunos ejemplos en los que el grupo acentuado "ui" se pronuncia con diptongo (Ej. triun-fo), con hiato (Ej. di-ur-no), y de ambos modos, aunque dando preferencia al diptongo (Ej. viu-da, vi-u-da).



no); y, en menor medida, incluí algunos adjetivos, adverbios, pronombres y conjunciones. Asimismo, por el carácter de la investigación, me interesaba contar con palabras de diferente patrón acentual y de diferente cantidad de sílabas, lo cual no fue fácil de cumplir en todas las casillas. De lo anterior se desprende el hecho de que aparezcan palabras con poca frecuencia de uso, sin embargo, aun cuando las palabras fueran inventadas conforme a las pautas fonológicas del español, esto no tendría por qué afectar los resultados si, de manera natural e intuitiva, es posible detectar las unidades silábicas de la lengua.

En la prueba escrita presento los nombres propios seguidos del resto de las palabras de la TABLA 2. Para no interferir en las decisiones silábicas de los niños ni convertir la prueba en un instrumento tendencioso, escribí las palabras en mayúsculas, sin acentos, y las coloqué en orden alfabético. En aquellos casos en que la lectura podía resultar ambigua, como en <ANUNCIE>, agregué otras palabras de apoyo para no dejar lugar a dudas sobre la forma solicitada, en el ejemplo citado escribí: <YO ANUNCIE AYER>. Para no alternar la escritura de estas palabras las dejo tal cual a lo largo de la investigación.

En la prueba oral seguí el mismo orden que en la prueba escrita, prescindí de las palabras de apoyo y procuré mantener la misma modulación de voz. En lugar de las onditas con las que pedí a los niños que separaran las sílabas en la prueba escrita, en la prueba oral algunos niños iban contando con los dedos o con aplausos, pero no todos emplearon estos recursos.

#### 3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Este paso del análisis de los datos, Silva-Corvalán lo desdobra en el análisis cualitativo y el análisis cuantitativo. En el primero distingue los siguientes puntos pertinentes para esta investigación: la identificación de las variables lingüísticas, la

identificación de las variables extralingüísticas y la codificación de las variables; mientras que en el segundo, distingue la cuantificación y aplicación de procedimientos estadísticos. Yo decidí juntar ambos análisis en un solo capítulo.

Las variables que utilicé para analizar el silabeo de los niños de primero y segundo grados de primaria, así como el grupo de control, difieren en número del que utilicé para analizar los datos de tercero a sexto, según su pertinencia. En total tomé en cuenta las siguientes variables:

a) Variable dependiente

Esta variable tiene dos variantes: acierto y error. Para efectos del presente estudio, por “acierto” considero la exacta correspondencia entre cada corte silábico avalado por la normatividad y el registro silábico, escrito u oral, producido por los niños; y por “error” tomo el desfase entre la identificación silábica normativa y la efectuada por los niños. Para ilustrar mejor este punto, piénsese en la palabra MARIANA, alguien pudo haber segmentado MA.RI.ANA lo cual implicaría registrar en la base un acierto para la identificación de la sílaba inicial MA, pero dos errores: uno para la sílaba RIA y otro para la sílaba final NA.

b) Variables independientes:

– Variables lingüísticas

- <secuencia>: hiato, diptongo o sílaba testigo<sup>18</sup>; por ejemplo en AIDA: AI (hiato), DA (sílaba testigo); en SIETE: SIE (diptongo), TE (sílaba testigo);
- <tipo de la prueba>: en lengua oral o en lengua escrita;

---

<sup>18</sup> El análisis de estas sílabas que no involucran secuencias vocálicas me permite tener un punto de referencia de la segmentación general frente a los que pasa con los hiatos y los diptongos; de ahí que, para efectos de esta investigación, las llame “sílabas testigo”.

- <tipo de diptongo>: creciente o decreciente; en el primer caso, ejemplos con la estructura PV, como en JULIAN, TIENE y FUE; en el segundo, ejemplos con la estructura VP: HAY, DEUDA, ELOY;
  - <tipo de sílaba>: sílaba abierta o sílaba cerrada, como en CUOTA y SEBASTIAN, respectivamente;
  - <total de sílabas en la palabra>: 1-4; ejemplos: JUAN, LUE.GO, PRO.HI.BE y E.MI.LIA.NO;
  - <acentuación de la palabra>: aguda (A), grave (G), esdrújula (E), como en TRAER, DIANA y ACUATICO; o monosílabo (0), como CHUY;
  - <categoría gramatical>: conjunción, pronombre, adjetivo, adverbio, sustantivo, verbo; ejemplos: AUNQUE, MIO, ESPECIAL, SIEMPRE, FEY, SONREIR, respectivamente;
  - <posición> de la sílaba con la secuencia ortográfica VV, ya sea inicial, media, final o ninguna de las anteriores (0), como en LUEGO, ENVUELVELO, DESPUES y SUE;
  - <no. de letras de la palabra>: 2-10; ejemplos: OI, RIE, HUIR, TIENE, ROMPIO, ROSALIA, ESTUDIAR, HIGIENICO, CONCEPCION;
  - <individualización de la palabra>: *nombre propio u otro*
  - <frec. de uso de la palabra>: 1 (0-49,999), 2 (50,000-99,999), 3 (100,000-149,999), 4 (150,000-199,999), 5 (200,000-249,999)
- Variables extralingüísticas
- <sexo>: hombre, mujer;
  - <grado escolar>: 1°-6°

- <escuela>: pública, privada;
- <promedio>: excelente (1), bueno (2), regular (3), ninguno (0). Por “excelente” tomo del 9.1 al 10 de calificación, “bueno” del 8.1 al 9 y “regular” del 7.1 al 8.<sup>19</sup>

Otra variable que incluí es la siguiente:

<terminación> de la palabra (presencia o ausencia de un elemento morfológico):

*Partic. en -IDO*

*infinitivo en -IR*

*1ª p. SG pret. en -I*

*gén. fem. que obliga al resilabeo*

0

Hasta ahí con la revisión de las varianles. Por otro lado, con respecto al análisis cuantitativo sobre el silabeo, lo hice empleando la estadística descriptiva y la estadística inferencial. Como afirma Moreno Fernández<sup>20</sup>, “la primera consiste simplemente en contar y ordenar cuantitativamente un conjunto de datos; la segunda nos permite aplicar de forma válida las conclusiones de esos análisis a entidades mayores que en realidad no han sido investigadas en su totalidad.” (s/f: 4)

El programa informático del que me valí para hacer el análisis fue Goldvarb X de Sankoff, Tagliamonte y Smith.

---

<sup>19</sup> Según las calificaciones del periodo bimestral inmediato anterior.

<sup>20</sup> Manuscrito, s/f. “Sociolingüística, estadística e informática”.

## CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

### 4.1. LA FICHA EXPLORATORIA

Retomo aquí los aspectos más relevantes de la ficha exploratoria con el propósito de que esta información sirva para dar una idea general sobre los niños del GE, antes de entrar de lleno al análisis estadístico.

De entre las distintas preguntas que formulé previo al *Cuestionario sobre el desarrollo de habilidades de lecto-escritura*, hay tres cuyas respuestas funcionan a modo de indicadores sobre las diferencias sociales entre los niños de una escuela y otra. Como mencioné arriba, este trabajo no se centra en estas diferencias, pero su establecimiento ayuda, de alguna manera, a comprender mejor cosas de detalle como, por ejemplo, que unos niños tengan más acceso a los libros que otros o que en casa vivan la cultura escrita como algo habitual o no. Dichas preguntas se refieren a la ocupación de los padres, a su nivel de estudios y a su lugar de origen; pero, insisto, son solo indicadores, no prueba que garantice nada.

Sobre la ocupación de los padres, en el Colegio Madrid los niños respondieron: actores, pintores, restauradores de cuadros, doctores, gente dedicada a labores altruistas, banqueros, arquitectos, amas de casa, traductores, empresarios, ingenieros, jefe de computadoras, maestros, abogados, taxista, biólogos, editores, pianistas, catedráticos en la universidad, enfermeras, diseñadores industriales, licenciados en Educación Especial, comerciantes, contadores, químicos, pilotos, representantes médicos, asistentes médicos, administradores de empresas, gerentes, psicólogos, músicos, bibliotecarios, sociólogos, secretarias, modelos, consultores, licenciados en informática.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Uso plural y masculino, por considerarlos como los menos marcados.

Mientras que en la Escuela de Participación Social No. 5, las respuestas fueron: amas de casa, encargadas de labores domésticas, intendentes, obreros, vendedores de dulces, enfermera(o)s, educadoras, técnicos de moto-sierras, cajeras, repartidores de pizza, trabajadoras sociales, bailarines, trabajadores en Control Vehicular, albañiles, jardineros, secretarias, vigilantes, bodegueros, vidrieros, taxistas, planchadoras, jefes de discoteca, administradores de empresas, cerrajeros, oficinistas, campesinos, cocineras, choferes, contadores, empleados en el Servicio Postal Mexicano (Sepomex), trabajadores en guardería, costureras, comerciantes, maestras, doctoras, veterinarios, auxiliares de contabilidad, jefes de juntas, policías, promotoras vecinales, encuadernadoras, taqueros, encargados de cafetería, administradores, empresarios, farmacéuticos, cargadores, veladores.

En cuanto al nivel de estudio de los padres, en el Colegio Madrid los resultados fueron: bachillerato, licenciatura, posgrado (maestría o doctorado). En la Escuela de Participación Social No. 5 reportaron: primaria incompleta, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura, medicina (incompleta), o bien, dijeron desconocer el dato.

Por último, en cuanto al lugar de origen de los padres, en el Colegio Madrid mencionaron: Amsterdam, Acapulco, Chihuahua, Chile, el D.F., Durango, Estados Unidos, Ensenada, España, Estado de México, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Perú, Tepic, Veracruz, Villahermosa, Zacatecas.

Por su parte, en la Escuela de Participación Social No. 5 conté hasta 27 niños que respondieron que no sabían o no recordaban el lugar de origen de, al menos, uno de sus padres; otros mencionaron que “de un pueblo” o “de un pueblo lejos de aquí”, y hubo quienes precisaron que de Acapulco, del D.F, del Estado de México, de Guerrero, de

Guanajuato, de Hidalgo, de Michoacán, de Oaxaca, de Puebla, de Tlaxcala, de Toluca y de Veracruz.

En relación con el *Cuestionario sobre el desarrollo de habilidades de lecto-escritura*, las respuestas también dejan ver las diferencias entre los alumnos de una escuela y otra, diferencias que pudieran plantearse en términos sociológicos bajo el concepto de “capital cultural”. La siguiente información de los niños de primero de primaria muestra con claridad que ni el acceso a la lengua escrita ni el manejo que se le pudiera dar son los mismos en las escuelas estudiadas.

TABLA 3. *Entrevistas sobre el contacto con la lectura y escritura en primero de primaria*

	<i>Escuela pública</i>	<i>Escuela privada</i>
1. ¿Qué lees?	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Lecturas. (1-1m6)</li> <li>–Libros de la escuela. (1-2m7)</li> <li>–Cuentos. (1-3m6)</li> <li>–Cuentos (<i>Aladino</i> o de terror) (1-1h7)</li> <li>–Mis cuadernos. (1-2h6)</li> <li>–De ejercicios. (?) (1-3h6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–<i>El ratón y el león. El lobo y la garza.</i> (1-1M7)</li> <li>–Cuentos y libros como el de Mowgli. (1-2M6)</li> <li>–Cuentos de caballos. Ej. <i>El azabache.</i> (1-3M6)</li> <li>–Cuentos de fantasmas. (1-1H6)</li> <li>–Letreros (1-2H6)</li> <li>–Cuentos como el de <i>El oso que no lo era, La Ilíada.</i> (1-3H6)</li> </ul>
2. ¿A qué edad aprendiste a leer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Como a los 4 años. (1-2m7)</li> <li>–En segundo de kínder. (1-1h7)</li> <li>–A los 5 años. En el kínder. (1-3m6)</li> <li>–A los 5 años. (1-2h6)</li> <li>–A los 6 años. (1-3h6)</li> <li>–A los 6 años. En el kínder. (1-1m6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Desde los 4 años. (1-1M7)</li> <li>–A los 5 años. (1-2M6)</li> <li>–A los 5 años. (1-1H6)</li> <li>–A los 6 años. (1-3M6)</li> <li>–A los 6, en preprimaria. (1-2H6)</li> <li>–Desde preescolar. (1-3H6)</li> </ul>
3. ¿Te gusta leer?	– Sí. (1-1m6, 1-2m7, 1-3m6, 1-1h7, 1-2h6, 1-3h6)	Sí. (1-1M7, 1-2M6, 1-3M6, 1-1H6, 1-2H6, 1-3H6)

<p>4. ¿En tu casa leen?, ¿qué leen?</p>	<p>–Mi papá sí lee. (1-1m6)  –Mi hermana: cuentos de terror. (1-2m7)  –Libros de la escuela. (1-3m6)  –Mi mamá [maestra de kínder]. Lee los recados que le dejan a los niños. Mi papá lee el periódico. (1-1h7)  –No, pero mi mamá me hace dictado. (1-2h6)  –No. (1-3h6)</p>	<p>–Lo de su trabajo y su maestría. (1-1M7)  –Sí, incluso mis abuelitos. Leen historias. (1-2M6)  –Mi mamá se pone a leer en las noches y mi papá no lee muy a menudo. (1-3M6)  –Poco. (1-2H6)  –No. (1-1H6)  --- (1-3H6)</p>
<p>5. ¿Qué te leen o leían en tu casa?</p>	<p>–Mi mamá me leía cuentos. (1-3m6)  – [Antes] no. Ahora de la Biblia. (1-3h6) --- (1-1m6)  --- (1-2m7)  --- (1-1h7)  --- (1-2h6)</p>	<p>–<i>Peter Pan</i>. (1-1M7)  –Un cuento de oso. (1-2M6)  –<i>Los tres cochinitos y las cabritas</i>. (1-3M6)  –Cuentos: <i>Pinocho</i>, <i>Winnie Pooh</i>. (1-2H6)  –Nada. (1-1H6, 1-3H6)</p>
<p>6. ¿Sabes escribir?</p>	<p>–Sí. [Espacio en blanco] (1-1m6, 1-2m7, 1-3m6, 1-1h7, 1-2h6)  –Sí. [Escribió su nombre completo en letras redondas y separó cada palabra con un punto intermedio.] (1-3h6)</p>	<p>–Sí. [Escribió su nombre completo en letras cursivas.] (1-1M7, 1-3M6, 1-2H6)  –Sí. [Escribió su nombre sin apellidos en letras cursivas] (1-1H6, 1-3H6)  –Sí. [Escribió su nombre sin apellidos en letras redondas] (1-2M6)</p>
<p>7. ¿A qué edad aprendiste a escribir?</p>	<p>–Como a los 4 años. (1-1m6)  –A los 4 años. (1-1h7)  –A los 5 años. (1-2m7)  –A los 5 años. (1-3m6)  –A los 5 años. (1-3h6)  –A los 6 años, en primero de primaria. (1-2h6)</p>	<p>–A los 4 años. (1-1H6)  –Antes de la preprimaria. (1-2H6)  –Desde primero de kínder. A los 5 años. (1-1M7)  –A los 5 años. (1-2M6)  –A los 5 años. (1-3H6)  –A los 6 años. (1-3M6)</p>
<p>8. ¿Te gusta escribir?</p>	<p>–Sí. (1-1m6, 1-2m7, 1-3m6, 1-1h7, 1-3h6)  –Más o menos. (1-2h6)</p>	<p>–Sí. (1-1M7, 1-2M6, 1-3M6, 1-3H6)  –Mucho. (1-2H6)  –Sólo dibujar. (1-1H6)</p>



9. ¿Qué escribes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La tarea. (1-1m6)</li> <li>-Cartas para mi mamá. (1-2m7)</li> <li>-Cartas para mi mamá, la tarea, cuentos. (1-1h7)</li> <li>-Carta a mis papás. (1-2h6)</li> <li>-Las vocales, los números o sus nombres. (1-3m6)</li> <li>-Del 1 al 100. (1-3h6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El nombre de los de mi casa. (1-1M7)</li> <li>-Mi nombre, el de mi mamá, el de mi papá y el de mi hermana. (1-3H6)</li> <li>-Sobre mi vida. (1-2M6)</li> <li>-Cuentos. Ej. El mundo de cristal. (1-3M6)</li> <li>-Muchas palabras, como frases, chistes... (1-2H6)</li> <li>--- (1-1H6)</li> </ul>
10. ¿Para ti es difícil escribir?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fácil. (1-1m6, 1-2m7, 1-2h6, 1-3h6)</li> <li>-Algunas veces es muy difícil. (1-1h7)</li> <li>-Es difícil. (1-3m6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No. (1-2M6, 1-1H6)</li> <li>-Muy fácil. (1-2H6)</li> <li>-Fácil. (1-1M7)</li> <li>-Algunas veces. (1-3M6)</li> <li>-Un poquito fácil. (1-3H6)</li> </ul>

Nota: entre paréntesis está la clave para identificar a cada informante. El primer espacio separado del resto por un guion indica el grado escolar; el segundo, el número que le asigné al informante dentro de su grupo; el tercero el sexo (en minúsculas para la escuela pública, en mayúsculas para la escuela privada); y, por último, el cuarto espacio indica la edad.

Por supuesto, hay coincidencias como en las edades en que aprenden los niños a leer y escribir, o en que a todos les gusta leer y a la mayoría le gusta escribir; pero mientras que en la escuela pública las lecturas se circunscriben, en su mayoría, a los libros de texto, en la escuela privada la gama de lecturas es más amplia y, aún más importante, los niños recuerdan los títulos de cada lectura y el hecho de explicitarlo da buena idea del valor que le dan a este conocimiento. En el caso de la escritura, por ejemplo, es muy llamativo que al preguntarles “¿sabes escribir?”, los niños de la escuela privada no solo contestan “sí”, sino que entusiasmados solicitan escribir su nombre, o como se ve en las respuestas de la pregunta 9 se congratulan al saber que pueden escribir el nombre de sus familiares más cercanos y escribir sobre su propia vida. Escribir cartas para su familia refleja ese mismo entusiasmo en la escuela pública, de modo que ningún niño queda sustraído del influjo de la lengua escrita; sin embargo, los datos revelan que el grado de desarrollo no es el mismo.

Para sexto la brecha se nota aún más abierta:

TABLA 4. *Entrevistas sobre el contacto con la lectura en sexto de primaria*

	<i>Escuela pública</i>	<i>Escuela privada</i>
1. ¿Qué lees?	<ul style="list-style-type: none"> <li>–revistas (6-1m11)</li> <li>–libros de terror y aventuras. (6-2m12)</li> <li>–cuentos de terror. (6-3m11)</li> <li>–lo que me gusta (6-1h11)</li> <li>–lo que me interese (6-2h12)</li> <li>–nada (6-3h12)</li> <li>–novelas y cuentos de terror (6-4m12)</li> <li>–diferentes libros (6-5m12)</li> <li>–historias de terror (6-6m12)</li> <li>–<i>Harri Potter</i> (6-4h12)</li> <li>–nada (6-5h12)</li> <li>–el espacio (?) (6-6h12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Libros de terror, historia, <i>ciencia</i> ficción etc. (6-1M11)</li> <li>–enciclopedias, mitos, cuentos, terror y nada <i>mas</i> (6-2M12)</li> <li>–deportes y de acción (6-3M12)</li> <li>–Literatura histórica animada, Ej. Troya (6-1H11)</li> <li>–Yo acostumbro leer de historia y terror (6-2H11)</li> <li>–cuentos de <i>ciencia</i>ficción. (6-3H11)</li> <li>–libros de acción (6-4M12)</li> <li>–libros de terror. (6-5M11)</li> <li>–libros y revistas (6-6M12)</li> <li>–cuento como <i>Harry poter</i> y de terror (6-4H12)</li> <li>–Cuentos (6-5H12)</li> <li>–periódico y libros (6-6H11)</li> </ul>

Así, pues, lo menos que lee el único que dice no gustarle la lectura en la escuela privada es “literatura histórica animada”; lo menos que leen quienes dicen no gustarles la lectura en la escuela pública es “nada”. Algo parecido resulta con la pregunta “¿Qué escribes?”; en la escuela pública hay quien contesta que “nada”, o simplemente dice que “letras” (o “letras y palabras”), como se observa abajo.

TABLA 5. *Entrevistas sobre el contacto con la escritura en sexto de primaria*

	<i>Escuela pública</i>	<i>Escuela privada</i>

9. ¿Qué escribes?	-la tarea (6-1m11) -canciones, tareas, cartas (6-2m12) -canciones, mis tareas (6-3m11) -lo que me piden en la tarea (6-1h11) -los trabajos y tarea (6-2h12) -muchas cosas (6-3h12) - <i>cuenlos aveses</i> (6-4m12) -letras (6-5m12) -versos, poemas y <i>las cosa Que medejan</i> en la escuela (6-6m12) -letras y palabras (6-4h12) -Nada (6-5h12) -mi tarea (6-6h12)	-lo que dicta la maestra, cuentos y lo que se me ocurre. (6-1M11) -lo que dicta la maestra y mi diario (6-2M12) -Lo que me dicta la maestra y mi agenda (6-3M12) -Lo que me dicta la maestra y cuentos. (6-1H11) -dictados y diarios (6-2H11) -cuentos que imagino (6-3H11) --- (6-4M12) -lo de la escuela (6-5M11) -cuentos, cartas (6-6M12) -cuentos (6-4H12) -apuntes, cartas, <i>no se[,] muchas cosas</i> (6-5H12) -copio crónicas y dictados (6-6H11)
-------------------	--	--

Me llama la atención, asimismo, la forma de escribir de los niños. Las respuestas de 6-4m12, 6-6m12 y 6-5H12 son muy elocuentes: mientras que en la escuela pública hay no solo descuidos como pudiera ser el caso de *cuenlos* por *cuentos*, sino problemas de ortografía, de concordancia, de separación de las palabras y del uso de las mayúsculas; en la escuela privada está el problema en el uso del acento diacrítico en *sé* como verbo. La coma se emplea para separar series en ambas escuelas, pero no hay un uso más allá de esto en ninguna de las dos. En fin, me parece que son datos que pudieran estar marcando la pauta sobre el grado de complejidad que tienen estos aspectos para los niños. La ausencia de punto, por ejemplo, la veo más como un descuido.

Creo que, a raíz de algunas de las respuestas apuntadas por los niños de la escuela privada, cabría reconsiderar el papel del dictado y el copiado en la escuela. Normalmente se tiende a su rechazo o exclusión total, pero ¿hasta qué punto esto es sostenible? Tal vez sea solo una cuestión de grado; en lo que creo que todo mundo pudiera coincidir es en evitar su

abuso, pero otra pregunta se impone, ¿en dónde comienza dicho abuso? En el momento en que el niño deje de pensar en lo que está haciendo, pudiera aventurarse; pero, entonces, no es cuestión de lo que el niño hace, sino de cómo lo hace y cuál es el propósito. Me parece que el punto previo se presta a una mayor y más profunda discusión, pero habrá que continuarla más adelante para seguir ahora con la revisión del *Cuestionario*...

Una de las cosas que me hicieron ver las respuestas de los niños es que no todas las preguntas estuvieron bien planteadas, por ejemplo, en: “¿Te han dicho que tienes faltas de ortografía?”, alguien contestó: *Si y en que* (3-2h9), o sea, no solo le han dicho que tiene faltas de ortografía sino que además le han dicho en qué se equivoca, pero esto ya no lo aclaro porque no lo pregunté.

En esta misma dirección encontré:

\*Sí. Su mamá se las corrige. Le dice: ven para que sepas cuál es. (2-1M8)

*si* tenemos (4-5h11)

*si* de escribir (4-2m10)

*si* como en palabras (4-5m10)

*si* en *resúmenes* (5-2m11)

*si* y mucho (4-6H10)

*si* pocas en cuentos (3-2m9)

más o menos (5-5m10)

\*A veces. (2-2M7)

de *ves* en cuando (6-6H11)

casi no en el dictado (6-5m12)

casi nunca (6-4H12)

Por supuesto, no se requiere mayor información cuando la respuesta es negativa:

\*No (1-2M6, 1-2H6)

NO (3-6h9, 6-4M12, 6-5M11)

no, nada desde chico (5-5H11)

A pesar de que la pregunta no fue lo suficientemente explícita, hubo respuestas que sí lo fueron (v. ANEXO 5). Gracias a esto, pude contar 48 menciones de problemas de

acentuación, 38 menciones de cambio de grafías, 20 menciones de problemas de puntuación (sobre todo de comas), y tres menciones sobre el uso de mayúsculas y minúsculas.

Es interesante ver cómo la percepción de los niños coincide, de manera general, con resultados como los de Backhoff y cols. (2008) y Silva Comelin (1999), a propósito de que el acento es un problema mayoritario.

Entre las palabras que les han corregido citan:

“árbol” (2-1H7)  
“qué” (2-1h8)  
miércoles (3-1H9)  
día (3-1m9)  
geografía (3-1m9, 3-3H8)  
México (3-2H9, 3-3H8)  
cálculo (3-2M9, 3-3H8)  
camión (4-2h10)  
sesión (3-1m9)

De primero de primaria nadie mencionó los acentos, pero hubo cuatro menciones en segundo, 10 en tercero, 8 en cuarto, 16 en quinto y 10 en sexto; de modo que en quinto está más presente este problema en la mente de los niños.

Con respecto a la alternancia gráfica, 40 niños se refirieron a confusiones de este tipo. Mencionan, por ejemplo:

<boy> por <voy> y <estreya> por <estrella> (3-6m9)  
“libro” con “v” chica. (2-3H7)  
“exesos” (6-6M12)  
erramientas (4-1m9)  
eramientas-herramientas (4-4m10)  
mantarralla (5-4m11)  
osito Susi (5-6m11)  
cazuelas (6-1h11)  
fui, hay (6-2h12)

De los distintos problemas con las grafías, encontré 14 menciones de la alternancia: b~v; 13 de h; 12 de c~s~z; cuatro de y~ll; tres de i~y; y una, al menos, de cada una de las siguientes: j~g, k~q, r~rr, n, mb, nv, “o por a” y “u, o, e”.

El caso de “o por a” corresponde a un niño de tercero; posiblemente, hubo un descuido y se lo hizo notar su maestro(a); sería una falta o un lapsus, en los términos de Corder, pero siendo un caso aislado difícilmente pudiera catalogarse como algo sistemático, es decir, como un error. Esta precisión, por otro lado, me parece que es lo único que le falta a la definición de “faltas de ortografía” que ofrece el niño de primero (1-2H6) en el siguiente diálogo:

- ¿Qué es eso de “faltas de ortografía”?
- *Artografía* que... este... que... no me... que este, que... No sé cómo decirlo.
- Bueno, un ejemplo, algo que se te ocurra...
- Como... si... este... si hablaras...
- ¿Ajá?
- sobre una cosa escribiéndola
- sí
- uhm, y, este, te equivocas en una y no... y no ves la, la falta, ¿no? Se lo entregas a la maestra y... te dice que tienes falta de *artografía*.

Hay otro cambio, el de *d* por *b* o *b* por *d*, del que dejaron constancia dos niñas de primero:

\*Entre d~b (1-1m6)

\*Lo que más confundo es la b y la d. Esas dos las confundo. Son las únicas que confundo las demás ya las sé. (1-3M6)

Este cambio, de acuerdo con Lara (2004: 121-125), es una cuestión del aprendizaje del “sistema de escritura”, y no tanto de “ortografía”. La distinción es muy importante ya que explica por qué otros niños –que no sean de primero– no dan cuenta de la misma “falta”.

Ahora, en relación con los problemas de puntuación que refieren 20 niños, las comas son mencionadas hasta 16 veces; los puntos, 6; los signos de interrogación y los signos de admiración una vez, y la diéresis es ejemplificada en un par de ocasiones con: Pingüino (5-4h11) y zigueña (4-1h10).

Finalmente, sobre las letras mayúsculas y minúsculas, el bajo número de menciones pudiera indicar el poco interés que hay sobre esta cuestión, o también que el problema ya ha sido resuelto por la mayoría de los niños:

\*Sí, mayúsculas (4-3H9)  
mayúsculas (4-1M9)  
minúsculas por mayúsculas. (5-2H11)

En general, lo que puede observarse es que los niños conocen cuáles son los problemas que pudieran presentarse al momento de escribir e, inclusive, recuerdan palabras que les han sido corregidas y saben “cómo van”. A mí me admiró, por ejemplo, que un niño de primero de apellido Martínez, escribió su nombre completo, y después de escribir la *s* al final de este apellido la borró diciendo: ¡No, así no va! y escribió *z* en su lugar. El acento no se lo puso y cuando le pregunté me dijo que no llevaba, o sea que para él era más evidente lo de las grafías, pero al menos tenía cierta idea.

Asimismo, al tomar nota del nombre de otro niño, éste rápidamente quiso asegurarse de que había puesto *z* en vez de *s*.

Por último, al solicitar el nombre completo de Zahori de segundo, lo primero que hizo fue decir “Zahori, con zeta”.

Tristemente, este interés de los niños por la escritura de su nombre no siempre se mantiene. Así, por ejemplo, de los 39 nombres que aparecen escritos por los niños de la escuela privada en la ficha exploratoria, siete están mal escritos y esta cifra aumenta en la

escuela pública donde, de 45 nombres escritos por ellos, hay 29 con errores; y, otra vez, el principal problema es de acentuación.

Pudiera ser, como afirma un niño de cuarto (4-3h9), que para escribir su nombre se estén guiando de un documento oficial, pero si en tal documento se ha hecho caso omiso de las reglas ortográficas se crea un problema en cascada:

- IVAN ¿lleva acento?
- Sí, ¡no!, o sea, supuestamente, mi mamá y algunos compañeros le ponían el acento en la AN.
- Ajá
- Pero... yo, este, ¿cómo se llama? En mi registro civil...
- Ajá
- Bueno, ahí donde tengo mi cartilla de vacunación...
- ¿Ajá?
- Viene mi... o sea, mi nombre que dice IVAN nada más, pero no tiene, no tiene acento mi nombre.
- ¿Está en mayúsculas?
- No.
- ¿No? Porque cuando todas las letras las escriben en mayúsculas, a veces no ponen acento... por la misma máquina de escribir que no puede poner acentos en mayúsculas.
- Uhmjú.
- Quizás sea eso pero... reglamentariamente sí debe llevar acento.
- Ah.

La siguiente pregunta del *Cuestionario...* está conectada con este punto y permite explorar qué piensan los niños acerca del acento; esa pregunta es ¿Sabes para qué sirven los acentos? Las respuestas son muy variadas, como se puede ver en el ANEXO 6. Sin embargo, si algo parece estar claro para los niños es que el acento se relaciona con una fuerza; recuérdese que el acento en español es un acento de intensidad.

De todas las respuestas a “¿Sabes para qué sirven los acentos?” hay 52 donde se menciona explícitamente tal fuerza; transcribo aquí solo una parte:

1. \*Para que suene más fuerte. (1-1M7)
2. Para que suene más fuerte la letra. Como en “José”, suena más fuerte la “é”. (1-1H6)



3. \*En *Ángel*, para que no suene fuerte la *e*. (1-3H6)
4. \*Para que una letra se oiga más fuerte (2-1m7)
5. \*Para que se pronuncie más fuerte. (2-2m7)
6. \*Para que suene más fuerte una palabra. Como *papá* que sin acento suena /pápa/ o para que se diferencie su significado. (2-2H8)
7. para que una *bocal* se *hoiga mas* fuerte (3-2H9)
8. \*Para que suene más fuerte la palabra. Ej. González, si no lo llevara sonaría quedito. (3-6m9)
9. Para que se escuche *mas Fuerte* el sonido de la palabra Ratón (3-6h9)
10. \*Para que las vocales suenen más fuertes. Por ejemplo, si a *Jesús* le quitamos el acento sería [Jésus] (4-1H9)
11. *si*, para que suene fuerte una sílaba y se oiga bien la palabra (4-4H10)
12. para que se oigan más fuertes y suenen mejor (4-1m9)
13. \*Para que una sílaba pueda sonar más fuerte que otra. (5-2H11)
14. sí, para que las letras suenen más fuerte y se oiga bien. (5-6M10)
15. \*En <César> el acento es para que se oiga más fuerte “Cé”. (5-2h11)
16. para darle sonido a una sílaba (que suene más fuerte) (6-3M12)
17. *si*, para saber que suena más fuerte donde está el *asento* (6-5H12)
18. *si* para indicar la mayor fuerza de voz (6-6M12)

*Que suene, que se pronuncie, que se oiga, que se escuche...* son los verbos que acompañan a la fuerza, y aunque esta deje de aparecer, aquellos continúan y, aun, se les suman otros como *decir, entonar, subir el sonido, dar más volumen, resaltar, ponerle voz:*

19. para ver *como* se dice la palabra (6-3m11)
20. \*Para *acompletar* palabras, como “mamá”, para ponerle la voz a las palabras. Para la pronunciación sirven los acentos. (1-1h7)
21. para entonar las palabras. (5-1m11)
22. para darle entonación a una palabra (6-6H11)
23. *si* yo creo que para *sobresaltar* una sílaba (5-3H10)
24. \*Para que resalten las palabras. (3-5m8)
25. sí, para subir el sonido de las palabras. (5-6H11)
26. Sí, para dar *mas* volumen al lugar *dondé* está acentuado. (6-1M11)
27. *si* porque si no *tendria* sonido alto algunas palabras (4-6M10)
28. Para darle sentido y subir el volumen de la palabra (5-4H11)
29. \*Como “león” tiene acento en la “ó”. [...] Puedes saber que lleva acento porque LeÓN, la ó suena más. [...] Si no le pones acento sonaría más despacio; mal. (1°M)
30. Para que en una palabra, el acento te indica si es Aguda, Grave y Esdrújula y no se escuche mal una palabra (6-2H11)
31. *Si* (para decir y escribir correctamente la palabra) (5-4M11)
32. \*para que no se digan mal las palabras, por ejemplo, si <avión> no tuviera acento diría [ávion]. (4-1M9)
33. \*Para pronunciar las palabras bien. [De otra forma] se oiría más despacio y silencioso. (1-2h6)

34. \*Por ejemplo, en “árbol” si no llevara el acento se diría rápido como “árbol”, pero como lo lleva dice “Árbol”. (2-1H7)
35. \*Tal vez sea porque si a *papá* no le pones acento diría /pápa/. (2-3M7)

Todos los verbos conectados con la audición tienen una realidad mental desprendida de lo meramente físico, como se precisó en el CAPÍTULO 1. Esto significa que *el pronunciar, el oír, el decir, el sonar...* son en principio de cuentas actividades mentales, por eso es que no quedan supeditados al habla. Lo que quiero decir es que las respuestas de los estudiantes son válidas aun sin apelar a la lengua oral: la atribución de la fuerza o de la intensidad a la sílaba tónica va de la mente a la escritura y/o de la lectura a la mente; al final, lo que queda es un significado específico, porque el acento distingue significados, como puede verse en las siguientes respuestas:

95. Sí \*Para que las palabras que se escriben con las mismas letras pero con diferente sentido se distingan con el acento. (5-3M11)
96. *Si*, para darle diferente significado a las palabras (6-2M12)
36. para Que las *silavas* suenen *mas* Fuerte y para Que no nos confundamos (6-6m12)
37. *si* para que suenen las palabras Fuertes y tengan su *cicniFicado* (6-5h12)
38. *si* para darle un sonido que tenga sentido (6-5m12)
39. Para que se escuche y se entienda mejor (6-2m12)

Así, más allá de que se pueda hacer una lectura en voz alta, el acento sirve desde el punto de vista del codificador:

97. para marcar la sílaba tónica. (6-3H11)

y desde el punto de vista del decodificador:

98. \*Para encontrar la sílaba tónica en las palabras. (5-1H10)

Algunos niños pensaron más como codificadores y otros más como decodificadores, pero en ambos sentidos la participación es muy interesante, ya que ninguno se centra en la pasividad.

Sobre el acento falta mucho por decir en este trabajo. Por lo pronto se trata de tener una idea general de los niños del muestreo y de algunas de sus opiniones vertidas en la

ficha exploratoria. Las otras preguntas (como si saben cuáles son las diferencias entre vocales y consonantes, qué es una sílaba, qué es la sílaba tónica, cuáles son las reglas de acentuación, entre otras), se irán viendo poco a poco, en la medida que las mismas respuestas lo permitan, porque no todas las preguntas fueron contestadas afirmativamente; pero antes de cerrar este bloque conviene revisar la pregunta número 28: ¿Qué les recomendarías a otros niños que tienen faltas de ortografía?

La pregunta es de la parte B del *Cuestionario...*, de modo que solo la respondieron niños de tercero a sexto. Hubo, por ejemplo, quien no dio ninguna respuesta,

1. --- (5-2m11)

y hubo también quienes escribieron que no sabían:

1. *nose* (4-5m10)
2. *nose* (4-6h12)
3. pues *nose porquello* estoy igual (4-6m10)
4. *noce* (5-5h11)

Un par de niños, uno de cada escuela, sugirió dejar las cosas tal como estaban:

5. \*Que sigan haciendo faltas de ortografía (4-3H9)
6. sigan *asi* (5-1m11)

Y un conjunto más amplio (todo, por cierto, de la escuela pública), optó por expresar entre deseos y órdenes sin apuntar en el fondo ninguna solución:

7. aprende (4-5h11)
8. que apren-[/]dan (5-6m11)
9. que no tenga faltas de *octografia* (3-3m8)
10. que no las tengas (3-2h9)
11. que no se *equibouen* tanto (3-5h9)
12. Que no tuviera faltas de *ortografia* (3-3h8)
13. no tengas faltas de *otografia* (4-4h11)
14. que *lla* no tuvieran *mas* faltas de *ortografia* (5-4h11)
15. escribieran mejor (3-2m9)

También encontré una petición:

16. *que nos enseñe a los que no saben* (3-4m9)

y un ofrecimiento:

17. le ayudaría y le enseñaría *como* se escribe las palabras. (6-3H11)

En cuanto a las verdaderas recomendaciones, distingo:

a) no comerse las letras:

18. que no *ce* coman las letras (6-5h12)

b) fijarse muy bien en lo que se escribe:

19. \*Que se fijen más cuando escriben. (5-2H11)

20. que se fije en su falta de ortografía (3-3M8)

21. que se fijen en sus errores (5-3H10)

22. que copien o lean bien (3-4M8)

23. que aprendan a copiar bien (4-4M10)

24. *segir* la palabra del *pizarron* y *figarte* (3-3H8)

25. Copiar bien del *pizarron* (3-5M8)

26. Que pusieran más atención en las clases para que no se equivoquen. (5-3M11)

27. que pongan más atención (5-2M10)

28. que pongan *mas* atención y estudien. (5-1M11)

29. \*Escribir lento y poner mucho cuidado en lo que se escribe porque es importante *los puntos y las comas*. (6-3h12)

30. \*Tratar de corregirlo fijándose más. (4-1M9)

c) corregir las faltas de ortografía, como se nota también en la respuesta 30:

31. que las corrigieran (3-6H8)

32. que las corrijan (3-4h9)

33. que revisen *cuales* son sus faltas de *ortografia* y las *corrigan* (6-5m12)

34. que lo vuelvan a hacer[,] las Palabras (3-6h9)

35. que *lo* borre y que *los* escriba bien (4-2m10)

d) practicar:

36. que hagan Mucha-[/]s palabras para mejorar en su *ortografia*. (4-2h10)

37. practicar todo el tiempo (5-5H11)

38. que practiquen mucho para no equivocarse (6-5H12)

39. que practicara (5-3m10)

40. que practicara (6-2h12)

41. *nose* \*que mejoren su letra haciendo planas (5-6h11)

42. que cada falta la *agan* muchas veces hasta que la sepan escribir bien. (6-2m12)

e) estudiar:

43. estudien y que se fijen *donde* van los acentos, *etc* (3-1M9)
44. que estudie todas las materias (3-1H9)
45. que estudie sus palabras (3-2H9)
46. que estudien *a-/gan* dictados[,] enunciados[,] que estudien las *bocales* (3-6m9)
47. que estudien (3-1m9)
48. que estudien (4-5H10)
49. que estudie (4-6H10)
50. que *estúdien* (5-4H11)
51. que estudien (6-5M11)
52. que se pongan a estudiar (4-4m10)
53. que se pongan a estudiar (4-1h10)
54. que se *pongas* a estudiar (5-5m10)
55. Estudiar (4-4H10)
56. Que estudien las reglas ortográficas (5-4M11)
57. que se las aprendan (5-5M10)
58. que estudiaran y practicarán las faltas que no les sale. (5-6M10)
59. estudien las reglas de ortografía (5-6H11)

f) consultar el diccionario:

60. \*Que estudien o que vean en el diccionario. (4-2M9)
61. que lo busque en el diccionario (5-2h11)
62. Estudien el diccionario y repitan palabras malas (6-4H12)
63. que cuando no sepa *como* se escribe la palabra que vea el diccionario (6-3M12)
64. que la busquen en el diccionario y que lean más. (6-1H11)
65. preguntar, buscar en el diccionario, leer (6-2M12)

g) leer, como también se especifica en 64 y 65:

66. que lean *mas* (3-6M8)
67. que lean *mas* (3-4H8)
68. que lean mucho (3-5H8)
69. que *lea* *mas* cuentos (3-1h9)
70. Que *lelleras* *mas* libros (4-3m10)
71. \*Que lean, que lean más seguido (4-3M9)
72. \*Que lean y que se fijen en cómo se escriben las palabras. (4-1H9)
73. leer mucho o comprarse un libro *especial* de ortografía. (4-5M10)
74. que lean mucho (4-3h9)
75. que lean *mas* libros y cuentos. (4-1m9)
76. que *lean* para saber *ma* cosas en la *ortografia* (5-3h11)
77. que traten de leer más para ver las palabras (5-4m11)
78. que lean o vean *como* se escribe (6-1h11)
79. Que lean más (6-6h12)
80. que lean mucho (6-6H11)
81. pues que *viera* en algún texto *como* se escribe correctamente y que *lea* (6-1M11)
82. estudiar y leer más (6-4M12)
83. que *leyeran* más (6-6M12)

h) apoyarse en quien sepa más:

84. que pidan apoyo a uno que sepa (5-1h10)
85. que escriban más y que se lo *rebise* un adulto (6-1m11)
86. \*Que cuando acaben, chequen todos sus errores y que le pregunten a alguien mayor. (5-1H10)
87. \*que su mamá les dicte palabras (3-5m8)
88. que le pida ayuda a sus familiares (4-6M10)
89. que la mejoren o con un maestro (6-4h12)
90. que le pregunte *a maestra*. (3-2M9)
91. que lo comenten con sus maestros (6-3m11)
92. *q'* vaya con un maestro de *ortografía* (6-4m12)
93. que pregunten a sus maestros y que la repitan muchas veces (4-2H9)
94. Consultar las palabras con su maestra y el diccionario (6-2H11)
95. Que le digan a sus maestros *Que le expliQuen* y *Que* no se Queden con la duda (6-6m12)

“No comerse las letras” es parte de “fijarse muy bien en lo que se escribe”; en tanto que “corregir” y “practicar” también van de la mano. Lo que habría que evitar, en todo caso, sería practicar algo que no se ha corregido; menciono esto porque en uno de los cuadernos de los niños encontré una plana completa y palomeada de la palabra “erramientas”.

Las siguientes tres recomendaciones: “estudiar”, “consultar el diccionario”, “leer” son, de alguna forma, “apoyarse en quien sepa más”. Atrás de los apuntes que se estudian está el profesor, atrás del diccionario puede estar toda una academia, atrás de lo que se lee pudieran estar muchas personas vigilantes de la presentación del texto. ¿Qué pasa cuando lo que se lee está plagado de errores? Al interiorizar formas erróneas en nuestro cerebro, sin tener conciencia de ello, nos confundimos y no sabemos distinguir entre una forma y otra. Por eso es importante que lo que se lea sea confiable. Muchas veces me pregunto si los errores de ortografía que pudieran tener los maestros no provienen del “bombardeo” al que se exponen con los textos de los alumnos; eso, y los estragos de una enseñanza deficiente, también.

Pasemos ahora al análisis de los resultados de la prueba oral sobre silabeo. Para ejemplificar cómo se llevó a cabo esta prueba, transcribo abajo la parte correspondiente de la grabación que hice con un niño de diez años de edad de la escuela privada (5-1H10). Como se verá, a lo largo de la entrevista aproveché para preguntar si se podría silabear de otra forma y por qué; esto, me ayudó a comprender en qué fundamentaban los niños sus decisiones y, aunque en algunas ocasiones modificaban su respuesta, la información inicial es la que tomé en cuenta para el llenado de la base de datos. En la transcripción uso el signo “#” para indicar pausa.

