

El verbo en la escritura cacográfica de los niños escolares costarricenses.

Algunos lineamientos para su enseñanza.

Marielos Murillo Rojas

*Facultad de Educación. Escuela de Formación Docente.
Área de Didáctica de la Lengua Española. Universidad de Costa Rica.
(Fecha de recepción 18-01-2005)
(Fecha de aceptación 06-07-2005)*

Resumen

El vocabulario cacográfico costarricense surge como resultado del análisis de 1765 redacciones, aportados por 70 grupos de niños de tercero y sexto grados de la educación general básica.

El vocabulario cacográfico está conformado por 1642 entradas con sus respectivas palabras derivadas; no obstante, en este artículo se analizan únicamente los verbos, debido a las dificultades varias que presentan en las diferentes conjugaciones, principalmente en el pretérito imperfecto, pretérito perfecto, futuro simple y el condicional.

Además, se ofrecen lineamientos generales para la enseñanza de las formas más frecuentes y con mayor grado de dificultad.

Palabras Clave: formas verbales cacográficas, ortografía, didáctica de la lengua.

Summary

This article is part of an analysis of 1765 stories written by 70 groups of third and sixth grade children each. All the students course the general basic education in Costa Rica.

The cacographic vocabulary is integrated by 1642 entries with their corresponding derived words. However, in this paper the author analyses only the case of verbs because of the difficulties pose by the different Spanish conjugations.

The author also proposes some general outlines in order to support the teaching of the most frequent and difficult forms.

Key Words: cacographical verbal forms, orthographic, didactics of the language.

Introducción

La ortografía es definida por el Diccionario de la Real Academia Española como el “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” (DRAE, 2003, edición en CD-RON). Ahora bien, la misma obra define el término *norma*, en su primera acepción así: “Regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.” y en la cuarta acepción, con marca ling., “Conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto”; en consecuencia, por ortografía debe entenderse *el conjunto de normas consideradas correctas que regulan la escritura de una lengua y por cacografía la escritura que contraviene esas normas*.

Durante el proceso de adquisición del código escrito, específicamente en la educación primaria básica, las preocupaciones del educador son varias; no obstante, dos han gozado de mayor atención: la escritura con sentido y la escritura con ortografía.

La representación gráfica que realiza el niño que recién inicia el proceso formal de aprendizaje del código escrito es fundamentalmente fonográfica y corresponde en gran parte a la ortografía natural, o sea, el niño escribe estableciendo una correspondencia biunívoca entre secuencia fónica y secuencia gráfica; en consecuencia, es razonable que un niño hispanoamericano de primero y segundo grados escriba la letra “z”, “s” y “c” seguida “i y e” como “S”, ya que todos esos grafemas corresponden al mismo fonema en el español americano y sólo por el conocimiento de formas bases y reglas específicas, es que en un determi-

nado momento sabrá el niño cuándo usar uno u otro.

La segunda etapa en ese proceso de apropiación del sistema de escritura es el paso a la representación grafémica del sistema ortográfico que involucra estructuras léxicas, sintácticas y textuales: “La evolución del aprendizaje ortográfico parece constituir un proceso de cambio conceptual que involucra diferentes niveles de reflexión metalingüística” (Matteoda y Vázquez, 1997:81).

La reflexión metalingüística se traduce en una conciencia ortográfica que conduce a la duda, al reflexionar antes de escribir *s/c/z*, *v/b*, *j/g*, *ll/y*, o bien a ubicar dentro de un paradigma léxico o morfosintáctico una unidad, también en la búsqueda de recursos de consulta –diccionarios, libros, consultas a adultos-. Este es el momento propicio para enseñar aquellas normas ortográficas que comprendan el mayor número de palabras usadas por los niños y que, en consecuencia, les aseguren mayores posibilidades de éxito.

Costa Rica cuenta hoy con el vocabulario cacográfico de los escolares costarricenses, conformado por mil seiscientas cuarenta y dos entradas con sus respectivas palabras derivadas; no obstante, en este artículo se analizarán únicamente los verbos, debido a las dificultades varias que presentan en las diferentes conjugaciones, principalmente en el pretérito imperfecto, pretérito perfecto, futuro simple y el condicional.

2. La ortografía.

Importancia y tratamiento.

La ortografía, como materia de estudio, se ocupa del uso correcto de los grafemas, el acento, la puntuación, las mayúsculas y orienta en el uso de las abreviaturas. En este trabajo se restringe el término como sinónimo de la escritura correcta de las palabras, o sea, se contempla únicamente el estudio de grafemas y acentuación.