- Vamos a empezar, ¿de acuerdo?
- Uhmjú
- ADELAIDA
- A.DE.LAI.DA
- AIDA
- A.I.DA
- ANAHI
- A.NA.HI
- BERINSTAIN
- ¿Eh?
- Es un apellido, BERINSTAIN
- ¿BERINSTAIN?
- Ajá
- BE.RINS.TAIN
- CHUY
- CHU.Y
- CLEOFAS
- ¿CLEOFASA?
- CLEOFAS
- CLÉO.FAS
- ¿Dos?
- CLEO.FAS
- CONCEPCION
- CON.CEP.CION
- DANIEL
- DA.NIEL
- DANIELA
- DA.NIE.LA
- DIANA
- DIA.NA

- DIEGO
- DIE.GO
- DOROTEA
- DO.RO.TE.A
- EDUARDO
- E.DUAR.DO
- ELOISA
- E.LO.I.SA [no se distingue bien si al final es: ISA o I.SA], ¿cuatro?
- Uhmjúj
- ELOY
- E.LOY, ¡no! ELOY, una.
- ¿Una?
- ELOY, no es E.LOY
- A ver, rápido
- E.LOY
- Rápido, rápido
- ELOY
- Y despacito
- E.LOY
- ¿dos?
- Uhmjúj
- EMILIANO
- E.MI.LIA.NO
- Cuatro
- ESAU
- ¿ESAU? E.SA.U
- FEY
- FEY
- ¿No puede ser FE.Y?
- No
- ¿Por qué?
- Uhhh, porque se oye mejor FEY
- Bueno, JAIME
- JALME
- JUAN
- JUAN
- ¿No puede ser JU.AN?
- No, porque se oye mal, se oye mejor JUAN
- Bueno
- ...simplemente.
- JUANA
- JUA.NA, esa sí.
- JULIAN
- JU.LIAN
- LAURA
- LAU.RA



- LUIS
- LUIS
- LUISA
- LUI.SA
- MANUEL
- MA.NUEL
- MARIA
- MA.RIA
- MARIANA
- MA.RIA.NA
- MATEO
- MA.TE.O
- MICAELA
- MI.CA.E.LA
- NOE
- NO... ¡NOE!
- ¿Una?
- Una
- OCHOA
- O.CHO.A
- ¿No pueden ser dos en NOE?
- ¿Eh?
- NOE, en NOE ¿pueden ser dos?
- NO.E (###) ¡Sí!, NO.E, ¡no!... no, NOE, así
- Una
- Uhmjú
- Tú sabes eso del juego de la efe, ¿cómo lo dirías?
- Uhhh, ¿en qué?, ¿en NOE?
- Ajá
- NO-FO-E-FE
- ¿NO-FO-E-FE?, ¿quién te lo enseñó?
- Mi mamá
- NO-FO-E-FE, y ¿no puede ser de otra manera?
- ¿NOE?
- Ándale
- Uhhh, ¿cómo?, o sea, ¿en efe?
- Uhmjú.
- No
- Ah, bueno. PAOLA
- PA.O.LA
- PA.O.LA; ah, y CHUY... en el juego de la efe
- CHU-FU-Y-FY
- ¿CHU-FU-Y-FY?
- No, no. ¡CHU-FU!
- ¿CHU-FU?
- CHU-FÚY, sí CHÚ-FUY

- ¿CHU-FUY?
- Porque se escribe con Y griega, ¿verdad?
- Sí, sí
- CHU-FUY
- CHU...
- FUY
- ... FUY, ¿así?, ¿CHU-FUY?
- Uhmjú
- Ah. RAUL
- Uhhh, RA.UL
- RAY
- RAY
- REINA
- REI.NA
- REI.NA, ¿ROCIO?
- RO.CI.O
- ROSALIA
- RO.SA.LI.A
- ROSAURA
- RO.SAU.RA
- SEBASTIAN
- SE.BAS.TIAN
- SEUL
- SE.UL
- SIMEON
- ¿SIMEON?, SI.ME.ON
- SOUSA
- SOUSA
- ¿Una? A ver, rápido
- SOUSA
- Despacito
- SOU.SA [Se percibe con claridad una separación], ¿eh?
- Eh... ¿cuántas serían? (#) Rápido, rápido
- SAUSA
- SOUSA
- SOUSA
- Y despacito
- SOUSA
- Despacito, despacito
- SOUSA
- A ver, vamos otra vez. PARED despacito
- PARED
- Despacito: PA...
- RED
- MESA despacito
- ME.SA

- SOUSA despacito
- SOU.SA
- Uhhh, ¿cuántas tiene?
- Dos
- ¿No es una?
- ¡No!, son dos
- ¿Son dos?
- Uhmjú
- Bueno. SUE
- SUE
- TEOFILO
- TEO.FI... ¿TEOFILO?
- TEOFILO. Si quieres dila rápido
- TEOFILO
- Y despacito
- TE.O.FILO, ¡no!... TEO... ¡una!
- Eh, ¿una?, ¿para todo?, ¿TEOFILO?, y ¿despacito?
- TE.O.FI.LO
- ¿Cuatro?
- Uhmjú
- TIMOTEO
- TI.MO.TE.O
- Cuatro también. A ver, después de los nombres propios, ya vienen las otras, ¿te acuerdas? [como lo vio en la prueba escrita]. A ver, vamos a empezar con ABIERTA
- ABIER...TA
- A ver, otra vez
- A.BIER.TA
- ACUATICO
- A.CUA.TI.CO
- AHORA
- (###) ...Espérame... A.HO.RA
- *Pensé que estabas pensando en ACUATICO*
- Sí, en ACUATICO... pero no, ya
- ¿cómo podía ser?
- O sea, ACUA y TICO, pero... pero... pero no.
- Bueno. AUNQUE
- AUN.QUE
- BACALAO
- BA.CA.LA.O
- BAILA
- BAILA
- CAOTICO
- CA.OP.TICO
- CA... ¿cómo fue? Despacito
- CA.OP.TICO

- A ver, rápido, rápido
- CAOPTICO
- CAOTICO, CAOTICO
- Uhm
- Y ¿despacito?
- CA.O.TI.CO
- ¿Cuatro?, ¿tres?
- Pero no, es: CA.O.TICO, o sea, tres
- ¿Tres?
- CA.O...
- TICO
- TICO ¿todo?, ¿TICO?
- Uhmjú
- COLOREAR
- CO.LO.REAR
- Tres. CONSTRUIDO
- CONS.TRU.I.DO
- CONTRAER
- CON.TRA.ER
- CORROEN
- CO.RRO.EN
- CRUEL
- CRUEL
- ¿Una?
- Uhmjú
- ¿No pueden ser más?
- Uhm-uhm
- Bueno, ¿CUAL?
- Eh, ¿cómo?
- CUAL
- CUAL
- CUATRO
- CUA.TRO
- CUIDATE
- CUI.DA.TE
- CUOTA
- CU... ¡no! CUOTA, ¡no! CUO.TA
- DESPUÉS
- DES.PUÉS
- DESTRUI
- DES.TRU.I
- DES.TRU.I, tres. DEUDA
- DEU.DA
- DIABLO
- DIA.BLO
- ¿No puede ser DI.A.BLO?

- No, porque... se... se oye mal
- ¿Se oye mal?
- DIA... DI.A.BLO, o sea como que estás poniendo la... una palabra... digo, una letra que va en conjunto de otra, la estás separando
- ¿Cuál?
- La A: DI.A.BLO
- Uhm
- Y no se oye bien
- Bueno, DIRIGIO
- DI.RI.GIO
- DISTRAIDO
- DIS.TRA.I.DO
- ACTÚE
- AC.TU... ¡no!, ¿ACTUÉ o ACTÚE?
- ACTÚE
- AC.TU.E
- CONTINÚA
- CON.TI.NU.A
- CONTINUÓ
- ¿Eh?
- CONTINUÓ
- CON.TI.NUÓ
- ¿Eh?
- CON.TI.NUÓ
- ESPÍE
- ES.PÍ.E
- EMPLEAR
- EM.PLEAR
- ¿Dos?
- Uhmjú
- ENCUMENTREN
- EN.CUEN.TREN
- ENVUELVELO
- EN.VUEL.VE.LO
- ESPECIAL
- ES.PE.CIAL
- ESTUDIAR
- ES.TIU.DIAR
- A ver, otra vez
- ES.TU.DIAR
- FLUCTUA
- FLUC.TU.A
- FLUC.TU.A, FRECUENTE
- FRE.CUEN.TE
- FUE
- FUE

- GOLPEA
- GOL.PE.A
- GUION
- GUION
- ¿no pueden ser dos?
- ¿GUI.ON?, ¡no! GUION
- HABIA
- HA.BI.A
- HAY
- HAY
- ¿no pueden ser dos?
- No. Se oye mal: HA.Y
- HIGIENICO
- HI.GIE.NI.CO
- HOY
- HOY
- HUIR
- HU.IR
- ¿Y no se escucha bien si lo juntas todo?
- ¿HUIR? HUIR sí, pero... ¿cómo se llama? Pero... prefiero HUIR: HU.IR
- Ah, IGUAL
- I.GUAL
- LUEGO
- LUE.GO
- [Sonido de un timbre] ¿Ese es tu recreo?
- No
- LUE.GO. MAULLAN
- MA.U.LLAN
- MIO
- MIO
- NUEVO
- NUEVO, NU... NUE.VO
- ¿Ibas a decir: NU.E.VO, verdad?
- NUE, ¡no! NUE.VO
- OASIS
- O.A.SIS
- OI
- OI
- ¿cuántas?
- OI, una
- ¿OI?
- PEOR
- PE.OR
- Y ¿HOY?
- HOY
- ¿una?

- Sí
- Y ¿OI?
- O.IR
- OI
- ¿OI? OI
- Una.
- ¡No!, dos: O.I, ¡no! Una, mejor; sí, ¡una!
- A ver, OI en el juego de la efe
- OI... O-FO-I-FI
- Y ¿HOY?
- O-FOY
- ¿O-FOY?
- Sí, O-FOY
- Ummm. A ver, otra vez, OI, ¿cómo es?
- O-FOY
- OI
- Ah, ¿OI? O.I, ¡no! OI
- ¿Una?
- Y ¿en el juego de la efe?
- O-FO-I-FI
- O-FO...
- I-FI
- ...I-FI. Ummm. Bueno, vamos a seguir... No, pero HOY, me dijiste que sería ¿cómo? HOY
- ¿HOY? HO.FO.Y
- HO.FO.Y, HO.FO.Y, ¿HO.FO.Y?
- Porque se escribe con Y griega, ¿no?
- Sí
- Y la... y las únicas que se cambian con efe son las vocales
- Ah, ah, bueno
- Por eso
- PROHIBE
- ¿PROHIBE?
- Uhmjú
- PRO.HI.BE
- PUEDEN
- PUE.DEN
- PUES
- PUES
- ¿una?
- PU.ES, PUES; PUES, una
- ¿Una?
- Una
- QUIEN
- QUI.EN
- QUI.EN. QUIEN: QUI.EN.

- QUI.EN
- RECAE
- RE.CA.E
- REÍ
- RE.IR
- REÍ, yo, REÍ
- Ah, ¿cómo?
- ¿Cómo segmentas REÍ?
- Ah, REÍ de SONREIR y eso
- Uhmjú
- REÍ
- REÍ
- Despacito
- RE.I
- ¿Dos?
- RE.UNO
- RE.U.NO
- RIE
- RIE
- ¿Una?
- Una
- ROMPIO
- ROM.PIO
- RUIN
- ¿RIN?
- No, RUIN
- RUIN: RUIN
- SIEMPRE
- SIEM.PRE
- SIETE
- SIE.TE
- ¿Dos?
- Sí
- SONREIR
- SON.RE.IR... Cuatro, creo
- ¿Cuántas?
- Tres
- SOY
- Una
- SUFICIENTE
- SU.FI.CIEN.TE
- SUSTITUI
- SUS.TI.TUIR... TU.IR, ¡no!
- Yo SUSTITUI
- ¿SUSTITUI?
- Ajá



- SUS.TI.TU.I
- TAMBIEN
- TAM.BIEN
- BIEN
- ¿BIEN?, BI.EN
- ¿Dos?
- BIEN. Uhmjú.
- ¿Una?
- No, dos: BIEN [Afirma que hay dos sílabas, pero al pronunciar dice una nada más: BIEN]
- ¿Y TAMBIEN?
- TAM.BIEN
- ¿Dos?
- Dos
- Y ¿BIEN?
- BIEN... No, BIEN: una.
- ¿Cómo supiste?
- ¿Eh?
- ¿Cómo supiste?
- ¿BIEN? Este... porque si decía BI.EN parecía que estaba diciendo en inglés. Eh... BI.EN, be, ene, entonces puse BIEN porque... este, ¿cómo se llama?... porque se escucha mejor diciéndolo de una sola vez, que diciéndolo con dos, este...
- ¿Dos sílabas?
- Dos sílabas
- Bueno. TIENE
- TIE.NE
- TODAVIA
- TO.DA.VI.A
- TRAEN
- TRA.EN
- ¿Cómo?
- TRA.EN
- ¿Dos?
- Sí
- TRAER
- TRA.ER
- TRIUNFO
- TRIUN.FO
- TRUHAN
- TRU.HAN
- CONTINUES
- CON.TI.NU.ES
- Cuatro. VEINTE
- VEIN.TE
- VENIAMOS
- VE.NIA... ¡no! VE.NI.AMOS

- VE.NI...
- AMOS
- ¿AMOS una sola?
- No
- ¿Cómo?
- o sea, VE.NI.AMOS
- Por eso, AMOS...
- Sí
- ¿una sola?
- Así
- VIO
- VIO
- VIUDA
- VIU.DA
- ANUNCIE
- A.NUN.CIE
- CONTINÚO
- CON.TI.NÚ.O
- Ya
- ¿Ya? Ok.

La puntuación, como en toda transcripción, es algo complejo. Aquí he dejado sin punto final cada oración intentando dar cuenta de la agilidad de la entrevista, motivo por el cual, la elegí.

## 4.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

### 4.2.1. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

#### 4.2.1.1. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LOS RESULTADOS EN LENGUA ORAL

En términos generales, de 15,048 palabras analizadas en lengua oral (con 132 informantes y 114 palabras por cada uno)<sup>22</sup>, hay un 73% de aciertos (N=10,962) y un 27% de errores (N=4,086).

En GC (que incluye 6 adultos analfabetas y 6 niños de preescolar) los aciertos alcanzan un 86% (N=1,175) y los errores un 14% (N=193); mientras que en GE (que

---

<sup>22</sup> Las palabras con secuencias *iu*, *ui* se analizan después por su caracterización especial, como ya se ha señalado.

incluye 120 niños de primero a sexto grados de primaria) los aciertos, en vez de aumentar, disminuyen a un 72% (N= 9,787) y los errores suben a un 28% (N=3,893).

FIGURA 4. *Silabeo en GC (N=1,368)*

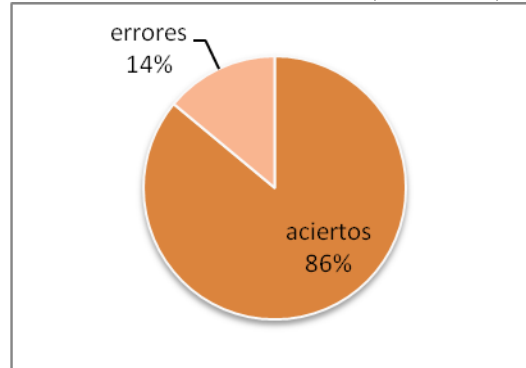
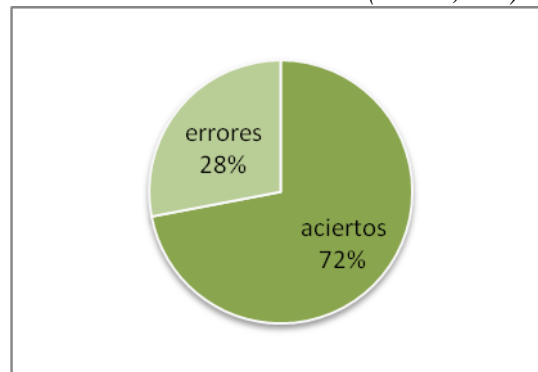


FIGURA 5. *Silabeo en GE (N=13,680)*



Para explicar el aumento de errores de silabeo en los años escolares parto de la hipótesis de que a medida que los niños se escolarizan y entran en contacto formal con la lengua escrita y, más precisamente, con un sistema de escritura alfabético, tal como tenemos en español, su percepción o conciencia fonológica cambia y la sílaba –que es una unidad natural y espontánea de segmentación– se ve afectada; de ahí que los prescolares y los analfabetas sigan una pauta fonológica más natural y más acorde con la pauta del español.

Tales pautas para la delimitación silábica en español son, a decir de Quilis (1993:368-370; 1997:68-69), las que aparecen en la TABLA 6:

TABLA 6. *Características de la división silábica en español*<sup>23</sup>

- 1) Cuando una consonante se encuentra entre dos vocales, en virtud de la tendencia que posee el español a la sílaba abierta, la consonante se agrupa con la vocal siguiente: [ká-sa] *casa*, [mi-rá-ron] *miraron*, [de-mó-ra] *demora*, etc.
  
- 2) Cuando dos consonantes se encuentran entre dos vocales, hay que tener en cuenta:
  - a) Son inseparables los grupos que están formados por consonantes bilabiales o labiodentales más una líquida: /pr, br, pl, bl, fr, fl/, como: /lo-prí-mo/ *oprímo*, /lo-bré-ro/ *obrero*, /a-pló-mo/ *aplomo*, /a-blán-do/ *ablando*, /ká-fre/ *cafre*, /a-flo-xár/ *aflojar*.  
  
Igualmente, los formados por consonantes linguovelares más líquidas: /gr, gl, kr, kl/, como: /lo-grár/ *lograr*, /lá-kre/ *lacre*, /a-klá-mo/ *aclamo*, /a-gru-pár/ *agrupar*.  
  
Y, finalmente, los formados por consonantes linguodentales más vibrantes: /dr, tr/, como: /kuá-dro/ *cuadro*, /kuá-tro/ *cuatro*. En Canarias e Hispanoamérica, /tl/ forman también una secuencia inseparable: /á-tlas/ *atlas*, mientras que en el español peninsular es /áD-las/.
  - b) Cualquier otra pareja de consonantes que se encuentre entre dos vocales queda dividida de manera que la primera consonante cierra la sílaba inmediatamente anterior, y la segunda forma parte de la rama explosiva de la sílaba siguiente. Por ejemplo: /in-se-pa-rá-ble/ *inseparable*, /kuén-tal/ *cuenta*, /ar-tís-tal/ *artista*, etc.
  
- 3) Cuando tres o más consonantes se encuentran entre dos vocales, puede ocurrir:
  - a) Que las dos últimas formen un grupo consonántico, una de las cuales sea una líquida; /iN-fla-máR/ *inflamar*, /koN-tra-éR/ *contraer*, /eN-ple-á-dos/ *empleados*, /eN-glo-báR/ *englobar*, en donde permanece inseparable el grupo formado por «consonante-líquida».
  - b) Que las dos primeras formen un grupo como [ns], [ds] o [bs], también inseparable en estas circunstancias: /koNs-tru-íR/ *construir*, /iNs-tau-rár/ *instaurar*, /aDs-krí-to/ *adscrito*, /oBs-tá-ku-

<sup>23</sup> La transcripción de los fonemas consonánticos que hace Quilis está pensada en función del español de España. Para adecuarlo al español de México habría que sustituir θ por s.

lo/ *obstáculo*, /oBs-truG-θion/ *obstrucción*, etc.

- 4) El contacto entre dos vocales que no sean altas da origen a dos sílabas distintas: /áu-re-o/ *áureo*, /pe-le-ár/ *pelear*, /lé-a/ *lea*, etc.
- 5) El contacto entre una vocal baja o media y otra alta o viceversa, si forma diptongo, constituye una sílaba: /ái-re/ *aire*, /eu-ró-pa/ *Europa*, /á-sia/ *Asia*, /bue-no/ *bueno*, etc.
- 6) Un triptongo, del mismo modo que el diptongo, forma sílaba o parte de ella: /a-so-θjáis/, *asociáis*, /buéi/ *buey*, etc.
- 7) Cuando se encuentran en contacto una vocal no cerrada inacentuada y una vocal cerrada acentuada, se originan dos sílabas distintas: /a-bí-a/ *había*, /pa-ís/ *país*, /re-ú-no/ *reúno*, /ba-úl/ *baúl*, etc.

Estos siete puntos en que se concentra una descripción del silabeo en español nos orientan sobre cómo los hispanohablantes hacemos los cortes silábicos en nuestra lengua, independientemente del nivel de formalización con que lo exprese el autor. Esto ocurre porque –como mencioné arriba– el usuario de la lengua intuye dónde van los cortes silábicos.

Una de las “amenazas” más conocidas contra el conteo silábico –con especial incidencia, por cierto, en el español americano– es la llamada tendencia antihiática o de cierre vocálico, que deriva en casos de reducción silábica, como: *peliar* por *pelar* (pe-le-ar), *pior* por *peor* (pe-or), *pion* por *peón* (pe-ón), *riunir* por *reunir* (re-u-nir), *tualla* por *toalla* (to-a-lla), *almuada* por *almohada* (al-mo-ha-da), *maistro* por *maestro* (ma-es-tro), *cairá* por *caerá* (ca-e-rá), *pueta* por *poeta* (po-e-ta), *cerial* por *cereal* (ce-re-al). (Quilis 1993: 189-191)

Muchos autores dan cuenta de este fenómeno, cuyos orígenes son remotos<sup>24</sup>. Lapesa (1981: 466), por ejemplo, en la revisión que hace sobre el español de América observa:

El hiato tiende a desaparecer, con las consiguientes alteraciones de acento y timbre; así se confunden los sufijos -ear- y -iar (*pasiar*, *guerriar*), lo que origina ultracorrecciones como *desprecear*, *malicear*. Mucho arraigo muestran desplazamientos acentuales como *páis*, *óido*, *áura* ‘ahora’, *tráido*, *contráido*. En 1720, cuando el limeño don Pedro de Peralta Barnuevo acentuaba así en los versos de su *Rodoguna*, tales dislocaciones no disonarían grandemente del lenguaje culto de la metrópoli, que también las admitía. En España hubo después una reacción apoyada por la fuerza de la tradición literaria y se detuvieron o rechazaron las pronunciaciones *bául*, *cái*, *máestro*, *réido*, mientras el español vulgar de América siguió usando las formas con desplazamiento acentual y dejó que este afectara también a las del imperfecto (creía o creiba, ‘creía’, húa ‘huía’, cáia ‘caía’, tréiamos ‘traíamos’); aun entre americanos ilustrados de algunos países se oyen sinéresis *tea-tro*, *gol-pear*, que al peninsular le suenan *tiatro*, *golpiar*.

No es sencillo clasificar este tipo de casos en que, como señalé, diferencias de pronunciación conllevan a diferencias en el número de sílabas. Yo, por ejemplo, en un primer momento los he catalogado como errores, a sabiendas de que no se le puede pedir a alguien que toda su vida ha pronunciado *tráido*, por ejemplo, que segmente: tra-í-do. Esto es muy importante, y lo retomaré en breve; sin embargo, volviendo a la idea de las posibles “amenazas” contra el silabeo, una amenaza aún mayor que la sinéresis (o sea, la reunión en una sola sílaba de dos vocales contiguas que originalmente deberían ir en sílabas separadas) es, me parece, la pérdida de la intuición silábica. El punto es ¿cómo medir tal intuición?

---

<sup>24</sup> En el apartado donde Moreno de Alba (2003:311) discute sobre las voces *financio/financío*; *diferencio*, *diferencío* recuerda que el latín vulgar convirtió en diptongos la mayoría de los hiatos del latín clásico: “Menéndez Pidal señala que muy pocas veces se conservaba el hiato (*leone>león*) y que predominaba la tendencia a destruirlo agrupando las vocales en una sílaba. Puede afirmarse que la lengua española moderna sigue también esa vieja inclinación hacia el diptongo.” Más adelante, agrega: “Desde los primeros estudios que sobre la pronunciación del español mexicano se publicaron, a fines del siglo XIX, se habla ya, como rasgo fuertemente caracterizador del español de México, de su tendencia a la *diptongación de hiatos*. En 1886 escribía Joaquín García Icazbalceta: “cuesta menos trabajo pronunciar *león*, que *león*; *país* que *pa-ís*; *oí-do* que *o-í-do*; *cre-ia*, *ve-ia*, que *cre-í-a*, *ve-í-a*; *a-ho-ra* se convierte a cada paso en *aho-ra* y aun *ora*” (p. 572).

DATOS DESGLOSADOS

Una manera sencilla de medir la intuición silábica, aunque bastante *naif*, si se quiere, es ver en cada error o fallo de segmentación un indicador de su pérdida; de esta manera, entre más errores se cometan, más lejos se estará de la intuición silábica; y, al contrario, entre más aciertos haya, mas cerca se estará de dicha intuición.

Conforme a los datos vertidos en las tablas siguientes:

TABLA 7. *Aciertos y errores en GC*

	<b>GC-A</b>	<b>GC-P</b>	<b>Total</b>
aciertos	81% (551)	91% (624)	86% (1,175)
errores	19% (133)	9% (60)	14% (193)
total	100% (684)	100% (684)	100% (1,368)

TABLA 8. *Aciertos y errores en GE (escuela pública)*

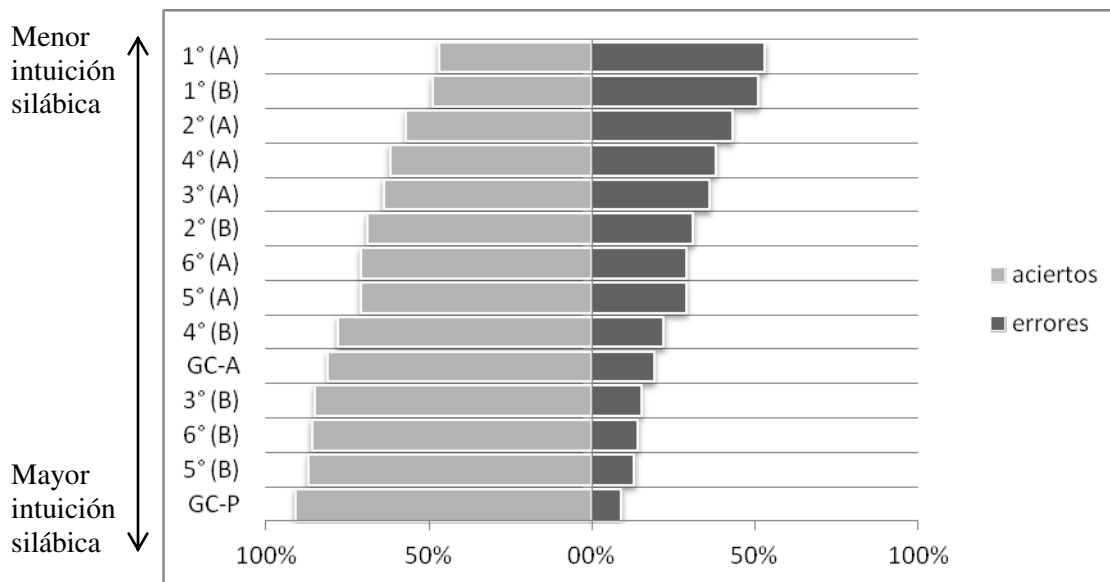
	<b>1° (A)</b>	<b>2° (A)</b>	<b>3° (A)</b>	<b>4° (A)</b>	<b>5° (A)</b>	<b>6° (A)</b>	<b>Total</b>
<b>aciertos</b>	47% (323)	57% (387)	64% (869)	62% (854)	71% (975)	71% (972)	64% (4,380)
<b>errores</b>	53% (361)	43% (297)	36% (499)	38% (514)	29% (393)	29% (396)	36% (2,460)
Total	100% (684)	100% (684)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (6,840)

TABLA 9. *Aciertos y errores en GE (escuela privada)*

	<b>1° (B)</b>	<b>2° (B)</b>	<b>3° (B)</b>	<b>4° (B)</b>	<b>5° (B)</b>	<b>6° (B)</b>	<b>Total</b>
<b>aciertos</b>	49% (336)	69% (472)	85% (1,167)	78% (1,071)	87% (1,188)	86% (1,173)	79% (5,407)
<b>errores</b>	51% (348)	31% (212)	15% (201)	22% (297)	13% (180)	14% (195)	21% (1,433)
Total	100% (684)	100% (684)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (6,840)

donde marco con (A) la escuela pública y con (B) la escuela privada, el ordenamiento resultante se muestra en la figura de abajo:

FIGURA 6. *Nivel de intuición silábica*



Varias cosas llaman la atención en esta gráfica. Una de ellas es que en el lado opuesto de los prescolares, mismos que aparecen como los poseedores de una mayor intuición silábica (con 91% de aciertos de silabeo y solo un 9% de errores), se encuentran los niños de primer grado (con 47% y 49% de aciertos, y 53% y 51% de errores, en ambas escuelas, la escuela pública y en la escuela privada, respectivamente).

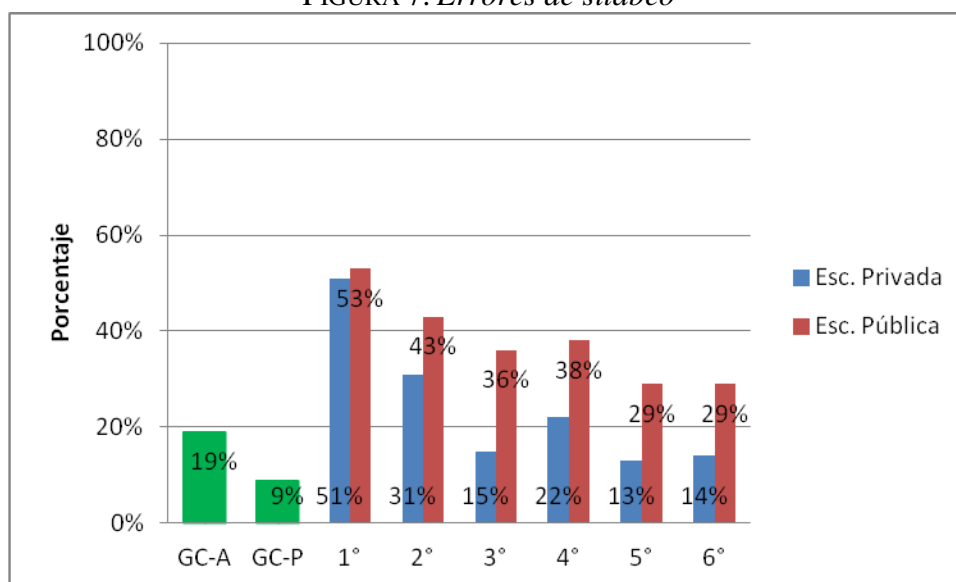
En este cambio que se revela tan contundente y sistemático radica el meollo de la presente investigación y hace que volvamos la mirada a las palabras de Barriga Villanueva (2002: 37) cuando guiada por los trabajos de Karmiloff-Smith y Ninio y Snow, entre otros, afirma que entre los 5 y los 6 años estamos ante una edad frontera entre las etapas tempranas y las etapas tardías de desarrollo lingüístico infantil, entendiendo por etapas tardías las referidas a los años escolares, esto es, entre los seis y los doce años. En esa edad frontera “es cuando la lengua entra en un dinámico juego de transformaciones y cambios en el que se expanden y complejizan las formas y funciones sintácticas y semánticas”, así como se acrecientan “las habilidades discursivas y pragmáticas en el niño”, y éste “desarrolla la capacidad de reflexionar sobre su propia lengua”.



Esta reflexión metalingüística puede verse de varias maneras: para unos autores es un elemento que –según sea su desarrollo en el niño– permite predecir el éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para otros autores es un elemento sobre el cual influye el aprendizaje de la lengua escrita<sup>25</sup>, como en este caso en que digo que al producirse el encuentro formal con la lectura y con la escritura, la reflexión que el niño hace sobre su lengua, en función del sistema de escritura alfabético del español, resulta en el reconocimiento de los fonemas; de tal forma que si en las edades tempranas priva un modelo de representación silábico, con la lengua escrita emerge un sistema de representación fonético que, en un principio, compite con aquel.

Otro aspecto a considerar en la gráfica de arriba es que no parece haber una secuencia progresiva entre los distintos grados escolares: segundo puede aparecer entre primero y cuarto o entre tercero y sexto, por ejemplo. Esto sucede porque es necesario distinguir entre las dos escuelas:

FIGURA 7. *Errores de silabeo*



<sup>25</sup> Para el estudio de ambas posturas, y aun la postura reconciliadora, sugiero la lectura de Homer (2009).

Ahora sí se muestra claramente que ambas escuelas tienen el mismo avance; no en la dirección que yo esperaba, es decir, que a mayor escolarización hubiera más errores de silabeo, pero sí hay una secuenciación: sexto tiene igual o mayor porcentaje de errores que quinto; quinto tiene menor porcentaje de errores que cuarto; cuarto tiene mayor porcentaje de errores que tercero; tercero tiene menor porcentaje de errores que segundo; segundo tiene menor porcentaje de errores que primero, y todos tienen mayor porcentaje de errores que preescolar.

Que el amplio número de los errores registrado en primero no continúe en los grados sucesivos indicaría que la intuición silábica se va reestableciendo a medida que los niños crecen, pero... a esto me refería como algo *naïf*. Si en la edad frontera o de transición la conciencia fonológica se superpone a la conciencia silábica, es el trabajo en el aula con la unidad de la sílaba lo que pudiera garantizar su dominio. La misma explicación encuentro para las diferencias entre la escuela pública y la escuela privada, donde esta supera a aquella con un 15% más de aciertos (son 4,380 aciertos en la escuela pública, es decir, un 64.04%, y 5,407 en la escuela privada, o sea el 79.05% de 6,840 registros en cada una.)

Con lo anterior no pretendo negar que exista la intuición silábica o la sílaba, como se ha hecho en el pasado<sup>26</sup>. Con los trabajos tipológicos de Blevins (1995) se ha ratificado que la sílaba es un universal lingüístico cuyos lindes los reconoce el hablante intuitivamente, guiándose por el pico de sonoridad contenido en el núcleo (y que para el caso del español, son las vocales).

Como afirma Quilis (1993: 360-361), a pesar de las dificultades para definir la sílaba, “en la experiencia cotidiana, hay pruebas evidentes de que el hombre *ha sentido* y

---

<sup>26</sup> Para una amplia explicación sobre los diferentes puntos de vista teóricos sobre la sílaba, incluyendo a los llamados “negadores de la sílaba” (Rousselot, Panconcelli-Calzia, Scripture, Gemelli Pastori y Kohler), véase el apartado que le dedican en su gramática Alcina y Blecua (1975).

*manifestado* la existencia de la sílaba” (las cursivas son mías); y entre tales pruebas apunta que:

- a. la escritura fue silábica en sus orígenes, antes de convertirse en fonológica;
- b. los semialfabetos dividen las palabras en sílabas sin titubeos;
- c. las palabras cantadas se dividen en sílabas, nunca en fonemas;
- d. el ritmo poético descansa sobre el número de sílabas.
- e. las personas con afasia motriz subcortical realizan tantos movimientos espiratorios como sílabas hay;
- f. en el lenguaje hablado, por muy lento que sea, las sílabas mantienen su existencia, y el lenguaje jamás se ha descompuesto en fonemas aislados.

Yo misma tengo registrado un caso en que un niño de quinto grado de la escuela pública escribió: <nonos risbe> por “no nos sirve”, donde la inversión entre “sir-” y “ris-” respeta un dominio silábico. Y, en cuanto al inciso b que apunta Quilis, tengo 1,175 palabras bien silabeadas de 1,368 en GC, con informantes que no han recibido instrucción formal. Aun así, es importante considerar que esa parte natural puede sufrir alteraciones, como he señalado.

Un último aspecto que quiero tratar de la FIGURA 6 sobre la pérdida de la intuición silábica es que los adultos analfabetas no aparecen junto a GC-P hasta abajo en la escala. Lo anterior obedece a una marcada tendencia antihiática de GC-A frente a GC-P. Esto se observa en la siguiente tabla:

TABLA 10. *Sinéresis en GC*

	<b>Palabra</b>	<b>Cant.</b>	<b>GC-A</b>	<b>Cant.</b>	<b>CGC-P</b>	<b>Total</b>
*	1. CLE.O.FAS			1	CLEO.FA(S)	1

		2	CLEO.FAS			2
		2	CLIO.FAS	1	CLIO.FAS	3
				1	LO.FAIS	1
*	2. DO.RO.TE.A			1	DO.RE.TEA	1
		5	DO.RO.TEA			5
	3. MA.RIA	1	MA.RIA			1
*	4. MA.TE.O	3	MA.TEO			3
*	5. NO.E	1	NOE			1
*	6. O.CHO.A	1	O.CHOA			1
*	7. PA.O.LA	1	PAO.LA			1
	8. RO.CI.O	3	RO.CIO			3
	9. RO.SA.LIA	4	RO.SA.LIA			4
*	10. SI.ME.ON	4	SI.MION	1	SI.MION	5
*	11. TE.O.FILO	2	TEO.FILO	1	TEO.FILO	3
		4	TIO.FILO	1	TIO.FILO	5
*	12. TI.MO.TE.O	5	TI.MO.TEO	1	TI.MO.TEO	6
*	13. BA.CA.LA.O	4	BA.CA.LAO	2	BA.CA.LAO	6
		1	BA.CA.LAU	2	BA.CA.LAU	3
*	14. CA.O.TI.CO	2	CÁU.TI.CO			2
				1	CO.LO.AR	1
*	15. CO.LO.RE.AR	5	CO.LO.REAR	2	CO.LO.REAR	7
				1	CO.LO.RIA	1
		1	CO.LO.RIAR	2	CO.LO.RIAR	3
*	16. CO.RRO.EN	1	CO.RROEN			1
		1	CO.RROIN			1
		1	CO.RRUEN			1
	17. (ÉL) AC.TU.E	1	AC.TUÉ			1
		1	AC.TÚI			1
	18. (ÉL) CON.TI.NU.A	1	CON.TI.NÓ			1
		3	CON.TI.NUA			3
		1	CON.TI.NÚA			1
	19. ES.PIE	3	ES.PIE			3
*	20. EM.PLE.AR	4	EM.PLEAR	1	EM.PLEAR	5
				1	EM.PLIAR	1
		2	EM.PLIAR			2
	21. FLUC.TU.A	2	FLUC.TUA			2
		1	FLU.TUA			1
*	22. GOL.PE.A	2	GOL.PEA			2
	23. HA.BIA	4	HA.BIA			4
				1	MAU.LLAN	1
	24. MIO	1	MIO			1

				1	DE.CAI	1
*	25. RE.CA.E	3	RE.CAE	2	RE.CAE	5
				3	RE.CAI	3
		1	RE.CÁI			1
	26. RI.E	1	RI			1
	27. TO.DA.VIA	5	TO.DA.VIA			5
*	28. TRA.EN			1	TÁEN	1
				1	TAIN	1
		1	TRAEN			1
				4	TRAIN	4
*	29. TRA.ER			1	TAÉN	1
		1	CON.TI.NUES	1	CON.TI.NUES	2
	30. (TÚ) CON.TI.NU.ES	2	CON.TI.NUÉS	1	CON.TI.NUÉS	3
	31. VE.NI.A.MOS	3	VE.NIA.MOS			3
		1	VE.NÍA.NOS			1
	32. (YO) CON.TI.NU.O	1	CON.TI.NO			1
		1	CON.TI.NÚ			1
		3	CON.TI.NUO			3
	<b>Total:</b>	<b>103</b>		<b>36</b>		<b>139</b>

Los registros de las columnas GC-A y GC-P de las palabras marcadas con asterisco violan el inciso 4 de la TABLA 6. *Características de la división silábica en español*; el resto de los casos violan el inciso 7. Sin embargo, si en vez de considerar la forma canónica de la palabra, atendemos la forma expresada por los informantes, vemos que CLIO.FAS, SIMION, TIO.FILO, BA.CA.LAU, CO.LO.RIAR, EM.PLIAL, RE.CAI, etc. respetan perfectamente lo que señala el inciso 5 de la misma TABLA 6; de modo que, silábicamente, se trata de aciertos, aun cuando las palabras no tengan la pronunciación canónica.

Si a esto sumamos, como afirma Montes Giraldo (2005:24-25) que “los elementos marginales del diptongo (semivocal o semiconsonante) no tienen que ser *i*, *j*, *u*, *w* [...], sino que pueden formarse por cualquier pareja de vocales siempre que una de ellas haga de núcleo silábico y la otra de elemento marginal, no silábico”, entonces estamos ante una

apertura mayor. Significa que sinéresis como las de DO.RO.TEA, PAO.LA, TRAEN, HA.BIA, TO.DA.VIA, VE.NÍA.NOS son diptongos para quien los pronuncia, por eso la secuencia VV aparece junta en una sola sílaba. En la misma situación se encuentran: AIDA, A.NAHI, E.LOISA, E.SAU, MI.CAE.LA, RAUL, SEUL, AHO.RA, CON.TRAER, DIS.TRAIDO, OA.SIS, OI, PEOR, PROHIBE, REI, REU.NO, SON.REIR, que no se produjeron en GC; sin embargo, están presentes en GE, como se observa en la siguiente tabla. Recuerdese: (A)=escuela pública; (B)=escuela privada.

TABLA 11. *Casos de sinéresis en GE*

Palabra	Caso	1°		2°		3°		4°		5°		6°		Total (A)	Total (B)	Total GE
		(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)			
AIDA	AI.DA	1		1		3	1			4	1	3		12	2	14
ANAHI	A.NAHI							1						0	1	1
CLEOFAS	CLEO.FAS		3		1		1	1	1	2	4	1	1	4	11	15
DOROTEA	DO.RO.TEA				1	1	1	1	1	2				4	3	7
ELOISA	E.LOISA		1					1		1				2	1	3
ESAU	E.SAU						1		1	1				1	2	3
MARIA	MA.RIA				1	1	1		1		2	1	1	2	6	8
MATEO	MA.TEO				1	1			1	3	1	2		6	3	9
NOE	NOE	1			2	4	3	2	8	5	6	5	6	17	25	42
OCHOA	O.CHOA								2	2	1			2	3	5
PAOLA	PAO.LA									2		2		4	0	4
RAUL	RAUL								1	3		1	2	4	3	7
ROCIO	RO.CIO				1	1			1	2	1			3	3	6
ROSALIA	RO.SA.LIA				1	1			1	1		1		3	2	5
SEUL	SEUL									2		1	3	3	3	6
SIMEON	SI.MEON				1	1		1	1	3		1		6	2	8
TEOFILO	TEO.FILO				1	1	1	1	4	2	2	3	3	7	11	18
	TIO.FILO					1						1		2		2
TIMOTEO	TI.MO.TEO				2	1			2	3	1			4	5	9
AHORA	AHO.RA					1				1				2	0	2
BACALAO	BA.CA.LAO	1	1	2	5	10	10	10	9	10	10	8	11	41	46	87
CAOTICO	CAO.TI.CO					1			1	1		3		5	1	6
COLOREAR	CO.LO.REAR		1	1	4	3	11	4	8	7	11	6	12	21	47	68
	CO.LO.RIAR		1			1	1		1	1		1		3	3	6

	CO.LO.RIA		1											0	1	1
	CO.LO.DIAR		1											0	1	1
CONTRAER	CON.TRAER							1						1	0	1
CORROEN	CO.RROEN				1									1	0	1
DISTRAIDO	DIS.TRAIDDO							1						1	0	1
ACTUE	AC.TUE				1			1	1	1	1	1	1	3	3	6
(ÉL) CONTINUA	CON.TI.NUA				1	1	1		1	3				4	3	7
(ÉL) ESPIE	ES.PIE				2	1	1	1	2					5	2	7
EMPLEAR	EM.PLEAR				1	3		4	2	7	2	4		5	18	23
	EM.PLIAR				1				1					2		2
FLUCTUA	FLUC.TUA				1			1			1			2	1	3
GOLPEA	GOL.PEA				1			1		1				3	0	3
HABIA	HA.BIA				2		1	1		1		1		3	3	6
MAULLAN	MAU.LLAN				1			1	1		1			3	1	4
MÍO	MIO			1	5	3	1	5	6	3	4	4		17	15	32
OASIS	OA.SIS				1	1		1	1		3			5	2	7
OI	OI		1		1	4	2	1	7	5	6	5	7	15	24	39
PEOR	PEOR								1		1	1		2	1	3
RECAE	RE.CAE			3	1	6	8	10	11	7	7	6	6	32	33	65
	RE.CAI	2		1	1			1		1				5	1	6
REI	REI				4	2	1	5	4	1	3	6		12	14	26
REUNO	REU.NO				1				1		1			3	0	3
RIE	RIE				1	2	1		5	3	2	1	4	6	13	19
SONREIR	SON.REIR				1				1		1			2	1	3
TODAVIA	TO.DA.VIA				4	3	1	1	2		2	1		9	5	14
TRAEN	TRAEN				1		2	1	4	1	1			8	2	10
	TRAIN				1				1					2		2
TRAER	TRAER								2		1			3	0	3
(TÚ) CONTINUES	CON.TI.NUES								1	1		1		2	1	3
VENIAMOS	VE.NIA.MOS		1						1					1	1	2
(YO) CONTINUO	CON.TI.NUO				1	2			1	1	1	1		4	3	7
Total:		5	11	9	29	75	55	40	93	113	70	77	74	319	332	651

En total, son 790 casos de sinéresis producidos en GC y GE, lo cual representa un 19% de los 4,086 errores registrados en total. Asumiendo que todos estos casos se pueden considerar como aciertos por las razones ya explicadas, encuentro, en principio de cuentas,

la restitución de los adultos analfabetas como un grupo en el que priva la intuición silábica y se coloca, por lo tanto, junto a GC-P:

TABLA 12. *Aciertos y errores en GC, contando los casos de sinéresis como aciertos*

	<b>GC-A</b>	<b>GC-P</b>	<b>Total</b>
aciertos	96% (654)	96% (660)	96% (1,314)
errores	4% (30)	4% (24)	4% (54)
total	100% (684)	100% (684)	100% (1,368)

En segundo lugar, en cuanto a GE, hay varias cosas notables:

- a) de 9,787 aciertos contados al inicio, la cantidad se eleva a 10,438 (son 651 casos más);
- b) en la escuela pública hay un aumento de 319 aciertos y de 332 en la escuela privada: en la primera hay un ascenso de aciertos de 4,380 a 4,699; mientras que en la segunda, es de 5,407 a 5,739; como se puede observar en las tablas siguientes:

TABLA 13. *Aciertos y errores en GE (escuela pública)*

	<b>1° (A)</b>	<b>2° (A)</b>	<b>3° (A)</b>	<b>4° (A)</b>	<b>5° (A)</b>	<b>6° (A)</b>	<b>Total</b>
<b>aciertos</b>	48% (328)	58% (395)	69% (945)	65% (894)	80% (1,088)	77% (1,049)	69% (4,699)
<b>errores</b>	52% (356)	42% (289)	31% (423)	35% (474)	20% (280)	23% (319)	31% (2,141)
<b>Total</b>	100% (684)	100% (684)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (6,840)

TABLA 14. *Aciertos y errores en GE (escuela privada)*

	<b>1° (B)</b>	<b>2° (B)</b>	<b>3° (B)</b>	<b>4° (B)</b>	<b>5° (B)</b>	<b>6° (B)</b>	<b>Total</b>
<b>aciertos</b>	51% (347)	73% (501)	89% (1,222)	85% (1,164)	92% (1,258)	91% (1,247)	84% (5,739)
<b>errores</b>	49% (337)	27% (183)	11% (146)	15% (204)	8% (110)	9% (121)	16% (1,101)
<b>total</b>	100% (684)	100% (684)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (1,368)	100% (6,840)

- c) hay registros que no aparecen en la escuela privada, solo en la escuela pública:

PAO.LA, TIO.FILO, AHO.RA, CON.TRAER, CO.RROEN, DIS.TRAILDO,

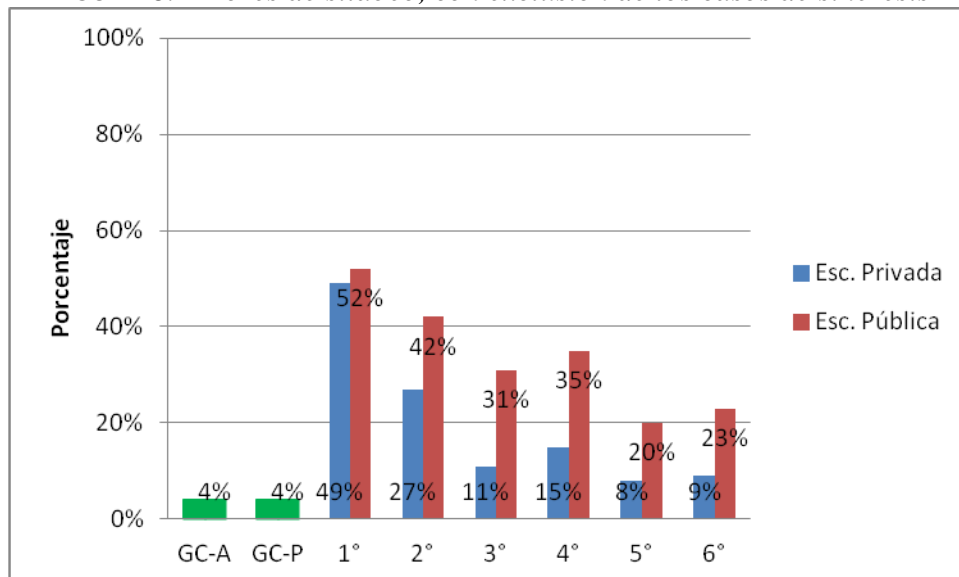


EM.PLIAR, GOL.PEA, REU.NO, TRAIN. Y, al contrario, también hay registros exclusivos de la escuela privada: CO.LO.RIA, CO.LO.DIAR. En ambos casos se cuenta con antecedentes en GC, y llaman la atención porque se llega al cierre vocálico.