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

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

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

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

Respecto del primero, en algunas regiones se cuenta con vocabularios básicos que pueden utilizarse, si se han identificado previamente cuáles son las pala-

bras cacográficas, como piedra angular de una enseñanza programada de la ortografía, de tal forma que al finalizar la educación primaria el escolar conozca un volumen razonable de palabras difíciles o sujetas a varias reglas de escritura.

Las reglas ortográficas rentables se extraen del análisis de los errores más frecuentes que cometen los escolares en el proceso de apropiación de la escritura. El número de veces que se escribe una palabra con errores y las dificultades que conlleva, indican las pautas que se han de seguir. La escuela, con el afán de erradicar en el menor tiempo posible los errores ortográficos, presenta, con mucha frecuencia, en períodos cortos todas las reglas ortográficas, o bien, las dosifica, sin considerar cuáles son las dificultades de los educandos y su experiencia escolar. Por lo tanto, el estudio empírico, sustentado en la competencia ortográfica del educando, es previo a una planificación de la didáctica de la ortografía.

El tercero, entrenamiento de la memoria, tiene como principal función ayudar al alumno en dos aspectos: focalizar la atención en la información relevante y procesarla a través del canal o canales adecuados. Este aspecto, al igual que el anterior, obliga al educador a preocuparse por las características de la ortografía de sus alumnos, pues al enseñar tendrá que emplear estrategias que respondan a las peculiaridades de esa escritura, o sea, enseñar ortografía pensando en las palabras que usan los escolares, además de tomar en cuenta el período de desarrollo y las modalidades de aprendizaje del grupo.

Por otra parte, es fundamental tener presente que el dominio ortográfico

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

Igualmente, no se debe olvidar que la ortografía está al servicio de la construcción de la lengua escrita; el controlar el uso de grafemas, de tildes o de puntuación, entre otras cosas, "hace que el escribiente, tomando distancia de su producción, se enfrente necesariamente a la revisión del texto; y en dicha revisión no sólo aparecen estos aspectos propios del nivel ortográfico sino, además, otros de los niveles morfosintácticos o semánticos que el sujeto puede tener en cuenta y lograr su reestructuración. De este modo, su producción escrita se aleja de una mera representación grafemática de su lengua oral y se acerca más a una elaboración premeditada, característica de lo que aquí denominamos "lengua escrita" (Salgado, 1997:55-56).

La acentuación, por su parte, causa muchos contratiempos a maestros y alumnos, requiere para su enseñanza la existencia previa de la conciencia ortográfica y, en consecuencia, la duda, de tal forma que cuando el niño se pregunta

si una palabra lleva o no tilde, es teóricamente el momento propicio para introducir el estudio sistemático de las reglas de acentuación.

Sin embargo, el asunto no es tan sencillo; el educador debe cerciorarse primero de que sus alumnos hayan incorporado los conceptos de sílaba, división silábica, sílaba anterior, sílaba posterior, acento y ubiquen en una secuencia el último, penúltimo y antepenúltimo elemento, además de que sepan que hay palabras con acento (la mayoría) y otras sin él; pero, en el caso de las palabras con acento, tal como se sabe, en unas se marca y en otras no. Sólo en ese contexto se podrá introducir el estudio de las cuatro clases de palabras, según el lugar que ocupa la sílaba tónica, a saber: agudas, graves o llanas, esdrújulas y sobresdrújulas.

Para concluir, es oportuno tener en cuenta que la enseñanza de la ortografía presenta tres dimensiones: una, *lingüística*, relativa a la caracterización del sistema ortográfico en la representación escrita del lenguaje; otra, *psicológica*, relativa a los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje escrito, en general, y en la convencionalidad ortográfica, en particular; y, la última, *pedagógica*, que supone la revisión crítica de los modelos vigentes de intervención educativa y la transformación de las estrategias pedagógicas en el dominio ortográfico (Cfr. Matteoda y Vázquez, 1997).

La enseñanza de la ortografía debe, en consecuencia, atenderse desde esas tres perspectivas; por tanto, el vocabulario cacográfico y la descripción de la ortografía del niño escolar constituyen un aporte desde la lingüística a la educa-

ción, en pro de una enseñanza-aprendizaje más pertinente y con una fundamentación más objetiva y científica.

3. Aspectos metodológicos

El vocabulario cacográfico y el vocabulario básico de los escolares costarricenses surgen como resultado del análisis del mismo corpus lingüístico, que cuya descripción, breve, se presenta de inmediato: El corpus está constituido por 1765 redacciones, aportados por 35 grupos de alumnos de tercer grado y por igual cantidad de sexto, pertenecientes a diferentes escuelas ubicadas en las veinte regiones educativas del país, o sea 70 grupos de escolares, con un promedio de 25,21 alumnos cada uno. Los niños de tercer grado tenían una edad comprendida entre los 9 y 10 años y los de sexto grado entre los 12 y 14 años.