- d) 528 registros de sinéresis en GE corresponden a las mismas palabras con sinéresis en GC. De los 123 restantes no se documentó ningún caso en GC, aunque OI (O.I), REI (RE.I) y AIDA (A.I.DA) tienen un alto índice de incidencia en GE.

Ahora bien, no obstante el ascenso del 19% en la cantidad total de aciertos de silabeo, la verdad es que al reconsiderar los resultados, a la luz de la tan llevada y traída tendencia antihiática del español, no se observan cambios que marquen una diferencia significativa. Inclusive, habría que agregar que la misma ventaja del 15% de aciertos que tenía la escuela privada con respecto a la escuela pública, continúa aun con las modificaciones realizadas. En la figura de abajo se ve cómo, a excepción de la nueva configuración de GC, se mantienen las mismas tendencias.

FIGURA 8. *Errores de silabeo, con exclusión de los casos de sinéresis*



## LA OTRA AMENAZA

El niño de preescolar o el adulto sin alfabetización silabea guiándose por los picos de sonoridad, como se señaló antes; es decir, se dejan llevar por el sonido. El niño en edad escolar, en cambio, se apoya en la palabra escrita y por cada vocal ortográfica que detecta pretende haber encontrado un núcleo silábico –o, al menos, así lo analiza con los cortes que hace–, pudiendo tratarse de paravocales o elementos marginales. Este fenómeno de sobregeneralización es el que subyace a la mayor cantidad de los errores registrados y constituye la amenaza principal para el silabeo natural y espontáneo. Por eso insisto en que se trata de un efecto colateral del aprendizaje de la lengua escrita.

Las palabras que permiten demostrar lo anterior son las que tienen diptongo y sufren hiatización. En GC son muy pocos los registros: en GC-A, un 2% con 17 casos y en GC-P, un 1% con 10 casos, como se puede observar en la siguiente tabla:

TABLA 15. *Errores por hiatización en GC*

		GC-A	GC-P	Total GC
<b>TRUHAN</b>	TRU.HAN	4		5
	TRO.ÁN		1	
<b>SUE</b>	SU.E	2		3
	SO.E		1	
<b>CRUEL</b>	CRU.EL	1		2
	CRO.EL	1		
<b>VIO</b>	VI.O	2		2
<b>E.LOY</b>	E.LO.Y		2	2
<b>GUION</b>	GUI.ON	1		1
<b>DIA.NA</b>	DI.A.NA		1	1
<b>DIA.BLO</b>	DI.A.BLO		1	1
<b>PUES</b>	PU.ES	1		1
<b>NUE.VO</b>	NU.E.VO	1		1
<b>DIE.GO</b>	DI.E.GO		1	1
<b>MA.NUEL</b>	MA.NU.EL	1		1
<b>E.DUAR.DO</b>	E.DU.AR.DO			1
	E.DO.AR.DO	1		
<b>ROM.PIO</b>	ROM.PI.O	1		1

<b>FUE</b>	FU.E	1		1
<b>(ÉL) CON.TI.NUO</b>	(ÉL) CON.TI.NU.O		1	1
<b>RAY</b>	RA.Y		1	1
<b>HAY</b>	HA.Y		1	1
		17	10	27

Sin embargo, en GE son 2,926 casos en total, como se aprecia en la tabla de abajo.

TABLA 16. *Errores por hiatización en GE*

	1° (A)	1° (B)	2° (A)	2° (B)	3° (A)	3° (B)	4° (A)	4° (B)	5° (A)	5° (B)	6° (A)	6° (B)	Total (A)	Total (B)	Total GE
<b>TRUHAN</b>															
TRU.HAN	4	3	6	5	11	8	12	9	7	10	10	5	50	40	90
<b>GUION</b>															
GUI.ON	4	4	5	4	10	9	11	6	8	9	10	7	48	39	87
<b>QUIEN</b>															
QUI.EN	3	2	6	6	9	5	11	8	6	9	10	4	45	34	79
<b>CRUEL</b>															
CRU.EL	4	1	6	4	11	4	11	9	7	6	9	4	48	28	76
<b>JUAN</b>															
JU.AN	2	2	6	5	11	6	11	6	6	6	8	3	44	28	72
<b>DIA.NA</b>															
DI.A.NA	6	5	6	5	8	3	11	8	6	1	9	2	46	24	70
<b>CUO.TA</b>															
CU.O.TA	6	6	6	4	9	4	9	3	9	2	6	4	45	23	68
<b>DIA.BLO</b>															
DI.A.BLO	6	4	5	6	8	3	11	3	9	2	7	3	46	21	67
<b>PUES</b>															
PU.ES	3	3	5	4	10	3	12	6	4	5	8	4	42	25	67
<b>LUE.GO</b>															
LU.E.GO	5	4	6	5	9	5	11	4	8	3	5	2	44	23	67
<b>NUE.VO</b>															
NU.E.VO	6	5	6	4	9	4	10	3	8	2	6	3	45	21	66
<b>TIE.NE</b>															
TI.E.NE	6	4	6	4	9	2	11	6	9	2	5	2	46	20	66
<b>JUA.NA</b>															
JU.A.NA	6	4	6	5	10	1	9	4	7	2	8	3	46	19	65
<b>DIE.GO</b>															
DI.E.GO	6	5	6	4	9	2	9	6	7	1	7	2	44	20	64
<b>CUAL</b>															
CU.AL	4		6	3	8	5	11	3	6	7	8	3	43	21	64
<b>PUE.DEN</b>															

PU.E.DEN	5	4	6	3	9	3	11	5	7	1	8	1	46	17	63
<b>SIE.TE</b>															
SI.E.TE	6	6	6	4	8	2	11	2	7	1	6	3	44	18	62
<b>MA.NUEL</b>															
MA.NU.EL	3	2	3	2	11	5	10	5	6	2	8	4	41	20	61
<b>JU.LIAN</b>															
JU.LIAN	5	2	5	3	10	3	10	4	8	1	7	3	45	16	61
<b>CUA.TRO</b>															
CU.A.TRO	6	5	6	5	7	3	9	3	7	2	6	2	41	20	61
<b>SIEM.PRE</b>															
SIEM.PRE	5	4	6	3	8	3	10	3	8	2	6	1	43	16	59
<b>VIO</b>															
VIO	6	6	6	3	6	2	7	5	3	5	6	2	34	23	57
<b>MA.RIA.NA</b>															
MA.RIA.NA	6	1	4	3	7	3	11	6	4	1	9	1	41	15	56
MA.DIA.NA		1											0	1	1
<b>DA.NIE.LA</b>															
DA.NIE.LA	6	3	4	3	8	2	10	4	6		6		40	12	52
<b>A.BIER.TA</b>															
A.BIER.TA	5	2	5	2	8	1	11	4	5	1	5	3	39	13	52
<b>E.DUAR.DO</b>															
E.DU.AR.DO	5	5	5	3	5	3	9	3	5		5	2	34	16	50
<b>DES.PUES</b>															
DES.PU.ES	5	4	6	1	7	2	10	1	5		6	3	39	11	50
<b>ROM.PIO</b>															
ROM.PI.O	3	4	6	2	7	2	8	2	5	1	6	2	35	13	48
<b>LAU.RA</b>															
LA.U.RA	6	5	5	1	8	3	5	3	4		6	2	34	14	48
<b>DEU.DA</b>															
DE.U.DA	6	6	6	3	7	3	5	2	2	1	5	2	31	17	48
<b>SUE</b>															
SU.E	4	6	4	2	5	3	8	3	3	4	2	2	26	20	46
<b>DA.NIEL</b>															
DA.NI.EL	4	2	4	2	9	1	9	2	5	1	5	2	36	10	46
<b>FUE</b>															
FU.E	6	6	5	2	5	2	9	2	1	1	4	2	30	15	45
<b>A.CUA.TI.CO</b>															
A.CU.A.TI.CO	6	4	5	2	7	1	9	2	3	2	3	1	33	12	45
<b>EN.CUEN.TREN</b>															
EN.CU.EN.TREN	4	1	5	2	6	2	9	2	4		8		36	7	43
<b>BAILA</b>															

BA.I.LA	6	5	6	2	6	2	6	2	4		2	1	30	12	42
<b>SOU.SA</b>															
SO.U.SA	5	5	5	2	7	2	2	3	2	2	3	3	24	17	41
<b>FRE.CUEN.TE</b>															
FRE.CU.EN.TE	4	1	5	1	7		8	2	6		5		35	4	39
FREN.CU.EN.TE	1												1	0	1
<b>(ÉL) CON.TI.NUO</b>															
(ÉL) CON.TI.NU.O	4	3	5	1	6		10	2	3	1	4		32	7	39
<b>I.GUAL</b>															
I.GU.AL	6	1	3	1	5	1	10	2	3	1	4	2	31	8	39
<b>EN.VUEL.VE.LO</b>															
EN.VU.EL.VE.LO	5	1	5	1	6	1	9		4		6		35	3	38
E.VU.EL.VE.LO							1						1	0	1
<b>RE.I.NA</b>															
RE.I.NA	5	6	4	1	6	1	4	2	3		4	2	26	12	38
<b>JAL.ME</b>															
JA.I.ME	6	5	4	2	8	2	3		1		4	1	26	10	36
<b>TAM.BIEN</b>															
TAM.BIEN	4	2	3	2	5	1	9	1	4		5	1	30	7	37
<b>E.MI.LI.A.NO</b>															
E.MI.LI.A.NO	6	1	3	2	6		8	1	3		2		28	4	32
<b>ES.PE.CIAL</b>															
ES.PE.CI.AL	4	2	3	1	5	1	8		2		5	1	27	5	32
<b>HI.GIE.NI.CO</b>															
HI.GI.E.NI.CO			4	1	6	1	7	1	6		6		29	3	32
<b>VEIN.TE</b>															
VE.IN.TE	4	3	6	2	5	1	4	2	1		3	1	23	9	32
<b>SU.FI.CIEN.TE</b>															
SU.FI.CIEN.TE	5	1	3	2	6		6		5		3		28	3	31
<b>AUN.QUE</b>															
A.UN.QUE	2	6	3	1	6	2	2	3	1		3	1	17	13	30
<b>FE.Y</b>															
FE.Y	4	4	3	3	1	4	3	2		1	2	2	13	16	29
<b>ES.TU.DIAR</b>															
ES.TU.DI.AR	4		3		5		7		2	1	4	1	25	2	27
ES.TU.DI.AD		1											0	1	1
<b>A.NUN.CIE</b>															
A.NUN.CI.E	3	4	3	1	3		5		4		4		22	5	27
<b>E.LO.Y</b>															
E.LO.Y	4	5	2	3	1	1		2	1	2	1	3	9	16	25
<b>DI.RI.GIO</b>															

DI.RI.GI.O	2	<b>4</b>	4	<b>1</b>	2		2		4	<b>1</b>	2		16	<b>6</b>	22	
DI.DI.GI.O		<b>1</b>											0	<b>1</b>	1	
<b>RAY</b>																
RA.Y	4	<b>6</b>	2		1	<b>4</b>	2	<b>1</b>					<b>2</b>	9	<b>13</b>	22
<b>SOY</b>																
SO.Y	5	<b>5</b>	4	<b>1</b>	2	<b>1</b>	1	<b>1</b>				1	<b>1</b>	13	<b>9</b>	22
<b>RO.SAU.RA</b>																
RO.SA.U.RA	5		3	<b>1</b>	2		3	<b>1</b>	1		3		17	<b>2</b>	19	
RO.SA.U.DA		<b>1</b>											0	<b>1</b>	1	
<b>SE.BAS.TIAN</b>																
SE.BAS.TIAN	4		2		4		4		2	<b>1</b>	1		17	<b>1</b>	18	
<b>HAY</b>																
HA.Y	3	<b>4</b>	3			<b>2</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	1		7	<b>8</b>	15	
<b>A.DE.LA.I.DA</b>																
A.DE.LA.I.DA	2	<b>1</b>	3	<b>2</b>	1		1						7	<b>3</b>	10	
A.LE.DA.I.DA		<b>1</b>											0	<b>1</b>	1	
<b>HOY</b>																
HO.Y	3	<b>5</b>	1										4	<b>5</b>	9	
<b>BE.RINS.TAIN</b>																
BE.RINS.TA.IN	1	<b>2</b>	1		1		1						4	<b>2</b>	6	
BE.RIS.TA.IN	2										1		3	<b>0</b>	3	
<b>CON.CEP.CION</b>																
CON.CEP.CI.ON	2	<b>1</b>	1		2								5	<b>1</b>	6	
Total:	288	<b>218</b>	286	<b>153</b>	404	<b>140</b>	467	<b>176</b>	267	<b>104</b>	312	<b>111</b>	2,024	<b>902</b>	2,926	

Tan solo estos errores de hiatización (contando también los 27 casos producidos en GC) constituyen el 72% de los 4,086 errores totales. Compárese este 72% con el 19% que se explica por la tendencia antihiática; dada la enorme diferencia habría que preguntarse ¿por qué teniendo ambas alternativas, la tendencia mayoritaria es a separar las vocales contiguas, cuando lo usual –de acuerdo con lo que apuntan los estudiosos– es a juntarlas?

En la siguiente tabla he especificado el total de errores, los errores de diptongación (casos de sinéresis), los errores de hiatización, que son los que competen propiamente a este apartado, y, por último, los errores que falta explicar.

TABLA 17. Errores en GC

	GC-A	GC-P	Total
<b>Total de errores</b>	133 (100%)	60(100%)	193 (100%)
<b>Sinéresis</b>	103 (77%)	36 (60%)	139 (72%)
<b>Errores por hiatización</b>	17 (13%)	10 (17%)	27 (14%)
<b>Errores que falta explicar</b>	13 (10%)	14 (23%)	27 (14%)

TABLA 18. Errores en GE (escuela pública)

	1° (A)	2° (A)	3° (A)	4° (A)	5° (A)	6° (A)	Total
<b>Total de errores</b>	361	297	499	514	393	396	2460
<b>Sinéresis</b>	5 (1%)	8 (3%)	76 (15%)	40 (8%)	113 (29%)	77 (19%)	319 (13%)
<b>Errores por hiatización</b>	288 (80%)	286 (96%)	404 (81%)	467 (91%)	267 (68%)	312 (79%)	2024 (82%)
<b>Errores que falta explicar</b>	68 (19%)	3 (1%)	19 (4%)	7 (1%)	13 (3%)	7 (2%)	117 (5%)

TABLA 19. Errores en GE (escuela privada)

	1° (B)	2° (B)	3° (B)	4° (B)	5° (B)	6° (B)	Total
<b>Total de errores</b>	348	212	201	297	180	195	1433
<b>Sinéresis</b>	11 (3%)	29 (14%)	55 (27%)	93 (31%)	70 (39%)	74 (38%)	332 (23%)
<b>Errores por hiatización</b>	218 (63%)	153 (72%)	140 (70%)	176 (59%)	104 (58%)	111 (57%)	902 (63%)
<b>Errores que falta explicar</b>	119 (34%)	30 (14%)	6 (3%)	28 (10%)	6 (3%)	10 (5%)	199 (14%)

Como se ve, mientras el poder explicativo de la tendencia antihiática aplicada a los errores es del 13% para la escuela pública, y del 23% para la escuela privada; el de la hiatización es del 82% para la escuela pública y del 63% para la escuela privada. Justo lo contrario de lo que ocurre al interior de GC, donde los porcentajes más altos son por sinéresis: 77% de los errores en GC-A y 60% en GC-P; en tanto que por hiatización solo se explica un 13% en GC-A y un 17% en GC-P.

Las siguientes dos figuras ilustran lo que voy diciendo:

FIGURA 9. Porcentajes de sinéresis

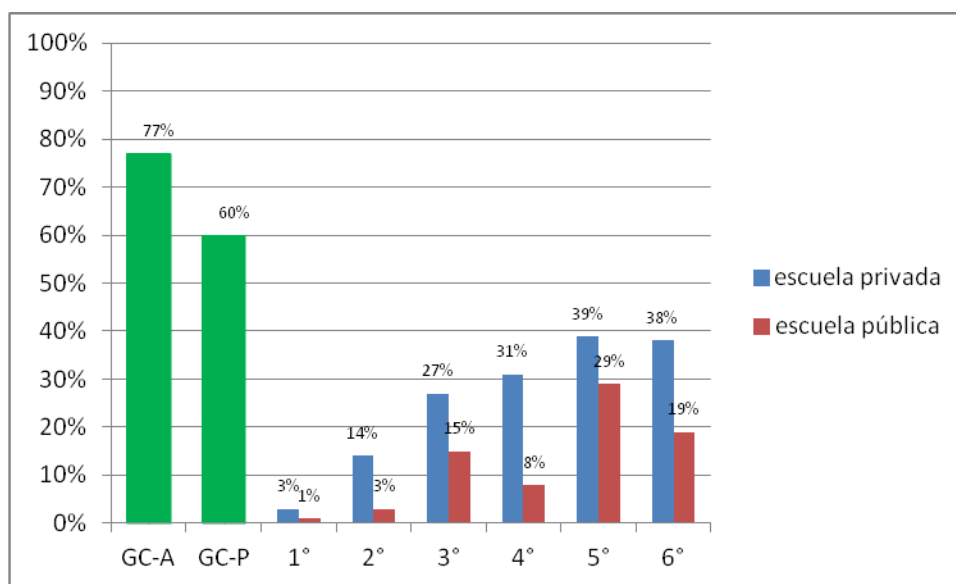
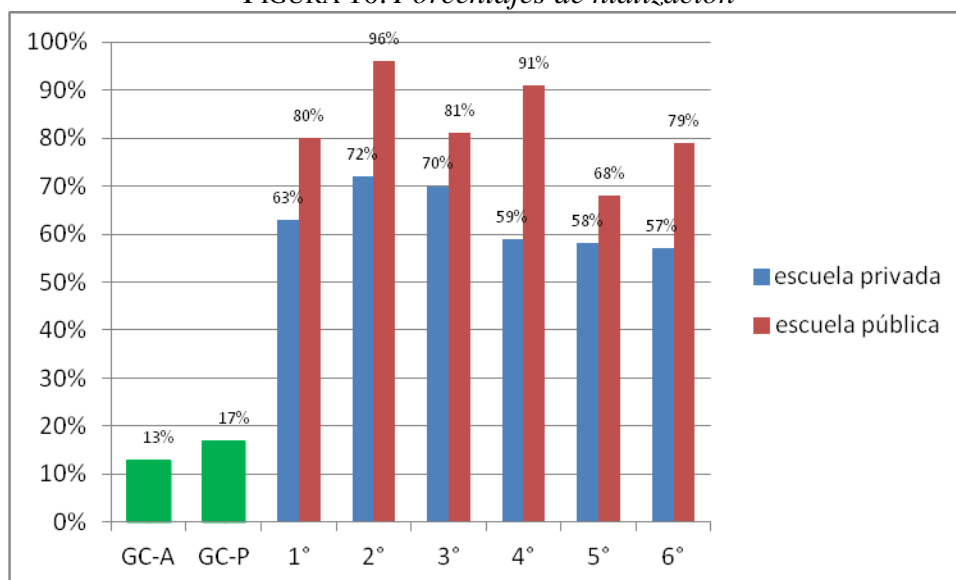


FIGURA 10. Porcentajes de hiatización



¿Qué hay en el fondo de esta hiatización? Lo más evidente en los comentarios de los niños es que hay cierta confusión. Esto se observa en muchas de las respuestas que recibí en la prueba oral. Transcribo abajo unos fragmentos donde se observa lo que digo:



Fragmento de la prueba oral con una niña de 11 años de edad de la escuela pública

(5-1m11):

–REINA

–REIN... REI... RE.I.NA, de tres.

–Pero, yo escuché que la estabas diciendo de otra forma.

–¿De REINA?

–Ajá

–Ah... Primero la R, A, I, luego NA, separado.

–Ajá. REI primero, y luego NA.

–REI.NA

–Pero luego me dijiste que es RE.I.NA y ya no entendí, ¿cuál de las dos?

–[...]

–Es RE.I.NA

–¿La de tres?, ¿la de dos ya no?

–Bueno, *así yo la siento*.

–La de tres.

–Uhmjú

–Y... pero, la de dos ya no, ¿por qué?

–¡Ay! Es que aquí...

–¿Ajá?

–Uhm...

–[...]

–A ver, haz otra, por ejemplo, ROSAURA.

–RO.SA.U.RA

–A ver, dila rápido

–ROSAURA

–¿Y en sílabas?

–RO.SAU.RA

–¿qué pasó ahí?

–Je, je. *Es que me confundo, a veces. Con las que tienen la U en medio o alguna... así en medio.*

–Bueno, pero en REINA no hay U en medio.

–Pero hay I

–¿Y qué pasa con la U y con la I?

–Pues *me confundo porque no sé si las estoy acomodando bien o acomodando mal.*

Las partes resaltadas con cursivas son una clave importante para este estudio. La primera: *así yo la siento* –refiriéndose a la segmentación de la palabra–, pudiera reflejar esa intuición silábica de la que se ha hablado.

En muchos casos esa intuición funciona bien, pongo el siguiente ejemplo con un niño de 12 años de la escuela privada (6-5H12):

- RAY
- RAY: RAY
- REINA
- REINA: REI.NA
- RAY ¿no la puedes separar?
- No la puedo separar.
- ¿Por qué?
- RA.Y, sí quedaría RA.Y, pero no, no. Creo que es con una.
- ¿Cómo le hago para saber si es con una o es con dos?
- Pues, no sé, es que a mí como que me suena, ¿no?: RA.Y, como que no me suena mucho.
- Ah, bueno. Y ¿REINA no te suena más RE.I.NA?
- RE.I.NA
- ¿Te suena RE.I.NA?
- RE.I.NA, RE.I.NA. Me suena más REI.NA
- Entonces, ¿depende de cómo te suene?
- Uhmjúj

Pero otras veces la intuición no funciona igual. Presento aquí este otro par de ejemplos producidos con el mismo niño:

- CRUEL
- CRUEL: CRU, CRU, CRU.EL, CRUE, CRU.EL, CRU.EL, dos, CRU, CRU.EL
- Uhhh, ¿con cuál otra estabas pensando aquí?
- CRUEL
- ¿Una sola?
- Ajá, pero CRU.EL, CRU... Sí, CRU.EL
- CRU.EL
- Uhmjúj
- CUAL
- CU.AL
- Dos
- ¿Ahí no podría ser una?
- Uhhh, creo que no CUAL, CU.AL... CUAL, CU.AL, CUAL, CUAL... ¡CUAL!
- Una
- La primera
- ¿la primera?
- Sí
- La primera fue de CU.AL
- No, o sea, uno, que solo sea una.
- ¿Así? [CUAL]

- Ajá
- ¿En lugar de esta? [CU.AL]
- Ajá
- ¿Te gusta más o qué?
- [RISAS] Es que no entiendo por qu... es que así... como que me suena.

Más adelante:

- Y SU.E te suena mal y SUE te suena bien.
- Uhmjú.
- Y LUIS te suena bien LU.IS, pero no LUIS.
- Uhmjú. Esas... como que me confundí.

Las confusiones “de oído” parecen ir y venir sin ningún orden (remito al lector al ANEXO 7 para la revisión de casos semejantes). El punto central del conflicto está cuando diferentes silabeos son igualmente adecuados para el niño. El siguiente diálogo con una niña de 10 años de la escuela privada (4-5M10) ilustra este problema:

- HOY
- Una sola
- ¿Cómo sabes que es una sola?, ¿no la puedes separar? HO.Y, HA.Y...
- Sí, nada más que como que no suena bien.

[...]

- MIO
- MIO: MI.O
- Esa sí la separaste, ¿no la puedes juntar?
- Uhhh... uhhh, sí.
- ¿Sí?, ¿cómo sonaría?
- MIO
- Y ¿suena mal?
- Para mí, sí, este, no... Separada, este, como que sí suena bien: MI.O; pero junta, también.

El de abajo es otro ejemplo, con una niña de 11 años de la escuela privada (5-4M11):

- JUAN rápido
- JUAN
- Despacito
- JU.AN
- ¿Dos?

- Sí
- A ver, con palmadas
- JU.AN
- ¿Y puede ser en una sola?
- JUAN, sí
- ¿de las dos?, ¿se puede de las dos?
- Sí
- ¿Como CLEOFAS que se puede con dos o con tres?
- Sí
- ¿De veras se puede de las dos?
- No sé, es que no, no estoy segura en JUAN
- ¿Por qué?
- *Es que las dos me suena igual: JUAN y JU.AN. Sí, así nada más. JU.AN, sí, con dos, con dos.*
- Dos. Bueno.
- JUANA
- ¿JUANA?, JU.A.NA
- ¿Cuántas fueron?
- No. JUA.NA. JU.A... JUA.NA, con dos
- ¿Dos? JUA.NA. Por qué no es JU.A.NA?
- Es que no sé. *Siento que suena mejor JUA.NA.*

Cuando intento que me den otra explicación, más allá de si “suena bien” o “suena mal”, no siempre hay respuesta; sin embargo, cuando sí la hay, las explicaciones se disparan en todas direcciones. Muchas de ellas son impresiones del momento, respuestas como para salir del paso o producto del nerviosismo, pero hay otras que parecen revelar verdaderamente las hipótesis que los niños van construyendo en su proceso de aprendizaje.

Un ejemplo de las primeras se observa en el siguiente diálogo con un niño de 11 años de la escuela pública (6-1h11):

- CUAL
- CUAL: dos, CUAL... CU.AL, más bien
- A ver, espérame, yo escuché al principio CUAL
- Uhmjú
- Y luego escuché CU.AL
- Ajá
- ¿cuál está...?
- ¡Esa!
- ¿La de dos?
- Ajá, es que le digo que algunas se me van.

- ¿adónde?
- ¡Al cielo!
- A ver, espera... si te preguntara ¿por qué la de una no?
- No sé
- Y si te pregunto ¿por qué la de dos sí?
- No sé. No, ¡sí sé!
- A ver dime
- No sé. No, sí sé, pero tengo nervios.
- [...]
- ¿tú qué piensas? ¿Por qué CUAL...?, ¿dices que sí sabes, no?, ¿...por qué no una y por qué sí dos?
- Ummm, no sé, pero siempre separo la A.
- Ah, a ver, vamos a ver esta otra: CUIDATE
- CUI.DA.TE
- ¿CUI.DATE?
- No, CUI.DA.TE
- Tres. CUATRO, ¿cómo separas CUATRO?
- CUA, ¡ah no!, sí: CUA.TRO
- ¿CUA.TRO?
- Ajá, es que es como las... como siento el sonido, las divido.

El niño se ha dado cuenta de que no siempre separa la A, como ha dicho, y por eso se ve en la necesidad de aclarar que conforme siente el sonido, así divide las palabras. No es, por lo tanto, una pista que nos ponga sobre el conocimiento de su interlengua.

Sí lo es, en cambio, este otro ejemplo en el que una niña de 11 años de la escuela pública, tras hacer separaciones como: DI.A.NA, DI.E.GO, DO.RO.TE.A, JU.AN, JU.A.NA, LA.U.RA, MA.RI.A.NA, TE.O.FI.LO, TI.MO.TE.O, A.BI.ER.TA, CRU.EL, CU.O.TA, DI.A.BLO, EN.CU.EN.TREN, FRE.CU.EN.TE, FU.E, GOL.PE.A y GUI.ON, al llegar a NUEVO separa NU.E.VO, y continúa con otras separaciones exhaustivas como PU.E.DEN, PU.ES, QUI.EN y VI.O. Obviamente, no tenía conciencia de estar silabeando mal algunas de estas palabras, pero la explicación que da (incluso si no se nota muy convencida de ello) de separar la palabra lo más que se pueda, ayuda a entender una regla que no corresponde a la intuición silábica, pero que está ahí; esta vez sí, en su interlengua:

Fragmento de la prueba oral con una niña de 11 años de la escuela pública (6-3m11):

- NUE.VO, NU.E.VO, ¿cuál?, ¿cuál escoges? ¿Sí vez la diferencia? NUE.VO, [tiene] dos [sílabas]; NU.E.VO, tres. ¿Cuál está mejor separada en sílabas?
- La de NU.E.VO
- ¿la de tres?, ¿por qué?
- Está más separada y la otra se escucha más rápido.
- ¿A ver?
- NUE.VO
- Sí, se escucha más rápido, Y, entonces, ¿tú prefieres la que está más separada?
- Uhmjú
- ¿No la que se escucha más rápido?
- Uhmjú

Otras hipótesis, presentes desde segundo de primaria en los datos que pude recabar, están conectadas con los diptongos:

Fragmento de la prueba oral con un niño de 8 años de la escuela pública (2-1h8):

- REINA
- RE.I.NA
- Y ¿no puede...
- ¡RE...!
- ...ser...?
- ¡REI.NA!
- Jeje ¿por qué la de tres no?
- Aaah... Es que aquí...
- ¿Ajá?
- Aquí... aquí ponen un diptongo y no se pueden separar las letras
- José, ¿qué es eso de diptongo?
- Uhhh, cuando están dos, dos... dos... ¿cómo se ll...?
- ¿Vocales?
- No, ¡sí!
- ¿Letras?
- Dos letras de, de... uhmmmm
- ¿Juntas?
- Uhmjú
- ¿Y no se pueden separar? ¡Ah, mira! Entonces REINA debe ser REI.NA y no RE.I.NA, ¿así? ¿Y MANUEL? [en esta primero dijo MA.NU.EL, luego MA.NUEL y optó por MA.NU.EL]
- Uhhmm
- A ver, hazla
- MA.NU.EL
- ¿Tres?, ¿esa no es diptongo?

- MA.NU...
- MA...
- Uhmmm
- ¿Esa no es diptongo? Porque sí lo puedes separar, ¿así?
- Sí.
- [...]
- ROSAURA
- RO.SAU.RA [No está muy claro si separa o no SAU]
- A ver, otra vez.
- RO.SA... RO.SA... ¡Ah, otra vez, un diptongo!
- A ver
- RO.SA...U, y la A ya está con la U
- ¿la A está con la U?
- Sí
- RO... Acá [el niño estaba buscando la palabra en la prueba escrita]. RO.SAU.RA, ¿así?, ¿la A con la U? RO.SAU.RA, ¿así?; a ver, a ver, dila tú.
- RO.SAU.RA
- ¿Cuatro?, yo conté tres [el niño va contando con los dedos]. A ver, vamos de nuevo.
- RO.SA...; SO.U... SO, SO... SA [el niño se siguió con otra palabra que vio escrita abajo, con SOUSA]
- ¡'Pérame, 'pérame, 'pérame!; espérame, José, vas muy bien, pero, a ver, en esta dila rápido primero: ROSAURA
- ROSAURA
- Más rápido
- ROSAURA
- Ahora en sílabas
- RO.SA.U.RA
- ¿Cuatro?
- Tres
- ¡Ay!, yo ahora conté cuatro. Vamos a seguirle. SEBASTIAN
- SE.BAS.TIAN, cuatro
- ¿Ahí no hay diptongo?
- Sí, este.
- ¿Dónde?
- La I y la A
- ¿La I y la A?, entonces no son cuatro. A ver, cuéntalas de nuevo
- Ah, ¿cuál es?
- SEBASTIAN
- SE.BAS...
- Dila rápido primero
- SEBASTIAN
- Más rápido
- SEBASTIAN
- Más

- SEBASTIAN
- SEBASTIAN, SEBASTIAN, SEBASTIAN, ajá
- SE.BAS.TI.AAAA.N
- ¿Cinco?
- No, SE....BAS...TI... ¡ay, no le ent...! SE.BAS.TI... TI.A.N, cuatro
- ¿Así?, SE.BAS.TI.AN, ¿así?
- Pero... ¡sí!
- ¿sí?
- No, pero... esta aquí, es con la...
- SE.BAS... a ver, ¿cómo? SE.BAS...
- Y esta... Esta y esta y esta juntas
- ¿TIA?
- Y la N separada
- ¿no puede ir junta?
- No
- ¿Por qué? SE.BAS.TIAN, ¿no te suena bien?
- No
- ¿No? SE.BAS.TIAN, ¿no te suena bien?
- Ah, sí
- Prefieres la de SE.BAS.TIA.N
- Ah...

En este diálogo hay mucho más que analizar, como la separación de la N en SEBASTIAN, pero revisando únicamente lo de los diptongos y dejando para después lo demás, habría que subrayar que por cada diptongo localizado la tendencia sería a juntar las vocales ortográficas; sin embargo, lo que pude ver es que no siempre ocurre así por desconocimiento del tema, y así es como entran en juego otras hipótesis, como la del siguiente niño de 12 años de edad de la escuela pública (6-2h12):

- DANIEL
- DANIEL: DA.NIEL
- Dos. DANIELA
- DANIELA: DA.NI.ELA
- A ver, otra vez
- Sí. DA.NIE.LA
- Cuatro
- Sí... en la de arriba también me equivoqué
- ¿cómo, cómo?
- ...que en la de arriba sí me equivoqué



- ¿en cuál?
- Era también DA.NI.EL
- ¿En DANIEL?
- Sí, eran tres. Na' más que eran tres aquí y usted puso dos
- ¿Así?, ¿tres?
- Sí
- Y ¿cómo sabes que la de dos no?
- ¿Eh?
- ¿Cómo sabes que esta de dos sílabas, DA.NIEL, está mal?
- Por... ¿cómo se llama?, la A, la E y la O son las fuer... vocales fuertes y esas sí pueden ir separadas de una vocal débil. Deben de ir separadas.
- Deben ir separadas de una vocal débil.
- Sí
- Pues no entendí de todas formas. A ver, explícame, por favor.
- DA.NI.EL: tres sílabas. Así como está.
- Ajá, así.
- Sí.
- ...pero, a ver, ¿qué me decías de las fuertes?, la A, la E y la O son fuertes
- Sí
- ...y deben ir... ¿qué?
- Pueden ir separadas de otra voc... de otras vocales.
- Pero, ¡ah!, ¿o sea que la E como es fuerte puede ir separada de la I?
- Sí
- Ya entendí. A ver DIANA
- DIANA: DI.A.NA
- ¿Cuándo te enseñaron eso de las fuertes y las débiles?
- Pss... en tercero o en segundo.
- ¿Desde allá?
- Sí.

La identificación de las vocales A, E, O como vocales fuertes se ajusta bien a lo que señala la TABLA 6 sobre el silabeo en español; sin embargo, lo que está fallando es la información que se tiene sobre las posibles combinaciones entre sí y con las vocales débiles, I, U, Y.<sup>27</sup>

¿Por qué atribuir precisamente a la pérdida de la intuición silábica –debida a una “injerencia” del fonema– los casos de hiatización? ¿Por qué no quedarse, por ejemplo, con

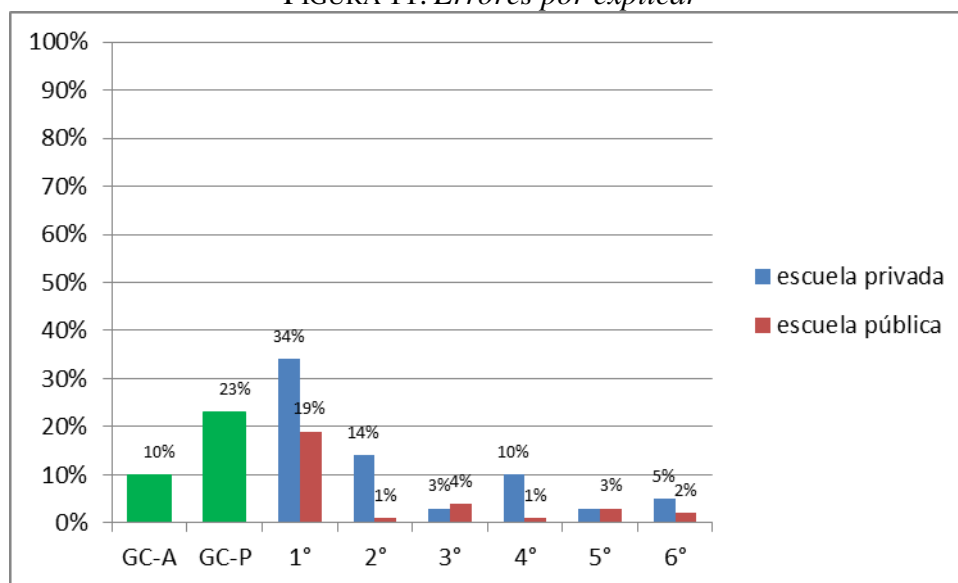
---

<sup>27</sup> Agustín Mateos (1940 [2009]: 12) da un dato para el latín que es igualmente válido para el español: “Son vocales: *a, e, i, o, u, y*. Las vocales pueden ser fuertes (*a, e, o*) y débiles (*i, y, u*).

la idea de que el niño se vuelve más exhaustivo en sus análisis silábicos y ya? Para responder estas preguntas hay que pasar a la revisión de los 343 registros que falta explicar.

De acuerdo con las TABLAS 17, 18 y 19, estos son los porcentajes de errores que falta explicar:

FIGURA 11. *Errores por explicar*



Veamos primero los siguientes registros:

TABLA 20. *Registros de duplicación vocálica*

Palabra	Registro	GC-A	GC-P	1° (A)	1° (B)	2° (A)	4° (A)	5° (A)	Total:
<b>MANUEL</b>	MA.NU.E.EL				1	1			2
<b>DESPUES</b>	DES.PUE.ES		2						2
<b>SOY</b>	SO.OY		1	1					2
<b>ANAHI</b>	A.NA.AHÍ	1							1
<b>DANIEL</b>	DA.NIE.EL		1						1
<b>FEY</b>	FE.EY		1						1
<b>JUAN</b>	JUA.AN							1	1
<b>RAUL</b>	RA.U.UL				1				1
<b>CRUEL</b>	CRUE.EL							1	1
<b>ESTUDIAR</b>	ES.TU.DIA.AR		1						1
<b>GUION</b>	GUIO.ON		1						1
<b>OI</b>	O.II		1						1
<b>PEOR</b>	PE.O.OR				1				1

<b>PROHIBE</b>	PRO.O.HI.BE				1				1
<b>QUIEN</b>	QUI.E.EN			1					1
<b>ROMPIO</b>	DOM.PIO.O		1						1
<b>SUFICIENTE</b>	SU.FI.CIE.EN.TE						1		1
<b>TRAEN</b>	TRA.AIN	1							1
									21

Estas segmentaciones son muy peculiares ya que en todos los casos, salvo en A.NA.AHÍ y PRO.O.HI.BE, hay una duplicación de la vocal tónica. También es interesante porque su ocurrencia se da sobre todo en GC y en primero de primaria, no tanto en los demás grados. Es como poder ver que los niños pueden identificar dónde va el acento, por un lado, y por otro, que pueden aislar o semi-aislar su vocal portadora; pero, más importante aún es que se puede ver cómo la identificación de la mayor sonoridad en la vocal o pico sonoro no es suficiente para mantener la unidad silábica. Al contrario, por ahí empieza a surtir efecto la conciencia fonológica (o sea, por las vocales tónicas) y luego comienza a extenderse a otros segmentos.

Efectivamente, la pérdida de la intuición silábica parece darse de manera progresiva. Primero se neutralizan las diferencias entre hiato y diptongo. El alumno ve la secuencia ortográfica VV y no distingue cuándo separar uno y unir el otro. Es como decía la niña de arriba, que no sabía qué hacer con la otra vocal que estaba ahí y se confundía. Además, hay un efecto en cascada, porque también se empieza a separar la coda:

TABLA 21. *Registros con separación de coda en monosílabos con la secuencia VV*

		1° (A)	1° (B)	2° (B)	Total:
<b>JUAN</b>	JU.A.N	3	3	1	7
	JUA.N		1		1
<b>CRUEL</b>	CRU.E.L	2	4	1	7
<b>CUAL</b>	CU.A.L	2	4	1	7
<b>TRAER</b>	TR.A.E.R		1		1
	TRA.E.R	3	2	1	6
<b>PEOR</b>	PE.O.R	3	2	1	6

<b>PUES</b>	PU.E.S	3	3		6
<b>QUIEN</b>	QUI.E.N	2	4		6
<b>TRUHAN</b>	TR.U.HAN		1		1
	TRU.HA.N	2	2	1	5
<b>GUION</b>	GUI.O.N	2	2	1	5
<b>TRAEN</b>	TR.A.EN		1		1
	TRA.E.N	1	1		2
	TRA.I.N		1		1
<b>RAUL</b>	RA.U.L	2	1		3
<b>SEUL</b>	SE.U.L	1	2		3
		26	35	7	68

Lo mismo ocurre cuando la secuencia ortográfica VV va al final. La confusión entre lo silábico y lo fonémico se manifiesta en la hipersegmentación de la o las sílabas donde va tal secuencia:

TABLA 22. *Registros con separación de coda con la secuencia VV en la última sílaba*

		1° (A)	1° (B)	2° (B)	Total:
<b>CONCEPCION</b>	CON.CEP.CIO.N		2		2
<b>ESTUDIAR</b>	ES.TU.DI.A.R	2	2		4
<b>ESPECIAL</b>	ES.PE.CI.A.L	2	3		5
<b>SEBASTIAN</b>	SE.BAS.TI.A.N		3		3
	SE.BAS.TIA.N	1	2		3
<b>COLOREAR</b>	CO.LO.RE.A.R	1	1	1	3
<b>DESPUES</b>	DES.PU.E.S	1	2		3
<b>IGUAL</b>	I.GU.A.L		3	1	4
<b>TAMBIEN</b>	TAM.BI.E.N	1			1
<b>MANUEL</b>	MA.NU.E.L	3	2	1	6
<b>JULIAN</b>	JU.L.I.A.N		1		1
	JU.LI.A.N	1	3	1	5
<b>DANIEL</b>	DA.N.I.E.L		1		1
	DA.NI.E.L	2	2	1	5
<b>ROCIO</b>	RO.C.I.O		1		1
<b>MARIA</b>	MA.R.I.A		1		1
<b>SONREIR</b>	SON.RE.I.R		1		1
<b>CONTRAER</b>	CON.TRA.E.R	1	1		2
<b>CORROEN</b>	CO.RR.O.EN		1		1
	CO.RRO.E.N	1	1		2
<b>SIMEON</b>	SI.ME.O.N	2	2		4

<b>EMPLEAR</b>	EM.PLE.A.R	2	1	1	4
		20	36	6	62

Como puede notarse, previo a la secuencia ortográfica VV el silabeo es adecuado, pero llegando a ella –o incluso a partir del ataque de la primera o única sílaba donde esté– se activa la capacidad para reconocer los fonemas en el niño y este empieza a hacer cortes más finos. Si hay más sílabas después de la secuencia mencionada, como se observa abajo, puede ocurrir que se siga esta tendencia apegada a la conciencia fonológica o que se restituya la intuición silábica, pues si bien los segmentos en posición de coda se aíslan con cierta facilidad, el ataque parece oponer cierta resistencia:

TABLA 23. *Registros con la secuencia VV en posición intermedia*

		1° (A)	1° (B)	2° (B)	Total:
<b>ENVUELVELO</b>	EN.VU.E.L.VE.LO	1		1	2
	EN.VU.E.L.VE.L.O		2		2
<b>ABIERTA</b>	A.B.I.E.R.TA	1	1		2
	A.B.I.E.R.TA		1		1
<b>ENCUENTREN</b>	EN.CUE.N.TREN		1		1
	EN.CU.E.N.TREN		1		1
	EN.CU.E.N.TRE.N	1			1
<b>FRECUENTE</b>	FRE.CU.E.N.TE	1	2		3
<b>EMILIANO</b>	E.MI.L.I.A.N.O		1		1
	E.MI.LI.A.N.O		1		1
<b>DANIELA</b>	DA.NI.E.L.A		1		1
<b>EDUARDO</b>	E.DU.A.R.DO	1			1
<b>MARIANA</b>	MA.RI.A.N.A		1		1
<b>SUFICIENTE</b>	SU.FI.CI.E.N.TE	1			1
<b>VENIAMOS</b>	VE.NI.A.MO.S	1			1
		7	12	1	20

Puede suceder, incluso, que el solo hecho de estar frente a una vocal aislada (como se aprecia en la A inicial de A.B.I.E.R.TA) desencadene ese potencial para separar fonema por fonema.

Cuando la secuencia ortográfica VV está al comienzo de la palabra no hay diferencia: se puede llegar a detectar la siguiente sílaba como un dominio independiente o no:

TABLA 24. *Registros con la secuencia VV en la sílaba inicial*

		1° (A)	1° (B)	2° (B)	Total:
<b>AUNQUE</b>	A.U.N.QUE			1	1
<b>VEINTE</b>	VE.I.N.TE	1			1
<b>SIEMPRE</b>	SI.E.M.PR.E		1		1
	SI.E.M.PRE	1	1	1	3
<b>PUEDEN</b>	PU.E.D.EN		1	1	2
	PU.E.DE.N	1	1		2
<b>DIABLO</b>	DI.A.B.LO		1		1
	DI.A.BL.O		1		1
<b>TIENE</b>	TI.E.N.E		2		2
<b>BAILA</b>	BA.I.L.A		1		1
<b>CUATRO</b>	CU.A.T.R.O		1		1
<b>DIANA</b>	DI.A.N.A		1		1
<b>DIEGO</b>	DI.E.G.O		1		1
<b>NUEVO</b>	NU.E.V.O		1		1
		3	13	3	19

El avance de la conciencia fonológica sobre la intuición silábica se percibe cuando los niños comienzan a separar segmentos en posición de coda que están antes de la o las sílabas con la secuencia VV:

TABLA 25. *Registros con separación de coda en sílabas anteriores a la de la secuencia VV*

		1° (A)	1° (B)	2° (B)	Total:
<b>SEBASTIAN</b>	SE.BA.S.TI.A.N	1			1
<b>TAMBIEN</b>	TA.M.BI.E.N	1	3	1	5
<b>DESPUES</b>	DE.S.PU.E.S			1	1
<b>ROMPIO</b>	RO.M.PIO	3			3
<b>CONTRAER</b>	CO.N.TRA.E.R			1	1
<b>CONTRAER</b>	CO.N.TRA.ER	1			1
<b>SONREIR</b>	SO.N.RE.I.R	1			1
<b>YO ANUNCIE AYER</b>	A.NU.N.CI.E	1			1
<b>TU CONTINUES</b>	CO.N.TI.NU.E.S	1			1

<b>EL CONTINUO</b>	CO.N.TI.NU.O		1		1
<b>ENVUELVELO</b>	E.N.VU.E.L.VE.L.O		1		1
<b>ENCUENTREN</b>	E.N.CU.E.N.TREN		1		1
		9	6	3	18

A esto sigue la separación del ataque en la sílaba previa al lugar de VV ortográficas:

TABLA 26. *Registro con segmentación casi total*

		1° (A)	1° (B)	2° (B)	Total:
<b>ROMPIO</b>	R.O.M.PI.O		1		1

Hasta que finalmente se extiende a todos los segmentos de la palabra, como se observa en los siguientes 10 registros con una separación fonema por fonema; todos ellos de niños de primero de la escuela privada (1-3M6, 1-1M7, 1-2H6, 1-3M6):

TABLA 27. *Registros con segmentación fonológica*

<b>ELOY</b>	E.L.O.Y
<b>ESAU</b>	E.S.A.U
<b>FEY</b>	F.E.Y
<b>RAUL</b>	R.A.U.L
<b>QUAL</b>	Q.U.A.L
<b>HABIA</b>	HA.B.I.A
<b>LUEGO</b>	L.U.E.G.O
<b>SOY</b>	S.O.Y
<b>REUNO</b>	R.E.U.N.O
<b>RIE</b>	R.I.E

En ningún otro grado escolar la conciencia fonológica es tan manifiesta. Después, con los contenidos sobre la sílaba que se revisan en la escuela, será la idea de agrupación la que se asocie a la palabra “sílaba”. Sin embargo, ya sea porque en los hiatos sí se exige la separación de la secuencia VV –y esto confunde al silabear los diptongos–, o porque ya no es suficiente la información que ofrece el núcleo silábico, la intuición silábica no puede ayudar a eliminar tal confusión, perdurando así la separación de VV.

Tras los pasados 219 registros analizados, restan 124 segmentaciones que no se explican ni por sinéresis, ni por hiatización, ni por el influjo de la conciencia fonológica (que da cuenta también de los casos de hiatización):

TABLA 28. *Distribución de 124 errores que falta explicar de los 4,086 iniciales*

	<b>GC-A</b>	<b>GC-P</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>	<b>Total:</b>
GC	11	5							16
escuela privada			2	10	6	28	6	10	62
escuela pública			1	2	19	6	11	7	46
Total:			3	12	25	34	17	17	124

Hay un registro que, tal como se pronunció, está bien silabeado, pero no corresponde a la palabra solicitada ni al tipo de secuencias analizadas. Es SO.AU.SA por SOUSA, de una niña de primero de la escuela privada (1-3M6).

También hay registros muy experimentales en los que no alcanzo a precisar una hipótesis de fondo; son los siguientes:

LA.UR.A, ABLER.TA (3-3h8)  
 JUAN.A, MAR.IA , MAR.IA.NA (3-6H8)  
 DAN.IE.LA, COL.O.REAR (4-3H9)  
 ESA.U (5-5M10)

En otros casos, la palabra se ha dejado completa:

OCHOA (3-3h8)  
 ESAU (6-1h11)  
 MAULLAN (4-3H9)  
 ELOY (4-3H9)  
 AIDA, AHORA (4-4H10)  
 ELOY, ESAU (6-6M12)

También detecté separaciones más cercanas al inglés que al español. Esto lo noté únicamente con la palabra BERINSTAIN pronunciada por varios de los niños con una erre retrofleja. La adjunción de la S a TAIN rompe por completo con las pautas silábicas del español, ya que un ataque complejo sólo puede ser de obstruyente más líquida:



BE.RIN.STAIN (1-2h6, 5-6h11, 6-1m11, 4-5H10, 6-4M12)

En otros casos pudiera verse la intención de separar en dos las palabras de manera que las partes tuvieran igual número de segmentos:

DAN.IEL (4-3H9)  
 EL.OY (3-1m9, 3-3h8, 4-2h10, 4-4m10, 3-6H8, 6-4H12)  
 ES.AU (3-1m9, 3-3h8)  
 JUL.IAN (3-6H8)  
 BERIN.STAIN (6-6M12)

EL.OY y ES.AU hacen pensar, incluso, en una hipótesis de silabeo que va de dos en dos segmentos, como aparece también en: EL.OI.SA (3-3h8).

La búsqueda de partes más o menos equilibradas también se produce en estos otros casos:

DORO.TEA (5-4h11)  
 TODA.VIA (1-1H6)  
 ANA.HI (3-1m9, 5-4h11)

Sin embargo, lo que más predomina parece ser la formación de un pie al final de la palabra, ya sea con consonante inicial:

TABLA 29. Registros con pie al final encabezado por consonante

		GC- A	GC- P	3°	5°	6°	2°	3°	4°	5°	6°	Total:
<b>DANIELA</b>	DA.(NIELA)				1	1						2
<b>EMILIANO</b>	E.MI.(LIANO)		1				1					2
<b>MARIANA</b>	MA.(RIANA)									1		1
<b>TEOFILO</b>	TEO.(FILO)		2		1							3
<b>ACUATICO</b>	A.CUA.(TICO)				1							1
<b>ACUATICO</b>	A.CU.A.(TICO)			1					2		1	4
<b>CAOTICO</b>	CÁU.(TICO)	1										1
<b>CAOTICO</b>	CAO.(TICO)									1		1
<b>ENVUELVELO</b>	EN.VU.EL.(VELO)			1				1			1	3
<b>SUFICIENTE</b>	SU.FI.(CIENTE)	1										1
Total:		2	3	2	3	1	1	1	2	2	2	19

o sin consonante inicial:

TABLA 30. *Registros con pie al final encabezado por vocal*

		GC-A	GC-P	2°	3°	4°	5°	6°	2°	4°	5°	6°	Total:
<b>EMILIANO</b>	E.MI.LI.(ANO)							1					1
<b>EMILIANO</b>	EM.I.LI.(ANO)					1							1
<b>ELOISA</b>	E.LO.(ISA)		1						1				2
<b>MICAELA</b>	MI.CA.(ELA)	2			1				2	1			6
<b>DISTRAIDO</b>	DES.TRA.(IDO)	1											1
<b>DISTRAIDO</b>	DIS.TRA.(IDO)	2			1	1	1	1	1	1			8
<b>VENIAMOS</b>	VE.NI.(AMOS)				1			1	1	2	1		6
<b>AIDA</b>	A.(IDA)									1	1		2
<b>DANIELA</b>	DA.NI.(ELA)					1	1	1	1			1	5
<b>MARIANA</b>	MA.RI.(ANA)				1				1	1		1	4
<b>PAOLA</b>	PA.(OLA)				1					2	1		4
<b>ROSAURA</b>	RO.SA.(URA)	1					1						2
<b>ABIERTA</b>	A.BI.(ERTA)								1	1			2
<b>AHORA</b>	A.(HORA)						1			2			3
<b>REUNO</b>	RE.(UNO)		1		1								2
<b>DIANA</b>	DI.(ANA)				1		1						2
<b>DIEGO</b>	DI.(EGO)									1		1	2
<b>JAIME</b>	JA.(IME)				1								1
<b>JUANA</b>	JU.(ANA)					1							1
<b>LAURA</b>	LA.(URA)	2			1								3
<b>CUOTA</b>	CU.(OTA)					1				1			2
<b>LUEGO</b>	LU.(EGO)								1				1
<b>REUNO</b>	RE.(UNO)									1			1
<b>SIEMPRE</b>	SI.(EMPRES)									1			1
<b>SIETE</b>	SI.(ETE)									1			1
<b>SUFICIENTE</b>	SU.FI.CI.(ENTE)									1			1
<b>TIENE</b>	TI.(ENE)	1								1			2
<b>Total:</b>		9	2	2	8	4	5	4	9	18	3	3	67

Algunos niños no detectan que este pie no corresponde a un silabeo adecuado, pero otros sí, como se puede observar en los siguientes fragmentos:

Fragmento de la prueba oral con un niño de 8 años de edad, de la escuela privada (3-5H8):

- MICAELA
- MI.CA.ELA
- ¿ELA es una sílaba?
- No. MI.CA.E.LA

Fragmento de la prueba oral con una niña de 9 años de edad de la escuela privada (4-3M9):

- VENIAMOS
- VE.NI.A.MOS, ¡no! VENIA... ¡no!, ¿VENIAMOS? VENIAMOS: VE.NI.AMOS
- VE.NI...
- AMOS
- ¿AMOS va junto?
- Uhmjú

Fragmento de la prueba oral con una niña de 10 años de edad de la escuela privada (4-5m10):

- DA.NI.ELA
- DA.NI.ELA
- ELA ¿es una sílaba?
- Sí

Fragmento de la prueba oral con un niño de 11 años de edad de la escuela privada (5-6H11):

- PAOLA
- PAOLA: PA.OLA
- OLA ¿es todo junto?
- Sí, para mí.

Fragmento de la prueba oral con un niño de 9 años de edad de la escuela privada (4-3H9):

- ABIERTA
- A.BIERTA
- A...
- BIERTA
- A ver, más... primero rápido
- Bueno, ABIERTA
- Y despacito
- A.BIERTA
- ¿BIERTA es todo junto?
- Ah, no, A.BI.ER.TA
- A.BI.ER.TA, ¿así?
- No, A.BI.ERTA

Fragmento de la prueba oral con un niño de 11 años de edad de la escuela privada (5-5H11):

- TIENE
- ¿TIENE? TIENE: TI.ENE, digo: TIE.NE
- ¿Por qué no puede ser TI.ENE?
- Porque... no, no suena bien. Es como... ¡no suena bien!

Fragmento de la prueba oral con una niña de 11 años de edad de la escuela pública (5-6m11):

- TEOFILO
- TEOFILO [no se distingue ninguna separación; en cambio, se oyen dos palmadas]
- A ver, otra vez.
- TEOFILO [lo mismo: no se distingue ninguna separación]
- ¿Cuáles son las sílabas?, ¿cuáles son?
- TE.O.FI.LO
- ¿Cuatro?
- Dos, ¿ya no?
- TEOFILO, así [vuelve a decir la palabra completa sin segmentar, y da dos palmadas]
- Es que ya no sé, ¿dónde están los cortes? A ver, vamos de nuevo.
- TEO.FILO
- ¿TEO?
- FILO
- FILO
- Así, o sea, la de TE.O.FI.LO, ¿esa ya no?
- No.

Fragmento de la prueba oral con una niña de 10 años de edad de la escuela pública (5-6M10):

- TEOFILO, rápido
- ¿qué?
- TEOFILO
- ¡TIOFILO!
- Ajá
- TIO.FILO
- ¿cuántas contaste?
- TEO.FILO
- ¿Dos?
- Dos
- ¿FILO junto?
- Sí
- ¿FILO puede ir junto?
- No
- Ay, espérame: TEOFILO
- TEO.FI.LO
- ¿Tres?
- Sí
- ¿Por qué no puede ir junto FILO?
- Ay, ya no me acuerdo.
- Bueno, pero ¿por qué se te ocurre a ti que pueda ir separado o que pueda ir junto?
- Uhhh. No sé cómo, na'más...

- ¿Cómo le explicarías a un niño de... haz de cuenta, de tercero o de segundo que FILO lo tienes que separar?
- Porque es una regla que nos enseña.
- ¿Cuál?
- Bueno, no sé si es una regla, pero... Es FI y luego ya se puede separar, si no hay otra vocal ahí.
- Uhhh.

Fragmento de la prueba oral con una niña de 10 años de edad de la escuela pública (4-5m10):

- DA.NI.ELA
- DA.NI.ELA
- ELA ¿es una sílaba?
- Sí

[...]

- EMILIANO
- E.MI.LI... ¡ay!
- A ver, dila rápido
- EMILIANO
- Ajá
- E.MI.LI.ANO, ¡ay!
- ¿qué?, ¿no te gusta?
- No sé, pero es que... me confundí.
- A ver, otra vez, dila rápido.
- EMILIANO
- EMILIANO, EMILIANO, EMILIANO.
- Jeje
- Más rápido
- ¡EMILIANO!
- Ajá, ahora en sílabas.
- E.MI.LIA.NO.

De cualquier forma, este tipo de agrupación –ajeno, por completo, a las segmentaciones de primero– parece obedecer a la idea de que un segmento por sí solo no puede formar una sílaba. En el diálogo que sigue se ilustra lo que voy diciendo:

Fragmento de la prueba oral con una niña de 11 años de edad de la escuela pública (6-1m11):

- ELOISA

- ELOISA: E.LO.I.SA. Ah, no. E.LO.I.SA.
- Pero yo escuché cuatro al principio, y ahora fueron tres. E.LO.I.SA, y luego escuché tres.
- Es que esa sí no sé.
- Voy a poner aquí. La primera que escuché fue E.LO.I.SA, y la otra que escuché fue E.LO.I.SA, ¿así?, ¿estoy bien?, ¿en lo correcto?
- Uhmjú.
- Y de estas dos, ¿cuál es la correcta?, la mejor separada en sílabas, digamos. ¿La de cuatro?
- Ajá.
- ¿Y por qué esta de tres no?
- Porque... Se supone que es E.LO.I.SA
- ¿Con tres?, y ¿la de cuatro ya no?
- No, es que la I va en la... en donde *está* la ese y la A
- ¿E.LO.ISA? Ah, pues ahora ya es otra: E.LO.ISA.
- La última.
- ¿La última, mejor?
- Ajá.
- ¿Y por qué las otras no?
- Porque están mal.
- ¿*En qué está mal esta de la I solita?*
- Porque no debe ir una... Se supone que son sílabas y las sílabas... las sílabas tienen dos [letras] o más. Y la I pues no se puede...sí se puede pero...*
- Pero la E de todas formas está solita.
- Pero al principio sí se puede.
- ¿Al principio sí se puede?, ¿en medio ya no, ni al final? Ah, entonces, la juntas con SA. Y ¿esta? Aquí no está la I solita, ¿por qué está mal?, la de E.LO.I.SA
- Porque... porque no suena.
- ¿Porque no suena?, y la de cuatro ¿sí suena?
- Sí.
- Pero no se debe dejar la I solita. Ya entendí.

Como mencioné antes, al llegar a una secuencia ortográfica del tipo VV, los niños se confunden y no saben dónde acomodar el segundo segmento. Si además tienen la hipótesis de que una sílaba siempre es una agrupación, la adjunción de ese segmento se hace a la derecha y ahí tenemos el resultado. Si la sílaba inicial es una vocal, como en el caso de ELOISA, se atribuye su separación a la posición en que se encuentra el segmento pero, como se observa, todo es a nivel de supuestos.

Entre las respuestas a “¿Qué dirías que es una sílaba?” de la ficha exploratoria, además de:

una forma de dividir una palabra en partes (5-3h11)  
una *silaba* es cuando separas una palabra. (6-3h12)  
La sílaba es la parte separada de una palabra (6-2H11)

que son las respuestas más comunes (v. ANEXO 8), también están:

una separación de palabras que no es letra por letra (3-4H8)  
una forma de dividir las palabras que no es letra por letra (3-5H8)  
\*Un pedazo de una palabra, y de más de una letra. (4-1M9)  
un grupo de palabras [¿elementos?] en la que se separa una palabra (6-4H12)  
un grupo de 2 o 3 letras (3-1h9)  
una consonante y una vocal. (5-2m11)  
es la *convinación* de una vocal y una consonante. (6-3H11)  
es la unión de una vocal y una consonante (6-2h12)  
Es para dividir las palabras. Y las consonantes nunca pueden ir solas. (5-2H11)

De lo anterior se desprende que el tipo CV ha sido interiorizado por los estudiantes, y este es precisamente el patrón más estable cuando se hace el silabeo.

Fragmento de la prueba oral con una niña de 11 años de edad de la escuela pública (5-1m11):

–¿Fácil o difícil?  
–Este... pues se me complicó, pero ya las sentí algunas fácil y algunas difíciles.  
–Y las difíciles, ¿tú puedes imaginarte por qué se te complicaron más?  
–Porque tenían alguna letra sin pareja en medio.  
–Ah, sin consonante, ¿dices?  
–Ajá.  
–Ah. Bueno.

Fragmento de la prueba oral con una niña de 12 años de edad de la escuela pública (6-5m12):

–DANIEL  
–¿DANIEL? DA.NI.EL  
–DANIELA  
–DA... bueno, ¿DANIELA? DA.NI.E.LA  
–DIANA

-¿DIANA? DI.A.NA  
 -DIEGO  
 -DIEGO... este... ¿DIEGO? DIE.GO, o sea, así, rápido: DIEGO y luego DI...  
 DIE.GO, así  
 -A ver, otra vez, DIEGO  
 -DIEGO: DIE.GO  
 -Tres  
 -Es que... DIE.GO. Sí, son dos, son dos  
 -Sí, me habías dicho que eran dos  
 -Sí, son dos  
 -Pero extraño que, entonces, me dijeras de tres  
 -Es que me vuelvo a confundir porque... o sea, sí, es que sí se puede; es que te digo  
 que me confundí porque luego, a veces, así sí son de... DIEGO, o sea, así sí suena,  
 DIEGO, así sí suena, o sea, como una sílaba, y ya como que DIE.GO, o sea ya  
 suena otra cosa, así, diferente. O sea, es como una sílaba, pero... uhm, otra cosa  
 diferente.  
 -Una sílaba más  
 -Ajá, sí  
 -Porque son tres, ¿no?  
 -Sí  
 -...en lugar de dos  
 -Ajá, y como que, DIE.GO, es que es... como que están bien las dos, pero es una la  
 que debe de servir, o sea, la que tiene que estar bien.  
 -Ándale, yo también estoy de acuerdo en que solo una es la que está bien separada.  
 -Ajá, las dos suenan como si estuvieran bien, entonces...  
 -¿las dos?  
 -Sí, mira: DIE.GO  
 -Ajá  
 -Suena, o sea, así, como si estuviera bien, ¡pero no lo está!  
 -[...] ¿cómo la descartas [la de DIE.GO]?  
 -DIE.GO, es que ahí también, luego... a veces, una la puedes separar sola.  
 -¿cómo?  
 -A veces... Bueno, por ejemplo DI tiene la de y la I; E está solo; la ge y la O ya están  
 juntas, 'tos, por eso luego, a veces, en otros también suena; por ejemplo, A.GU.A  
 -Ah, se queda sola una letra  
 -Ajá, entonces, también, eso sí está bi... bueno...  
 -...está bien [decimos las dos]  
 -Entonces, así como que en DIEGO, también suena bien  
 -Uhhmm. Ah, Ok.

Fragmento de la prueba oral con una niña de 8 años de edad de la escuela privada

(3-5M8):

-ESPECIAL



- ES.PE.CI.AL
- A ver, dilo rápido
- ESPECIAL
- Más
- ESPECIAL
- Más
- ESPECIAL
- ¿y despacito?
- ES.PE.CI.AL
- Y ¿qué pasó con ES.PE.CI.AL?, ¿ya no?
- Es que hay veces que me trabo
- Pero ¿por qué?
- Pues porque...
- Ajá
- Porque con, así, con una letra solita pues como que... como que no suena muy bien, algunas cosas.
- ¿Cómo?
- Haz de cuenta, si haces ES.PE.CI., ES.PE.CI.AL, así, como que no suena bien una letra solita en algunas palabras.
- Ah, ¿y aquí?
- Pues no suena muy bien en esa palabra.
- En ESPECIAL ¿cómo suena? ESPECIAL, ESPECIAL
- ES.PE.CI.AL
- Y con tres
- ¿Cómo?
- Con tres sílabas
- ES.PE.CI.AL
- ¿Cuál suena mejor?
- Con tres sílabas

Fragmento de la prueba oral con un niño de 10 años de edad de la escuela privada

(4-4H10):

- TIMOTEO
- TI.MO.TE.O
- AIDA
- A.I.DA
- ¿Tres?
- Tres
- Me habías dicho que una
- AID...
- ¿Cuál de las dos escoges? ¿Puede ser AIDA una sola sílaba?
- Eh... sí.
- ¿Toda la palabra? Y aquí estás separando en tres. ¿Cuál?
- La... una palabra nada más.

- ¿Esta?, o sea ¿la de A.I.DA ya no?
- No, esa no.
- ABIERTA
- A.BIER.TA
- Oye, perdón, y ¿cómo sabes si es una sola palabra o si tiene varias sílabas?
- ¿cómo?
- Sí, por ejemplo, esta. ¿Cómo sabes?, ¿cómo supiste que esta no es, la de A.I.DA?
- O sea, porque no se me hace lógico que una letra sea una sílaba
- ¿cómo?
- O sea, por ejemplo, yo pienso que todas las sílabas tienen que tener por lo menos dos letras
- Ah. Ya, ya entendí.
- Pero, o sea, no, no, no a fuerzas
- Uhhh, ¿cómo separaste EDUARDO?
- E.DUAR.DO, entonces...
- La E solita es una sílaba
- Sí.

Con esta idea de que las sílabas “tienen que tener por lo menos dos letras”, pasemos a la estadística descriptiva de los resultados en lengua escrita.

#### 4.2.1.2. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LOS RESULTADOS EN LENGUA ESCRITA

De 10,944 palabras en lengua escrita (96 informantes x 114 registros cada uno) de tercero a sexto de primaria, hay 6,087 (55.6%) que están bien silabeadas, 4,851 (44.3%) palabras con errores en la segmentación y 6 (.05%) palabras que se dejaron sin analizar.

Nuevamente, como en lengua oral, entre los errores hay registros de sinéresis, de hiatización, de segmentación mixta (esto es, silábica y fonológica), de agrupaciones con un pie al final de la palabra, así como también de palabras no monosilábicas que se dejaron completas:

Sinéresis = 1,332 registros

Hiatización = 1,961 registros

Segmentación mixta = 127 registros

Con pie al final = 44 registros

Palabras completas = 29 registros

En silabeos de palabras completas que no son monosílabas figuran en ambas pruebas, la oral y la escrita, ELOY, ESAU y OCHOA, cuya primera sílaba es una vocal. En el caso de las palabras con segmentación mixta (en donde hay, al menos, una consonante aislada) y los registros con pie al final, no parece haber la misma coincidencia de palabras, al menos no entre las diez primeras.

En cuanto a la sinéresis, palabras como OI, REI, MIO, NOE y RIE, junto con BACALAO y RECAE, sí están entre los primeros diez lugares de las listas, tanto oral como escrita. Esta coincidencia es muy reveladora porque permite hacer un replanteamiento sobre las hipótesis de fondo, ya que si bien en BACALAO y RECAE no hay duda de que se trata de verdaderas sinéresis –pronunciadas incluso en ocasiones como BACALAU y RECAI–, no se puede decir lo mismo de OI, por ejemplo, que contrasta con HOY, y de REI que contrasta con REY; de modo que son distintas las hipótesis que subyacen aquí: una es la de sinéresis, pero la segunda es la de “agrupación mínima”. Haber incluido estas palabras en una misma categoría deja ver lo máximo que se puede explicar con la hipótesis de sinéresis, pero para conteos sucesivos conviene separar las palabras de dos o tres letras porque dan cuenta de un fenómeno diferente.

En relación con la hiatización, hay seis de diez palabras punteras en que coinciden los resultados de la prueba oral y la prueba escrita. Tales palabras son TRUHAN, CRUEL, QUIEN, JUAN, PUES y GUION. Aquí también es posible ver otros tipos de hipótesis, una referida a la cantidad de letras, misma que haría distinguir más de una sílaba en TRUHAN, CRUEL, QUIEN y GUION, y otra hipótesis asociada a la idea de agrupación mínima que

derivaría en un silabeo de dos en dos, como en JU.AN y PU.ES. De ambas hipótesis hay registros en las grabaciones.

En el siguiente diálogo entablado con una niña de quinto de la escuela privada (5-5M10) se puede apreciar cómo el número de letras incide en el silabeo:

- TRUHAN
- TRUHAN: TRU.HAN
- ¿No puede ser una sola?
- ¿Una sola? Pues yo digo que no.
- ¿Cómo sonaría?
- TRUHAN
- ¿No se puede?
- Yo digo que no.
- ¿Por qué?
- Porque son muchas letras para ser una sola sílaba.

Mientras que la hipótesis de segmentación de dos en dos se ve en este otro diálogo con una niña de sexto de la escuela pública (6-1m11):

- CONTINUES
- CON.TI.NU.ES
- Y ¿por qué hay dos sílabas [en NUES]?, ¿cómo sabes que hay dos sílabas?
- Porque son cuatro letras.
- ¿Y cuando son cuatro letras...?
- ...se puede dividir en dos sílabas.

Ya antes me referí a este tipo de separación que va de dos en dos segmentos, al presentar los casos de ES.AU, EL.OY y EL.OI.SA en lengua oral, mismos que, curiosamente, son los de mayor registro en la TABLA 30. Veamos esta otra tabla.

TABLA 31. *Silabeo de dos en dos grafías en lengua escrita*

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
ESAU	ES.AU	11	7	6	3	5	2	2		36
ELOY	EL.OY	8	8	4	1	2	2			25
ELOISA	EL.OI.SA	6	7	2		2	1			18
PUEDEN	PU.ED.EN	6	3	2			1			12
VENIAMOS	VE.NI.AM.OS	5	3	1		1	2			12
CUATRO	CU.AT.RO	5	2	1	1	1	1			11

<b>AUNQUE</b>	AU.NQ.UE	5	2	2		1				10
<b>BERINSTAIN</b>	BE.RI.NS.TA.IN	3	3	1	1	1	1			10
<b>DIABLO</b>	DI.AB.LO	6	3		1					10
<b>ENCUENTREN</b>	EN.CU.EN.TR.EN	4	3	1		2				10
<b>ROMPIO</b>	RO.MP.IO	5	2	1		1	1			10
<b>ACUATICO</b>	AC.UA.TI.CO	6	2	1						9
<b>ADELAIDA</b>	AD.EL.AI.DA	4	2	3						9
<b>GOLPEA</b>	GO.LP.EA	4	3	1		1				9
<b>TRUHAN</b>	TR.HU.AN	5	2			2				9
<b>(YO) CONTINUO</b>	CO.NT.IN.UO	3	2	1		1	1			8
<b>CONTRAER</b>	CO.NT.RA.ER	5	2	1						8
<b>(ÉL) CONTINUA</b>	CO.NT.IN.UA	3	2				1			6
<b>(ÉL) CONTINUO</b>	CO.NT.IN.UO	3	2	1						6
<b>MAULLAN</b>	MA.ULL.AN	3	1			1	1			6
<b>EMILIANO</b>	EM.IL.IA.NO	3	2							5
<b>OCHOA</b>	OCH.OA		2	1		1	1			5
<b>CONCEPCION</b>	CO.NC.EP.CI.ON	2	2							4
<b>Total:</b>		105	67	30	7	22	15	2	0	248

Este tipo de separaciones en que se llega a sílabas malformadas, como NQ, TR, LP y NT, entre otras, es resultado de un conteo que se hace a partir de la representación escrita de las palabras y, probablemente, tenga sus orígenes en la interiorización del principal tipo silábico del español, la secuencia CV, que equivale en términos muy generales a la secuencia “segmento más segmento”.

Posiblemente la confluencia de esta hipótesis con la de hiatización haga que en lengua escrita sea alto el número de registros en JU.AN, PU.ES, CU.AL, MA.NU.EL, JU.LI.AN, DA.NI.EL, EN.VU.EL.VE.LO, ES.PE.CI.AL, VE.IN.TE, SU.FI.CI.EN.TE y ES.TU.DI.AR.

Asimismo, hay registros de palabras separadas de tres en tres letras o grafías:

TABLA 32. *Silabeo de tres en tres grafías*

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
---------	----------	----	----	----	----	----	----	----	----	--------

DISTRAIDO	DIS.TRA.IDO	6	6	4	2	2	3	1	3	27
VEINTE	VEI.NTE	1	1	4	2	1	2		1	12
ELOISA	ELO.ISA	3	1	2	1		2		1	10
FRECUENTE	FRE.CUE.NTE	1	2	2	1	3				9
(TÚ) CONTINUES	CON.TIN.UES	2	1	2		1				6
SIMEON	SIM.EON		1	1			1		1	4
JULIAN	JUL.IAN	1				1	1			3
HIGIENICO	HIG.IEN.ICO			2			1			3
MANUEL	MAN.UEL	1					1			2
CORROEN	CORR.OEN			1						1
SEBASTIAN	SEB.AST.IAN		1							1
DANIEL	DAN.IEL		1							1
		15	14	18	6	8	11	1	6	79

Su número, no obstante, está lejos de alcanzar los 248 registros con separaciones de dos en dos segmentos, aunque hay hasta 64 variantes de este mismo tipo de división, clasificables en dos grandes grupos:

TABLA 33. Registros con separación de tres en tres grafías, excepto el final

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
FLUCTUA	FLU.CTU.A	2	1		2	2	4	3		14
ACUATICO	ACU.ATI.CO	2	2	3	1		2			10
(YO) CONTINUO	CON.TIN.UO	1	1	1	1	1	1			6
VENIAMOS	VEN.IAM.OS					2	1	1		4
(ÉL) CONTINUO	CON.TIN.UO	1					1			2
TEOFILO	TEO.FIL.O	1				1				2
(YO) ANUNCIE (AYER)	ANU.NCI.E	1								1
(ÉL) CONTINUA	CON.TIN.UA	1								1
DOROTEA	DOR.OTE.A								1	1
ENVUELVELO	ENV.UEL.VELO			1						1
ESPECIAL	ESP.ECIAL			1						1
ESTUDIAR	EST.UDI.AR			1						1
PROHIBE	PRO.HIB.E	1								1
SIEMPRE	SIE.MPR.E						1			1
TIMOTEO	TIM.OTE.O				1					1
		10	4	7	5	6	10	4	1	47

TABLA 34. *Registros con separación de tres en tres grafías, excepto el comienzo*

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
ABIERTA	A.BIE.RTA				1			1		2
COLOREAR	CO.LOR.EAR	2								2
(ÉL) CONTINUA	CO.NTI.NUA	2								2
CONTRAER	CO.NTR.AER	1				1				2
EMILIANO	EM.ILI.ANO	1	1							2
ESTUDIAR	ES.TUD.IAR	1					1			2
ADELAIDA	AD.ELA.IDA	1								1
(YO) CONTINUO	CO.NTI.NUO						1			1
VENIAMOS	VE.NIA.MOS					1				1
ACUATICO	AC.UAT.ICO	1								1
ESPECIAL	ES.PEC.IAL	1								1
		10	1	0	1	2	2	1	0	17

Aun así, es destacable la búsqueda de un patrón silábico regular por parte de los niños que, por decirlo de alguna manera, aplican una hipótesis numérica en tanto van separando la palabra escrita según el número de letras.

El estudio de las variantes, por su parte, permite ver las diferentes opciones que siguen los niños cuando el mismo patrón no es aplicable, como en FLU.CTU.A y ACU.ATI.CO, donde los elementos al final son tratados como elementos residuales (lo cual ocurre en 47 de 64 casos), o como en A.BIE.RTA y CO.LOR.EAR, donde el patrón irregular se da al inicio de la palabra (17 de 64 casos).

En cuanto a las variantes de la separación de dos en dos grafías, su número es más alto y su distribución más amplia, de manera que, sin lugar a dudas, es el patrón numérico preferido por los niños en el silabeo en lengua escrita. Hay, en primera instancia, variantes con excedente de un segmento al final:

TABLA 35. *Variantes de “de dos en dos” I (con excedente de un segmento al final)*

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
(YO) ANUNCIE (AYER)	AN.UN.CIE	3	1		1	1	1	1		8
<b>REUNO</b>	RE.UN.O	3			1	2				6
<b>TIENE</b>	TI.EN.E	3			1	2				6
<b>MICAELA</b>	MI.CA.EL.A	1		1		3	1			6
<b>SOUSA</b>	SO.US.A	1		1		3				5
<b>LAURA</b>	LA.UR.A	2							1	3
<b>OCHOA</b>	OC.HO.A	2		1						3
<b>REINA</b>	RE.IN.A	1			2					3
<b>ROSAURA</b>	RO.SA.UR.A	1			1	1				3
<b>SIETE</b>	SI.ET.E	2								2
<b>JUANA</b>	JU.AN.A	2								2
<b>MARIANA</b>	MA.RI.AN.A	1			1					2
<b>PAOLA</b>	PA.OL.A	1				1				2
<b>TEOFILO</b>	TE.OF.IL.O	1				1				2
<b>FRECUENTE</b>	FR.EC.UE.NT.E	1								1
<b>SIEMPRE</b>	SI.EM.PR.E					1				1
<b>DIEGO</b>	DI.EG.O	1								1
<b>JAIME</b>	JA.IM.E					1				1
<b>ANAHI</b>	AN.AH.I	1								1
<b>AHORA</b>	AH.OR.A	1								1
<b>CUOTA</b>	CU.OT.A	1								1
<b>IGUAL</b>	IG.UA.L	1								1
<b>LUEGO</b>	LU.EG.O	1								1
<b>DANIELA</b>	DA.NI.EL.A		1							1
<b>NUEVO</b>	NU.EV.O			1						1
<b>HIGIENICO</b>	HI.GI.EN.IC.O	1								1
		32	2	4	7	16	2	1	1	65

Hay también, aunque en menor número, variantes del silabeo de dos en dos grafías con excedente de un segmento a interior de palabra:

TABLA 36. Variantes de “de dos en dos” II (con excedente de un segmento a interior de palabra)

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
49. <b>AHORA</b>	AH.O.RA	1				7	1	1		10
82. <b>GUION</b>	GU.I.ON	1				3				4
85. <b>HIGIENICO</b>	HI.GI.EN.I.CO					2	1			3
99. <b>QUIEN</b>	QU.I.EN					2	1			3
3. <b>ANAHI</b>	AN.A.HI					2				2



88. IGUAL	IG.U.AL					1	1			2
108. SONREIR	SO.NR.E.IR						1			1
40. SEBASTIAN	SE.BA.ST.I.AN					1				1
96. PROHIBE	PR.OH.I.BE					1				1
		2	0	0	0	19	5	1	0	27

En la mayoría de los casos en estas variaciones del silabeo de dos en dos grafías no se deja la vocal sola, ya sea en posición final o en posición intermedia, sino que se recurre a la agrupación. Así, hay 468 registros en los que se parte de la segmentación de dos en dos letras y se concluye con la formación de un pie:

TABLA 37. 468 variantes de “de dos en dos” III (con agrupación al final)

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
MICAELA	MI.CA.ELA	7	6	4	6	1			1	25
SOUSA	SO.USA	8	3	5	2	1	3		1	23
ROSAURA	RO.SA.URA	7	4	5	2	1	3		1	23
DANIELA	DA.NI.ELA	8	3	3	3	2	1		2	22
REINA	RE.INA	6	4	3		1	2	1		17
MARIANA	MA.RI.ANA	4	4	4	4				1	17
LUEGO	LU.EGO	6	2	3	2	1	2			16
PAOLA	PA.OLA	5	3	3	2		2		1	16
REUNO	RE.UNO	6	5	3	2					16
JUANA	JU.ANA	3	3	4	3				1	14
NUEVO	NU.EVO	6	2	3	2		1			14
DEUDA	DE.UDA	6	1	3	2	1				13
OCHOA	OC.HOA	6	2	3						11
BAILA	BA.ILA	5	2	3	1					11
CUOTA	CU.OTA	6	2	2	1					11
ANAHI	AN.AHI	4	2	2	1	1				10
AHORA	AH.ORA	5	1	2	1				1	10
GUION	GU.ION	4	3	1		1	1			10
SIETE	SI.ETE	3	2	2	2	1				10
LAURA	LA.URA	3	2	3	1					9
CRUEL	CR.UEL	2	2			2	1	1		8
IGUAL	IG.UAL	4	2	1			1			8
QUIEN	QU.IEN	4	2		1				1	8
JAIME	JA.IME	2	1		2	1	1	1		8
TIENE	TI.ENE	2	3	1	2					8

HIGIENICO	HI.GI.EN.ICO	2		3	1	2				8
EDUARDO	ED.UA.RDO	3	3				1			7
DIANA	DI.ANA	3	1	1	2					7
SONREIR	SO.NR.EIR	5	2							7
TEOFILO	TE.OF.ILO	2	1	1		2				6
ABIERTA	AB.IE.RTA	3	1	1			1			6
AUNQUE	AU.NQUE	2			1	2			1	6
TAMBIEN	TA.MB.IEN	3	2							5
CAOTICO	CA.OT.ICO	3	1	1						5
DESPUES	DE.SP.UES	4	1							5
FLUCTUA	FL.UC.TUA	1	2	1		1				5
MAULLAN	MA.UL.LAN	3	1			1				5
VENIAMOS	VE.NI.AMOS		3	1	1					5
TRAEN	TR.AEN	1	2				1			4
TRAER	TR.AER	2	1				1			4
(TÚ) CONTINUES	CO.NT.IN.UES	2	2							4
CLEOFAS	CL.EO.FAS	2	1						1	4
DIEGO	DIEGO	1		1	2					4
VEINTE	VE.INTE	2	1		1					4
FRECUENTE	FR.EC.UE.NTE	2	2							4
PROHIBE	PR.OH.IBE	2		2						4
SEBASTIAN	SE.BA.ST.IAN	3			1					4
EMPLEAR	EM.PL.EAR	1	2							3
ENVUELVELO	EN.VU.EL.VELO	1				1		1		3
DISTRAIDO	DI.ST.RA.IDO	1	1							2
MAULLAN	MA.ULLAN					1			1	2
PUEDEN	PU.EDEN	1	1							2
CUATRO	CU.ATRO	1								1
SUFICIENTE	SU.FI.CIENTE	1								1
ACUATICO	AC.UA.TICO	1								1
GOLPEA	GO.LPEA			1						1
SEBASTIAN	SE.BA.STIAN								1	1
		180	97	76	51	24	22	4	14	468

Asimismo, puede haber una agrupación superior a los dos segmentos al interior de la palabra, como en los siguientes 72 registros:

TABLA 38. Variantes de “de dos en dos” IV (con agrupación a interior de palabra)

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
TEOFILO	TE.OFI.LO	5	1	4	3		1			14

<b>ABIERTA</b>	AB.IER.TA	2	3		1		1			7
<b>BERINSTAIN</b>	BE.RIN.STA.IN	4					1	1		6
<b>CAOTICO</b>	CA.OTI.CO	3	1	1	1					6
<b>SONREIR</b>	SO.NRE.IR	1	2	1			1			5
<b>HIGIENICO</b>	HI.GI.ENI.CO	3		1		1				5
<b>DESPUES</b>	DE.SPU.ES					1	2			3
<b>SEBASTIAN</b>	SE.BA.STI.AN	1		2						3
<b>TAMBIEN</b>	TA.MBI.EN	1			1					2
<b>EDUARDO</b>	ED.UAR.DO	2								2
<b>ROSALIA</b>	RO.SAL.IA	1			1					2
<b>BACALAO</b>	BA.CAL.AO		2							2
<b>DIRIGIO</b>	DI.RIG.IO	1	1							2
<b>CONCEPCION</b>	CO.NCE.PCI.ON	2								2
<b>ENVUELVELO</b>	EN.VUE.LVE.LO	1							1	2
<b>TIMOTEO</b>	TI.MOT.EO	1								1
<b>SUFICIENTE</b>	SU.FIC.IEN.TE	1								1
<b>TODAVIA</b>	TO.DAV.IA	1								1
<b>DOROTEA</b>	DO.ROT.EA	1								1
<b>DISTRAIDO</b>	DI.STR.ALDO	1								1
<b>ENCUENTREN</b>	EN.CUE.NTR.EN	1								1
<b>FLUCTUA</b>	FL.UCT.UA	1								1
<b>PROHIBE</b>	PR.OHI.BE	1								1
<b>ENVUELVELO</b>	EN.VU.ELVE.LO						1			1
		35	10	9	7	2	7	1	1	72

Como se observa, en la mayoría de los casos los niños optan por la agrupación de segmentos antes que por dejarlos aislados, de modo que se impone la definición de la sílaba como agrupación. De igual forma, son mucho más notorias las variaciones en el patrón numérico al final de la palabra que en posición intermedia; esto puede deberse a la posición de la secuencia ortográfica VV, o bien, a la capacidad preventiva del niño para evitar lo que pudiera considerar una excesiva acumulación de segmentos al final de la palabra. Difícilmente el análisis descriptivo pudiera ayudar a dilucidar este punto. Lo que sí

comprueba, en todo caso, es la preeminencia en estas variaciones del silabeo de dos en dos, de la idea de la sílaba como una agrupación de dos o más segmentos, como ya se apuntó.