Con el propósito de conocer las características de los informantes se tomaron en cuenta las variables sociolingüísticas: *sexo* -masculino y femenino-, *nivel escolar* -tercero y sexto grados-, y *tipo de escuela* -privada, rural, urbana-.

Respecto del instrumento para recopilar la información, se propusieron tanto a los niños de tercer grado como a los de sexto cinco temas que versaron sobre los siguientes tópicos: *el niño y su entorno, la escuela, las materias básicas, el niño y la vida social, y el niño y su yo interno*. Para cada nivel se hicieron las respectivas adecuaciones, ya que existe una diferencia de edad de 3 o 4 años entre ambos grupos.

Las redacciones fueron digitadas respetando la ortografía del niño, a saber: puntuación, separación de palabras, acentuación, cambio o alteraciones en las letras.

Posteriormente se procedió a codificar, según las variables sociolingüísticas propuestas y a desambiguar los elementos léxicos que podrían producir duda en la etapa de lematización (Cfr. Murillo Rojas, M., 2004).

Para el tratamiento de la información correspondiente al análisis ortográfico se siguieron dos pasos:

- Aplicar al corpus las técnicas generales de codificación, a saber: marcas de nivel educativo, sexo y tipo de escuela.
- Copiar delante de cada palabra escrita sin ortografía la palabra correcta y unir la con el signo más.

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

4. Análisis de los resultados: estudio descriptivo

El cuadro que sigue ejemplifica la composición del vocabulario cacográfico, por categoría gramatical y frecuencia (Murillo Rojas, M., 2004).

Cuadro n° 1. Vocabulario cacográfico.

categoria gramatical	frecuencia
sustantivos	752
verbos	583
adjetivos	215
adverbios	57
pronombres	23
interjecciones	5
preposiciones	4
conjunciones	2
artículos	1
Total	1642

Este cuadro-resumen únicamente cuantifica las entradas léxicas, no suma cada una de las palabras derivadas con sus correspondientes cacografías; por ejemplo en el caso de los verbos, categoría que interesa en este momento, sólo se cuantifican los infinitivos. Las cacografi-

as adcritas a cada lema se encuentran en el vocabulario cacográfico (Murillo Rojas, M. 2004:821-939), siguiendo la presentación tipográfica de los vocabularios básicos. Veamos el ejemplo del verbo **acercar**:

acercar v.	41	acercarme/hacercarme	2
acerca/aserca	2	acercaron/acercarón	1
acerca/hacerca	2	acercaron/hacercaron	1
acercaba/acercava	2	acercarse/hacercarse	1
acercaba/asercaba	4	acercársele/acercarcele	1
acercaba/hacercaba	2	acércate/acercate	1
acercaban/asercavan	1	acercó/acercó	4
acercaban/hacercaban	1	acercó/acero	1
acercando/hacercando	1	acercó/asercó	1
acercándose/asercandose	1	acercó/aserco	5
acercar/hacercar	1	acercó/hacercó	1
acercara/hacercara	2	acercó/hacercó	3

Los escolares costarricenses, en su proceso de adquisición de la escritura, al usar formas verbales en el discurso con las categorías morfosintácticas pertinentes, de conformidad con la situación discursiva concreta, cometen errores ortográficos de índole grafemático (unas letras en vez de otras) o de acentuación.

Con el objetivo de concentrar nuestra atención en las palabras con alta dificultad en la escritura, se analizan las formas verbales comprendidas entre las cien palabras con mayor frecuencia de error. Posteriormente, se toman los verbos de las primeras quinientas entradas y se se-

leccionan aquellos que podrían facilitar la enseñanza de la ortografía de esta categoría gramatical.

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

A continuación se sintetizan en dos cuadros los errores más frecuentes cometidos por los niños al escribir los verbos de la primera, segunda y tercera conjugación.

Cuadro n° 2. "Verbos de la primera conjugación".

VERBO	DIFICULTAD	EJEMPLOS
Pretérito imperfecto	"-aba"	llegava, gustava, llevava, dava, llamava, echava, andava, etc.
	"-aban"	andavan, cuidavan
	"-ábamos"	llevavamos
Pretérito perfecto	"-ó" (sin tilde)	llego/yego, salio, paso, gusto, llevo/llebo/yebo, empeso/empezo/enpeso, quedo, decidio/desidio, llamo, jugo, comenso/comenzo, ablo/hablo, etc.
	"-é" (sin tilde)	llegue/llege, pase, lleve, quede, pregunte, entre, deje, levante, saque, etc.
	"-aron" (adición de tilde)	llegarón/yegarón, pasarón, encontrarón, llevarón, dierón, empezaron, jugarón, entrarón, dejarón, comensarón, comprarón, etc.
Condicional	"-ía, íamos" (sin tilde)	gustaria, daria, podria, podriamos, moririamos, ayudaria, matarian, etc.
	"-ían" (sin tilde)	matarian
Futuro simple	"-aré, -ará, -arás"	pasare, matare, comprare, cuidare, dara, daras, etc.