Esta misma idea es la que, a mi modo de ver, hace que no se separen las sílabas formadas por una sola vocal al inicio de algunas palabras de la tabla 30, aunque hay casos como los de M.IO y R.AY que indican lo contrario. Nuevamente, será el análisis probabilístico el que dé la pauta para aclarar si esto está en función de variables como el grado escolar, o si se trata de vacilaciones no sistemáticas.

TABLA 39. Variantes de “de dos en dos” V (con agrupación a comienzo de palabra)

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
<b>IGUAL</b>	IGU.AL	5	4	5	5	3	1			23
<b>EDUARDO</b>	EDU.AR.DO	6	4	6	3	1	1		1	22
<b>ANAHI</b>	ANA.HI	3	6	7	2	1	2			21
<b>ABIERTA</b>	ABIER.TA	5	3	3	3	1				15
<b>CLEOFAS</b>	CLE.OF.AS	2	2	1		1	1			7
<b>FLUCTUA</b>	FLU.CT.UA	1		2			1			4
<b>SIEMPRE</b>	SIE.MP.RE	1		1			1			3
<b>TODAVIA</b>	TOD.AV.IA		1				2			3
<b>ACUATICO</b>	ACUA.TI.CO			1	2					3
<b>CORROEN</b>	COR.RO.EN		1		1	1				3
<b>DANIELA</b>	DAN.IE.LA	1		2						3
<b>ABIERTA</b>	ABIER.TA			2	1					3
<b>RECAE</b>	REC.AE			1		1	1			3
<b>(YO) ANUNCIE (AYER)</b>	ANU.NC.IE	1				1				2
<b>MARIANA</b>	MAR.IA.NA		1		1					2
<b>ROSAURA</b>	ROS.AU.RA					1	1			2
<b>SEBASTIAN</b>	SEB.AS.TI.AN					1	1			2
<b>BACALAO</b>	BAC.AL.AO					1	1			2
<b>DISTRAIDO</b>	DIS.TR.AI.DO	1	1							2
<b>CORROEN</b>	CORRO.EN				1	1				2
<b>HABIA</b>	HAB.IA					1	1			2
<b>DOROTEA</b>	DOR.OT.EA						1			1
<b>ROSALIA</b>	ROS.AL.IA						1			1
<b>DIRIGIO</b>	DIR.IG.IO						1			1
<b>HIGIENICO</b>	HIG.IE.NI.CO					1				1

<b>CONTRAER</b>	CONT.RA.ER								1		1
(ÉL) ACTUE	ACT.UE							1			1
<b>ELOISA</b>	ELOISA			1							1
<b>MIO</b>	M.IO							1			1
<b>MARIA</b>	MAR.IA		1								1
<b>MATEO</b>	MAT.EO		1								1
<b>OASIS</b>	OAS.IS		1								1
<b>RAY</b>	R.AY			1							1
<b>ROCIO</b>	ROC.IO		1								1
Total:		26	27	33	19	16	19	1	1		142

TABLA 40. *Segmentaciones con una sílaba al principio y una agrupación al final que parece mayor al pie*

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
(ÉL) CONTINUA	CON.TINUA							4		4
(YO) CONTINUO	CON.TINUO			3	1					4
(TÚ) CONTINUES	CON.TINUES			2						2
<b>BACALAO</b>	BA.CALAO	1								1
<b>ELOISA</b>	E.LOISA								1	1
Total:		1	0	5	1	0	0	4	1	12

Digo que parece mayor el pie porque en BACALAO, por ejemplo, LAO se reduce a una sola sílaba por sinéresis y esto justifica su unión con CA para formar un pie regular. En CONTINUA y CONTINUO la lectura pudo ser de un adjetivo más que de un verbo, por lo que estaríamos hablando de un pie también. En CONTINUES, la lectura pudo ser: CONTINUÉS, presente varias veces en la prueba oral. Mientras que en E.LOISA no hay nada que me recuerde un cierre de la O, ni un desplazamiento acentual; lo más probable, dado que hay un solo registro, es que no sea un error del sistema de interlengua.

TABLA 41. *Registros con menos de una sílaba (pero más de dos segmentos) al principio*

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
<b>FLUCTUA</b>	FLU.CTUA	1	3	4		1	1	1		11

TABLA 42. Registros con más de una sílaba al principio y pie al final

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
(YO) ANUNCIE (AYER)	ANU.NCIE	1	2	3			1			7
TODAVIA	TODA.VIA			1	2					3
VENIAMOS	VENI.AMOS			1	2					3
ACUATICO	ACUA.TICO			1	1					2
ADELAIDA	ADE.LAIDA			1	1					2
BACALAO	BACA.LAO			1	1					2
DOROTEA	DOR.OTEA			2						2
EMILIANO	EMI.LIANO			2						2
ABIERTA	ABI.ERTA			1						1
	ABIE.RTA				1					1
COLOREAR	COLO.REAR			1						1
CORROEN	COR.ROEN			1						1
DANIELA	DANI.ELA		1							1
EMPLEAR	EMP.LEAR			1						1
ESPECIAL	ESP.ECIAL			1						1
ROMPIO	RO.MPIO	1								1
SIEMPRE	SIE.MPRE				1					1
TIMOTEO	TIMO.TEO			1						1
MARIANA	MARI.ANA			1						1
MICAELA	MIC.AELA						1			1
EDUARDO	EDUA.RDO			1						1
ROSALIA	ROSA.LIA			1						1
Total:		2	3	21	9	0	2	0	0	37

En estas otras agrupaciones también hay:

TABLA 43. Registros con una división de la palabra en dos, pero no hay pie al final

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
OCHOA	OCHO.A	1	1	1	2					5
ELOY	ELO.Y	2	1	1						4
(ÉL) ACTUE	ACTU.E							1		1
ACUATICO	ACU.ATICO			1						1
ELOISA	EL.OISA			1						1
JUANA	JUAN.A							1		1
TODAVIA	TOD.AVIA			1						1
VENIAMOS	VENIA.MOS			1						1

Total:		3	2	6	2	0	0	2	0	15
--------	--	---	---	---	---	---	---	---	---	----

TABLA 44. Segmentaciones mixtas con predominio del silabeo “de dos en dos”

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
EMILIANO	EM.I.LI.A.NO	3	2			1				6
ACUATICO	ACU.A.TI.CO		2		1	1				4
ADELAIDA	A.DEL.AI.DA						1			1
	AD.EL.AID.A						1			1
	ADE.LA.I.DA		1							1
(ÉL) ESPIE	E.SP.IE	2								2
HIGIENICO	HIGI.EN.IC.O					1				1
	HIGI.EN.I.CO						1			1
SUFICIENTE	SU.FICI.EN.TE		1							1
BERINSTAIN	BER.I.NS.TA.IN					1				1
(ÉL) ACTUE	A.CT.UE					1				1
FRECUENTE	FR.ECU.EN.TE	1								1
OASIS	O.AS.IS					1				1
(YO) CONTINUO	CO.NT.INU.O						1			1
COLOREAR	COL.OR.E.AR						1			1
DIABLO	DI.A.BL.O					1				1
DISTRAIDO	DIST.RA.I.DO					1				1
Total:		6	6	0	1	8	5	0	0	26

TABLA 45. Segmentaciones mixtas con predominio del silabeo “de tres en tres”

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
EMILIANO	EM.I.LI.ANO	2	1	3	2		1			9
VENIAMOS	VEN.I.A.MOS					1	1		1	3
	VEN.IA.MOS					2	1			3
EDUARDO	E.DUA.RDO				2	1		1	1	5
CONCEPCION	CON.CE.PCI.ON	1				2				3
ADELAIDA	ADE.LA.IDA	1	1		1					3
COLOREAR	COL.OR.EAR		1							1
HIGIENICO	HIG.IEN.I.CO					1				1
ENCUENTREN	ENC.UENT.REN			1						1
TIMOTEO	TIM.O.TEO						1			1
FRECUENTE	FR.ECU.E.NTE						1			1
Total:		4	3	4	5	7	5	1	2	31

TABLA 46. Segmentaciones mixtas con “de dos en dos” y “de tres en tres” por igual

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
---------	----------	----	----	----	----	----	----	----	----	--------

BERINSTAIN	BER.INS.TA.IN	1	1			2				4
	BE.RIN.ST.AIN	1								1
SUFICIENTE	SU.FI.CIE.NTE			1			1	1	1	4
Total:		2	1	1		2	1	1	1	9

TABLA 47. *Segmentaciones en inglés*

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
BERINSTAIN	BE.RIN.STAIN		1			1	3	5	5	15

TABLA 48. *Registros sin ningún patrón, excepto la hiatización*

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
ELOISA	ELO.I.SA	1	2	2	2	2				9
(TÚ) CONTINUES	CON.TINU.ES		1		1					2
(YO) ANUNCIE (AYER)	ANUN.CIE		1	1						2
ROMPIO	RO.MPIO		1		1					2
VEINTE	VE.I.NTE					1	1			2
DISTRAIDO	DI.STRA.IDO				1					1
SUFICIENTE	SU.FIC.IENTE			1						1
FLUCTUA	FLU.CT.U.A					1				1
GOLPEA	GO.LPE.A				1					1
MANUEL	MAN.U.EL						1			1
SIEMPRE	SI.E.MPRE								1	1
(YO) CONTINUO	CON.TINU.O	1								1
Total:		2	5	4	6	4	2	0	1	24

TABLA 49. *Registros sin ningún patrón, excepto la diptongación*

Palabra	Registro	3°	4°	5°	6°	3°	4°	5°	6°	Total:
HIGIENICO	HI.GIEN.I.CO					1			2	3
	HI.GIEN.ICO		1	1						2
CONCEPCION	CON.CE.PCION						1	1		2
ENCUENTREN	EN.CUE.NTREN				1		1			2
(TÚ) CONTINUES	CO.NTI.NUES			1						1
DANIELA	DA.NIEL.A						1			1
EDUARDO	E.DUA.RD.O					1				1
FRECUENTE	FREC.UEN.TE						1			1
Total:		0	1	2	1	2	4	1	2	13



Para realizar el análisis de estadística inferencial agrupé todos los casos de separación de dos en dos segmentos con sus variantes, lo mismo que con los de tres en tres. Pero antes de presentar estos resultados conviene insistir en que, hasta aquí, con el análisis descriptivo se ha podido determinar el cumplimiento satisfactorio de las hipótesis de trabajo y, más aún, se ha logrado precisar el avance de la conciencia fonológica sobre la intuición silábica en la interlengua. Falta analizar, sin embargo, la participación de las variables expuestas en el CAPÍTULO 3 dedicado a la Metodología, para establecer las correlaciones pertinentes en el silabeo y asegurarnos de que, efectivamente, es el influjo de la lengua escrita sobre la lengua oral, y no otros factores, los que causan los problemas de segmentación.

#### 4.2.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL

Pasar de la estadística descriptiva a la estadística inferencial, o de la fase denominada de pre-cuantificación a la de cuantificación, como menciona Moreno Fernández 1998 [2005: 315-316] “nos permite aplicar de forma válida las conclusiones de esos análisis a entidades sociales mayores, que en realidad no han sido estudiadas en su totalidad”, es decir, nos permite proyectar los datos de la muestra a la población con un grado de confiabilidad. Pero para hacer el análisis probabilístico, siguiendo al mismo autor, se necesita:

- a) que el fenómeno analizado sea variable,
- b) que las alternativas de la variación sean formas diferentes de decir *lo mismo*, esto es, que el uso de una alternativa u otra (variantes) por parte de un hablante no suponga un cambio semántico o pragmático,

- c) que la variación analizada tenga relación con las condiciones lingüísticas y extralingüísticas en que se produce.

Empezar dicho análisis en función del silabeo implica, por lo tanto, a) aceptar que este es un fenómeno variable, b) que el hablante segmenta las palabras de una forma o de otra y esto no supone cambios en los niveles de la semántica o la pragmática, y c) que se puede llegar a determinar si la variación en el silabeo está relacionada con factores lingüísticos y/o extralingüísticos.

Veamos el producto de este análisis primero en GC y luego en las dos modalidades lingüísticas en que se estudió GE, lengua oral y lengua escrita.

#### 4.2.2.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL EN GC

Idealmente, si partimos de la premisa de que el silabeo es natural, ninguna de las variables estudiadas en esta investigación, ni ninguna otra, debiera resultar significativa para silabear de forma adecuada las palabras. Esto queda reflejado, en buena medida, en los resultados de GC-A y GC-P, donde no resultaron significativas ni <frecuencia de uso de la palabra>, ni <acentuación de la palabra>, ni <tipo de sílaba>, ni <individualización de la palabra>, ni <sexo> del hablante; en GC-A, además, no resultó significativa la <categoría gramatical> de la palabra, y en GC-P ni <tipo de secuencia>, ni <número de letras> de la palabra.

En cambio, resultaron significativas en ambas agrupaciones, GC-A y GC-P, el <total de sílabas de la palabra> y la <posición de la sílaba> con la secuencia ortográfica VV, con coincidencias en las variantes 2 y 3 en el primer caso, y en la posición media o interior de palabra en el segundo caso.

Las TABLAS 50 y 51 muestran los resultados del análisis en GC, el primero de los adultos analfabetas y el segundo de los niños preescolares.

TABLA 50. GC-A, aciertos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=684)<sup>28</sup>

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1</sub> nivel</i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -281.955 sign.= 0.000	tipo de secuencia				
	<i>diptongo</i>	362	0.943	0.746	0.746
	<i>hiato</i>	189	0.630	0.201	0.201
	rango= 0.545				
2 raz.ver.= -287.260 sign.= 0.000	Total de sílabas en la pal.				
	3	193	0.804	0.700	0.690
	2	217	0.952	0.538	0.644
	4	64	0.508	0.365	0.260
	1	77	0.856	0.134	0.103
	rango= 0.587				
3 raz.ver.= -309.148 sign.= 0.000	no. de letras de la palabra <sup>29</sup>				
	4	53	0.981	0.922	0.927
	2 y 3	70	0.897	0.662	0.704
	9	24	0.800	0.581	0.569
	10	29	0.967	0.507	0.485
	5	166	0.838	0.487	0.437
	8	46	0.697	0.377	0.437
	6	66	0.846	0.408	0.373
7	97	0.647	0.305	0.333	
	rango= 0.594				
4 raz.ver.= -311.585 sign.= 0.000	posición de la sílaba con la sec. ortog. VV				
	<i>media</i>	90	0.882	0.735	0.716
	<i>inicial</i>	162	0.900	0.637	0.588
	0	132	0.880	0.562	0.534
	<i>final</i>	167	0.663	0.276	0.330
	rango= 0.386				
5 raz.ver.= -321.794 sign.= 0.000	frec. de uso de la palabra <sup>30</sup>				
	3 y 4	41	0.976	0.968	----
	5	7	0.583	0.227	----
	1	456	0.784	0.430	----
	2	47	0.979	0.673	----

<sup>28</sup> Agradezco profundamente al Dr. Pedro Martín Butragueño por orientarme en la representación de estos datos.

<sup>29</sup> Reagrupé 2 con 3 (100% y 88.9% de aciertos, respectivamente) para evitar un KO.

<sup>30</sup> Reagrupé 4 con 3 (100% y 97.2% de aciertos, respectivamente) para evitar un KO.

	rango= ----				
6 raz.ver.= -327.420 sign.= 0.000	acentuación de la pal. <i>O</i> 77 <i>G</i> 291 <i>A</i> 160 <i>E</i> 23		0.856 0.770 0.889 0.639	0.410 0.457 0.671 0.303	---- ---- ---- ----
	rango= ----				
7 raz.ver.= -329.968 sign.= 0.017	categoría gramatical <i>sustantivo</i> 240 <i>adjetivo</i> 76 <i>adverbio</i> 43 <i>conjunción</i> 11 <i>verbo</i> 164 <i>pronombre</i> 17		0.816 0.844 0.896 0.917 0.739 0.944	0.504 0.422 0.623 0.011 0.547 0.667	---- ---- ---- ---- ---- ----
	rango= ----				
8 raz.ver.= -334.577 sign.= 0.033	tipo de sílaba <i>abierta</i> 352 <i>cerrada</i> 199		0.782 0.850	0.523 0.456	---- ----
	rango= ----				
9 raz.ver.= -336.941 sign.= 0.083 *	sexo <i>mujer</i> 376 <i>hombre</i> 175		0.825 0.768	0.529 0.442	---- ----
	rango= ----				
10 raz.ver.= -336.941 sign.= 0.674 *	individualización de la palabra <i>nombre propio</i> 210 <i>otro</i> 341		0.814 0.800	0.513 0.492	---- ----
	rango= ----				

input = 0.898

raz. ver.= -223.962

sign.= 0.008 (*stepping up*)

TABLA 51. GC-P, aciertos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=684)

jerarquía	variable	F	f	P <sub>1</sub> nivel	P <sub>escal.</sub>
-----------	----------	---	---	----------------------	---------------------

1 raz.ver.= -191.731 sign.= 0.000	categoría gramatical <sup>31</sup>				
	<i>conj., pron., adj.</i>	119	0.992	0.877	0.882
	<i>adverbio</i>	46	0.958	0.670	0.665
	<i>sustantivo</i>	268	0.912	0.416	0.415
	<i>verbo</i>	191	0.860	0.317	0.315
	rango= 0.567				
2 raz.ver.= -195.300 sign.= 0.000	tipo de secuencia				
	<i>diptongo</i>	365	0.951	0.581	----
	<i>hiato</i>	259	0.863	0.397	----
	rango= ----				
3 raz.ver.= -196.662 sign.= 0.006	posición de la sílaba con la sec. ortog. VV				
	<i>media</i>	100	0.980	0.828	0.887
	<i>final</i>	221	0.877	0.420	0.456
	<i>inicial</i>	168	0.933	0.433	0.448
	<i>0</i>	135	0.900	0.451	0.299
	rango= 0.588				
4 raz.ver.= -198.997 sign.= 0.038	total de sílabas en la pal.				
	<i>1</i>	83	0.922	0.377	0.626
	<i>3</i>	224	0.933	0.660	0.573
	<i>2</i>	211	0.925	0.498	0.566
	<i>4</i>	106	0.841	0.292	0.196
	rango= 0.430				
5 raz.ver.= -203.305 sign.= 0.235 *	no. de letras de la palabra <sup>32</sup>				
	<i>9 y 10</i>	58	0.967	0.720	----
	<i>4</i>	52	0.963	0.697	----
	<i>3</i>	67	0.931	0.543	----
	<i>6</i>	72	0.923	0.515	----
	<i>5</i>	181	0.914	0.486	----
	<i>7</i>	132	0.880	0.394	----
	<i>8</i>	57	0.864	0.360	----
	<i>2</i>	5	0.833	0.307	----
	rango= ----				
6 raz.ver.= -203.305	tipo de sílaba				
	<i>abierta</i>	414	0.920	0.523	----

<sup>31</sup> Reagrupé conjunciones y adverbios (100% de aciertos cada uno) con adjetivos (98.9% de aciertos) para evitar un KO.

<sup>32</sup> Reagrupé 10 con 9 (100% y 93.3% de aciertos respectivamente) para evitar un KO.

sign.= 0.337 *	<i>cerrada</i>	210	0.897	0.455	----
	rango= ----				
7 raz.ver.= -203.305 sign.= 0.470 *	individualización de la palabra				
	<i>nombre propio</i>	238	0.922	0.532	----
	<i>otro</i>	386	0.906	0.480	----
	rango= ----				
8 raz.ver.= -203.305 sign.= 0.658 *	frec. de uso de la palabra <sup>33</sup>				
	3 (100,000-149,999)	34	0.944	0.618	----
	4 y 5 (150,000-249,999)	17	0.944	0.618	----
	1 y 2 (0-99,999)	573	0.910	0.490	----
	rango= ----				
9 raz.ver.= -203.305 sign.= 0.715 *	acentuación de la pal.				
	0	83	0.922	0.530	----
	G	348	0.921	0.525	----
	A	161	0.894	0.447	----
	E	32	0.889	0.433	----
	rango= ----				
10 raz.ver.= -203.305 sign.= 0.778 *	sexo				
	<i>mujer</i>	209	0.917	0.513	----
	<i>hombre</i>	415	0.910	0.493	----
	rango= ----				

input = 0.947

raz.ver.= -177.530

sign.= 0.002 (*stepping up*)

La probabilidad de error en ambos casos (sign.= 0.008 y sign.= 0.002) está muy por debajo del 0.05 convenido en ciencias sociales, de modo que hay un amplio porcentaje de confianza para generalizar.<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Reagrupé 2 con 1 (100% y 90.2% de aciertos respectivamente) y 5 con 4 (100% y 83.3% de aciertos respectivamente, para evitar KOs.

<sup>34</sup> Hernández Sampieri y otros (1991: 378) precisan que hay dos niveles convenidos en ciencias sociales:

#### 4.2.2.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL EN GE. LENGUA ORAL

Como se vio en GC-A, la mayor contribución para que haya aciertos la aportan las palabras con diptongo (y, a su vez, las palabras con hiato son las que hacen que haya más errores, porque los datos son simétricos: cuando favorecen que haya aciertos desfavorecen que haya errores, y viceversa). La misma tendencia se mantiene en GC-P, donde las palabras con diptongos favorecen que haya aciertos con una probabilidad del 0.581, mientras que los hiatos la desfavorecen (la probabilidad es de 0.397)<sup>35</sup>, aunque en este caso de los niños preescolares la variable no resultó significativa, como era lo esperable según se explicó, ya que la propia intuición dirige el silabeo.

Con GE sucede todo lo contrario. La variable <tipo de secuencia> encabeza el listado como en GC-A, pero en vez de que las palabras con diptongos favorezcan la presencia de aciertos, son las palabras con hiatos las que contribuyen a su presencia. Otro contraste también muy interesante es que todas las variantes, salvo acentuación de la palabra resultaron significativas.

TABLA 52. *GE aciertos en lengua oral. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=13,680)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1	tipo de secuencia				
raz.ver.= -7459.930	<i>hiato</i>	5248	0.875	0.699	0.695
sign.= 0.000	<i>diptongo</i>	4539	0.591	0.341	0.345
	rango= 0.350				

- El nivel de significancia del .05*, el cual implica que el investigador tiene 95% de seguridad para generalizar sin equivocarse, y sólo un 5% en contra. En términos de probabilidad, 0.95 y 0.5 respectivamente, ambos suman la unidad.
- El nivel de significatividad del .01*, el cual implica que el investigador tiene un 99% en su favor para generalizar sin temor y un 1% en contra (0.99 y 0.01 = 1.00).

Aquí he fijado el nivel de significancia del 0.05 como el mínimo aceptable para proyectar los datos a la población.

<sup>35</sup> En probabilidad, recuérdese que un resultado por arriba del 0.500 favorece la aparición del valor de aplicación y por abajo del 0.500 la desfavorece.

2 raz.ver.= -7703.337 sign.= 0.000	Total de sílabas en la pal.					
		3	3996	0.830	0.618	0.621
		4	2026	0.809	0.518	0.511
		2	2797	0.613	0.401	0.410
		1	968	0.538	0.409	0.386
rango= 0.235						
3 raz.ver.= -7900.866 sign.= 0.000	grado escolar					
		5°	2163	0.791	0.608	0.608
		6°	2145	0.784	0.591	0.591
		3°	2036	0.744	0.523	0.523
		4°	1925	0.704	0.468	0.468
		2°	859	0.628	0.404	0.404
	1°	659	0.482	0.239	0.239	
rango= 0.369						
4 raz.ver.= -7937.906 sign.= 0.000	Promedio					
		1	4890	0.780	0.524	0.524
		2	2919	0.732	0.496	0.496
		0	1518	0.555	0.463	0.463
		3	460	0.673	0.451	0.451
rango= 0.073						
5 raz.ver.= -7978.954 sign.= 0.000	Escuela					
		<i>privada</i>	5407	0.790	0.613	0.613
		<i>pública</i>	4380	0.640	0.387	0.387
rango = 0.226						
6 raz.ver.= -8003.460 sign.= 0.000	categoría gramatical					
		<i>adverbio</i>	690	0.719	0.739	0.743
		<i>conjunción</i>	134	0.558	0.681	0.674
		<i>verbo</i>	3481	0.784	0.576	0.577
		<i>adjetivo</i>	1086	0.603	0.573	0.574
		<i>pronombre</i>	170	0.472	0.508	0.501
		<i>sustantivo</i>	4226	0.719	0.372	0.371
rango= 0.372						
7 raz.ver.= -8007.936 sign.= 0.000	frec. de uso de la palabra					
		4 (150,000-199,999)	113	0.734	0.662	0.662
		5 (200,000-249,999)	204	0.745	0.519	0.516
		1 (0-49,999)	8592	0.740	0.508	0.509
		3 (100,000-149,999)	431	0.628	0.470	0.464
		2 (50,000-99,999)	447	0.466	0.394	0.389



	rango= 0.273				
8 raz.ver.= -8018.950 sign.= 0.000	acentuación de la pal.  A O G E	2685 968 5578 556	0.746 0.538 0.738 0.772	0.536 0.488 0.487 0.485	---- ---- ---- ----
	rango= ----				
9 raz.ver.= -8034.198 sign.= 0.000	posición de la sílaba  inicial final O media	2376 3998 1952 1461	0.660 0.793 0.651 0.716	0.555 0.487 0.480 0.464	0.538 0.501 0.489 0.445
	rango= 0.093				
10 raz.ver.= -8054.590 sign.= 0.000	no. de letras de la palabra  10 9 3 4 8 6 5 7 2	449 489 1072 763 1007 938 2673 2315 81	0.748 0.815 0.744 0.706 0.763 0.601 0.675 0.772 0.675	0.666 0.644 0.621 0.535 0.502 0.505 0.456 0.429 0.269	0.668 0.646 0.622 0.544 0.512 0.504 0.449 0.429 0.290
	rango= 0.378				
11 raz.ver.= -8097.171 sign.= 0.000	tipo de sílaba  abierta cerrada	6743 3044	0.749 0.650	0.534 0.436	0.534 0.434
	rango= 0.100				
12 raz.ver.= -8142.861 sign.= 0.000	individualización de la palabra  nombre propio otro	3879 5908	0.752 0.693	0.654 0.405	0.655 0.404
	rango= 0.251				
13 raz.ver.= -8167.302 sign.= 0.020	sexo  mujer hombre	4955 4832	0.724 0.706	0.513 0.487	0.512 0.488
	rango= 0.024				

input = 0.770

raz.ver.= -6551.578  
 sign.= 0.027 (*stepping up*)

De acuerdo con estos resultados, la combinación que más favorece la presencia de aciertos de silabeo es que la palabra tenga un hiato, más que un diptongo, y que esté en sílaba abierta, tanto en posición inicial o final, que la palabra tenga de 3 a 4 sílabas, sea un adverbio, conjunción, verbo, adjetivo o pronombre, tenga 3, 4, 6, 8, 9 o 10 letras y su frecuencia de uso vaya de los 0 a los 49,999 registros o de los 150,000 a los 249,999, que sea una palabra más individualizada, y que el hablante sea de sexo femenino, de una escuela primaria privada, de tercero, quinto o sexto grados y con un promedio superior al 9.

Esta misma tendencia, con pocas variaciones, se mantiene si los casos de sinéresis se cuentan como aciertos, excepto que las variables <tipo de sílaba> y <sexo> del hablante no resultan significativas, pero sí <acentuación de la palabra>, como se ve en la TABLA 53.

TABLA 53. *GE aciertos y sinéresis en lengua oral. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=13,680)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -5708.087 sign.= 0.000	tipo de secuencia				
	<i>hiato</i>	5899	0.983	0.895	0.893
	<i>diptongo</i>	4539	0.591	0.158	0.160
	rango= 0.733				
2 raz.ver.= -6773.177 sign.= 0.000	Total de sílabas en la pal.				
	4	2268	0.906	0.769	0.788
	3	4216	0.875	0.582	0.584
	2	2986	0.655	0.380	0.366
	1	968	0.538	0.212	0.206
	rango= 0.582				
3 raz.ver.= -7087.423 sign.= 0.000	grado escolar				
	5°	2346	0.857	0.700	0.700
	6°	2296	0.839	0.643	0.643
	3°	2167	0.792	0.530	0.530
	4°	2058	0.752	0.460	0.460
	2°	896	0.655	0.342	0.342

	<i>l</i> <sup>o</sup>	675	0.493	0.106	0.106
	rango= 0.594				
4	promedio				
raz.ver.= -7131.064	<i>l</i>	5268	0.840	0.554	0.554
sign.= 0.000	<i>2</i>	3120	0.782	0.489	0.489
	<i>0</i>	1571	0.574	0.427	0.427
	<i>3</i>	479	0.700	0.366	0.366
	rango= 0.188				
5	categoría gramatical				
raz.ver.= -7199.276	<i>conjunción</i>	134	0.558	0.816	0.812
sign.= 0.000	<i>pronombre</i>	202	0.561	0.666	0.651
	<i>adverbio</i>	709	0.739	0.587	0.579
	<i>adjetivo</i>	1093	0.607	0.535	0.523
	<i>verbo</i>	3808	0.858	0.476	0.480
	<i>sustantivo</i>	4492	0.764	0.468	0.470
	rango= 0.342				
6	posición de la sílaba				
raz.ver.= -7220.678	<i>final</i>	4379	0.869	0.627	0.632
sign.= 0.000	<i>inicial</i>	2451	0.681	0.503	0.519
	<i>0</i>	2141	0.714	0.437	0.411
	<i>media</i>	1467	0.719	0.282	0.281
	rango= 0.351				
7	acentuación de la pal.				
raz.ver.= -7228.821	<i>G</i>	5958	0.788	0.537	0.539
sign.= 0.000	<i>A</i>	2928	0.813	0.477	0.473
	<i>0</i>	968	0.538	0.454	0.452
	<i>E</i>	584	0.811	0.350	0.353
	rango= 0.186				
8	frec. de uso de la palabra				
raz.ver.= -7228.975	<i>4 (150,000-199,999)</i>	113	0.734	0.629	0.623
sign.= 0.000	<i>1 (0-49,999)</i>	9235	0.796	0.512	0.513
	<i>2 (50,000-99,999)</i>	447	0.466	0.457	0.466
	<i>5 (200,000-249,999)</i>	210	0.766	0.376	0.369
	<i>3 (100,000-149,999)</i>	433	0.631	0.377	0.362
	rango= 0.261				
9	no. de letras de la palabra <sup>36</sup>				
raz.ver.= -7267.880					

<sup>36</sup> Reagrupé 2 con 3 (100% y 82.7% de aciertos, respectivamente) para evitar un KO.

sign.= 0.000	2 y 3	1311	0.840	0.901	0.917
	10	449	0.748	0.607	0.557
	9	493	0.822	0.554	0.529
	4	796	0.737	0.472	0.487
	7	2514	0.838	0.464	0.456
	8	1100	0.833	0.434	0.414
	5	2823	0.713	0.377	0.382
	6	952	0.610	0.354	0.346
rango= 0.571					
10 raz.ver.= -7269.252 sign.= 0.000	escuela				
	<i>privada</i>	5739	0.839	0.665	0.665
	<i>pública</i>	4699	0.687	0.335	0.335
rango = 0.330					
11 raz.ver.= -7365.092 sign.= 0.000	tipo de sílaba				
	<i>abierta</i>	7246	0.805	0.516	----
	<i>cerrada</i>	3192	0.682	0.470	----
rango= ----					
12 raz.ver.= -7479.684 sign.= 0.000	individualización de la palabra				
	<i>nombre propio</i>	4051	0.785	0.541	0.538
	<i>otro</i>	6387	0.750	0.475	0.477
rango= 0.061					
13 raz.ver.= -7490.942 sign.= 0.563 *	sexo				
	<i>mujer</i>	5234	0.765	0.513	----
	<i>hombre</i>	5204	0.761	0.487	----
rango= ----					

input = 0.929

raz.ver.= -4331.666

sign.= 0.035 (*stepping up*)

Un inconveniente de mostrar reunidos así los datos de GE es que no se advierte cuáles son las similitudes y diferencias entre una escuela y otra. La verdad es que, a pesar de que hay más errores de silabeo en la escuela pública que en la escuela privada, como se ve en el análisis descriptivo, en el fondo pesan más las semejanzas. Como aparece en las siguientes tablas:

TABLA 54. EPS5, errores en lengua oral. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=6,840)

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -2857.029 sign.= 0.000	tipo de secuencia				
	<i>diptongo</i>	2101	0.547	0.884	0.883
	<i>hiato</i>	40	0.013	0.069	0.070
	rango= 0.813				
2 raz.ver.= -3849.106 sign.= 0.000	Total de sílabas en la pal.				
	1	476	0.529	0.752	0.764
	2	1050	0.461	0.630	0.643
	3	433	0.180	0.420	0.421
	4	182	0.145	0.242	0.215
	rango= 0.549				
3 raz.ver.= -4039.239 sign.= 0.000	categoría gramatical				
	<i>verbo</i>	435	0.196	0.562	0.584
	<i>adjetivo</i>	493	0.548	0.472	0.516
	<i>sustantivo</i>	890	0.303	0.523	0.479
	<i>adverbio</i>	168	0.350	0.358	0.408
	<i>pronombre</i>	93	0.517	0.281	0.326
	<i>conjunción</i>	62	0.517	0.098	0.108
	rango= 0.300				
4 raz.ver.= -4065.283 sign.= 0.000	posición de la sílaba				
	<i>media</i>	433	0.425	0.734	0.729
	<i>0</i>	486	0.324	0.593	0.638
	<i>inicial</i>	761	0.423	0.467	0.451
	<i>final</i>	461	0.183	0.368	0.355
	rango= 0.374				
5 raz.ver.= -4075.874 sign.= 0.000	frec. de uso de la palabra				
	3 (100,000-149,999)	161	0.494	0.708	0.724
	5 (200,000-249,999)	48	0.312	0.662	0.674
	2 (50,000-99,999)	322	0.671	0.572	0.544
	1 (0-49,999)	1577	0.273	0.479	0.480
	4 (150,000-199,999)	33	0.351	0.367	0.373
	rango= 0.351				
6 raz.ver.= -4097.315 sign.= 0.000	no. de letras de la palabra <sup>37</sup>				
	6	397	0.509	0.656	0.680

<sup>37</sup> Reagrupé 2 con 3 (0% y 19% de hiatización respectivamente) para evitar un KO.

		5	728	0.368	0.642	0.640
		8	166	0.252	0.585	0.614
		9	90	0.300	0.525	0.559
		7	343	0.229	0.545	0.552
		10	120	0.400	0.405	0.475
		4	160	0.296	0.495	0.472
		2 y 3	137	0.176	0.067	0.049
		rango= 0.631				
7	grado escolar					
raz.ver.= -4104.457		1°	356	0.520	0.861	0.861
sign.= 0.000		2°	289	0.423	0.669	0.669
		4°	474	0.346	0.561	0.561
		3°	423	0.309	0.494	0.494
		6°	319	0.233	0.360	0.360
		5°	280	0.205	0.288	0.288
		rango= 573				
8	promedio					
raz.ver.= -4136.026		3	172	0.377	0.653	0.653
sign.= 0.000		0	645	0.471	0.553	0.553
		2	751	0.286	0.520	0.520
		1	573	0.239	0.418	0.418
		rango= 0.235				
9	acentuación de la pal.					
raz.ver.= -4143.186		E	106	0.294	0.645	0.644
sign.= 0.000		0	476	0.529	0.541	0.543
		A	466	0.259	0.509	0.512
		G	1093	0.289	0.472	0.470
		rango= ----				
10	tipo de sílaba					
raz.ver.= -4157.331		<i>cerrada</i>	984	0.421	0.541	----
sign.= 0.000		<i>abierta</i>	1157	0.257	0.479	----
		rango= ----				
11	individualización de la palabra					
raz.ver.= -4239.006		<i>otro</i>	1424	0.334	0.532	----
sign.= 0.000		<i>nombre propio</i>	717	0.278	0.448	----
		rango= ----				
12	sexo					
raz.ver.= -4250.986		<i>hombre</i>	1081	0.316	0.503	----

sign.= 0.604 *	<i>mujer</i>	1060	0.310	0.497	----
	rango= ----				

input = 0.103

raz.ver.= -2304.020

sign.= 0.011 (*stepping up*)

TABLA 55. MADRID, errores en lengua oral. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=6,840)

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -2540.891 sign.= 0.000	tipo de secuencia				
	<i>diptongo</i>	1040	0.271	0.756	0.749
	<i>hiato</i>	61	0.020	0.190	0.198
	rango= 0.551				
2 raz.ver.= -2662.406 sign.= 0.000	Total de sílabas en la pal.				
	<i>1</i>	356	0.396	0.853	0.852
	<i>2</i>	524	0.230	0.622	0.640
	<i>3</i>	167	0.069	0.408	0.395
	<i>4</i>	54	0.043	0.189	0.184
	rango= 0.668				
3 raz.ver.= -2703.748 sign.= 0.000	grado escolar				
	<i>1°</i>	337	0.493	0.925	0.941
	<i>2°</i>	183	0.268	0.692	0.743
	<i>4°</i>	204	0.149	0.523	0.510
	<i>3°</i>	146	0.107	0.394	0.391
	<i>6°</i>	121	0.088	0.360	0.333
	<i>5°</i>	110	0.080	0.321	0.306
	rango= 0.635				
4 raz.ver.= -2755.656 sign.= 0.000	promedio				
	<i>3</i>	33	0.145	0.572	----
	<i>0</i>	520	0.380	0.566	----
	<i>1</i>	429	0.111	0.497	----
	<i>2</i>	119	0.087	0.430	----
	rango= ----				
5 raz.ver.= -2841.227 sign.= 0.000	acentuación de la pal.				
	<i>E</i>	30	0.083	0.681	0.652

	0	356	0.396	0.555	0.555
	A	206	0.114	0.529	0.540
	G	509	0.135	0.455	0.453
	rango= 0.112				
6	posición de la sílaba				
raz.ver.= -2886.036	<i>media</i>	140	0.137	0.705	0.714
sign.= 0.000	<i>inicial</i>	388	0.216	0.530	0.524
	0	373	0.249	0.517	0.508
	<i>final</i>	200	0.079	0.382	0.387
	rango= 0.327				
7	no. de letras de la palabra <sup>38</sup>				
raz.ver.= -2899.750	6	211	0.271	0.653	0.636
sign.= 0.000	5	409	0.207	0.613	0.609
	7	143	0.095	0.524	0.545
	8	54	0.082	0.537	0.539
	4	124	0.230	0.549	0.523
	10	31	0.103	0.344	0.368
	9	17	0.057	0.278	0.280
	2 y 3	113	0.146	0.163	0.160
	rango= 0.476				
8	categoría gramatical				
raz.ver.= -2913.856	<i>sustantivo</i>	498	0.169	0.527	----
sign.= 0.000	<i>verbo</i>	197	0.089	0.500	----
	<i>adjetivo</i>	214	0.238	0.470	----
	<i>adverbio</i>	83	0.173	0.478	----
	<i>pronombre</i>	65	0.361	0.396	----
	<i>conjunción</i>	44	0.367	0.312	----
	rango= ----				
9	frec. de uso de la palabra				
raz.ver.= -2916.744	2 (50,000-99,999)	191	0.398	0.515	----
sign.= 0.000	3 (100,000-149,999)	92	0.256	0.566	----
	5 (200,000-249,999)	16	0.133	0.524	----
	1 (0-49,999)	794	0.136	0.497	----
	4 (150,000-199,999)	8	0.133	0.282	----
	rango= ----				
10	tipo de sílaba				
raz.ver.= -2980.075	<i>cerrada</i>	505	0.216	0.512	----
sign.= 0.000	<i>abierta</i>	596	0.132	0.494	----

<sup>38</sup> Reagrupé 2 con 3 (0% y 15.6% de errores respectivamente) para evitar un KO.



	rango= ----				
11 raz.ver.= -3018.263 sign.= 0.118 *	individualización de la palabra <i>otro</i> <i>nombre propio</i>	709 392	0.166 0.152	0.510 0.483	---- ----
	rango= ----				
12 raz.ver.= -3018.263 sign.= 0.773 *	sexo <i>hombre</i> <i>mujer</i>	555 546	0.162 0.160	0.502 0.498	---- ----
	rango= ----				

input = 0.052

raz.ver.= -1913.877

sign.= 0.011 (*stepping up*)

Como se observa, ni en la escuela pública ni en la escuela privada resultan significativas ni <tipo de sílaba> donde está la secuencia VV, ni <individualización> de la palabra, ni <sexo> del hablante; la sílaba cerrada, las palabras menos individualizadas y los hablantes hombres favorecen ligeramente la presencia de errores, pero no lo suficiente como para que las tres variables entren al modelo estadístico. Por el contrario, el <tipo de secuencia>, la <acentuación de la palabra>, la <posición de la sílaba> con la secuencia ortográfica VV, el <número de letras de la palabra> y el <grado escolar> resultaron significativas en ambas escuelas con gran semejanza en las variantes que favorecen la presencia de errores: las palabras con diptongo, las palabras de una o dos sílabas, las palabras que no son graves, la posición a interior de palabra de VV o su presencia en monosílabos, las palabras de 5 a 8 letras de extensión y alumnos de primero, segundo y cuarto grados.

Destaco en la siguiente tabla la correlación con <tipo de secuencia> y con <grado escolar>; la primera porque pone de manifiesto el distanciamiento contundente con GC, donde las palabras con diptongo favorecen la presencia de aciertos no de errores, y la

segunda porque es la variable que nos coloca de lleno en el análisis de la interlengua, cuya búsqueda se planteó desde los primeros capítulos de la investigación:

TABLA 56. *Errores en lengua oral. Distribución de las variantes de tipo de secuencia y grado escolar en la escuela pública y la escuela privada*

variable	variantes	$P_{escal.}$	
		Esc. pública	Esc. privada
tipo de secuencia	<i>Diptongo</i>	0.883	0.749
	<i>Hiato</i>	0.079	0.198
grado escolar	1°	0.861	0.941
	2°	0.669	0.743
	4°	0.561	0.510
	3°	0.494	0.391
	6°	0.360	0.333
	5°	0.288	0.306

sign.= 0.011 (*stepping up*)

La distribución sistemática en las dos escuelas de las variantes de <grado escolar>, con primero, segundo y cuarto grados favoreciendo la aparición de errores, y tercero, quinto y sexto favoreciendo más los aciertos, se explica por los casos de hiatización que, además de ser el más común de los errores de silabeo en lengua oral, tiene una distribución que sigue la misma trayectoria, como se puede apreciar en el siguiente par de figuras con resultados del análisis binomial de un nivel:

FIGURA 12. Probabilidad de errores y hiatización en la escuela pública (lo)

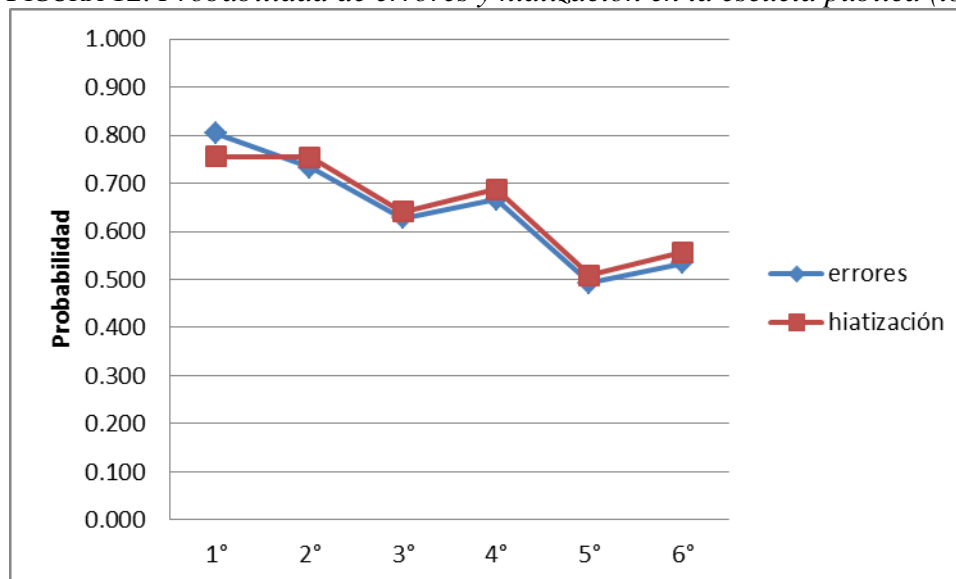
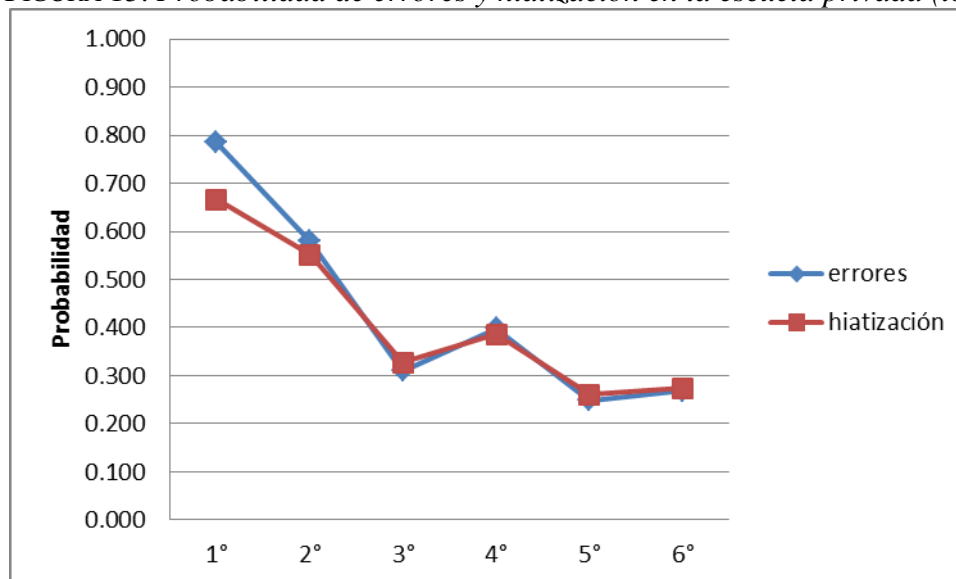


FIGURA 13. Probabilidad de errores y hiatización en la escuela privada (lo)



La sinéresis, en cambio, tiene el patrón inverso en la escuela pública: 1°: 0.146; 2°: 0.215; 4°: 0.411; 3°: 0.577; 6°: 0.580; 5°: 0.676; y otro, muy diferente, en la escuela privada: 1°: 0.275; 3°: 0.492; 2°: 0.506; 5°: 0.555; 6°: 0.570; 4°: 0.628.