De acuerdo con este cuadro, el problema fundamental del pretérito imperfecto de indicativo es el uso de la "uve" en vez de "be" en las terminaciones -aba, -aban y -ábamos. En el pretérito perfecto, en el condicional y en el futuro simple, la omisión del acento ortográfico en las palabras agudas terminadas en -ó y -é, en los hiatos -ía y en las terminaciones -aré/-ará constituye el error más representativo.

El caso de la terminación de la segunda persona (ustedeo) y de la tercera persona plurales del pretérito perfecto de indicativo "-ron" es distinto respecto del anterior, pues se adiciona una tilde que contraviene las reglas básicas de acentuación gráfica de una palabra llana, ya que termina en -n.

Pareciera que los niños establecen algún tipo de analogía con el acento gráfico de las palabras agudas terminadas en -n.

El detalle de los usos completos de cada palabra y las características de los errores ortográficos se encuentran en el vocabulario cacográfico, identificado por Murillo Rojas (2004). No obstante, es destacable que las formas del pretérito perfecto e imperfecto son más usadas por los escolares que las de futuro, en vista del carácter narrativo de los discursos seleccionados, hecho que se manifiesta en frecuencias de las palabras del discurso en cada lema verbal (Cfr. Weinrich, H., 1974; Moreno F., 1998), de conformidad con usos discursivos de formas verbales en el lenguaje.

Debe aprovecharse, por tanto, esta experiencia del niño al construir discursos narrativos para orientar y reforzar la ortografía en coordinación con la lingüística del texto.

Cuadro n° 3. "Verbos de la segunda y tercera conjugación"

VERBO	DIFICULTAD	EJEMPLOS
Pretérito imperfecto	"-ía" (sin tilde)	quería, veía, volvía, pedía, tenía, conocía, comía, caía, corría, sabía/savía, ponía, debía/devía, salía, vivía, seguía, convertía, oía, etc.
	"-ían" (sin tilde)	querían, veían, pedían, comían, caían, corrían, sabían, ponían, debían, vivían, seguían, etc.
Pretérito perfecto	"-í" (sin tilde)	volví, conocí, caí, metí, nací, pedí, salí, etc.
	"-ió" (sin tilde)	volvió, comió, cayó, corrió, apareció, metió, nació, pidió, salió, vivió, decidió/desidió, oyo, siguió, murió, pidió, etc.
	"-ieron" (adición de tilde)	vieron, volvieron, cayeron, pucieron
Condicional	"-ía, íamos" (sin tilde)	sería, podría, debería, podríamos, deberíamos, moriríamos, etc.
	"-arían" (sin tilde)	podrían, deberían
Futuro simple	"-eré, -erá, -erás, -erán" (sin tilde)	podré, sabrá, podrás, podran, etc.

Según la información que proporciona este cuadro, la marcación o no del acento ortográfico es la dificultad primaria de los verbos de la segunda y tercera conjugación. Además, se repite el mismo fenómeno de adición de una tilde en la terminación *-ieron* del pretérito perfecto.

Al tener el acento valor fonológico, la presencia o ausencia de un acento ortográfico, en el código escrito, conlleva a diferencias de significado y en algunos casos de categoría gramatical: canto-cantó. El primer ejemplo podría ser la primera persona singular del presente de indicativo del verbo cantar o el sustantivo

masculino 'canto', con la acepción "parte melódica que da carácter a una pieza de música concertante"; cantó, por su parte, es la tercera persona singular del pretérito perfecto de indicativo o la segunda, en caso de ustedeo. A la necesidad de una escritura no ambigua se le une la importancia social y educativa del dominio de las normas ortográficas en el código escrito, como condiciones de un adecuado proceso de desarrollo conducente a la formación de un ciudadano exitoso de la comunidad correspondiente.

Para profundizar más en el estudio de los verbos de difícil escritura, detengámonos en algunos de ellos:

El verbo “haber” con una frecuencia de error de 1007, presenta 122 formas distintas de escritura, debido a razones de homonimia y homofonía y a las reglas de acentuación:

- h/Sin hache ha/a
- b/v había/havía
- y/ll haya/halla
- y/i hay/ai
- tilde/ Sin tilde había/había

En vista de esta situación, el verbo ‘haber’, al flexionarse según el contexto discursivo, presenta hasta un máximo de tres errores por forma (cfr. vocabulario cacográfico). Veamos:

- Un error: a/ha, e/he, ay/hay, habia/-había, había/había
- Dos errores: abia/había, havia/-había, abian/habían, ai/hay
- Tres errores: avia/había, avian/habían.

Ahora bien, las formas que más dificultad mostraron fueron *había* y *ha*; en la primera, ausencia de tilde, con una frecuencia de 201 veces y, en la segunda, pérdida de hache en 146 casos.

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

El verbo “ir”, con una frecuencia total en el léxico básico escolar, código escrito, de 1919, se escribió sin ortografía el 46% de las veces.

En las conjugaciones del presente de indicativo (voy, vas, va, vamos, van) el cambio más notorio fue la sustitución de

la uve por la be, p.e.: boy, bas, ba, bamos, ban. En este caso los escolares muestran una escritura puramente fonética, pues en español la pronunciación de la uve y la be es la misma, ya que si bien en un estadio de la historia de la lengua española, como grafemas correspondían a fonemas diferentes, en la actualidad realmente son alógrafos que nos dan información, en términos generales, de naturaleza etimológica.

En el pretérito imperfecto de indicativo las conjugaciones *iba*, *íbamos* e *iban* presentan tres alteraciones, sustitución de be por uve, inserción de la hache delante de la “i” o bien cambio de la “i” latina por la “y” griega.

El pretérito perfecto no presenta grandes dificultades, las únicas alteraciones son adición de tildes y la sustitución de “f” por “j”: *ful*, *fué*, *fuímos*, *fuéron*, *jue*, *juimos*. En el primer caso no se aplican las reglas del acento de los monosílabos, los diptongos y las palabras llanas. En el segundo, se trata de una aspiración ‘f’ en posición inicial, propia de las clases sociales menos cultivadas. Este fenómeno constituye un eco de la aspiración de ‘f’ en posición inicial latina, sin que llegara al grado cero (filii> phizó> phixo>hijo, pero * future> joder).

En el futuro simple de indicativo se omite la tilde de *iré*, lo mismo que en el condicional *iría*.

Respecto del subjuntivo, en el presente la alteración más notoria es la sustitución de la “ye” por la “elle” –vaya/valla, vayan/ballan- y la vacilación entre la escritura de la uve o la be y, en el pretérito imperfecto, la ausencia de la tilde en *fuéramos*. Sin duda, en el primer

caso la vacilación obedece a la fusión fonológica de la palatal lateral con la palatal central, fenómeno conocido como yeísmo.

Las formas no personales –infinitivo, gerundio y participio– fueron sometidas a los mismos cambios ya vistos, o sea, adición de hache y sustitución de “elle” por “ye”.

El verbo *estar* tiene una frecuencia total de 1397 y fue escrito 616 veces con errores de ortografía, que van desde ausencia de tilde, sustitución de be por uve hasta la adición de alguna hache y el uso de “i” por “y”.

Al igual que los verbos anteriores, éste tiene de una a tres posibilidades de error por forma; sin embargo, al ser el presente y el pretérito imperfecto de indicativo. Los tiempos verbales más usados por los escolares en las redacciones, las dos alteraciones más comunes son la ausencia de la tilde en el presente de indicativo y de subjuntivo (estás/estas -249-, están/están -118-, estés/estes -16-, estén/estén -12-, esté/este -33-) y el uso de uve en vez de be en el pretérito imperfecto de indicativo (estaban/estaban -16-, estaba/estaba -44).

El verbo *hacer*, por su parte, fue objeto básicamente de tres tipos de incorrecciones, a saber: ausencia de hache inicial, sustitución de “ce” por “ese” (a causa del seseo) y ausencia de tilde en el pretérito imperfecto de indicativo. Estas tres dificultades unidas a la frecuencia y uso de este verbo, obligan su estudio en los primeros niveles de la educación primaria.

En síntesis, la correcta escritura de las conjugaciones verbales de la lengua

española presupone el conocimiento y uso de las reglas generales de acentuación, por lo que su estudio es obligatorio desde los primeros niveles de la educación primaria.

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

Los verbos “difíciles”, o sea aquellos que están sujetos a varias reglas, deben estudiarse con detalle; de ser posible, el paradigma completo. Algunos de estos podrían ser: haber, hacer, ir, estar, dar, oír, tener, ser, entre otros.

5. Algunos lineamientos para la enseñanza de la escritura de las formas verbales en la escuela costarricense

Quizá el problema más serio al escribir los verbos es usar con corrección las reglas del acento, ya que en todas las conjugaciones el niño o bien no tilda la forma verbal cuando corresponde o lo hace sin discriminación.

Los omisiones se dan fundamentalmente en el pretérito perfecto e imperfecto, el condicional y el futuro simple; la adición, por su parte, en la terminación –aron o

–ieron del pretérito perfecto.