También es de notarse que en primer grado, tanto en una escuela como en la otra, se produce la mayor separación entre la probabilidad de que haya errores y la probabilidad de hiatización; esto sucede porque es, precisamente, en la edad fronterá, cuando –además de la marcada hiatización– hay un repunte de aquellas segmentaciones en que se separan, no solo las vocales sino, inclusive, las consonantes, y se puede llegar a la segmentación de fonema por fonema, como ocurre en la escuela privada.

Así, se puede concluir que, independientemente de las diferencias socioculturales y económicas que pudiera haber entre los alumnos de cada escuela, hay un gran paralelismo en la trayectoria que sigue la interlengua. Faltaría considerar por qué las probabilidades de encontrar errores y hiatizaciones incrementan de tercero a cuarto grado y de quinto a sexto, pero este es un tema que se verá en el capítulo siguiente; por lo pronto, revisemos el análisis probabilístico en lengua escrita.

#### 4.2.2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL EN GE. LENGUA ESCRITA

Dado que la lengua escrita tiene su propia organización y sus propias reglas, lo esperable era que operaran otros mecanismos de silabeo que en lengua oral y así lo demuestran los resultados.

En principio de cuentas, comparando lo que sucede en lengua oral y en lengua escrita de tercero a sexto grados, se puede ver que los errores aumentan considerablemente en lengua escrita. Sin tomar los casos de sinéresis como aciertos, de 10,944 palabras analizadas, hay 8,269 aciertos en lengua oral: 2,036 en tercero (0.483), 1,925 en cuarto (0.432), 2,163 en quinto (0.547) y 2,145 en sexto (0.538). En tanto que en lengua escrita hay 6,087 aciertos: 1,196 en tercero (0.382), 1,428 en cuarto (0.464), 1,719 en quinto (0.573) y 1,744 en sexto (0.582). Son 2,182 aciertos menos en lengua escrita.

Si tomo los casos de sinéresis como aciertos, de 10,944 palabras analizadas, hay 8,867 aciertos en lengua oral: 2,167 en tercero (0.466), 2,058 en cuarto (0.410), 2,346 en quinto (0.579) y 2,296 en sexto (0.544). En tanto que en lengua escrita hay 7,419 aciertos: 1,473 en tercero (0.349), 1,731 en cuarto (0.442), 2,111 en quinto (0.607) y 2,104 en sexto (0.604). Son 1,448 aciertos menos en lengua escrita, o sea, en ambos casos –con o sin sinéresis como aciertos– es mucho menor la cantidad de aciertos en lengua escrita que en lengua oral.

Otra diferencia notable es que la variable <tipo de secuencia> no solo no aparece encabezando la lista de variables para un certero silabeo sino que desaparece como variable significativa, y en su lugar se encuentra la variable <escuela> seguida por la de <grado escolar>. Este es uno de los cambios más radicales: en lengua escrita lo esencial para el silabeo está en función, más que nada, de variables extralingüísticas que apuntan al nivel de instrucción del niño, y no de si las palabras a silabear tienen hiatos o diptongos.

La diferencia con GC-P, donde tampoco resulta significativo el <tipo de secuencia>, es que allá se mantenía una buena intuición silábica para segmentar palabras ya fuera con hiatos o con diptongos; pero en este caso, el dato es irrelevante porque participa con numerosos registros otro tipo de segmentación, además de la hiatización y la sinéresis: la segmentación de dos en dos grafías, o sus variantes (v. apartado de estadística descriptiva). Este tipo de segmentación se explica por el carácter visual de la escritura que impele a recurrir a una estrategia de segmentación más gráfica que auditiva.

Presento abajo los resultados generales sobre aciertos en lengua escrita, sin contar la sinéresis como aciertos.

TABLA 57. *GE, aciertos en lengua escrita. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=10,944)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -7131.695 sign.= 0.000	escuela				
	<i>privada</i> <i>pública</i>	3760 2327	0.687 0.425	0.644 0.356	0.644 0.356
rango = 0.288					
2 raz.ver.= -7365.727 sign.= 0.000	grado escolar				
	6°	1744	0.637	0.593	0.593
	5°	1719	0.628	0.587	0.587
	4°	1428	0.522	0.462	0.462
	3°	1196	0.437	0.359	0.359
rango= 0.234					
3 raz.ver.= -7394.328 sign.= 0.000	categoría gramatical				
	<i>conjunción</i>	83	0.432	0.643	0.635
	<i>verbo</i>	2187	0.624	0.591	0.599
	<i>adverbio</i>	385	0.573	0.600	0.594
	<i>adjetivo</i>	739	0.467	0.477	0.474
	<i>sustantivo</i>	2622	0.557	0.444	0.440
	<i>pronombre</i>	71	0.247	0.160	0.159
rango= 0.476					
4 raz.ver.= -7415.213 sign.= 0.000	no. de letras de la palabra				
	9	257	0.535	0.613	0.607
	3	808	0.701	0.587	0.592
	8	626	0.593	0.591	0.580
	10	259	0.540	0.582	0.570
	7	1340	0.558	0.523	0.524
	5	1731	0.546	0.472	0.476
	6	616	0.494	0.450	0.444
	4	434	0.502	0.373	0.381
	2	16	0.167	0.030	0.030
rango= 0.577					
5 raz.ver.= -7475.159 sign.= 0.000	frec. de uso de la palabra				
	4 (150,000-199,999)	107	0.743	0.690	0.678
	5 (200,000-249,999)	163	0.679	0.620	0.617
	2 (50,000-99,999)	345	0.449	0.527	0.522
	1 (0-49,999)	5213	0.563	0.498	0.498
	3 (100,000-149,999)	259	0.491	0.395	0.396
rango= 0.282					
6 raz.ver.= -7477.602	promedio				
	1	3696	0.589	0.515	0.515

sign.= 0.000	2	2083	0.522	0.485	0.485
	3	308	0.450	0.447	0.447
	rango= 0.068				
7 raz.ver.= -7494.443 sign.= 0.000	posición de la sílaba				
	0	1326	0.576	0.717	0.720
	<i>inicial</i>	1639	0.551	0.489	0.485
	<i>final</i>	2330	0.577	0.431	0.435
	<i>media</i>	792	0.485	0.366	0.358
	rango= 0.362				
8 raz.ver.= -7497.645 sign.= 0.000	acentuación de la pal.				
	A	1692	0.597	0.544	0.574
	G	3361	0.551	0.492	0.529
	E	281	0.487	0.445	0.474
	0	753	0.523	0.469	0.263
	rango= 0.311				
9 raz.ver.= -7498.620 sign.= 0.000	tipo de secuencia				
	<i>hiato</i>	2824	0.588	0.512	----
	<i>diptongo</i>	3263	0.531	0.490	----
	rango= ----				
10 raz.ver.= -7505.606 sign.= 0.000	tipo de sílaba				
	<i>abierta</i>	4120	0.572	0.515	0.513
	<i>cerrada</i>	1967	0.525	0.471	0.474
	rango= 0.039				
11 raz.ver.= -7507.865 sign.= 0.001	Total de sílabas en la pal.				
	3	2211	0.576	0.543	----
	2	2049	0.562	0.530	----
	4	1074	0.533	0.512	----
	1	753	0.523	0.303	----
	rango= ----				
12 raz.ver.= -7511.735 sign.= 0.004	individualización de la palabra				
	<i>nombre propio</i>	2374	0.575	0.590	0.593
	<i>otro</i>	3713	0.545	0.445	0.443
	rango= 0.150				
13	sexo				

raz.ver.= -7513.459 sign.= 0.014	<i>mujer</i>	3108	0.568	0.512	0.512
	<i>hombre</i>	2979	0.544	0.488	0.488
rango= 0.024					

input = 0.564

raz.ver.= -6589.561

sign.= 0.030 (*stepping up*)

Efectivamente, hay semejanzas que apuntan hacia una misma tendencia, según la cual la presencia de aciertos en el silabeo –tanto oral como escrito– es favorecida por palabras que son adverbios, conjunciones o verbos, el número de letras de la palabra es de 3, 8, 9 y 10 y su frecuencia es alta, la palabra es más individualizada, las sílabas son abiertas, el promedio escolar del hablante es alto y su sexo es femenino. El mismo hecho de que las variables <tipo de sílaba>, <individualización de la palabra> y <sexo> estén siempre en los últimos lugares también es algo constante en los dos tipos de prueba.

La sinéresis, nuevamente, vuelve a presentarse con mayor intensidad en los últimos grados escolares de la primaria; su distribución coincide, por lo tanto, con los aciertos, no con los errores.

En la escuela pública hay 837 casos de sinéresis en 5,472 palabras analizadas (187 registros en tercero, 171 en cuarto, 269 en quinto, 210 en sexto). En la escuela privada son 495 los casos (90 en tercero, 132 en cuarto, 123 en quinto y 150 en sexto). Las probabilidades de encontrar sinéresis en cada escuela, dependiendo del grado escolar se concentran en la siguiente tabla:

TABLA 58. *Probabilidades de sinéresis en lengua escrita, según el grado escolar (N=10,944)*

	escuela pública	escuela privada
3°	0.545	0.348
4°	0.520	0.447
5°	0.650	0.428
6°	0.579	0.483



La hiatización, por su parte, es de 1,146 casos en la escuela pública y de 844 en la escuela privada. En la primera, son 263 los registros en tercero, 359 en cuarto, 210 en quinto y 314 en sexto; mientras que en la segunda, son 340 registros en tercero, 227 en cuarto, 123 en quinto y 125 en sexto. En la siguiente tabla se muestra cómo la probabilidad de hiatización va disminuyendo gradualmente en la escuela privada, hasta llegar a quinto, y en la escuela pública es mayor en cuarto y en sexto grados:

TABLA 59. *Probabilidades de hiatización en lengua escrita, según el grado escolar (N=10,944)*

	escuela pública	escuela privada
3°	0.538	0.618
4°	0.636	0.494
5°	0.471	0.327
6°	0.594	0.331

Por último, el estudio de la segmentación de dos en dos grafías (o sus variantes) indica que se produjeron 844 casos en la escuela pública (387 en tercero, 213 en cuarto, 150 en quinto y 94 en sexto), y 204 casos en la escuela privada (105 en tercero, 74 en cuarto, 9 en quinto y 16 en sexto). Hay, al menos, cuatro veces más casos de este tipo de segmentación en la escuela pública que en la escuela privada; de ahí que sea tan necesario distinguir entre una escuela y otra. Aun así, su distribución probabilística es parecida: comienza alta en tercer grado y disminuye al llegar a sexto. En la escuela pública es progresiva su disminución; en cambio, en la escuela privada disminuye más en quinto que en sexto grado:

TABLA 60. *Probabilidades de hiatización en lengua escrita, según el grado escolar*

	escuela pública	escuela privada
3°	0.862	0.569
4°	0.745	0.476
5°	0.662	0.095
6°	0.540	0.158

La combinación de los errores de hiatización con las segmentaciones de dos en dos grafías es similar a la trayectoria de los errores en general, como se observa en las figuras que siguen; esto significa que, probabilísticamente hablando, es bajo el peso de otros tipos de segmentación, como la de tres en tres grafías, por ejemplo.

FIGURA 14. Probabilidad de errores y hiatización/de dos en dos en la escuela pública (le)

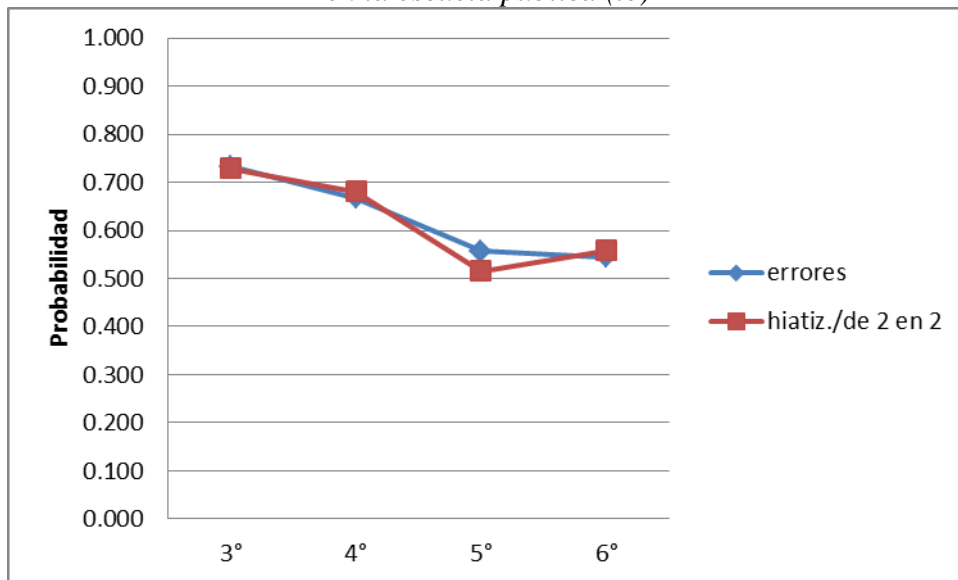
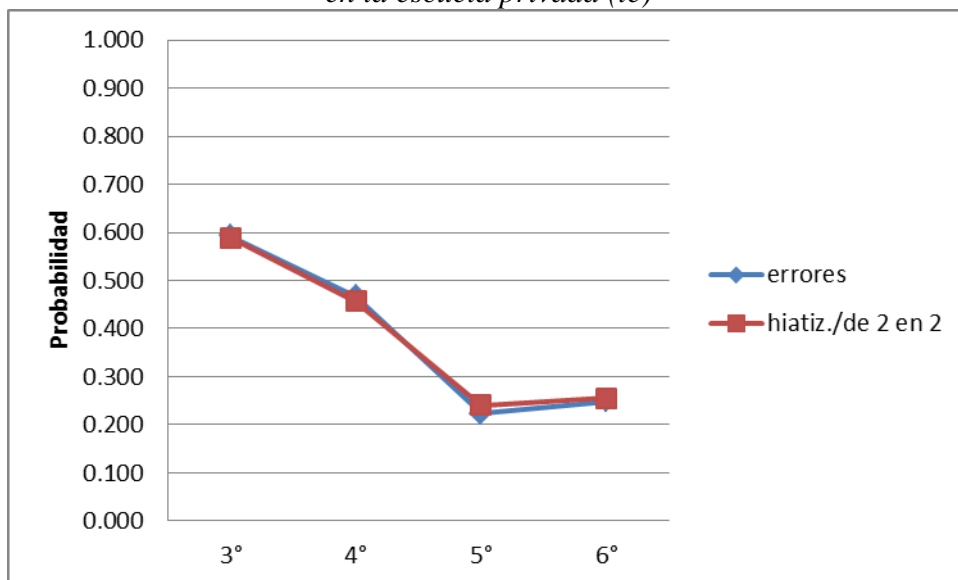


FIGURA 15. Probabilidad de errores y hiatización/de dos en dos en la escuela privada (le)



Nuevamente, como en lengua oral, más allá de que en la escuela pública sea mayor la probabilidad de errores que en la escuela privada, se antepone una misma trayectoria en ambas escuelas: de descenso de tercero a quinto con un ligero ascenso de quinto a sexto grados.

Esta trayectoria también tiene conexión con los resultados en lengua oral pero, a diferencia de lo que pudiera pensarse, son los resultados de primero a cuarto –y no los de tercero a sexto– los que más se parecen, como si se repitieran los mismos procesos cognitivos, solo que esta vez con el empleo de un nuevo recurso, el conteo de las grafías y su agrupación predominante de dos en dos segmentos.

#### 4.2.2.4. ANÁLISIS COMPLEMENTARIOS

Hay tres diferentes análisis que ayudan a tener una visión más completa sobre lo desarrollado hasta aquí, uno es sobre las sílabas testigo, otro sobre las palabras con secuencias IU/UI, y otro más sobre el tipo de diptongos donde hay más errores. Con el primer análisis se busca corroborar que son las palabras con hiatos y diptongos las que favorecen la presencia de errores de silabeo por encima de las palabras que no tienen ninguna de estas secuencias. Con el segundo análisis sobre las parejas IU/UI la búsqueda va dirigida a demostrar que el factor morfológico también puede tener cierto peso en el silabeo; y, por último, con el tercer análisis, dado que el principal problema de silabeo –al menos en lengua oral– está en los diptongos, la pretensión es determinar dónde es más factible encontrar errores de segmentación, si en los diptongos crecientes o en los diptongos decrecientes, todo esto, con miras a la preparación de materiales eficaces para la enseñanza del silabeo.

#### 4.2.2.4.1. ANÁLISIS COMPLEMENTARIO 1. SÍLABAS TESTIGO

Hasta ahora se han comparado los resultados del silabeo de palabras con hiatos y diptongos y se ha pasado por alto la revisión de las sílabas testigo, es decir, aquellas que no contienen ninguna secuencia ortográfica VV. El estudio de estas sílabas es importante porque hace notar que, para los hablantes, su identificación no representa grandes dificultades, mientras que las secuencias con hiatos y diptongos sí; de ahí la necesidad de concentrarse en estas últimas, como se ha hecho. Al mismo tiempo, permite ratificar algunos de los resultados apuntados como son el predominio de un mejor silabeo en lengua oral por encima de la lengua escrita, y el silabeo ejemplar de GC.

Dependiendo de si se consideran las sinéresis como aciertos o no, en GE hay desde 0.632 a 0.701 probabilidades de que haya errores al enfrentarse a hiatos o diptongos, y únicamente de 0.256 a 0.337 probabilidades de errar frente a sílabas testigo. Asimismo, los resultados concentrados en las tablas siguientes indican que hay de 0.348 a 0.360 probabilidades de encontrar errores en lengua oral y de 0.640 a 0.652 probabilidades en lengua escrita.

TABLA 61. *GE, errores en lengua escrita sin considerar las sinéresis como aciertos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=56,640)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -26233.515 sign.= 0.000	secuencia				
	<i>hiato/diptongo</i>	10146	0.322	0.701	0.701
	<i>sílaba testigo</i>	1785	0.071	0.256	0.256
	rango= 0.445				
2 raz.ver.= -27748.942 sign.= 0.000	tipo de prueba				
	<i>lengua escrita</i>	8509	0.300	0.652	0.652
	<i>lengua oral</i>	3422	0.121	0.348	0.348
	rango= 0.304				

input = 0.159  
 raz.ver.= -24675.870  
 sign.= 0.000 (*stepping up*)

TABLA 62. *GE, errores en lengua escrita con sinéresis como aciertos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=56,640)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -22182.939 sign.= 0.000	secuencia				
	<i>hiato/diptongo</i>	6286	0.200	0.632	0.632
	<i>sílaba testigo</i>	1785	0.071	0.337	0.337
	rango= 0.295				
2 raz.ver.= -22216.397 sign.= 0.000	tipo de prueba				
	<i>lengua escrita</i>	5845	0.206	0.640	0.640
	<i>lengua oral</i>	2226	0.079	0.360	0.360
	rango= 0.280				

input = 0.116  
 raz.ver.= -21173.334  
 sign.= 0.000 (*stepping up*)

En lo que se refiere a GC-A, hay de 0.604 a 0.795 probabilidades de encontrar errores en hiatos y diptongos y entre 0.155 y 0.371 probabilidades de encontrarlos en sílabas testigo.

TABLA 63. *GC-A, errores en lengua escrita sin considerar las sinéresis como aciertos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=1,770)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -613.222 sign.= 0.000	secuencia				
	<i>hiato/diptongo</i>	244	24.8	0.795	0.795
	<i>sílaba testigo</i>	12	1.5	0.155	0.155
	rango= 0.445				

input = 0.078

TABLA 64. *GC-A, errores en lengua escrita con sinéresis como aciertos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=1,770)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1	secuencia				

raz.ver.= -223.003 sign.= 0.004	<i>hiato/diptongo</i>	38	3.9	0.604	0.604
	<i>sílaba testigo</i>	12	1.5	0.371	0.371
rango= 0.295					

input = 0.026

Finalmente, en cuanto a GC-P, hay de 0.632 a 0.756 probabilidades de encontrar errores en hiatos y diptongos y entre 0.196 y 0.337 probabilidades de encontrarlos en sílabas testigo.

TABLA 65. GC-P, errores en lengua escrita sin considerar las sinéresis como aciertos.  
Distribución de las variantes en el total de los datos (N=1,770)

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -365.573 sign.= 0.000	secuencia				
	<i>hiato/diptongo</i>	101	10.3	0.756	0.756
	<i>sílaba testigo</i>	7	0.9	0.196	0.196
rango= 0.445					

input = 0.036

TABLA 66. GC-P, errores en lengua escrita con sinéresis como aciertos.  
Distribución de las variantes en el total de los datos (N=1,770)

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -170.790 sign.= 0.002	secuencia				
	<i>hiato/diptongo</i>	29	2.9	0.632	0.632
	<i>sílaba testigo</i>	7	0.9	0.337	0.337
rango= 0.295					

input = 0.017

#### 4.2.2.4.2. ANÁLISIS COMPLEMENTARIO 2. SECUENCIAS UI, IU

Para el análisis de la segmentación de CHUY, LUIS, LUISA, CONSTRUIDO, CUIDATE, DESTRUI, HUIR, RUIN, SUSTITUI, TRIUNFO y VIUDA, además de <grado>, <escuela>, <tipo de prueba> y <sexo>, consideré <terminación> de la palabra

previando que la presencia de sufijos, de desinencias o de gramemas en o cerca de las secuencias UI/IU podría incidir en su silabeo.

Así, de las variantes:

- sin terminación específica
- participio en -IDO
- marca de primera persona del singular de pretérito de indicativo en -I (*1ª. p. SG pret. en I*)
- infinitivo en -IR
- género femenino que obliga al resilabeo (LUIS, LUISA)

las tres del centro, justo en las que se agrega una partícula tónica, oponen resistencia a la diptongación. Y dependerá del grado escolar que tal resistencia vaya disminuyendo como se muestra en las tablas de abajo, uno con los datos de primero a sexto grado y otro con los de tercero a sexto para lograr, en este segundo caso, la justa equiparación entre lengua oral y lengua escrita:

TABLA 67. GE, errores al identificar IU/UI como diptongos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=2,376)

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -1336.924 sign.= 0.000	terminación				
	<i>Partic. en -IDO</i>	205	0.949	0.886	0.886
	<i>infinitivo en -IR</i>	197	0.912	0.810	0.810
	<i>1ª. p. SG pret. en -I</i>	352	0.815	0.635	0.635
	<i>0</i>	776	0.599	0.351	0.351
	<i>gén. fem. que obliga al resilabeo</i>	115	0.532	0.286	0.286
	rango= 0.600				
2 raz.ver.= -1389.751 sign.= 0.000	grado				
	<i>1º</i>	124	0.939	0.878	0.878
	<i>2º</i>	116	0.879	0.766	0.767
	<i>3º</i>	397	0.752	0.563	0.563

	4°	395	0.748	0.558	0.557
	5°	294	0.557	0.320	0.320
	6°	319	0.604	0.372	0.372
	rango= 0.506				
4	escuela				
raz.ver.= -1455.997	<i>pública</i>	874	0.736	0.561	0.561
sign.= 0.000	<i>privada</i>	771	0.649	0.439	0.439
	rango= 0.122				
3	tipo de prueba				
raz.ver.= -1463.122	<i>lengua oral</i>	943	0.714	0.501	----
sign.= 0.010	<i>lengua escrita</i>	702	0.665	0.499	----
	rango= ----				
4	sexo				
raz.ver.= -1466.504	<i>mujer</i>	836	0.704	0.513	----
sign.= 0.236	<i>hombre</i>	809	0.681	0.487	----
*	rango= ----				

input = 0.748

raz.ver.= -1240.053

sign.= 0.000 (*stepping up*)

TABLA 68. GE de tercero a sexto grados, errores al identificar IU/UI como diptongos.  
Distribución de las variantes en el total de los datos (N=2,112)

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>I nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1	terminación				
raz.ver.= -1215.244	<i>Partic. en -IDO</i>	182	94.8	0.885	0.832
sign.= 0.000	<i>infinitivo en -IR</i>	175	91.1	0.814	0.735
	<i>1ª. p. SG pret. en -I</i>	304	79.2	0.618	0.498
	<i>0</i>	650	56.4	0.355	0.242
	<i>gén. fem. que obliga al resilabeo</i>	94	49.0	0.290	0.188
	rango= 0.600				
2	grado				
raz.ver.= -1310.820	3°	397	75.2	0.598	0.611
sign.= 0.000	4°	395	74.8	0.593	0.606
	5°	294	55.7	0.382	0.365
	6°	319	60.4	0.428	0.419
	rango= 0.506				
3	escuela				



raz.ver.= -1335.516 sign.= 0.000	<i>pública</i> <i>privada</i> rango= 0.122	753 652	71.3 61.7	0.553 0.447	0.563 0.437
4 raz.ver.= -1346.388 sign.= 0.971 *	tipo de prueba <i>lengua oral</i> <i>lengua escrita</i> rango= ----	703 702	66.6 66.5	0.500 0.500	---- ----
5 raz.ver.= -1346.388 sign.= 0.216 *	sexo <i>mujer</i> <i>hombre</i> rango= ----	716 689	67.8 65.2	0.514 0.486	---- ----

input = 0.748

raz.ver.= -1240.053

sign.= 0.000 (*stepping up*)

También es interesante observar cómo, exactamente en las secuencias donde no necesariamente debe haber correspondencia unívoca entre los diptongos en lengua escrita y los diptongos en lengua oral, se logra la mayor cercanía en los resultados, al grado de que la modalidad lingüística en que se haga el silabeo no resulta significativa para la presencia de errores, ni de aciertos –como se puede deducir–.

En GC se ve una resistencia de formar diptongos en lengua oral del 0.943 ante la presencia de las terminaciones -IDO, -I, -IR; mientras que con las demás variantes casi no hay resistencia: las probabilidades son del 0.168.

#### 4.2.2.4.3. ANÁLISIS COMPLEMENTARIO 3. DIPTONGOS CRECIENTES, DECRECIENTES

En el estudio de UI/IU se vio que añadir una partícula tónica al final de la palabra crea una barrera para la diptongación. Si en vez de la partícula tónica añadida, esto obedeciera, en general, a la presencia del acento, todos los diptongos se separarían por

igual, crecientes y decrecientes, porque todas las secuencias vocálicas con que trabajé son tónicas; pero los resultados indican que son los diptongos crecientes los que favorecen más los errores.

De acuerdo con los resultados, en GC-A y GC-P da igual si se trata de diptongos crecientes (PV) o diptongos decrecientes (VP), esta variable no es significativa para que se produzcan errores o aciertos:

TABLA 69. GC-A, errores en diptongos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=384)

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -84.269 sign.= 0.141 *	tipo de diptongo				
	<i>creciente</i>	19	6.7	0.557	----
	<i>decreciente</i>	3	2.9	0.346	----
	rango= ----				

input = 0.057

TABLA 70. GC-P, errores en diptongos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=384)

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -75.640 sign.= 0.634 *	tipo de diptongo				
	<i>decreciente</i>	6	5.9	0.547	----
	<i>creciente</i>	13	4.6	0.483	----
	rango= ----				

input = 0.049

Sin embargo, en GE sí es relevante el tipo de diptongo, tanto en lengua oral como en lengua escrita. Abajo se presentan los resultados del análisis probabilístico de un nivel, con una significación de 0.000 para cada columna:

TABLA 71. *P<sub>1 nivel</sub>* en GE. Errores de silabeo en diptongos

	lengua oral		lengua escrita
	de 1° a 2°	de 3° a 6°	de 3° a 6°
<i>Dipt. creciente</i>	0.551	0.581	0.552
<i>Dipt. decreciente</i>	0.363	0.289	0.360

Para la columna de primero a segundo grados la cantidad de diptongos analizados es de 1,536, y de 6,144 en cada una de las otras columnas. En total son 13,824 diptongos en los que predominan los errores de silabeo cuando se trata de diptongos crecientes. En la siguiente tabla se puede apreciar de manera pormenorizada cuáles son las secuencias que favorecen los errores (X), según el tipo de prueba y el grado escolar:

TABLA 72. *Diptongos que favorecen la presencia de errores*

	lengua oral			lengua escrita	
	1° y 2°	3° y 4°	5° y 6°	3° y 4°	5° y 6°
<i>ua</i>	x	x	x	x	x
<i>ue</i>	x	x	x	x	x
<i>ie</i>	x	x	x	x	x
<i>ia</i>		x	x	x	x
<i>uo</i>	x	x	x		
<i>ou</i>	x			x	x
<i>eu</i>	x				
<i>io</i>			x		
<i>ai</i>					
<i>au</i>					
<i>ei</i>					
<i>oi</i>					

Como se observa, es constante la presencia de errores en los diptongos *ua*, *ue*, *ie* en todos los grados escolares, y de tercero a sexto sucede lo mismo con *ia*, sin importar si el silabeo se hace en lengua oral o en lengua escrita.

Si a esta tabla agrego las secuencias IU/UI, se hace necesaria una recomposición:

TABLA 73. *Diptongos que favorecen la presencia de errores, con IU/UI*

	lengua oral			lengua escrita	
	1° y 2°	3° y 4°	5° y 6°	3° y 4°	5° y 6°
<i>ui</i>	x	x	x	x	x
<i>iu</i>	x	x	x	x	x
<i>ua</i>	x	x	x	x	x
<i>ue</i>	x	x	x	x	x

<i>ie</i>		X	X	X	X
<i>uo</i>		X	X		X
<i>ia</i>				X	
<i>ou</i>				X	
<i>eu</i>	X				
<i>io</i>			X		
<i>ai</i>					
<i>au</i>					
<i>ei</i>					
<i>oi</i>					

En lengua oral, además, son las secuencias UI, IU las que, indefectiblemente, oponen mayor resistencia a la diptongación, y en lengua escrita son unas de las principales (v. ANEXO 9). Por lo demás, otras secuencias con las que hace mucha falta trabajar en todos los grados son los diptongos UA, UE, IE, UO.

## CAPÍTULO 5. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y PROPUESTA DE TRABAJO

Tras el análisis que se ha hecho, son muchas las líneas que pudieran seguirse ahora. La discusión en torno a los resultados del análisis pudieran versar sobre las diferencias entre una escuela y otra, por ejemplo, pero el problema de fondo no es este. Si bien es cierto que en la escuela pública hay más probabilidades de encontrar un silabeo erróneo o deficiente que en la escuela privada, la preocupación principal es cómo lograr disminuir los errores tanto en un tipo de escuela como en el otro, a fin de acabar con los errores o, al menos, reducir su número al 4%, como ocurre en GC.

Como afirma Olson 1994 (1998: 290): “una vez que la escritura como modelo ha sido asimilada, es extremadamente difícil dejar de pensar en ese modelo y ver de qué modo alguien que no está familiarizado con él percibe la lengua”. El autor prosigue señalando que: “Los alfabetizados encuentran sorprendente que alguien no pueda oír los componentes ‘alfabéticos’ en su habla; para ellos, esas distinciones están allí”, refiriéndose a los fonemas, cuya conciencia resulta del conocimiento del alfabeto; el punto es que de la misma forma, los no alfabetizados se sorprenderían de que alguien no pueda distinguir las sílabas cuando, para ellos, esas distinciones están allí.

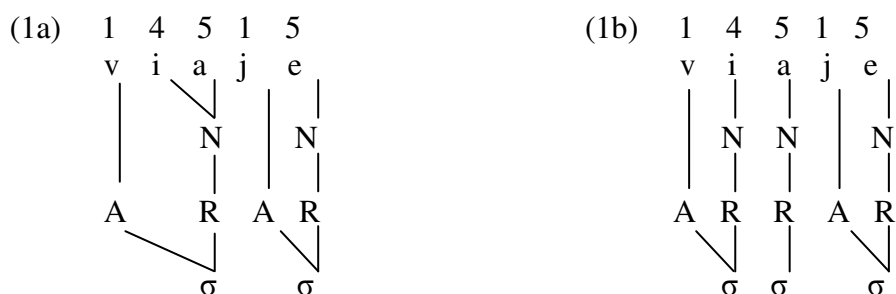
En este sentido, se puede aventurar –ya que me he referido a GC– que en GC-A puede haber más sinéresis que en GC-P por el contacto temprano de este grupo con la lengua escrita. Recuérdese que desde Ferreiro y Teberosky (1979), se demostró que el niño se va formando expectativas con respecto a la escritura aun antes de que esté inmerso en la enseñanza formal y logre comprender bien a bien el funcionamiento de la escritura alfabética.

Pienso, como ya he señalado, que la conciencia fonológica tal vez no lo sea todo, sino que también pudiera influir que el principal tipo silábico en español sea CV, pero sí es

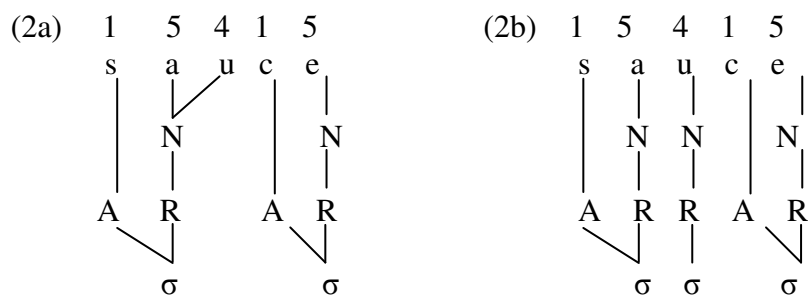
un elemento clave para entender por qué se tiende a la hiatización más que a la diptongación una vez que se efectúa el contacto formal con la lengua escrita.

Técnicamente, lo que provoca la mayoría de los errores de segmentación es que no se realiza lo que Harris denomina “adjunción” para formar los núcleos complejos en los diptongos.

Lo que sucede se ilustra abajo con la palabra “viaje”. La representación gráfica de (1a) es la del silabeo acertado y la de (1b) la del silabeo erróneo:



En los diptongos decrecientes, donde se falla en menor grado, el problema está en la adjunción a la derecha, como se ilustra abajo con la palabra “sauce”, siguiendo el mismo orden de presentación:



En ambos casos se descompone el diptongo en una sílaba típica CV y en una sílaba mínima constituida por vocal. Una posible respuesta a por qué ocurre esto es porque se puede tener sílabas CV y V en nuestro idioma. Pero tomando en cuenta que no ocurre igual con niños de preescolar ni con adultos analfabetas, el papel de la escritura en el desarrollo lingüístico infantil es evidente.

Aquí se ha demostrado que en lengua escrita –o, en términos generales, la escritura-, se “borran” los lindes entre vocales y paravocales, quedando todas como posibles núcleos silábicos, y que con base en este supuesto se hace la segmentación. Esta, a su vez, permea el silabeo en lengua oral una vez que se ha accedido a la lengua escrita.

La misma direccionalidad de la lengua escrita impide que se empiece a silabear por el segmento más sonoro, como sostiene Harris que sucede hipotéticamente, sino que conforme aparecen los segmentos de izquierda a derecha así se va haciendo la segmentación.

Otro aspecto importante es que en lengua oral, en cualquiera de las dos escuelas, hay más errores en cuarto y sexto grados que en tercero y quintos grados, respectivamente. Para sexto grado se podría argumentar que la edad de los alumnos es un elemento que afecta su concentración en la escuela, o que la incertidumbre en el paso a secundaria también pudiera estar incidiendo en su rendimiento escolar; sin embargo, para cuarto grado no se puede decir lo mismo.

Una revisión del libro de texto gratuito *Español. Cuarto grado. Actividades*<sup>39</sup> muestra que hay varias lecciones que involucran el silabeo. Algunos títulos relacionados son: “Sílabas tónicas y átonas”, “Palabras cruzadas”, “La sílaba tónica”, “Corrido de Chihuahua” y “Descubre la regla”. Presento en la siguiente figura la página 107, donde

---

<sup>39</sup> Libro cuya primera edición data del año 2000 y seguía vigente durante el levantamiento del *corpus*.

primero se solicita a los niños que silabeen un total de diez palabras: *tormenta, torbellino, círculos, diámetro, medida, apartándose, tener, región, árboles* y *sufrir*. Luego se les pide que, tras identificar la sílaba tónica, la encierren en un círculo; y, por último, se da la orden de que clasifiquen las palabras en agudas, graves y esdrújulas (aun cuando se evite emplear esta terminología).

Las respuestas que hay en la FIGURA 16, digitalizada abajo, corresponden a las de una niña que cursaba el ciclo escolar 2009-2010; no son de ninguno de los colaboradores con que trabajé durante la recolección de datos en el 2005, pero la forma de segmentar las palabras es muy parecida.

Nótese primero que aquí la lista de palabras aumenta para llenar los doce espacios vacíos. *Sí-n, es-tá, lá-piz, a-qué-llos, és-tos, a-par-tán-do-se* y *sí-la-ba* demuestran que son mínimos los errores de silabeo en palabras donde no hay diptongos; en cambio, *re-gi-ón* (re-gión), *in-tru-du-cci-ón* (in-tro-duc-ción o in-tro-du-cción), *di-á-metro/di-á-me-tro* (diá-me-tro), y la misma *fo-to-gra-fí-as*, dejan ver cómo predomina la tendencia hiatizadora.

También es importante señalar que ninguno de los tres ejemplos: *hu-ra-cán, tor-men-ta* y *cír-cu-los*, contiene secuencias del tipo VV ortográficas.

¿En qué deriva todo esto? En la identificación de sílabas tónicas que no lo son: *sí* de *sin*, *ón* de *región* y de *introducción*, *di* de *diámetro*. La acentuación no puede ser efectiva si el silabeo no lo es; por lo tanto, lo que hay que atacar son las fallas en la diptongación y hay que hacerlo, sobre todo, en lengua escrita, que es donde hay más problemas.

FIGURA 16. *Sílabas tónicas y átonas en el libro de Español. Cuarto grado*



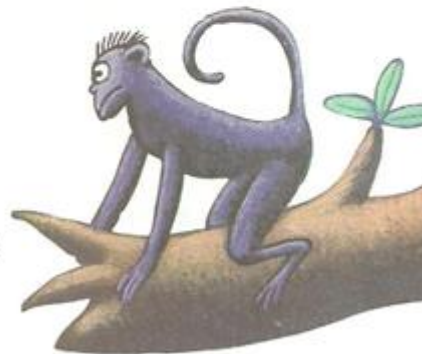


## Sílabas tónicas y átonas

Lee el siguiente texto y, con ayuda de tu maestro(a) y de tus compañeros, separa por sílabas las palabras que están subrayadas.

### Huracán

Es una tormenta con viento sumamente impetuoso y temible que, a modo de torbellino, gira en grandes círculos, cuyo diámetro crece a medida que avanza apartándose de las zonas tropicales de calma, donde suele tener origen. Cuando un huracán pasa por encima de la tierra, los vientos y las lluvias azotan a la región afectada durante varias horas. Los campos e incluso las grandes ciudades suelen inundarse. Árboles y cosechas son arrancados y los edificios pueden sufrir grandes daños. Durante los huracanes la gente corre peligro.



Lee en voz alta cada palabra subrayada, localiza en ellas la sílaba que se pronuncia más fuerte que las otras, es decir, la sílaba **tónica**, y enciérrala en un círculo.

Clasifica las palabras en tres listas, de acuerdo con el lugar que ocupa la sílaba tónica. Empieza a contar de la última sílaba hacia la primera.

Fíjate en el ejemplo:

Último lugar	Penúltimo lugar	Antepenúltimo lugar
<u>hú-ra-cán</u>	tor-men-ta	<u>cír-cu-los</u>
<u>re-gi-ón</u>	<u>lá-piz</u>	<u>di-a-metro</u>
<u>Si-h</u>	a-qué-llos	a-par-tán-do-se
<u>in-tru-du-cci-ón</u>	<u>és-tos</u>	di-á-me-tro
<u>es-tá</u>	fo-to-gra-fi-as	<u>si-la-ba</u>

- La sílaba que se pronuncia con mayor fuerza o intensidad se llama **sílaba tónica**. Las demás son **sílabas átonas**.  
Fíjate que no todas las palabras deben llevar acento escrito.

Normalmente, se trabaja con los diptongos dando por sentado que su silabeo no representa grandes dificultades. Lo que se estudia como más marcado es, en todo caso, el acento de ruptura, que hace que se rompan los diptongos cuando I, U son tónicas. Sin embargo, los resultados manifiestan lo contrario: lo común para los niños es colocar una vocal ortográfica por cada sílaba, y lo poco común o lo más marcado es diptongar.

Lo anterior se reafirma también en el juego de la efe, sobre el que pregunté en la ficha exploratoria y algunos niños dominaban con bastante fluidez.

- CLEOFAS
- CLE-FE-O-FO-FAS-FA. (5-4M11)
  
- DANIEL
- DA-FA-NI-FI-E-FEL (6-3H11)
  
- DIEGO
- DI-FI-E-FE-GO-FO (6-3H11)
  
- LUIS
- LU-FU-IS-FI (5-4M11)
- LU-FU-I-FIS (6-3H11)
  
- NOE
- NO-FO-E-FE (5-1H10, 6-3H11)
  
- CUIDATE
- CU-FU-I-FI-DA-FA-TE-FE (5-4M11)
  
- PUES
- PU-FU-ES-FE (5-4M11)
  
- TRUHAN
- TRU-FU-HAN-FA (5-4M11)
  
- PETROLEO
- PE-FE-TRO-FO-LE-FE-O-FO (6-2M12, 6-3H11)
  
- CIELO
- CI-FI-E-FE-LO-FO (6-3H11)

En JUAN, por ejemplo, hubo quien de inmediato dijo:

- JU-FU-AN-FA. (5-4M11)

Pero hubo también quien dudó:

- JUAN
- JU-FU-AN-FA o JU... JUANFA. No, es JU-FU-AN-FA
- ¿JUFUANFA?, ¿cómo sabes?
- Porque es...la vocal... porque hay dos vocales ahí, ¿no? en la... en JUAN. Entonces, JU-FU-AN-FA. (5-4M11)

Ahí está el criterio aplicado: por cada vocal ortográfica se agrega una sílaba con efe. No importa si en términos fonológicos se trata de una paravocal. No siempre ocurre así; está el caso, por ejemplo, de ZANAHORIA: ZA-FA-NA-FA-HO-FO-RIA-FA (5-1H10), pero sí es lo más recurrente.

Una posible barrera –que, por cierto, refuerza la idea de cómo se imponen las representaciones gráficas en el silabeo– es la Y en posición final, cuando se analiza como si no fuera una vocal. En ELOY, por citar un caso, se separó la Y en otra sílaba:

- ELOY
- E-FE-LO-FO-Y-FY (6-3H11)

En RAY, por mencionar un segundo caso, se presentó la duda de si juntar o separar, y predominó esta última, es decir, nuevamente se separó la Y en otra sílaba:

- RAY.
- ¿RAY? Ah, ¡esa sí! RA-FA-Y-FY, ¿RA-FA-Y-FY?, ¿RAYFY?... ¡no! Es con dos: RA-FA-Y-FY. (5-4M11)

Pero en CHUY y HOY hubo quien prefirió CHU-FUY y HO-FOY (5-1H10):

- CHUY
- CHU-FU-Y-FY
- ¿CHU-FU-Y-FY?
- No, no. ¡CHU-FU!
- ¿CHU-FU?
- CHU-FÚY, sí CHÚ-FUY
- ¿CHU-FUY?
- *Porque se escribe con Y griega, ¿verdad?*
- Sí, sí.

- CHU-FUY
- CHU...
- FUY
- ... FUY, ¿así?, ¿CHU-FUY?
- Uhmjú

[...]

- Y ¿HOY?
- HO-FOY
- ¿HO-FOY?
- Sí, HO-FOY
- Uhhh. A ver, otra vez, OI, ¿cómo es?
- HO-FOY
- OI
- Ah, ¿OI? O.I, ¡no! OI
- ¿Una?
- Y ¿en el juego de la efe?
- O-FO-I-FI
- O-FO...
- I-FI
- ...I-FI. Uhhh. Bueno, vamos a seguir... No, pero HOY, me dijiste que sería ¿cómo? HOY
- ¿HOY? HO.FOY
- HO-FOY, HO-FOY, ¿HO-FOY?
- *Porque se escribe con Y griega, ¿no?*
- *Sí.*
- *Y la... y las únicas que se cambian con efe son las vocales.*

El niño pregunta sobre la manera en que se escriben las palabras para decidir cómo silabear, como se aprecia en las partes en cursivas.