En vista de las condiciones ortográficas varias de algunos verbos, se seleccionaron setenta y cuatro que no presentan

dificultades agregadas por los grafemas que los representan en la escritura, a saber:

acostar	dejar	estudiar	pegar	sacar
amar	despedir	formar	pensar	salir
aprender	despertar	ganar	perder	soltar
asustar	disfrutar	gritar	poder	soltar
atrapar	dormir	gustar	preguntar	soplar
caminar	durar	jugar	preparar	sorprender
cantar	enamorar	lograr	prometer	sufrir
casar	encontrar	mandar	quedar	terminar
comer	enfermar	matar	querer	tirar
contaminar	enojar	meter	quitar	tocar
contar	entrar	mirar	recordar	tomar
contestar	escapar	montar	regalar	topar
cuidar	esconder	morir	regresar	tratar
curar	escuchar	pasar	reír	
dar	esperar	pedir	responder	

Con estos verbos quizá sea más apropiado enseñar las reglas de acentuación en indicativo y en subjuntivo; además al aparecer verbos de las tres conjugaciones se puede propiciar el estudio comparativo del pretérito imperfecto en cada una de ellas.

Por supuesto que pueden elegirse otros verbos, pero estos reducen las posibilidades de error de escritura al no contener las oposiciones b/v, ll/y y s/c/s.

En el caso de la 's' en posición final de sílaba, no se dieron vacilaciones de escritura en los verbos *escapar, esconder, escuchar, esperar, estudiar* ni en la posición inicial en los vocablos *sacar, salir, soltar, soplar, sorprender, sufrir* y en *pasar*, por lo que se contemplan en esa lista.

Estos datos constituyen, en mi opinión, bases certeras para que el educador

Cree situaciones de aprendizaje sobre este tópico en particular.

5.1. Grafemas con grado de dificultad comprobada

Respecto de los grafemas con el grado de dificultad comprobada, se analizaron por grupos: s/z/c, b/v, ll/y, h/Ø, mp y mb.

s/z/c: Debido a la ausencia del fonema interdental fricativo sordo /Ø/ en el español de Costa Rica, fundido en uno dento alveolar fricativo sordo –fenómeno conocido como seseo–, es normal que los niños, como sentimiento lingüístico, perciban una sola unidad y al escribir las secuencias *za, ze, ce, zi, ci, zo, zu*, las hagan corresponder con *sa, se, si, so, su*, según sea el caso; por lo tanto, vacilan entre la escritura de una 's', 'c' o 'z', grafemas cuyo uso requiere una pericia, en virtud de las reglas particulares.

La regla de escritura 'zc' en la conjugación de la primera persona de indicativo y todo el presente de subjuntivo de los verbos irregulares terminados en -acer, -ecer y -ocer, se desconoce por completo o bien se estudió en algún momento, pero no quedó huella alguna, pues en ningún caso se aplica como atestiguan estas palabras: *agradesco, desaparesca, amanesco, cresco y conosco*.

Es fundamental insistir, como irregularidad, que estos verbos presentan un incremento de un sonido oclusivo velar sordo [k] escrito por medio del grafema 'c' y que esta no corresponde a la última consonante de la raíz quitadas las terminaciones -ar, -er-, -ir sino que este último sonido de la raíz es el que ahora, por razones ortográficas, se debe escribir con 'zeta'.

Este aspecto, aunque sencillo, causa muchos problemas particularmente porque no ha habido una adecuada educación lingüística en los mismos formadores. La lingüística, en el presente caso y en muchos otros similares, tiene mucho que aportar a la formación del maestro de educación primaria.

Los verbos terminados en -zar fueron escritos la mayoría de las veces con 's', veamos:

empezar: empesar, empesando, empesó;

comenzar: comensamos, comensar, comensó;

cazar: casa, cases, casar;

abrazar: abrasar, abrasaron, abrazo;

almorzar: almorsar, almorsamos;

avanzar: avansar, avansado, avansando y

embarazar: embarasada, embarasó.

Igualmente, formas verbales con sílabas con 'ce' o 'ci' mostraron cacografías, todo ello en virtud de las repercusiones del seseo en la fonética y, en consecuencia, en la ortografía.

b/v: Como vemos la escritura de la *b* o *v* en el español actual responde a un criterio etimológico que, lamentablemente, provoca serios problemas ortográficos en los escolares y en personas que no dominan este aspecto del código escrito.

La escritura correcta de estos grafemas precisa del dominio de reglas y del reconocimiento de formas bases patrimoniales escritas con uve o con be, o bien de morfemas raíces, en este caso verbales, que unidos a las desinencias pertinentes den como resultado las conjugaciones requeridas, según la situación comunicativa.