Habría que tener mucho cuidado cuando se le enseñen al niño los valores consonántico y vocálico de Y, incluso desde su nombre “ye” o “y griega”.

Posiblemente, los niños no la vean como parte de la serie de las cinco vocales porque, a diferencia de estas, nunca se acentúa, y este es un rasgo definitorio de las vocales para los niños. Muchos de ellos dejaron constancia de esto en la ficha exploratoria al preguntarles sobre las diferencias entre consonantes y vocales:

- en que [a] las vocales les puedes marcar acento y a las vocales [consonantes] no. (3-2H9)

- \*Las vocales sí pueden tener acento. Y la <a> suena [a] y la <rr> en el abecedario se dice erre. (4-1 M9)
- \*Las vocales son las únicas que se pueden acentuar. (4-1H9)
- las vocales son a e i o u y solo en las vocales van acentos (4-6H10)
- *si*, a las vocales se les pueden poner acentos y [a] las consonantes no (5-3h11)
- Que las vocales se *acentuan* y las consonantes no (5-4M11)
- *si*, que en la vocal se *acentua* (6-3M12)
- *si*, porque las vocales pueden tener acentos y las consonantes no. (6-1H11)

Otro aspecto que hay que estudiar así, de entrada, es el la clasificación de las vocales. No se trata de crear especialistas en lingüística, pero sí de saber guiar al alumno al conocimiento que le permita disponer de bases sólidas para el silabeo. En la investigación me topé con niños que hablaban de vocales fuertes y vocales débiles, pero no hay claridad en su manejo. Pongo el ejemplo de un niño de sexto grado de la escuela pública (6-2h12); este niño es muy consistente en sus respuestas, pero hay información confusa. Vayamos por partes:

En el siguiente fragmento de la prueba oral, el niño reconsidera el silabeo de DANIEL y opta por segmentar NIEL sosteniendo que la E es una vocal fuerte por lo que debe ir separada:

- DANIEL
- DANIEL: DA.NIEL
- Dos. DANIELA
- DANIELA: DA.NI.ELA
- A ver, otra vez
- Sí. DA.NI.E.LA
- Cuatro
- Sí... en la de arriba también me equivoqué
- ¿cómo, cómo?
- ...que en la de arriba sí me equivoqué
- ¿en cuál?
- Era también DA.NI.EL
- ¿En DANIEL?
- Sí, eran tres. Na' más que eran tres aquí y usted puso dos
- ¿Así?, ¿tres?
- Sí
- Y ¿cómo sabes que la de dos no?
- ¿Eh?

- ¿Cómo sabes que esta de dos sílabas: DA.NIEL está mal?
- Por... ¿cómo se llama?, la A, la E y la O son las fuer... vocales fuertes y esas sí pueden ir separadas de una vocal débil. Deben de ir separadas.
- Deben ir separadas de una vocal débil.
- Sí.
- Pues no entendí de todas formas. A ver, explícame, por favor.
- DA.NI.EL: tres sílabas. Así como está.
- Ajá, así.
- Sí.
- ...pero, a ver, ¿qué me decías de las fuertes?, la A, la E y la O son fuertes.
- Sí.
- ...y deben ir... ¿qué?
- Pueden ir separadas de otra voc... de otras vocales.
- Pero, ¡ah!, ¿o sea que la E como es fuerte puede ir separada de la I?
- Sí.
- Ya entendí. A ver DIANA.
- DIANA: DI.A.NA.
- ¿Cuándo te enseñaron eso de las fuertes y las débiles?
- Pss... en tercero o en segundo
- ¿Desde allá?
- Sí.

Más adelante, en ESAU, el niño junta SAU argumentando que una vocal débil no puede ir sola:

- ESAU
- ESAU: E.SA.U
- Tres, ¿verdad?
- No, es... ¡dos!
- A ver, otra vez.
- E.SAU
- E...
- ...SAU
- Y ahí, ¿cómo sabes que van juntas?
- ...¿cómo se llama?... Porque una vocal débil... ¡sí!, una vocal débil no puede ir sola
- ¿no puede ir sola?
- Sí.
- Pero en DANIEL está una vocal débil que es la I, ¿no?
- Pues sí, pero acompañada con un... ¿cómo se llama?, con la ene.
- Sí. Aquí [en ESAU] va la U solita.
- Sí.
- No va acompañada por otra, ¿por eso debe ir junto? (###) O sea, aquí [en DANIEL] me dices que la I va con la ene; aquí [en ESAU]... la U es la débil, ¿verdad?

- Sí.
- ...¿no puede quedarse solita porque no hay consonante?
- Pues... estoy pensando... No me acuerdo bien.
- No te preocupes.

Esto es muy importante: pareciera como si el niño se fijara únicamente en la segunda vocal de la secuencia ortográfica VV, la E en DANIEL que es fuerte y la U en ESAU que es débil. La primera vocal ortográfica de la combinación no le causa problemas, la analiza como núcleo silábico y ya está; pero la segunda sí: es la vocal sobre la que duda dónde acomodarla. Si la vocal es débil la deja en la misma sílaba, si es fuerte crea una nueva sílaba. Tal vez esta sea la razón de por qué los diptongos crecientes favorecen más la hiatización que los diptongos decrecientes. Aunque, por supuesto, puede haber otras razones; tal vez la apertura de las vocales [-altas], o sea, A, E, O sea un indicio –una vez perdida o disminuida la intuición silábica– de que se puede crear otra sílaba cuando van en la segunda posición.

En FUE, además de la distinción entre vocal fuerte y vocal débil, el niño introduce el concepto de sílaba tónica y especifica que una vocal débil puede ir sola cuando es tónica, lo cual es cierto:

- FUE
- FUE: FU.E
- ¿dos?
- Sí.
- ¿No puede ser una?
- Sí.
- Pero ¿son dos?
- Espera... FUE: FUE. Una. Es que estoy viendo bien. Estoy pensando.
- Ajá.
- Sí, dos.
- Ajá, ¿cuáles?
- FU.E
- Ajá, y ¿por qué no es una?
- Porque la E lleva sílaba tónica y puede ir sola; aparte de que es fuerte: puede ir sola.

- A ver, otra vez eso.
- Que lleva la sílaba tónica la E, y puede ir sola. Aparte de que es vocal fuerte.
- Si fuera la sílaba tónica FU, ¿cómo sonaría?
- FU.É, FUE, ¿cómo es?... FÚE.
- ¿FÚE?
- Sí.
- ¿Entonces es la E?
- Sí.
- Cuando llevan la sílaba tónica ¿pueden ir solas?
- Sí, también aunque sea una vocal débil pue.... si tiene la sílaba tónica, puede ir sola.
- A ver, dame un ejemplo
- (###)
- Bueno, si alguna de las que te digo tiene ese caso me dices, ¿no?
- Sí
- A ver, GOLPEA
- GOLPEA: GOL.PE.A

[...]

- REI
- REI: RE.Í, ¡esa tiene! Esa tiene sílaba tónica.
- Ah, ah, ¿en la I?
- Sí.
- ¿por eso se separa?
- Sí, se puede separar.
- ...Ah, pero no entendí mucho en FUE y en HAY, por ejemplo.
- (###)
- A ver, a ver: FUE
- FUE
- Me dijiste que la sílaba tónica está en la E.
- Ajá, y puede ir separada, aparte de que es una sílaba [VOCAL] fuerte.
- ¿La E?
- Sí.
- Y ¿en HAY?, ¿la sílaba fuerte cuál es?
- La HA
- Ah, pero es todo, ¿verdad?
- Sí, es todo.
- La A con la I, ¿es todo?
- No. HAY, todo junto.
- Ajá, ¿hache, A, Y?
- Sí.
- Y la sílaba tónica, ¿en dónde cae?
- En la HA.
- ¿No puede ser en la Y también?
- Pero ¿de qué es?... AHÍ de “ahí está” o “¡Ay!” de susto?



- No, tampoco. Este es HAY de HABER, como “hay cinco casas grandes y cinco chiquitas”.
- Ah, de la... en la HA.
- ¿Ajá?
- Sí.
- ¿Por eso va junto?
- Sí.
- ¿Por qué no la puedes separar aquí?
- Porque no sonaría bien.
- ¿Cómo sonaría?
- AHI
- Ah.
- ...de otro verbo.
- De..
- ...“ahí está eso”
- Más bien como de un adverbio, ¿no?
- Sí
- ¿Dónde? “ahí”. Ah, bueno, un locativo.

El niño no ha podido identificar que la sílaba tónica en HAY de HABER es HAY, todo completo, pero la búsqueda de su localización lo ha llevado a un cuestionamiento muy importante sobre la categoría morfológica de la palabra, lo cual es determinante, también, para la colocación del acento diacrítico.

Finalmente, en ROMPIO también se produjo una confusión sobre la sílaba tónica y esto derivó en un silabeo inadecuado:

- ROMPIO
- ROMPIO: ROM.PI.O
- ¿Tres?
- Sí
- RUIN... oye, espérame, en ROMPIO, PI, PI, ¿es fuerte?
- ROM.PI.O, no
- ¿No?
- No.
- Y, entonces, ¿por qué si no es fuerte...
- ...¡no!, sí es...
- ...ni lleva el acento...
- ...sí es fuerte, pero si va sola suena... sonaría bien: ROMP... sonaría ROMP.I.O...
- Ah.

- ...por eso va acompañada con la P.
- Ah, y ¿no puede ser ROM.PIO?
- No.
- Y ahí, ¿por qué no?
- ¿Cómo se llama?... porque dos sílabas tónicas no se pueden comb... dos sílabas fuertes no deben, no pueden ir juntas
- Y aquí las fuertes serían PI y O.
- Sí.
- Sí. PI lleva sílaba tónica y O es una sílaba fuerte.
- Y ¿puede haber dos tónicas en una misma palabra?
- No, pero, una es la sílaba tónica y otra es una sílaba fuerte.
- ¿La sílaba fuerte es la que tiene A, E, O?
- Sí.
- Ah, pero, entonces, la que tiene I ¿es débil?
- Sí, pero como lleva sílaba tónica pues, este... ¿cómo se llama?, va separada de la O.
- La... porque la tónica ¿es la O?
- Sí; ¡no!, la I, pero la O es una sílaba fuerte y dos sílabas así, fuertes, no pueden ir juntas.
- Todavía no me queda claro, pero ¿luego me explicas bien?
  
- [Continúo con más palabras y al final regreso sobre el caso de ROMPIO.]
- Bueno, ya terminamos; pero, entonces, tú ¿podrías explicarme un poquito más de estas?
- Sí.
- A ver, nos quedamos, entonces, en ROMPIO.
- Sí.
- Que ROMPIO no puede ser ROMP.IO porque..., porque...
- ...sonaría mal
- ¿sonaría mal?, ROMP.IO, ¿sonaría mal?
- Sí.
- Y luego, tampoco puede ser ROM.PIO, ¿por qué?
- Ah, sí. La I es una sílaba suave, pero con la...
- Suave o débil, ¿es lo mismo?
- Sí. Pero, ¿cómo se llama?... pero con la sílaba tónica se hace fuerte.
- Y ¿dónde está la tónica en ROMPIO?
- En ROM...PÍ, en la I... PÍ
- A ver, si fuera en la O, ¿cómo diría?
- ROMPIOOO
- A ver, otra vez
- Eso, ROMPI.Ó, ROMPI.Ó
- ¿ROMPIO?
- No, ROMPÍ.O
- ¿A poco?, ¿decimos ROMPÍ.O?

- No.
- ¿Entonces?
- Me confundí.
- ¿Cómo decimos? ROMPIÓ, ¿dónde está la sílaba tónica?
- Estoy mal... estoy mal cómo la pronuncié, pero estoy bien ahí porque, ¿cómo se llama?... porque la sílaba O es la sílaba tónica...
- La sílaba O es la sílaba tónica.
- ...y no puede ir junto de la suave.
- y no puede ir junto de la suave.
- Sí, estaba mal.
- Ah, ¿eso es lo mismo que pasa con FUE?
- Sí, lo mismo.

Aun cuando haya certeza al identificar las vocales fuertes y débiles, lo crucial no depende del lugar que ocupen en una secuencia del tipo VV, sino de su combinación. Habría que hacer hincapié en que la secuencia se debe analizar en conjunto.

Así como en matemáticas hay una tabla de los signos, según la cual más por más o menos por menos dan más y más por menos o menos por más dan menos, se puede trabajar en español con algo semejante.

La tabla de las combinaciones vocálicas en español se puede representar como sigue, con la observación de que sin importar el orden de los elementos combinados el resultado es el mismo:

TABLA 74. *Combinaciones vocálicas en español*

$V_F+V_F$ =hiato	Ejs. PE.TRÓ.LE.O, A.É.RE.O
$V_d+V_d$ =diptongo	Ejs. LUIS, CHUY
$V_d+V_F$ =diptongo	Ejs. LLU.VIA, HOY
$\hat{V}_d+V_F$ =hiato	Ejs. HA.BÍ.A, RA.ÚL

Donde:

$V_F$ = vocal fuerte (A, E, O)

V<sub>d</sub>= vocal débil (I/Y,U)

ˆV<sub>d</sub>= vocal débil tónica (Í, Ú)

La pregunta es cómo presentar a los estudiantes esta información, de tal modo que la interioricen y el conocimiento sea parte de sus competencias. Yo lo he intentado con estudiantes de niveles superiores, de bachillerato y de secundaria. Pero creo que el momento idóneo para hacerlo es, sin duda, la primaria.<sup>40</sup>

¿Qué recomiendo que se haga? Tomando en cuenta los beneficios de las actividades lúdicas, se pueden implementar distintas estrategias. A mí me ha funcionado bastante bien el juego de “Pancho Pantera-Panchito”, cuyas instrucciones pongo a continuación.

Primero, aprovechando el momento de calentamiento, pídale a los alumnos que se paren. A la voz de “Pancho Pantera” todo mundo debe mostrar los bíceps tal como lo hace este personaje famoso. A la voz de “Panchito” todo mundo debe agacharse y llevar los brazos al centro, precisamente como si no hubieran desayunado ese día. Cambie las voces al azar; verá que, al querer anticiparse, algunos estudiantes se equivocan. El reto evidente es que estos mantengan la concentración para saber qué postura adoptar, pero, en el fondo, usted estará avanzando un paso para introducir la distinción entre vocales débiles y fuertes.

El calentamiento no dura más de cinco minutos, después pídale que silabeen algunas palabras del instrumento de evaluación que aparece en el ANEXO 3. Cuando terminan comienza la revisión del tema. Deles la clasificación de las vocales en fuertes y débiles –como pista, yo siempre agrego que pueden usar mi nombre para recordar las

---

<sup>40</sup> “En la primaria es donde se gestan y arraigan los principales problemas que se arrastrarán en los siguientes niveles educativos y aun hasta la educación universitaria, donde la sombra de una competencia endeble se manifiesta de mil maneras, que van desde el consabido error ortográfico y de puntuación hasta la incapacidad de organizar el pensamiento sintética, analítica y críticamente en un texto escrito cohesivo y coherente”. (Barriga Villanueva 2010: 1100)

vocales débiles–; en cuanto a la Y, lo más común es que los alumnos se resistan a verla como una vocal, pero ejemplifíqueles con pares de palabras como REY-REYES o RAY-RAYO. Pídales, entonces, que se levanten nuevamente, solo que esta vez las indicaciones cambiarán: la voz de “Pancho Pantera” se transforma en una vocal fuerte y la voz de “Panchito”, en una vocal débil. La cautela que deben tener es mayor, pero también lo es la experiencia que adquieren de la tipología vocálica.

Después ponga la tabla de las combinaciones vocálicas en el pizarrón y pídale que se imaginen un sillón tipo gabinete de cualquier restaurante y que traten de sentar a dos Panchos Pantera, ¡ellos mismo se apresurarán a decir que no caben! De esta manera explique que dos vocales fuertes no pueden ir juntas en una misma sílaba, constituyen, por lo tanto, un hiato.

Enseguida, pídale que se imaginen sentados en el mismo sillón a dos Panchitos. Ellos sí caben. Es lo mismo que pasa con dos vocales débiles cuando van juntas: forman un diptongo.

La siguiente combinación, la de vocal fuerte más vocal débil o vocal débil más vocal fuerte, también resulta en un diptongo. Aclare que es como juntar en el mismo sillón a un Pancho Pantera y a un Panchito, los dos caben en el mismo espacio.

Finalmente, para explicar el hiato que se forma cuando van contiguas una vocal débil tónica más una vocal fuerte, o una vocal fuerte más una vocal débil tónica, pídale que se imaginen a Panchito convertido en Pancho Pantera, tras tomar chocomilk. Este Panchito convertido en Pancho Pantera más otro Pancho Pantera es lo mismo que tener vocal débil convertida en fuerte (por acción del acento) más vocal fuerte, por lo que hay que separar las vocales en sílabas diferentes porque no caben en una misma.

Para que los niños practiquen y reflexionen sobre sus avances de silabeo, lo más recomendable es que retomen los ejercicios que resolvieron en primera instancia y evalúen su rendimiento. Es muy importante que por sí mismos lleguen a la conclusión de que el hiato con las vocales débiles existe sólo cuando I, U son tónicas y van acompañadas por una vocal fuerte.

Para que los alumnos logren identificar la vocal tónica, a mí me ha funcionado pronunciar con cierta exageración la sílaba tónica en palabras que llevan acento escrito. Después ellos hacen lo mismo sin grandes dificultades. Esta práctica la observé en clases de español como L2 y funciona también, como digo, con estudiantes de español como lengua materna. El riesgo es que, acostumbrados a alargar la vocal de mayor intensidad, en ocasiones alargan vocales que se acentúan prosódicamente pero no gráficamente; esto, en realidad, constituye una ventaja: es una oportunidad para repasar las reglas de acentuación de las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas (acento normativo); mientras que, en el caso específico de palabras con hiato, es un buen momento para indicar que el acento de ruptura domina al normativo. En cualquiera de los casos, ya sea que la palabra en cuestión lleve o no una secuencia vocálica, se podrá aprovechar la ocasión para reflexionar sobre las peculiaridades de la lengua escrita frente a la lengua oral.

## CONSIDERACIONES FINALES

Ha sido este un trabajo bastante duro; sin embargo, ni el manejo de los datos, ni la cuantificación, ni la categorización de los distintos tipos de segmentación, por ejemplo, aun cuando sí requirieron de una labor ardua y meticulosa, se comparan con el constante batallar contra la idea de que cualquier esfuerzo emprendido a favor de mantener nuestra ortografía está condenado al fracaso. Esta idea de que todo está perdido, y que se afirma de manera apabullante desde simples letreros en la calle hasta contextos más cuidados, como el salón de clases, es rechazada por los propios niños quienes, al menos la gran mayoría en esta investigación, se muestran deseosos de aprender el sistema de escritura del español.

Cuando las explicaciones sobre dudas ortográficas son satisfactorias –y esto me ha tocado vivirlo–, hay una respuesta positiva por parte de los alumnos, ya que se muestran interesados. Recuerdo el caso, dicho sea de paso, de un estudiante de apellido RUIZ que siempre le ponía acento gráfico a la I; cuando mencioné en clase que UI, IU se analizan invariablemente como diptongos en lengua escrita y que los monosílabos no se acentúan, a menos que lleven acento enfático o diacrítico, respondió entre decepcionado y animoso: “¡He vivido engañado toda mi vida!”. Esto ocurrió con un joven que iba a ingresar a la universidad, pero sucede lo mismo con personas de otros niveles educativos. El silabeo, por ejemplo, lo trabajé también con personas de posgrado; les pedí que silabearan las mismas palabras del instrumento de evaluación que aquí apliqué y, sólo después, expliqué las posibles combinaciones vocálicas tal como se muestran en la TABLA 74 de este escrito; la respuesta fue unánime: “nos hubiera dicho antes”. La complejidad del silabeo y la acentuación gráfica en español no es algo irremontable, esto es lo que quiero expresar; es demandante y hay que fijarse bien, pero no debe ser ningún misterio. Menos, incluso, entre

niños ávidos de conocimiento que, con el recurso de “Pancho Pantera/Panchito” logran reconocer hiatos y diptongos, como también lo he podido constatar en mi práctica docente.

De entre los puntos más destacables de esta investigación quiero subrayar los siguientes:

- Se cumple la hipótesis de que: “A medida que los niños se escolarizan y entran en contacto formal con la lengua escrita, se desarrolla su conciencia fonológica, esto es, su capacidad para identificar y manipular deliberadamente los fonemas; este conocimiento compite con el manejo controlado, pero intuitivo, espontáneo y natural que se tiene sobre la sílaba, y al final priva aquel puesto que este, por no ser un conocimiento consciente, no prospera. A su vez, el deterioro en las capacidades de silabeo conlleva a problemas en la acentuación gráfica”; no obstante, cabe señalar que con la enseñanza sobre la sílaba en la escuela se logra contrarrestar la hipersegmentación de palabras. Así, dependiendo del grado de manejo de la lengua en una y otra escuela primaria, los problemas de silabeo van disminuyendo, con lo cual queda demostrada la hipótesis de que: “Mientras más reflexión sobre la sílaba propicie la escuela, mejores resultados con la acentuación y la segmentación obtendrán los niños”.
- Hay tres grandes bloques de desarrollo en las edades tardías: primero y segundo grados forman el primero de ellos, y su principal característica en torno al silabeo es que su interlengua por alcanzar el dominio de la lengua escrita hace que la segmentación de palabras sea más fonológica que silábica. Otro gran bloque se produce en tercero y cuarto grados, donde las segmentaciones silábicas ganan terreno sobre las segmentaciones fonológicas debido a un reajuste en la noción de “sílaba”, entendida, las más de las veces como



“agrupación”; y, finalmente, el último bloque lo integran quinto y sexto grados, en que es menor el número de problemas de silabeo, pero aun así, no se llega a niveles tan bajos como entre los niños de preescolar y los adultos analfabetas.

- Hay un avance progresivo en el desarrollo de la conciencia fonológica del niño y, por ende, del retroceso de la conciencia silábica. Los niños son capaces de aislar, en principio de cuentas, segmentos vocálicos en posición tónica –sobre todo cuando tales segmentos van precedidos por otra vocal gráfica–, luego separan segmentos en posición de coda; y, finalmente, elementos en el ataque silábico.
- En efecto, la hipótesis de que “mientras haya un mayor desarrollo de la conciencia silábica, más cercanía con las pautas de acentuación y de segmentación naturales del español tendrán los niños” es la que requiere mayor atención en las aulas.
- Uno de los beneficios aportados por el análisis inferencial es el hecho de trasladar los datos de la muestra a la población general, es decir, a cada una de las escuelas; pero, dado el grado de confiabilidad de los resultados y las mismas tendencias observadas en una y otra institución –justo porque las diferencias sociolingüísticas entre ellas son considerables–, los resultados también son transferibles al sistema educativo nacional, al menos, en cuando al proceso cognitivo de internalización de una nueva noción, en este caso el fonema, y su aplicación a nuevos contextos, como es la segmentación de palabras.
- Considerando la aplicación de este estudio a la enseñanza, un avance gradual sobre la acentuación gráfica de las palabras en español implicaría trabajar

primero el silabeo de palabras integradas por sílabas testigo, luego por hiatos, después por diptongos decrecientes y, finalmente, por diptongos crecientes.

No es sencillo presentar las conclusiones de una investigación como esta, en la que interviene una multiplicidad de elementos, de teorías, de ideas. Quizá la mejor aportación de toda ella sea que atrae la atención del lector a una propuesta diferente, en tanto que busca los orígenes de problemas de acentuación y silabeo –atribuidos hasta ahora a deficiencias educativas– en las afectaciones que produce la lengua escrita, sin que nos hayamos percatado de ello.

La solución, no obstante, no está aquí. Apenas se han apuntalado algunos datos y falta mucho camino por recorrer. Pero sí es importante que ante este panorama tan amplio que se abre para los estudios de la relación entre la lengua escrita (tanto con la escritura como con la lectura) y la lengua oral nos vayamos desembarazando de muchos prejuicios y se atienda de raíz lo que otros pretenden ignorar.

Un buen comienzo, me parece, es incrementar la conciencia silábica con mayores apoyos para reflexionar sobre nuestra lengua. El solo hecho de no dar por sentado que –como hablantes nativos– conservamos la habilidad para segmentar en sílabas es un gran avance.

Tal vez, como señalan los profesores de la UPN en las tesis aquí revisadas, se deba insistir en que, por decreto, sean más las horas de clase y, por tanto, mayor el tiempo que se destine a enseñar y aprender nuestro sistema de escritura. Por supuesto, siempre estará abierta la otra alternativa: soslayar el tema y aventar la ortografía por la borda. Pero, si se me permite expresar mi opinión, pienso férreamente que cultivar una buena ortografía tiene

más ventajas que desventajas y, por el entendimiento mutuo del que nos puede proveer, vale la pena el esfuerzo.

La ortografía es una camisa de fuerza para muchas personas, tal vez lo sea o tal vez no; sé que es imperfecta porque es producto del hombre, y por eso mismo, como afirma Hesse en *Siddhartha*: *Al leer un escrito cuyo sentido quiere penetrarse/ no se desdeñan los signos ni las letras,/ no se ve en éstos un señuelo,/ un efecto del azar,/ una envoltura vulgar;/ se los lee,/ se los estudia letra por letra,/ se los ama.*

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1964). "Algunas cuestiones fonológicas del español de hoy", *Presente y futuro de la lengua española*, vol. II, Madrid: OFINES, pp. 151-161.
- Alcina Franch, J. y J. Manuel Blecua (1975). *Gramática española*, Barcelona: Ariel.
- Alexopoulou, A. (2005). "El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 43(1): 75-92.
- Asher, R. E. (Ed.) (1994). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford: Pergamon Press.
- Backhoff, E., M. Peón, E. Andrade, S. Rivera y M. González (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 159 pp.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "...un solecito calentote"*, México: El Colegio de México, 302 pp.
- Barriga Villanueva, R. (2010). "Una hidra de siete cabezas y más" en *Historia sociolingüística de México*. Vol. 2, Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (Directores), México: El Colegio de México, 1328 pp.
- Blevins, J. (1995). "The syllable in Phonological Theory" en *The Handbook of Phonological Theory*, John A. Goldsmith (ed.), Cambridge: Basil Blackwell, pp. 206-244.
- Calero Vaquera, M. L. (2006). "Una reforma ortográfica de autor desconocido (Valencia, 1883)" en *Camino actuales de la historiografía lingüística: actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Vol. 1, Antonio Roldán Pérez (Coord.), pp. 333-344.
- Catach, N. (Comp.) (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Barcelona: Gedisa, 336 pp.
- Corder, S. P. (1967). "The Significance of Learner's Errors", en *International Review of Applied Linguistics* 5(4): 161-170. (Traducción al español: "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", en Juana Liceras (Ed.), 1991, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, pp. 31-40).
- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", en *International Review of Applied Linguistics* 9(2): 147-60. (Traducción al español: "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores", en Juana Liceras (Ed.), 1991, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, pp. 63-77).

- Corder, S. P. (1992) [1973]. *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin. (Traducción al español: *Introducción a la lingüística aplicada*, México: Limusa).
- Corder, S. P. (1974). "Error Analysis", en J.P Allen y S.Pit Corder (Eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 3, *Techniques in Applied Linguistics*, London: Oxford University Press, pp. 122-154.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*, London: Oxford University Press.
- Derrida, J. (2008) [1971]. *De la gramatología*, México: Siglo XXI, 397 pp.
- Davies, A. (1990). "Obituary: Pit Corder". *BAAL Newsletter* 36: 33-5 (reproducido en [http://www.baal.org.uk/dox/history\\_of\\_baal.pdf](http://www.baal.org.uk/dox/history_of_baal.pdf))
- Eco, U. (2001) [1980]. *El nombre de la rosa*, Barcelona: Lumen, 670 pp.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1993) [1979]. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. 367 pp.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo, N. Ribera e I. García Hidalgo (1996). *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa, 269 pp.
- Ferreiro, E. (Comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Editorail Gedisa, 186 pp.
- Foucambert, J. (2004) [1989]. *Cómo ser lector. Leer es comprender*, México: Fontamara, 180 pp.
- Gil Fernández, J. (Ed.) (2000), *Panorama de la fonología actual*, Madrid: Arco/Libros, 691 pp.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris: Presses Universitaires de France, 284 pp.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*, Cambridge: Cambridge University Press, 179 pp.
- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*, Cambridge: Cambridge University Press, 328 pp.
- Harris, J. W. (1991) [1983]. *La estructura silábica y el acento en español. Análisis no lineal*, Madrid: Visor, 208 pp.
- Harris, J. W. (2000) [1989]. "Lo que sabemos en la actualidad sobre la estructura silábica del español" en *Panorama de la fonología actual*, J. Gil Fernández (Ed.), Madrid Arco/Libros, pp. 485-510.

- Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (1991). *Metodología de la investigación*, México: McGraw Hill, 505 pp.
- Hess, K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles* (tesis doctoral), México: El Colegio de México, 267 pp.
- Hess, K. (2011). “El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes” en *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*, Karina Hess y Cols., México: Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 191-210.
- Homer, B. D. (2009). “Literacy and Metalinguistic Development” en *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press, 487-500 pp.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*, Madrid: Gredos, 690 pp.
- Lara, L. F. (2004). *Lengua histórica y normatividad*, México: El Colegio de México, 203 pp.
- Lerner, D. (2011) [2001]. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: Fondo de Cultura Económica, 193 pp.
- Mateos Muñoz, A. (2009) [1940]. *Gramática latina*, México: Esfinge, 341.
- Montes Giraldo, J. J. (2005). *Anotaciones lingüísticas y correcciones idiomáticas*, Bogotá: Aequus editor, 111 pp.
- Montreuil, J. P. (1987). “On nuclearity”, en T. A. Morgan *et al.* (Comps.), *Language and language use: Studies in Spanish*, Lanham: University Press of America, pp. 55-68.
- Morais, J., L. Cary, J. Alegría y P. Bertelson (1979). “Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?”, *Cognition*, 7: 323-331.
- Morais, J., J. Alegria, y A. Content (1987). “The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view”, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7: 415-438.
- Moreno de Alba, J. G. (2003). *Suma de minucias del lenguaje*, México: Fondo de Cultura Económica, 750 pp.
- Moreno Fernández, F. (2005) [1998]. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel, 406 pp.
- Moreno Fernández, F. (ms.). “Sociolingüística, estadística e informática”.

- Navarro Tomás, T. (1991) [1918]. *Manual de pronunciación española*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Olson, D. R. (1998) [1994]. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona: Editorial Gedisa, 349 pp.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos, 558 pp.
- Quilis, A. (1997). *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid: Arco/Libros, 96 pp.
- Quinteros, G. (Ed.) (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*, México: Fondo de Cultura Económica, 262 pp.
- Read, C. A., Y. Zhang, H. Nie y B. Ding (1986). "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading", *Cognition*, 24: 31-44.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (2011) [2010]. *Ortografía de la lengua española*, Editorial Planeta Mexicana: México, 743 pp.
- Ricœur, P. (2003) [1995]. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México: Siglo XXI, 112 pp.
- Sankoff, D.; S. Tagliamonte y E. Smith. 2005. [En línea]. *Goldvarb X. Computer program*. Department of Linguistics, University of Toronto. Disponible en [http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV\\_index.htm](http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm)
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis, 175 pp.
- Sliar-Cabral, L. (2003), *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*, Sao Paulo: Contexto, 263 pp.
- SEP (2008). *Español. Cuarto grado. Actividades*, México, p. 107.
- Silva Comelin, M. I. (1999). "Una mirada a la escritura de niños y jóvenes escolares de la Ciudad de México", *Revista de educación*, nueva época núm. 8, enero-marzo, 1999.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 367 pp.
- Vernon, S. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escrita* (tesis doctoral), México: CINVESTAV, 206 pp.

Vigara Tauste, A. M. (2001). "Acentuar según las normas académicas: el caso de "truhán" y otros monosílabos que no lo son", *Español Actual* 76: 41-47.

## TESIS UPN

Braham Domínguez, H. (1991). *La dificultad que presenta el niño de 4° grado, hacia el acceso ortográfico de la acentuación como un obstáculo en la apropiación del lenguaje escrito*, UPN, Saltillo, 34 pp.

Casado Hernández, M. I. (1992). *Propuesta pedagógica para la enseñanza del acento en el quinto grado de educación primaria*, UPN, Poza Rica, 78 pp.

Corona Ramírez, M. del R. (1998). *Uso inadecuado de la acentuación en la expresión escrita*, UPN.

Dzib Escalante, M. del R. (1993). *Problemas ortográficos en la acentuación de las palabras*. UPN, Chetumal, 42 pp.

Fernández Álvarez, R. (1992). *Propuesta didáctica para el manejo del acento ortográfico en el VI grado*, UPN, Poza Rica, 86 pp.

Gándara Salas, G. X. (1993). *El uso del acento ortográfico en las palabras agudas, graves y esdrújulas*. UPN, Mexicali, 62 pp.

López Vera, J. J., J. L. Rodríguez Borges, M. L. Vicab Canul, I. G. Rodríguez Borges (1998). *La omisión del acento ortográfico en el sexto grado*.

Medina Jiménez, R. (2000). *El uso correcto de la acentuación ortográfica en cuarto grado de educación primaria*, UPN, Ixtlahuaca, 87 pp.

Orozco Mendoza, E. (1997). *Estrategias didácticas para que el alumno de 5to. grado de primaria utilice correctamente el acento*.

Panameño Guevara, A. E. (1997). *Un programa educativo computacional como apoyo didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la acentuación ortográfica para el 6° grado de educación primaria*. UPN, México, 120 pp.

Ramírez Antonio, H. (1992). *Una propuesta metodológica para la enseñanza de las reglas de acentuación*. UPN, Coatzacoalcos, 79 pp.

Reyes Muñoz, B. L. (1992). *Una propuesta pedagógica para que el niño de tercer grado construya y aplique las reglas de acentuación*. UPN, Cd. Juárez, 57 pp.



Ríos Moreno, A. L. (1994). *El uso reflexivo del acento ortográfico en el cuarto grado de educación primaria.*

Salas Cortez, L. E. (1996). *Propuesta didáctica para el aprendizaje de la acentuación de palabras en el quinto grado de educación primaria.* UPN, Matamoros, 66 pp.

ANEXO 1. PREGUNTA 29 DE LA FICHA EXPLORATORIA Y RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS.  
CLASIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS

Si hoy hubiera votaciones para decidir si:

Dejamos las reglas de ortografía tal como están.

o

Quitamos la *h* muda, las letras que suenan igual y todos los acentos.

¿tú por cuál votarías? y ¿por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

75 respuestas de niños de entre 9 y 12 años de edad

*Respuestas de tercero de primaria:*

- la 1 porque en la segunda todos escribirían como quieren y no se entenderían nada (3-1M9)
- la uno por que si le quitáramos la h a la palabra hola sonaría ola de ola de mar. (3-2M9)
- la primera porque las primeras palabras necesitan la h como para hola y hugo. (3-3M8)
- la 1 porque la 2 es mal porque si dices Hola sin la h y [ya (?)] diría ola. (3-3H8)
- 1 por que estoy agusto (3-4M8)
- por la primera porque si quitas los acentos las palabras suenan diferente (3-4H8)
- por la primera esta mas clara y es mejor (3-5H8)
- [voto por] dejar las reglas porque si no sonaría mal (3-6H8)
- por la a porque hay que respetar las reglas de la escritura y si le quitamos todo no sonaría igual (3-1m9)
- [La opción] A por que [si no] seríamos tranposos (3-2m9)
- [tachó la A:] B [no] porque no sonarían las palabras fuertes (3-3m8)
- [la segunda no] porque no sonarían bien las palabras (3-1h9)
- Voto por la a [porque] se queda con todos (3-2h9)
- Por la A por que esta bien hasi (3-3h8)
- [la segunda no] por que no[,] las dejo y es correcto lo que dices (3-4m9)

- se deben rectificar las faltas de ortografía (3-5m8)
- Porque quiero que cada una tome su lugar (3-6m9)
- Por la primera, por que es correcto lo que dice (3-4h9)
- [La uno] es lo correcto de la que esta tachada (3-5h9)
- [la primera] por que aci me gustan. (3-6h9)

*Respuestas de cuarto de primaria:*

- votaria por la primera porque si no sonaria todo feo. (4-2H9)
- Dejamos las reglas de ortografía tal como están porque la ortografía es muy importante (4-4M10)
- [la primera] porque yo digo que esta bien tal como esta (4-6M10)
- la uno porque si no no dirias bien sílabas (4-5H10)
- la primera porque se oiria feo algunas palabras o sonarian distintas (4-6H10)
- [La primera] porque asi podrias aprender mejor (4-1m9)
- [La primera porque] dice que dejemos hasi la falta de ortografia (4-2m10)
- [la primera] para que todos tu-[/ ]vieran mejor ortografia (4-3m10)
- [la primera] por que son muy importantes (4-1h10)
- [no tachó ninguna, pero dice:] yo por el partido verde ecologista porque pienso que tienen mucho interes en la naturaleza (4-2h10)
- por la segunda porque llo escribo como suena la palabra o a veces me dictan como va la palabra y todos los hacentos por que algunas palabras suena fueete con los hacentos (4-3h9)
- por la primera por que asi [es decir, con la segunda] no se entenderia a nadia (4-4m10)
- [tachó la primera pero dice:] por el prit por que es bueno (4-5m10)
- la segunda porque quiero esquivir como quiera (4-6m10)
- [la primera] por que es muy bueno por que estan bien (4-4h11)
- [tachó la primera pero dice:] partido verde por que es muy bueno (4-5h11)
- [la primera] porque es bueno para otros (4-6h12)

*Respuestas de quinto de primaria:*

- La primera porque es importante[,] las reglas (5-3H10)
- La 2 porque haci es más es más facil y no nos hacen examen de ortografía. (5-4M11)
- por la 1 porque sí no, no entenderiamos lo que esta escrito (5-5M10)
- por la 1°, porque ya me acostumbre a estás reglas (5-4H11)
- Por está [la 1ª], porqué [si no] todas las pala-[/ ]bras perderían el sentido (5-5H11)
- Por la 1° porque asi aprendemos de nuestros errores. (5-6H11)
- [por la primera] dejamos las reglas de ortografia. (5-1m11)
- [por la segunda] porque no tendríamos errores (5-2m11)
- [por la segunda] para no equibocarme con la H (5-3m10)
- [por la primera] por que sino no se entiende (5-1h10)
- B porque me gustan mas la idea para no poner puntos (5-2h11)
- b, seria mas facil de escribir (5-3h11)

- por la primera porque esta mejor (5-4m11)
- la 2 por que es los corre-/cto para [...respuesta trunca] (5-6m11)
- Por la primera porque no le entendi (5-4h11)
- [por la segunda] nonos risbe ["no nos sirve"; se entiende que la ortografia][1] (5-5h11)
- no nos arian corrigirlo (5-6h11)

*Respuestas de sexto de primaria:*

- Por la primera porque no abría tanto conflicto para aprenderse las nuevas reglas. [?] (6-1M11)
- Por la primera, porque si no seria un relajo con las palabras (6-2M12)
- No porque sino no podriamos pronunciarlas bien (6-3M12)
- Por la primera porque si quitáramos las reglas de ortografia lla no seria lo mismo. (6-1H11)
- Yo botaría por dejar igual las reglas de ortografía por que te confundirias más quitando letras y acento. (6-2H11)
- Yo votaría por dejar las reglas como estan porque si no todo sería muy difi-[/]cil de entender. (6-3H11)
- por dejarlas cómo estan porque se me hace más sencilla (6-4M12)
- por la segunda para que mucha gente no se equivoque y [ni] tenga faltas de ortografía (6-5M11)
- por la primera porque ya me lo aprendi y seria todo para nada y empezar de nuevo (6-4H12)
- Yo votaria por la primera porque hay palabras que suenan igual pero no significa lo mismo y lo unico que cambia ortograficamente es la h (6-5H12)
- [por la primera porque] tendría mejor ortografia y podria escribir mas y libremente sin tantos errores (6-1m11)
- [La primera] porque si los quitamos no sonarían bien y no se entenderían, ya que, faltarían comas[,] puntos, etc. (6-2m12)
- por la b porque no me complicaria [con] todas esas cosas y porque habeces se me hacen muy dificil (6-3m11)
- [por la primera porque:] si quitaramos la h ya no hubieran las palabras con ch (6-1h11)
- por la a, por que me costaria mas trabajo y practicaria mas en las palabras hasta mejorarla (6-2h12)
- [por la primera] porque no se entenderia si quitamos todas [esto es, la h, las letras que suenan igual y los acentos] poneso hay que pone todo. (6-3h12)
- [por la primera porque] seria mas confuso [con la segunda]. (6-4m12)
- me da flojera (6-5m12)
- [por la primera] por Que halgunas palabras se pueden escuchar iguales y no se entenderian las palabras (6-6m12)
- [por la primera] porque [la segunda] seria mas confuso (6-4h12)
- La 2 porque si por que la ache no tiene sonido y se escribiria mas rapido sin los acentos (6-5h12)

Clasificación de lo problemas ortográficos

Problemas de acentuación = 79			
Palabras sin acentuar:			
		<i>mas</i>	8
		<i>Ortografía</i>	6
		<i>Asi</i>	3
		<i>facil</i>	2
		[porque] <i>si</i>	1
		<i>difcil</i>	1
		<i>Interes</i>	1
		me dictan <i>como</i> va	1
		<i>Ortográficamente</i>	1
		<i>rapido</i>	1
		<i>unico</i>	1
		verbos en PRETÉRITO	
		<i>acostumbre</i>	1
		<i>aprendi</i>	1
		<i>entendi</i>	1
		verbos en PRESENTE DE INDICATIVO	
		<i>Esta</i>	7
		<i>Están</i>	3
		verbos en POSPRETÉRITO O CONDICIONAL	
		<i>seria</i>	5
		<i>entenderia</i>	2
		<i>entenderian</i>	2
		<i>sonarian</i>	2
		<i>sonaria</i>	2
		<i>votaria</i>	2
		<i>complicaria</i>	1
		<i>Confundirías</i>	1
		<i>costaria</i>	1
		<i>diria</i>	1
		<i>dirias</i>	1
		<i>Entenderíamos</i>	1
		<i>escribiria</i>	1
		<i>escribirian</i>	1
		<i>arian</i> [harían]	1
		<i>oiria</i>	1
		<i>Podría</i>	1
		<i>podriamos</i>	1

		<i>Podrias</i>	1
		<i>practicaria</i>	1
		<i>Seriamos</i>	1
		<i>Tendriamos</i>	1
	verbos en PRETÉRITO DE SUBJUNTIVO		
		<i>quitaramos</i>	2
Palabras acentuadas que no deberían acentuarse gráficamente			
		<i>porqué</i>	2
		[porque] <i>sí</i> [no]	1
		<i>estás</i> reglas	1
		<i>étc.</i>	1
		por dejarlas cómo [están]	1
		por <i>está</i> ,	1
Falta de signos de puntuación = 61			
	sin puntos		
		sin punto final	60
	sin comas		
		comas[,] puntos,	1
Alternancias gráficas = 19			
		<i>Hasi</i>	2
		<i>hacentos</i>	2
		<i>Aci</i>	1
		<i>Haci</i>	1
		<i>halgunas</i>	1
		<i>aveses</i>	1
		<i>habeces</i>	1
		<i>Abría</i>	1
		<i>arian</i>	1
		<i>Tranposos</i>	1
		<i>equibocarme</i>	1
		risbe [sirve]	1
		<i>botaría</i>	1
		<i>corigirlo</i>	1

		<i>ache</i>	1
		<i>lla</i>	1
		<i>llo</i>	1
Otros problemas ortográficos = 36			
SIGLAS			
		<i>prit</i> [PRI]	1
SUSTITUCIÓN DE LETRAS			
		<i>nadia</i> [nadie]	1
PALABRAS SIN SEPARAR			
		<i>sino no</i>	2
		<i>agusto</i>	1
		Nonos	1
		<i>Poreso</i>	1
DUPLICACIÓN			
		<i>es más es más</i>	1
SIN MAYÚSCULA INICIAL EN EL NOMBRE PROPIO			
		<i>Hugo</i>	1
PALABRA INCOMPLETA			
		<i>fuete</i>	1
		hay que <i>pone</i> todo	1
SIN CONCORDANCIA DE GÉNERO			
		la <i>1º</i>	1
SIN CONCORDANCIA DE NÚMERO			
		<i>es los corre-/cto</i>	1
		hay palabras que suenan igual pero no <i>significa</i> lo mismo	1
		me <i>gustan mas</i> la idea	1
		palabras <i>suenan</i>	1
		si <i>quitaramos</i> la h ya no <i>hubieran</i> las palabras con ch	1
CONJUNCIÓN CONSECUTIVA SEPARADA			
		<i>por que</i>	18

	REDACCIÓN			
			<i>es mal</i>	1
				195



## ANEXO 2. FORMATO DE LA PRUEBA ORAL

### Prueba oral. Nombres propios

Nombre \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_

*Solicitar al niño que repita la palabra: primera rápido y luego despacito. El primer paréntesis se llena con el tipo de realización: T(autosilábica) o R para heterosilábica de la secuencia en estudio; el 2° es para el número de sílabas contadas por cada palabra.*

1. ADELAI DA	( )	( )	( )
2. AIDA	( )	( )	( )
3. ANAHI	( )	( )	( )
4. BERINSTAIN	( )	( )	( )
5. CHUY	( )	( )	( )
6. CLEOFAS	( )	( )	( )
7. CONCEPCION	( )	( )	( )
8. DANIEL	( )	( )	( )
9. DANIELA	( )	( )	( )
10. DIANA	( )	( )	( )
11. DIEGO	( )	( )	( )
12. DOROTEA	( )	( )	( )
13. EDUARDO	( )	( )	( )
14. ELOISA	( )	( )	( )
15. ELOY	( )	( )	( )
16. EMILIANO	( )	( )	( )
17. ESAU	( )	( )	( )
18. FEY	( )	( )	( )
19. JAIME	( )	( )	( )
20. JUAN	( )	( )	( )
21. JUANA	( )	( )	( )
22. JULIAN	( )	( )	( )
23. LAURA	( )	( )	( )
24. LUIS	( )	( )	( )
25. LUISA	( )	( )	( )
26. MANUEL	( )	( )	( )
27. MARIA	( )	( )	( )
28. MARIANA	( )	( )	( )
29. MATEO	( )	( )	( )
30. MICAELA	( )	( )	( )
31. NOE	( )	( )	( )
32. OCHOA	( )	( )	( )

33. PAOLA	( )	( )	( )
34. RAUL	( )	( )	( )
35. RAY	( )	( )	( )
36. REINA	( )	( )	( )
37. ROCIO	( )	( )	( )
38. ROSALIA	( )	( )	( )
39. ROSAURA	( )	( )	( )
40. SEBASTIAN	( )	( )	( )
41. SEUL	( )	( )	( )
42. SIMEON	( )	( )	( )
43. SOUSA	( )	( )	( )
44. SUE	( )	( )	( )
45. TEOFILO	( )	( )	( )
46. TIMOTEO	( )	( )	( )

**Prueba oral. Sin nombres propios**

Nombre \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_

*Solicitar al niño que repita la palabra: primera rápido y luego despacito. El primer paréntesis se llena con el tipo de realización: T(autosilábica) o R para heterosilábica de la secuencia en estudio; el 2° es para el número de sílabas contadas por cada palabra.*

1. ABIERTA	( )	( )	( )
2. ACUATICO	( )	( )	( )
3. AHORA	( )	( )	( )
4. AUNQUE	( )	( )	( )
5. BACALAO	( )	( )	( )
6. BAILA	( )	( )	( )
7. CAOTICO	( )	( )	( )
8. COLOREAR	( )	( )	( )
9. CONSTRUIDO	( )	( )	( )
10. CONTRAER	( )	( )	( )
11. CORROEN	( )	( )	( )
12. CRUEL	( )	( )	( )
13. CUAL	( )	( )	( )
14. CUATRO	( )	( )	( )
15. CUIDATE	( )	( )	( )
16. CUOTA	( )	( )	( )
17. DESPUES	( )	( )	( )
18. DESTRUI	( )	( )	( )
19. DEUDA	( )	( )	( )
20. DIABLO	( )	( )	( )
21. DIRIGIO	( )	( )	( )
22. DISTRAIDO	( )	( )	( )
23. EL ACTUE	( )	( )	( )
24. EL CONTINUA	( )	( )	( )
25. EL CONTINUO	( )	( )	( )
26. QUE EL ESPIE	( )	( )	( )
27. EMPLEAR	( )	( )	( )
28. ENCUENTREN	( )	( )	( )
29. ENVUELVELO	( )	( )	( )
30. ESPECIAL	( )	( )	( )
31. ESTUDIAR	( )	( )	( )
32. FLUCTUA	( )	( )	( )
33. FRECUENTE	( )	( )	( )
34. FUE	( )	( )	( )
35. GOLPEA	( )	( )	( )
36. GUION	( )	( )	( )
37. HABIA	( )	( )	( )
38. HAY	( )	( )	( )
39. HIGIENICO	( )	( )	( )
40. HOY	( )	( )	( )
41. HUIR	( )	( )	( )
42. IGUAL	( )	( )	( )
43. LUEGO	( )	( )	( )
44. MAULLAN	( )	( )	( )
45. MIO	( )	( )	( )
46. NUEVO	( )	( )	( )
47. OASIS	( )	( )	( )
48. OI	( )	( )	( )
49. PEOR	( )	( )	( )

50. PROHIBE	( )	( )	( )
51. PUEDEN	( )	( )	( )
52. PUES	( )	( )	( )
53. QUIEN	( )	( )	( )
54. RECAE	( )	( )	( )
55. REI	( )	( )	( )
56. REUNO	( )	( )	( )
57. RIE	( )	( )	( )
58. ROMPIO	( )	( )	( )
59. RUIN	( )	( )	( )
60. SIEMPRE	( )	( )	( )
61. SIETE	( )	( )	( )
62. SONREIR	( )	( )	( )
63. SOY	( )	( )	( )
64. SUFICIENTE	( )	( )	( )
65. SUSTITUI	( )	( )	( )
66. TAMBIEN	( )	( )	( )
67. TIENE	( )	( )	( )
68. TODAVIA	( )	( )	( )
69. TRAEN	( )	( )	( )
70. TRAER	( )	( )	( )
71. TRIUNFO	( )	( )	( )
72. TRUHAN	( )	( )	( )
73. TU CONTINUES	( )	( )	( )
74. VEINTE	( )	( )	( )
75. VENIAMOS	( )	( )	( )
76. VIO	( )	( )	( )
77. VIUDA	( )	( )	( )
78. YO ANUNCIE AYER	( )	( )	( )
79. YO CONTINUO	( )	( )	( )

### ANEXO 3. FORMATO DE LA PRUEBA ESCRITA

#### Prueba escrita. Nombres propios

Nombre \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado escolar: \_\_\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_

**Instrucciones.** Marca con una ondita las sílabas que tiene cada palabra; cuéntalas y escribe en el primer paréntesis el número de sílabas que hayas encontrado.

- |               |     |     |     |
|---------------|-----|-----|-----|
| 1. ADELAI DA  | ( ) | ( ) | ( ) |
| 2. AIDA       | ( ) | ( ) | ( ) |
| 3. ANAHI      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 4. BERINSTAIN | ( ) | ( ) | ( ) |
| 5. CHUY       | ( ) | ( ) | ( ) |
| 6. CLEOFAS    | ( ) | ( ) | ( ) |
| 7. CONCEPCION | ( ) | ( ) | ( ) |
| 8. DANIEL     | ( ) | ( ) | ( ) |
| 9. DANIELA    | ( ) | ( ) | ( ) |
| 10. DIANA     | ( ) | ( ) | ( ) |
| 11. DIEGO     | ( ) | ( ) | ( ) |
| 12. DOROTEA   | ( ) | ( ) | ( ) |
| 13. EDUARDO   | ( ) | ( ) | ( ) |
| 14. ELOISA    | ( ) | ( ) | ( ) |
| 15. ELOY      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 16. EMILIANO  | ( ) | ( ) | ( ) |
| 17. ESAU      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 18. FEY       | ( ) | ( ) | ( ) |
| 19. JAIME     | ( ) | ( ) | ( ) |
| 20. JUAN      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 21. JUANA     | ( ) | ( ) | ( ) |
| 22. JULIAN    | ( ) | ( ) | ( ) |
| 23. LAURA     | ( ) | ( ) | ( ) |
| 24. LUIS      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 25. LUISA     | ( ) | ( ) | ( ) |
| 26. MANUEL    | ( ) | ( ) | ( ) |
| 27. MARIA     | ( ) | ( ) | ( ) |

28. MARIANA	( )	( )	( )
29. MATEO	( )	( )	( )
30. MICAELA	( )	( )	( )
31. NOE	( )	( )	( )
32. OCHOA	( )	( )	( )
33. PAOLA	( )	( )	( )
34. RAUL	( )	( )	( )
35. RAY	( )	( )	( )
36. REINA	( )	( )	( )
37. ROCIO	( )	( )	( )
38. ROSALIA	( )	( )	( )
39. ROSAURA	( )	( )	( )
40. SEBASTIAN	( )	( )	( )
41. SEUL	( )	( )	( )
42. SIMEON	( )	( )	( )
43. SOUSA	( )	( )	( )
44. SUE	( )	( )	( )
45. TEOFILO	( )	( )	( )
46. TIMOTEO	( )	( )	( )

**Prueba escrita. Sin nombres propios**

Nombre \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado escolar: \_\_\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_

**Instrucciones.** Marca con una ondita las sílabas que tiene cada palabra; cuéntalas y escribe en el primer paréntesis el número de sílabas que hayas encontrado.

- |                  |     |     |     |
|------------------|-----|-----|-----|
| 1. ABIERTA       | ( ) | ( ) | ( ) |
| 2. ACUATICO      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 3. AHORA         | ( ) | ( ) | ( ) |
| 4. AUNQUE        | ( ) | ( ) | ( ) |
| 5. BACALAO       | ( ) | ( ) | ( ) |
| 6. BAILA         | ( ) | ( ) | ( ) |
| 7. CAOTICO       | ( ) | ( ) | ( ) |
| 8. COLOREAR      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 9. CONSTRUIDO    | ( ) | ( ) | ( ) |
| 10. CONTRAER     | ( ) | ( ) | ( ) |
| 11. CORROEN      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 12. CRUEL        | ( ) | ( ) | ( ) |
| 13. CUAL         | ( ) | ( ) | ( ) |
| 14. CUATRO       | ( ) | ( ) | ( ) |
| 15. CUIDATE      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 16. CUOTA        | ( ) | ( ) | ( ) |
| 17. DESPUES      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 18. DESTRUI      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 19. DEUDA        | ( ) | ( ) | ( ) |
| 20. DIABLO       | ( ) | ( ) | ( ) |
| 21. DIRIGIO      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 22. DISTRAIDO    | ( ) | ( ) | ( ) |
| 23. EL ACTUE     | ( ) | ( ) | ( ) |
| 24. EL CONTINUA  | ( ) | ( ) | ( ) |
| 25. EL CONTINUO  | ( ) | ( ) | ( ) |
| 26. QUE EL ESPIE | ( ) | ( ) | ( ) |
| 27. EMPLEAR      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 28. ENCUENTREN   | ( ) | ( ) | ( ) |
| 29. ENVUELVELO   | ( ) | ( ) | ( ) |
| 30. ESPECIAL     | ( ) | ( ) | ( ) |
| 31. ESTUDIAR     | ( ) | ( ) | ( ) |
| 32. FLUCTUA      | ( ) | ( ) | ( ) |
| 33. FRECUENTE    | ( ) | ( ) | ( ) |
| 34. FUE          | ( ) | ( ) | ( ) |
| 35. GOLPEA       | ( ) | ( ) | ( ) |
| 36. GUION        | ( ) | ( ) | ( ) |
| 37. HABIA        | ( ) | ( ) | ( ) |
| 38. HAY          | ( ) | ( ) | ( ) |
| 39. HIGIENICO    | ( ) | ( ) | ( ) |

40. HOY	( )	( )	( )
41. HUIR	( )	( )	( )
42. IGUAL	( )	( )	( )
43. LUEGO	( )	( )	( )
44. MAULLAN	( )	( )	( )
45. MIO	( )	( )	( )
46. NUEVO	( )	( )	( )
47. OASIS	( )	( )	( )
48. OI	( )	( )	( )
49. PEOR	( )	( )	( )
50. PROHIBE	( )	( )	( )
51. PUEDEN	( )	( )	( )
52. PUES	( )	( )	( )
53. QUIEN	( )	( )	( )
54. RECAE	( )	( )	( )
55. REI	( )	( )	( )
56. REUNO	( )	( )	( )
57. RIE	( )	( )	( )
58. ROMPIO	( )	( )	( )
59. RUIN	( )	( )	( )
60. SIEMPRE	( )	( )	( )
61. SIETE	( )	( )	( )
62. SONREIR	( )	( )	( )
63. SOY	( )	( )	( )
64. SUFICIENTE	( )	( )	( )
65. SUSTITUI	( )	( )	( )
66. TAMBIEN	( )	( )	( )
67. TIENE	( )	( )	( )
68. TODAVIA	( )	( )	( )
69. TRAEN	( )	( )	( )
70. TRAER	( )	( )	( )
71. TRIUNFO	( )	( )	( )
72. TRUHAN	( )	( )	( )
73. TU CONTINUES	( )	( )	( )
74. VEINTE	( )	( )	( )
75. VENIAMOS	( )	( )	( )
76. VIO	( )	( )	( )
77. VIUDA	( )	( )	( )
78. YO ANUNCIE AYER	( )	( )	( )
79. YO CONTINUO	( )	( )	( )



## ANEXO 4. FICHA EXPLORATORIA

Fecha de hoy: / /05

### DATOS DEL NIÑO

Nombre \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Grado escolar \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento \_\_\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_ Promedio \_\_\_\_\_

Orden de nacimiento: 1° \_\_\_\_\_ 2° \_\_\_\_\_ 3° \_\_\_\_\_ otro (especifique) \_\_\_\_\_ de un total de \_\_\_\_\_ hijos.

### Contacto con otras lenguas

¿Tienes contacto con alguna lengua que no sea el español? sí \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

¿Con qué lengua o lenguas tienes contacto? \_\_\_\_\_ ¿Desde qué edad? \_\_\_\_\_

¿Quién lo habla? \_\_\_\_\_ ¿Cuántas veces por semana? \_\_\_\_\_

¿Cuántas horas al día? \_\_\_\_\_

### DATOS DE LOS PADRES

MADRE Lugar de origen \_\_\_\_\_

Ocupación \_\_\_\_\_

Escolaridad (grado más alto de instrucción) \_\_\_\_\_

PADRE Lugar de origen \_\_\_\_\_

Ocupación \_\_\_\_\_

Escolaridad (grado más alto de instrucción) \_\_\_\_\_

### CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA

#### A) General

1) ¿Fuiste al jardín de niños? \_\_\_\_\_ ¿A cuál? \_\_\_\_\_

2) ¿Sabes leer? \_\_\_\_\_

3) ¿A qué edad aprendiste a leer? \_\_\_\_\_

4) ¿Te gusta leer? \_\_\_\_\_

5) ¿Qué lees? \_\_\_\_\_

6) ¿En tu casa leen? \_\_\_\_\_

- 7) ¿Qué leen? \_\_\_\_\_
- 8) ¿Qué te leen o leían en tu casa? \_\_\_\_\_
- 9) ¿Sabes escribir? \_\_\_\_\_
- 10) ¿A qué edad aprendiste a escribir? \_\_\_\_\_
- 11) ¿Te gusta escribir? \_\_\_\_\_
- 12) ¿Qué escribes? \_\_\_\_\_
- 13) ¿Para ti es difícil escribir? \_\_\_\_\_
- 14) ¿Te han dicho que tienes faltas de ortografía? \_\_\_\_\_
- 15) ¿Sabes para qué sirven los acentos? \_\_\_\_\_
- 16) ¿Te sabes palabras que rimen con tu nombre? [Puede ser en diminutivo? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

B) Para niños de 3° en adelante

- 17) ¿Te sabes algunas diferencias entre las vocales y las consonantes? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 18) ¿Qué dirías que es una sílaba? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 19) ¿Qué es la sílaba tónica? \_\_\_\_\_
- 20) ¿Te sabes el “juego de la efe”? \_\_\_\_\_
- 21) ¿Conoces las reglas de acentuación? \_\_\_\_\_
- 22) ¿Qué dice la regla de las palabras agudas? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 23) ¿Qué dice la regla de las palabras graves? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 24) ¿Qué dice la regla de las palabras esdrújulas? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

25) ¿Qué dirías que es un diptongo? \_\_\_\_\_

26) ¿Qué es lo contrario de un diptongo? \_\_\_\_\_

27) ¿Qué haces cuando una palabra no te cabe en un renglón? \_\_\_\_\_

28) ¿Qué les recomendarías a otros niños que tienen faltas de ortografía? \_\_\_\_\_

29) Si hoy hubiera votaciones para decidir si:

Dejamos las  
reglas de  
ortografía tal  
como están.

o

Quitamos la *h*  
muda, las letras  
que suenan igual  
y todos los  
acentos.

¿tú por cuál votarías? y ¿por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

*Gracias por tus respuestas*

ANEXO 5. RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS A LA PREGUNTA 14 DE LA FICHA EXPLORATORIA:  
¿TE HAN DICHO QUE TIENES FALTAS DE ORTOGRAFÍA?

*Respuestas de primero de primaria:*

- \*Entre d~b (1-1m6)
- \*Algunas: “-Te comes las letras.” (1-1M7)
- \*c~s~z, k~q, j~g (1-2m7)
- \*Lo que más confundo es la b y la d. Esas dos las confundo. Son las únicas que confundo las demás ya las sé. (1-3M6)
- \*En algunas letras (1-3m6)

*Respuestas de segundo de primaria:*

- \*Sí. Por ejemplo, si a “árbol” le faltó el acento la maestra se lo pone con tinta roja y esa es una falta de ortografía. (2-1H7)
- \*Algunos acentos se le olvidan (“qué”) (2-1h8)
- \*Poquitas, como cuando te equivocas en las letras, como en la <h>. (2-2H8)
- \*Puntos, comas (2-2h8)
- \*casi no, pero me han dicho que estoy mal es las letras como la <h> (2-2m7)
- \*Se le hace un poco complicado en los acentos. Y “libro” con “v” chica. (2-3H7)
- \*Sí. Los acentos, las comas, los puntos, los signos de interrogación, los signos de admiración y ya. (2-3M7)
- \*Entre s~c, z~i [?] (2-3m8)

*Respuestas de tercero de primaria:*

- si (miércoles] (3-1H9)
- si en la “b” y “v” (3-1h9)
- si (geografía) (3-1m9)
- Algunas veces me equivoco cuando escribo día, sesion, y etc. (3-1m9)
- si (México) (Cálculo) (3-2H9)
- si (cálculo) (3-2M9)
- si (en mexico, calculo y geografia[])] (3-3H8)
- Si u, o, e (3-3h8)
- sí (geografía) (3-3M8)
- en la n (3-3m8)
- si \*en los acentos, en las haches, y ya. (3-4H8)
- me faltan punto y comas (3-4h9)
- me faltan acentos (3-4m9)
- si o x a, d y b (3-5h9)
- \*Con la h, c~s (3-5m8)
- \* Sí (<boy> por <voy> y <estreya> por <estrella> (3-6m9)

*Respuestas de cuarto de primaria:*

- habeces zigueña (4-1h10)
  - \*Sí, muchas. Acentos, comas. (4-1H9)
-

más o menos como erramientas (4-1m9)  
\*Muchas veces. Ej. acentos, mayúsculas, puntos, comas. (4-1M9)  
hay veces \*a veces no pone acento: <camion> por <camión> (4-2h10)  
\*Sí. Acentos, <sc> ~ <s> (4-2M9)  
*haveses* cuando escribo \*antes se comía algunas letras (4-3h9)  
\*Sí, mayúsculas, puntos y acentos (4-3H9)  
*Si* \*s~z~c, b~v, comas (4-3m10)  
\*Sí, con c~s (4-3M9)  
*si* acentos. (4-4H10)  
*si* como los *numeros* (4-4h11)  
*si* cuando hago *ortografía* eramientas-herramientas (4-4m10)  
*si* geografía [no le pone acento] (4-5H10)  
sí en los *asentos* (4-5M10)  
*si* como la *letr* be (4-6h12)  
*Si* en las is I (4-6M10)

*Respuestas de quinto de primaria:*

*si* no pongo coma acento (5-1h10)  
\*Muchas veces. Acentos, comas, puntos, y~ll (5-1H10)  
*si* acentos (5-1m11)  
*si* \*acentos, b~v (5-1M11)  
*si* acentos (5-2h11)  
\*Sí, acentos, comas, minúsculas por mayúsculas. (5-2H11)  
*si* \*acentos, y/ll, b~v, comas (5-2M10)  
*si* muchas. \*En acentos, comas, letras. (5-3H10)  
*si*, acentos, mb, nv y s y c (5-3h11)  
*si* las que llevan H (5-3m10)  
sí \*como los acentos (5-3M11)  
Pingüino (5-4h11)  
sí, acentos y comas (5-4H11)  
*si* como mantarralla (5-4m11)  
*si* (acentos) (5-4M11)  
sí en la tarea. Comas y *asentos* (5-5M10)  
sí, acentos y comas (5-6H11)  
*si* *asentos* y comas (5-6h11)  
sí (acentos y comas) (5-6M10)  
*si* osito Susi (5-6m11)

*Respuestas de sexto de primaria:*

*si*, cazuelas (6-1h11)  
*Si*, los acentos, v, b, c, s, h. (6-1H11)  
*si* en los acentos, v y b. (6-1M11)  
*Si*, los acentos (6-1m11)  
*si* en h intermedia y v (6-2H11)  
*si*, con las h, fui, hay (6-2h12)  
*Si*, acentos, la v y la b y las h (6-2M12)

*si* *aveces*, en los acentos (6-2m12)

*si*, en los acentos y en la v. (6-3H11)

algunas veces \*casi no pone acentos por escribir rápido, o no pone <h> (6-3h12)

aveces, en los acentos (6-3m11)

*Si*, los acentos[,] la b y la v[,] las h intermedias (6-3M12)

*si* se me *olvidan* poner *la* comas (6-5h12)

los *acenton* (6-6h12)

a veces “exesos” (6-6M12)

ANEXO 6. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15 DE LA FICHA EXPLORATORIA:

¿SABES PARA QUÉ SIRVEN LOS ACENTOS?

*Respuestas de primero de primaria:*

- \*Todavía no. (1-2H6)
- \*Eso no lo sé. (1-1m6)
- \*Para que se pronuncie mejor la palabra (1-2m7)
- \*Para *acompletar* palabras, como “mamá”, para ponerle la voz a las palabras. Para la pronunciación sirven los acentos. (1-1h7)
- \*Para que no se oiga mal el nombre. (1-3h6)
- \*Para pronunciar las palabras bien. [De otra forma] se oiría más despacio y silencioso. (1-2h6)
- \*Ej. María (1-3m6)
- \*Para que suene más fuerte. (1-1M7)
- Para que suene más fuerte la letra. Como en “José”, suena más fuerte la “é”. (1-1H6)
- \*Como “león” tiene acento en la “ó”. [...] Puedes saber que lleva acento porque LeÓN, la ó suena más . [...] Si no le pones acento sonaría más despacio; [sonaría] mal. (1°M)
- \*En *Ángel*, para que no suene fuerte la *e*. (1-3H6)

*Respuestas de segundo de primaria:*

- \*Para que una letra se oiga más fuerte (2-1m7)
- \*Para que se pronuncie más fuerte. (2-2m7)
- \*Para que suene más fuerte la palabra, Ej. ROCÍO (2-3m8)
- \*Para que suene fuerte como “ratón” (2-2h8)
- \*Para que suene mejor (2-3h8)
- \*Para que suene no tan rápido la palabra (2-1h8)
- Para que suene fuerte una letra. (2-3H7)
- \*Po’s para que suenen más fuerte las palabras. [Su nombre con diferente acentuación...] Nor.má, así sonaría. (2-1M8)
- \*Para que suene más fuerte una palabra. Como *papá* que sin acento suena /pápa/ o para que se diferencie su significado. (2-2H8)
- \*Tal vez sea porque si a *papá* no le pones acento diría /pápa/. (2-3M7)
- Para pronunciar bien la palabra. Ej. natación. (2-2M7)
- \*Por ejemplo, en “árbol” si no llevara el acento se diría rápido como “árbol”, pero como lo lleva dice “Árbol”. (2-1H7)

*Respuestas de tercero de primaria:*

- para que suenen las palabras (3-2h9)
- \*Para que resalten las palabras. (3-5m8)
- para las palabras fuertes (3-2m9)
- Para que suenen *Las palabras mas fuertes* (3-1h9)
- para que *suennen* fuerte (3-3m8)
- para que suenen las letras *mas fuertes* (3-3h8)
- para que se escuchen *mas fuertes* las palabras (3-4m9)
- Para que se escuche más fuer[/]tes (3-4h9)

para que se *oiga* fuerte las letras (3-5h9)

\*Para que suene más fuerte la palabra. Ej. González, si no lo llevara sonaría quedito. (3-6m9)

Para que se escuche *mas Fuerte* el sonido de la palabra      Ratón (3-6h9)

*si* para que las palabras suenen bien (3-1m9)

para que una *bocal se hoiga mas* fuerte (3-2H9)

*si* para sonar una fuerte palabra (3-3H8)

Para que suenen diferente las letras (3-4H8)

para que no suene mal y no suene tan *rapida* (3-1M9)

para que suene *vien*. (3-2M9)

para que las palabras se escuchen bien (3-3M8)

*Si* para que suenen *vien* las palabras. (3-5M8)

no *se* (3-1H9)

*si* (3-4M8)

*si* (3-6M8)

*si* (3-5H8)

*si* (3-6H8)

#### *Respuestas de cuarto de primaria:*

Sirven para acentuar las palabras para que suenen diferente (4-2h10)

sirven para *asentiar* alguna palabra (4-4m10)

para que suenen *mas* las *malabra* (4-5h11)

Para que suenen las palabras bien y fuertes. (4-3m10)

para que se *ollan* fuerte la palabra (4-3h9)

para que se *oiga* Fuerte. (4-6m10)

para que suene *mas Fuerte* (4-4h11)

Fuerte (4-6h12)

para que *so hoyga* mejor (4-5m10)

*si* para que rimén más (4-2m10)

para que se oigan más fuertes y suenen mejor (4-1m9)

*si* (4-1h10)

*si* porque si no *tendria* sonido alto algunas palabras (4-6M10)

*si* para que suene *mas* fuerte la palabra (4-2H9)

*si* para que suenen *mas* fuertes (4-4M10)

*si*, para que suene fuerte una sílaba y se oiga bien la palabra (4-4H10)

para que algunas sílabas suenen *mas* fuerte (4-6H10)

\*Para que suene fuerte la palabra. Por ejemplo <ratón> con acento en la o suena fuerte. (4-3M9)

\*Para que las vocales suenen más fuertes. Por ejemplo, si a *Jesús* le quitamos el acento sería [Jésus] (4-1H9)

\*Para que se oiga mejor la palabra. (4-2M9)

\*para que no se digan mal las palabras, por ejemplo, si <avión> no tuviera acento diría [ávion]. (4-1M9)

\*Para mejorar las palabras, por ejemplo coagulacion/coagulación (4-3H9)

Para no decir todo corrido *si no* con pausas (4-5H10)

Sí (4-5M10)



*Respuestas de quinto de primaria:*

*si* (5-5h11)

*si*, para acentuar una palabra (5-2m11)

*si*, para señalar o pronunciar una vocal (5-3h11)

para entonar las palabras. (5-1m11)

para identificar palabras fuertes[:] comunicación (5-3m10)

para que suenen *mas* fuertes para saber en donde la vas a poner (5-1h10)

para que suene fuerte (5-6m11)

\*En <César> el acento es para que se oiga más fuerte “Cé”. (5-2h11)

*si* para distinguir palabras como papa *ó* papá (5-4m11)

*nose* (5-5m10)

\*Para encontrar la sílaba tónica en las palabras. (5-1H10)

*si* [sic] yo creo que para *sobresaltar* una sílaba (5-3H10)

sí, para subir el sonido de las palabras. (5-6H11)

\*Para que una sílaba pueda sonar más fuerte que otra. (5-2H11)

para que una parte de la palabra suene más fuerte y correctamente (5-5M10)

sí, para que las letras suenen más fuerte y se oiga bien. (5-6M10)

Para darle sentido y subir el volumen de la palabra (5-4H11)

para que suenen *mas* fuertes algunas palabras (5-1M11)

para que alguna letra suene más fuerte (5-2M10)

para darle el sonido exacto a una palabra y diferencia de las otras (5-5H11)

Sí \*Para que las palabras que se escriben con las mismas letras pero con diferente sentido se distingan con el acento. (5-3M11)

*Si* (para decir y escribir correctamente la palabra) (5-4M11)

*Respuestas de sexto de primaria:*

para ver *como* se dice la palabra (6-3m11)

*si* (6-1h11)

*si* para que una *silaba* suene más fuerte (6-3h12)

para Que las *silavas* suenen *mas* Fuerte y para Que no nos confundamos (6-6m12)

*si* para que suenen las palabras Fuertes y tengan su *cicniFicado* (6-5h12)

*si* para darle un sonido que tenga sentido (6-5m12)

para pronunciar las palabras bien (6-1m11)

*si*, para que suenen las palabras bien (6-2h12)

Para que se escuche y se entienda mejor (6-2m12)

*si* para que suenen bien las palabras y fuerte (6-4h12)

para que suenen más fuerte (6-6h12)

SI para darle *mas* fuerza a la palabra. (6-4m12)

*si*, sirven para marcar la sílaba tónica. (6-3H11)

para darle entonación a una palabra (6-6H11)

Sí, para dar *mas* volumen al lugar *dondé* está acentuado. (6-1M11)

para darle sonido a una sílaba (que suene más fuerte) (6-3M12)

*si*, para saber que suena más fuerte donde está el *asento* (6-5H12)

para darle fuerza a una letra de una palabra (6-4H12)

*si* para indicar la mayor fuerza de voz (6-6M12)

*si*, para que las palabras no se confundan con otras (6-1H11)

sí para acentuar una palabra y no suene igual (6-4M12)

*si*, para que las palabras no suenen tan igual (6-5M11)

*Si*, para darle diferente significado a las palabras (6-2M12)

Para que en una palabra, el acento te indica si es Aguda, Grave y Esdrújula y no se escuche mal una palabra (6-2H11)

## ANEXO 7. JUSTIFICACIONES DEL TIPO “ASÍ ME SUENA”

Fragmento de la prueba oral con una niña de 8 años de la escuela privada (3-5M8):

- JUAN
- JUAN... digo, JU.AN
- ¿cómo sabes que es con dos y no con una, o con una y no con dos?
- Eh, porque suena mejor.
- A ver otra vez. ¿Con una?
- JUAN
- ¿Con dos?
- JU.AN
- ¿Cuál suena mejor?
- Con una
- Entonces, aquí, ¿le borro con dos? JUAN
- Pues no, ya así JU.AN, JUAN, JU.AN
- suena... ¿cómo suena esa?, ¿suena mejor?, ¿mejor que con una?
- Pues, para mí, suena mejor.
- Ah, pero me dijiste que con una sonaba mejor
- Pero es que ya me gusta más con dos.

Fragmento de la prueba oral con un niño de 9 años de la escuela pública (4-3h9):

- LUEGO
- LUEGO: LU.E.GO
- Y ¿no hay otra forma de que sea mejor?
- ¿LUEGO?
- Ajá, porque en FUE, por ejemplo, ibas a decir una, y luego dijiste: pero sería mejor FUE, de una sola
- Y yo te pregunto, es estas otras ¿no sería mejor de otra forma?, ¿o no hay otra forma?, ¿uhm?, ¿no?
- Depende cómo lo escuches, ¿no?
- A ver: LUEGO
- LU.E.GO
- ¿Hay otra forma?
- LUE.GO
- Ajá, y ¿cómo se escucha?
- ¡LUEGO!
- O sea... ¿con cuántas sílabas?
- Con tres
- Ah, ¿cómo sabes que con dos, no?
- Porque casi no suena bien, ¿no?
- Uhmm

Fragmento de la prueba oral con un niño de 9 años de la escuela privada (4-2H9):

- CUAL
- CU.AL
- ¿dos? CUATRO
- CU.A.TRO
- ¿en CUAL no pueden ser... una nada más?
- ¿en CUAL?
- En CUAL: CU.AL, dos.
- CUAL, no.
- No, ¿qué?
- No, no se puede en una.
- Ah, ¿tienen que ser dos?
- Sí
- Bueno, vamos a ver... ¿por qué?
- Es que... me suena más que es CU.AL, CU.AL, porque, porque... ay, ¿cómo le explico?

Fragmento de la prueba oral con una niña de 10 años de la escuela privada (4-4M10):

- A mí me llamó la atención TIENE
- TIE.NE
- ¿no podría ser, por ejemplo, TIE.NE?
- Uhmm, sí
- ¿También?
- Jaja. TIE.NE, TIE.NE. Está bien así.
- ¿Con tres?
- Uhmjú
- La otra ¿cómo te suena?
- TIE.NE, por eso...
- ¿Uhm?
- ¿Qué me preguntas?
- ¿Cómo te suena la que dice TIE.NE con relación a la que dice TIENE?
- TIE.NE, TI, TI... ¡ay! TI...
- TIE.NE
- Que... jeje. Es que a mí se me hace bien que es TIE.NE en lugar de TIENE.
- En lugar de TIE.NE, ¿en lugar de esa?
- Ajá
- Y la de TIE.NE, ¿cómo te suena o por qué no, esa no?
- Uhmm, no sé.

Fragmento de la prueba oral con una niña de 11 años de la escuela privada (6-5M11):

- LUIS
- LUIS: LU.I... LUIS
- ¿Una?, ¿dos?
- Una

- Le había puesto que dos
- ¡Ah! Sí, dos
- ¿Mejor dos? ¿Cómo sabes si es una o son dos?
- Na'más, me suena
- Uhhh

Asimismo, hay errores de silabeo no solo en diptongos, sino en hiatos, en que el criterio es el mismo: cómo *suen*a la palabra.

Fragmento de la prueba oral con un niño de 9 años de la escuela privada (4-2H9):

- NOE
- NO.E
- ¿dos?
- No, una
- ¿Cómo sabes?
- Es que me suena más una.

Fragmento de la prueba oral con un niño de 11 años de la escuela privada (5-4H11):

- BACALAO
- BA.CA.LAO
- ¿Tres, verdad?
- Ajá
- ¿No pueden ser cuatro?
- ... No, ¿o sí?
- A ver, pronúncialo: BACALAO
- BA.CA.LAO [con tres palmadas]
- Tres
- Uhmjú
- ¿Cómo se te ocurre que sería en cuatro?
- Uhhh.
- Es más, si yo te digo que son cuatro, ¿cuáles serían?
- BA.CA.LA.O
- ¿Y ese no suena bien?
- A ver, BA.CA.LA.O [con palmadas]. Es que, bueno, me suena más lógico con tres.
- Y ¿cuál es la sílaba tónica?
- LAO: BACALAO
- BA.CA.LAO

Fragmento de la prueba oral con un niño de 11 años de la escuela privada (6-1H11):

- En RAUL me dijiste que es una sola, y en NOE me dijiste también que es una sola.
- Uhmjú.

- Y... en la prueba escrita yo vi que las tienes así, con una sola [sílabas], tanto RAUL como NOE. Yo te preguntaría si las puedes separar ahí o no.
- RAUL y NOE
- Ajá
- NO.E, RA.UL. Sí, sí puedo.
- ¿Sí puedes? Y ¿suena mal?
- No
- ¿No suena mal?
- RA.UL, RAUL, no; sí suena mal.
- ¿Sí suena mal con dos?
- Uhmjú
- ¿La dejo con una entonces?
- Sí.

Anexo 8. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 18 DE LA FICHA EXPLORATORIA:  
¿QUÉ DIRÍAS QUE ES UNA SÍLABA?

*Respuestas de tercero de primaria:*

un grupo de 2 o 3 letras (3-1h9)  
ca-ra-col (3-2m9)  
\*Una letra o a veces varias- Ej. CA-RO-LI-NA (3-6m9)  
*ja-vi-er.* una palabra que se puede partir en 1 partes, 2 partes 3 y 4 partes (3-4h9)  
palabras separadas (3-3h8)  
una palabra que las *dibiden* (3-5h9)  
una palabra que puedes dividir (3-1m9)  
con las *silabas* puedes formar muchas palabras (3-4m9)  
\*Una letra con la que haces palabras (3-5m8)  
no *se* (3-3m8)  
¿? (3-2h9)  
en lo que *se paramos* las palabras (3-6h9)  
ma (3-6M8)  
una separación de palabras que no es letra por letra (3-4H8)  
una forma de dividir las palabras que no es letra por letra (3-5H8)  
un golpe de voz (3-6H8)  
cuando separas las palabras *as* de cuenta za-pa-to (3-1M9)  
can-gre-jo (3-3M8)  
cuando *se paras* las palabras ge-rar-do (3-2H9)  
separar palabras en muchos *numeros* flor, e, si, ta. (3-3H8)  
consonantes que separan las palabras (3-4M8)  
es cuando separas las palabras (3-1H9)  
palabras separadas (3-2M9)  
es una forma de dividir las palabras (3-5M8)

*Respuestas de cuarto de primaria:*

es cuando separas *silabas* como ca-rro [separadas con onditas] (4-2h10)  
palabras que separan *I-van*, Jor-ge (4-3h9)  
*La silaba es palabras* que se separan por ejemplo pe-go (4-1m9)  
palabras separadas (4-4m10)  
palabras separadas (4-6m10)  
Palabras que se separan. (4-1h10)  
no *se* (4-2m10)  
No *se* (4-3m10)  
*nose* (4-5m10)  
no *se* (4-4h11)  
no *se* (4-5h11)  
*nose* (4-6h12)  
\*Un pedazo de una palabra, y de más de una letra. (4-1M9)  
\*Ej. una sílaba “lápiz”, “mochila”, “cuadro” (4-3M9)  
\*Cachitos de palabra. Por ejemplo ca-mión (4-1H9)  
Es lo que separas en una palabra. Ej. tor [de “torbellino”]. (4-4M10)

\*--- (4-3H9)

es cuando separas las palabras (4-5M10)

es una separación de una palabra (4-2H9)

separar letras de una palabra, separar una palabra (4-4H10)

la separación de las palabras (4-5H10)

la *division* de una palabra (4-6M10)

la división de 1 palabra (4-6H10)

\*Con lo que separas las palabras al final de un renglón. (4-2M9)

*Respuestas de quinto de primaria:*

una consonante y una vocal. (5-2m11)

una manera de separar una palabra en partes (5-3m10)

la *separación* de algunas palabras (5-4h11)

una forma de dividir una palabra en partes (5-3h11)

es una *Palabra dñbida* en par[/]tes (5-6h11)

es un grupo de palabras de contienen S [?](5-2h11)

*Separación* de letras (5-6m11)

*son lasqle termina ne ría* [Son las que terminan en -ría] (5-5h11)

no me acuerdo (5-1h10)

no *se* (5-4m11)

*Nose* (5-5m10)

es un grupo de palabras que tienen varias *silabas* (5-1m11)

Es para dividir las palabras. Y las consonantes nunca pueden ir solas. (5-2H11)

\*Es en lo que separa una palabra XI-ME-NA (5-1M11)

Parte de una palabra LE-ÓN (5-1H10)

Son las partes como vamos diciendo las palabras (pa-la-[/]bras) (5-4M11)

es cuando separas una palabra en partes (5-5M10)

es cuando separamos las palabras (5-6M10)

es la separación de una palabra (5-4H11)

es una palabra separada (5-5H11)

es cuando se divide una palabra (5-6H11)

Una parte de una palabra (5-2M10)

Es como una palabra. (5-3H10)

\* Algo con lo que puedes separar palabras para que no tengas que amontonar todo en un renglón. (5-3M11)

*Respuestas de sexto de primaria:*

es la unión de una vocal y una consonante (6-2h12)

cuando separas la palabra (6-1h11)

una *silaba* es cuando separas una palabra. (6-3h12)

una sílaba es la división de palabras (6-5m12)

es una palabra que se divide. (6-2m12)

una palabra dividida (6-3m11)

una palabra dividida. (6-4m12)

una palabra dividida (6-4h12)



la parte de una palabra (6-1m11)

*nose* (6-6m12)

No (6-5h12)

\*--- (6-6h12)

un grupo de palabras [¿elementos?] en la que se separa una palabra (6-4H12)

es la *convinación* de una vocal y una consonante. (6-3H11)

es como se separa la palabra ejem: ca-si-ta (6-1M11)

es una palabra *dibidida* Ej. ca-sa (6-2M12)

La sílaba es la parte separada de una palabra (6-2H11)

un *pedaso* de una palabra (6-4M12)

es una parte de la palabra que sirve para separarla (6-5M11)

en lo que se divide una palabra (6-6M12)

una *silaba* son separaciones a diferentes partes de una palabra (6-5H12)

es una separación de las palabras (6-6H11)

es una parte de la palabra que se separa para formar una palabra [¿?](6-3M12)

una *silaba* es una letra que se usa mucho en las oraciones. (6-1H11)

ANEXO 9. ERRORES EN DIPTONGOS

TABLA 1. *GE\_lo\_1° y 2° grados, errores en diptongos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=1,800)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -956.275 sign.= 0.000	tipo de prueba				
	<i>ui</i>	197	91.2	0.760	0.760
	<i>iu</i>	43	89.6	0.725	0.725
	<i>eu</i>	21	87.5	0.682	0.682
	<i>ua</i>	163	84.9	0.633	0.633
	<i>ue</i>	230	79.9	0.549	0.549
	<i>ou</i>	18	75.0	0.479	0.479
	<i>uo</i>	36	75.0	0.479	0.479
	<i>ie</i>	212	73.6	0.461	0.461
	<i>ia</i>	139	72.4	0.446	0.446
	<i>io</i>	80	66.7	0.380	0.380
	<i>ei</i>	47	65.3	0.366	0.366
	<i>oi</i>	41	56.9	0.289	0.289
	<i>au</i>	41	56.9	0.289	0.289
<i>ai</i>	76	52.8	0.255	0.255	
	rango= 0.505				

input = 0.765

TABLA 2. *GE\_lo\_3°-4° grados, errores en diptongos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=3,600)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1 raz.ver.= -2243.244 sign.= 0.000	tipo de prueba				
	<i>ui</i>	328	75.9	0.803	0.803
	<i>iu</i>	58	60.4	0.664	0.664
	<i>ua</i>	209	54.4	0.607	0.607
	<i>ue</i>	292	50.7	0.571	0.571
	<i>uo</i>	45	46.9	0.533	0.533
	<i>ie</i>	265	46.0	0.525	0.525
	<i>ia</i>	164	42.7	0.491	0.491
	<i>eu</i>	17	35.4	0.415	0.415
	<i>io</i>	81	33.8	0.398	0.398
	<i>ou</i>	14	29.2	0.348	0.348
	<i>au</i>	39	26.9	0.323	0.323
	<i>ei</i>	35	24.3	0.294	0.294
	<i>ai</i>	45	15.7	0.194	0.194
<i>oi</i>	15	10.4	0.131	0.131	
	rango= 0.672				

input = 0.436

TABLA 3. *GE\_lo\_5°-6° grados, errores en diptongos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=3,600)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1	tipo de prueba				
raz.ver.= -2040.712	<i>ui</i>	276	63.9	0.812	0.812
sign.= 0.000	<i>iu</i>	41	42.7	0.645	0.645
	<i>ua</i>	148	38.5	0.605	0.605
	<i>ue</i>	189	32.8	0.544	0.544
	<i>ie</i>	181	31.4	0.528	0.528
	<i>uo</i>	29	30.2	0.514	0.514
	<i>io</i>	71	29.6	0.506	0.506
	<i>ia</i>	102	26.6	0.469	0.469
	<i>eu</i>	10	20.8	0.391	0.391
	<i>ou</i>	10	20.8	0.391	0.391
	<i>au</i>	24	16.7	0.328	0.328
	<i>ei</i>	19	13.2	0.271	0.271
	<i>oi</i>	11	7.6	0.168	0.168
	<i>ai</i>	22	7.6	0.168	0.168
	rango= 0.644				

input = 0.291

TABLA 4. *GE\_le\_3°-4° grados, errores en diptongos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=3,600)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1	tipo de prueba				
raz.ver.= -2248.715	<i>iu</i>	78	81.2	0.720	0.720
sign.= 0.000	<i>ou</i>	39	81.2	0.720	0.720
	<i>ua</i>	297	77.3	0.670	0.670
	<i>ui</i>	328	75.9	0.652	0.652
	<i>ue</i>	380	66.0	0.535	0.535
	<i>ia</i>	252	65.6	0.532	0.532
	<i>ie</i>	361	62.7	0.500	0.500
	<i>uo</i>	56	58.3	0.454	0.454
	<i>eu</i>	28	58.3	0.454	0.454
	<i>au</i>	76	52.8	0.399	0.399
	<i>ei</i>	72	50.0	0.373	0.373
	<i>io</i>	120	50.0	0.373	0.373
	<i>ai</i>	99	34.4	0.238	0.238
	<i>oi</i>	45	31.2	0.213	0.213
	rango= 0.507				

input = 0.627

TABLA 5. *GE\_le\_5°-6° grados, errores en diptongos. Distribución de las variantes en el total de los datos (N=3,600)*

<i>jerarquía</i>	<i>variable</i>	<i>F</i>	<i>f</i>	<i>P<sub>1 nivel</sub></i>	<i>P<sub>escal.</sub></i>
1	tipo de prueba				
raz.ver.= -2250.171	<i>ui</i>	247	57.2	0.700	0.700
sign.= 0.000	<i>ua</i>	207	53.9	0.672	0.672
	<i>iu</i>	49	51.0	0.646	0.646
	<i>ou</i>	22	45.8	0.597	0.597
	<i>ue</i>	224	38.9	0.527	0.527
	<i>ie</i>	218	37.8	0.516	0.516
	<i>ia</i>	131	34.1	0.475	0.475
	<i>au</i>	45	31.2	0.443	0.443
	<i>eu</i>	15	31.2	0.443	0.443
	<i>uo</i>	29	30.2	0.431	0.431
	<i>io</i>	67	27.9	0.404	0.404
	<i>ei</i>	33	22.9	0.342	0.342
	<i>ai</i>	42	14.6	0.230	0.230
	<i>oi</i>	21	14.6	0.230	0.230
	rango= 0.470				

input = 0.364