Dado lo anterior, los escolares no saben cuándo escribir una letra u otra, por ejemplo en la terminación del pretérito perfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación escriben con 'v' o con 'b' indistintamente, obviando esa regla: *acercava, acompañavan, llamava, llamavan, llegava, llevava, maltratava, necesitava, olvidava*, etc.

Los verbos *deber, beber, caber, saber* y *haber* los escriben con uve o be sin que medie ningún patrón que otorgue sistematicidad al procedimiento seguido, lo que dificulta el reconocimiento de alguna pista que indique si se está en camino de reconocer las formas bases o no se ha iniciado todavía ningún proceso que nos haga pensar que la conciencia ortográfica se está gestando.

En el caso de la 'b', procedente de

'p' latina por escisión fonológica primaria (Cf Lehmann, 1962/1969: 202 y Menéndez Pidal 1904/1977:129), podría ofrecerse al alumno listas de palabras que presenten en el morfema raíz la presencia de esa letra o de la 'p', de tal modo que el niño pueda concluir su afinidad filial:

1. *saber, sabiduría, sabio, sabe, supe, sepa, sapiencia.*

2. *caber, cabe, cabida/ quepa, cupo, cupimos.*

3. *cabo, cabeza/ percápita, capital.*

Este método de reconstrucción interna ya fue empleado por Sánchez Corrales, V. (1997) en la serie de libros 'Hacia el Siglo XXI' para la enseñanza del español en la educación secundaria costarricense.

La misma vacilación ortográfica sucede con verbos escritos con uve como: vivir, volver, elevar, ver, venir, levantar, divertir, visitar, vender, invitar, lavar, vestir, aprovechar, observar, devolver, avanzar, etc.

mp y mb: La conocida regla '*antes de pe y be con eme escribiré*', parece que, pese al esfuerzo de los maestros, todavía no ha calado en la mayoría de los niños, pues se encuentran casos como estos: *aconpañan, acompañado, acanpar, canbiaron, cambiando, conpro, comprar, compartir, comprenda, cunplí, enbarazada, sienbran*, etc.

ll/y: "En la pronunciación yeísta, la letra *ll*, que representa el fonema lateral palatal de llave, se articula con la misma pronunciación que la *y*, es decir, como el fonema palatal sonoro de yunque. De manera que las personas yeístas pronuncian igual halla y haya. Esto explica las

dificultades que ofrece la escritura de las palabras que contienen alguna de estas letras." (RAE, 2002:23)

Teniendo en cuenta la condición yeísta del habla costarricense y, por lo tanto, la competencia de los niños, las palabras escritas con esas letras son en sí mismas difíciles para quienes aprenden las normas de escritura de la lengua española.

Con el objetivo de ejemplificar nos detendremos en algunas formas verbales de los verbos caer, crear, leer, los acabados en *-uir* y el verbo oír y sus compuestos, que se escriben con *ye* y aquí fueron escritas con *elle*: *calleron, callera, calló, crelleron, crellendo, crelló, lellendo, lelló, hullen, hullo, ullo, ollendo, olleron, olló*, etc.

Al igual que en el párrafo anterior es frecuente la sustitución de la 'y' por la 'll' y a la inversa, sin que medie ninguna justificación teórica.

En términos semejantes respecto de la aplicación del método de reconstrucción interna para el uso de 'b', también se puede aprovechar para discriminar el uso de 'elle' respecto de la 'ye', partiendo de las correspondientes preformas: *lleno/pleno; llave/clave* (Cfr. Sánchez Corrales, V. 1997).

h/Ø: La letra hache no posee correspondencia fónica en español moderno, razón por la cual causa tantos errores de escritura en los escolares, por ejemplo en los verbos hallar, hablar, hacer, haber, habitar y huir algunas veces se omite esta letra y, por el contrario, se agrega en palabras que inician con vocal y que no deben llevarla: *hera, habrió, habierto, hacercaban, hagarro, handaba*, etc.

Aquí también se puede recurrir al método de reconstrucción interna para la enseñanza del uso de la hache, partiendo de las preformas: *hijo/filial; hoja/follaje*.

Verbos complejos

En vista de la complejidad de algunos verbos, su frecuencia e índice de uso, se recomienda estudiar el paradigma completo de: *estar, haber, caer, ir y ser*.

Por otra parte, es necesario atender por separado el pretérito perfecto simple de indicativo y el pretérito imperfecto de los verbos *estar, andar, tener* y sus componentes. La razón que motiva esta sugerencia es la presencia de la 'v' y la 'b'; la primera, en el pretérito perfecto (estuve, estuviste, estuvo, estuvimos, estuvieron) y la segunda, en el pretérito imperfecto (estaba, estabas, estábamos, estaban). Como puede verse, estas alternancias entre uve y be en un mismo paradigma verbal pueden resultar, ante los ojos de un escolar, difíciles si se estudian aisladamente.

Otros casos

En verbos como *pelear, pasear, apear, desear* y otros terminados en -ear, se sustituye por deshiatización esa terminación por -iar, formas comunes en el código oral espontáneo "sobre todo en el habla familiar y, más aún, popular y vulgar" (Agüero, 1996:XXIV).

Al escribir el niño transfiere su conocimiento del mundo y de su lengua al código escrito, por lo que no es de extrañar que usen la forma que conocen y consideran normal y adecuada, o sea, *pe-liar, apiar, pasiar, arriar, asiar, corre-tiar, cuartiar, chin-iar, golpiar*, etc.

No obstante, no se justifica que al finalizar la escuela primaria no se hayan diferenciado las normas básicas de cada uno de esos códigos, máxime que el escrito cobra mucha importancia en el ambiente escolar, académico y posteriormente laboral.

6. A manera de conclusión

La escritura con ortografía forma parte del proceso de apropiación del código escrito y, en consecuencia, debe presentarse de manera gradual y respetando las etapas evolutivas del niño. Desde esta perspectiva no habría coherencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo del niño si se evalúa una cacografía propia del período fonográfico con una calificación cuantitativa, o bien si no se presta atención a la representación grafémica del sistema ortográfico en el momento preciso.

Cómo empezar el trabajo ortográfico con los niños, hasta dónde llegar al finalizar cada año escolar, cómo hacerlo, son algunas de las preocupaciones de los educadores. La respuesta sólo podría extraerse de estudios rigurosos que describan las características de la escritura de los educandos, que muestren las palabras con múltiples dificultades y con frecuencias cacográficas elevadas.

Este trabajo se constituye en un aporte en ese sentido, pues los lineamientos metodológicos expuestos parten del análisis de la competencia ortográfica de nuestros niños, se identifican las dificultades generales en el orden del acento y los grafemas, específicamente en la escritura de los verbos y se dan recomendaciones a nivel didáctico.

No omito manifestar que este artículo forma parte de un estudio mayor que comprende las otras categorías gramaticales y ofrece no sólo el vocabulario cacográfico sino también unas reglas orto-

gráficas rentables, adecuadas y graduadas según las dificultades y frecuencia de la cacografía en la escritura de los niños costarricenses.

Referencias bibliográficas.

- Agüero Chaves, A. (1996). *Diccionario de Costarriqueñismos*. Costa Rica: Asamblea Legislativa.
- Alarcos Llorach, E. (1994/2000). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barberá, V. (1988). *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona: Ceac.
- Barberá, Vi; Collado, J. Carlos; Morató, J.; Pellicer, Carmen y Rizo, M. (2001). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Barcelona: Ceac.
- Camps, A. (1989). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Camps, A.; Millán, M.; Bigas, M. y Camps, M. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Codina y Fargas. (1988). *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Barcelona: Vic. EUMO.
- Gabarró Berbegal, D. y Conxita Puigarnau, G. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía. En el marco de la Programación Neurolingüística (PNL)*. Granada, España: Aljibe.
- Lehmann, W.P. (1962/1969). *Introducción a la lingüística histórica*. Madrid: Gredos.
- Lomas, C. (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol.1 y 2. Barcelona: Paidós.
- Matteoda, M^a. C. y Vázquez de Aprá, A. (1997). "Acerca de la ortografía y su aprendizaje en el contexto escolar". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Lectura y escritura: primeros pasos*. No.14., Barcelona: Graó.
- Matteoda, M. y A. Vázquez. (1992). "Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica". En: *Lectura y Vida*, no. 4.
- Medina Guerra, A. M^a. (1994). "La enseñanza de la ortografía en la universidad". En: *REALE, Revista de Adquisición y Aprendizaje de la Lengua Española*, Universidad de Alcalá de Henares. No. 2.
- Menéndez Pidal, R. (1904/1977). *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- Mesanza López, J. (1987). *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Murillo Rojas, M. (2004). *Estudio sobre el lenguaje de los escolares costarricenses: El léxico básico. La ortografía y sus características: Tomo I y II*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Cáceres.

- Parera i Parramón, J. (1989). "Qüestions obertes en didàctica de la Llengua". En: *M.P. Battaner i Teresa Marbà (Eds)* Barcelona: Unbiversitat Barcelona.
- Real Academia Española. (2002). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2002). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2003). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición en CD-ROM. Madrid: Espasa Calpe.
- Salgado, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Argentina: Aique.
- Salgado, H. (1987). *La enseñanza de la ortografía*. Argentina: Aique.
- Sánchez Corrales, V.; Rojas, Porras, M. y Víquez Jiménez, A. (1997). *Español 7: guía didáctica*. San José: Universidad de Costa Rica/ PROMECE.
- Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.