

ORTOGRAFÍA ESPAÑOLA: ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y ALTERNATIVAS*

ANTECEDENTES

Mi interés por el análisis de la ortografía española data de unos pocos años¹. A partir de lo que la lingüística actual me había ofrecido, partía yo del principio de que el objeto de estudio era fundamentalmente la lengua hablada. Afortunadamente la filología —otra de mis tradiciones— me permitió incluir ese tema en mis preocupaciones. Sin embargo, no traté de salvar los supuestos o imaginarios obstáculos académicos sin motivo: mis inquietudes tenían una razón.

Todo empezó cuando tuve la oportunidad de escribir textos escolares para niños de primaria². Allí me fue necesario reflexionar sobre las normas ortográficas del español —sus razones y sinrazones— para tratar de encontrar un sentido a su enseñanza. Más adelante me fue posible —junto con la ayuda de muchas otras personas— recoger una muestra a nivel nacional de textos con tema libre escritos por niños de tercero a sexto grado de primaria, con edades que van de los 9 a los 13 años. Ese *corpus* es la base del proyecto “Análisis de textos infantiles”³, que se de-

* Este trabajo fue leído en el Segundo Taller Internacional sobre el Español en América, La Habana, Cuba, 8 al 12 de mayo de 1989. La versión actual se ha modificado y ampliado.

¹ Terminé la primera de estas investigaciones en 1984, cuando presenté en Santo Domingo, República Dominicana, una ponencia sobre la ortografía en tercer grado de primaria (ÁVILA 1984a).

² Fui editor y coautor de los libros de texto gratuitos para las escuelas primarias de México (ÁVILA *et al.* 1980, 1981, 1982). Previamente había colaborado como coautor en los libros de texto de las ediciones de 1972 a 1974.

³ La muestra fue diseñada por la Secretaría de Educación Pública de México, y fue recopilada por los maestros y demás autoridades de primaria. Para una versión detallada del proyecto y de la recopilación y la confiabilidad

sarrolla en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México.

Los resultados que obtuve del análisis del *corpus* —cuyos datos completos para la primaria mexicana presento ahora— me llevaron a reflexionar sobre la importancia que se le da a la ortografía frente a la necesidad de lograr una alfabetización más eficiente de niños y adultos, por una parte, y la importancia de lograr una mayor calidad en la redacción por otra. Me referiré todo esto a continuación, así como a la posibilidad de intentar una simplificación de las normas ortográficas actualmente en uso

LA ORTOGRAFÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA: PROCEDIMIENTO E HIPÓTESIS

Para el análisis del *corpus* mediante el empleo de computadora desarrollamos programas específicos que nos permitieron estudiar los textos infantiles en dos grandes aspectos: el lenguaje y contenido⁴. La investigación que ahora presento se ubica dentro del estudio del lenguaje —o, más específicamente, de su transcripción gráfica. Abarca la totalidad de los 4 047 textos de la muestra⁵.

de la muestra, cf. ÁVILA 1988. Véase también ÁVILA 1984b. En el proyecto han participado Elsa Pallavicini y Aralia López, quienes diseñaron las bases del análisis del contenido de los textos. Más adelante colaboró Octavio Rive en el arduo trabajo de la codificación y la revisión de los datos por computadora. Una descripción pormenorizada de todo esto aparece en VÁZQUEZ 1988. Allí también se incluye un análisis de la temática de los textos infantiles. Una selección de textos de esos niños —aunque no incluida en la muestra— aparece en ÁVILA 1982.

⁴ El contenido de los textos infantiles se ha analizado en las tesis de RODRÍGUEZ LÓPEZ 1986 y de VÁZQUEZ 1989 (véase además n. anterior). Por otra parte, está en elaboración la tesis de Evelyn Arizpe, quien investiga el proceso de emisión (por parte de los autores) y de recepción (por parte de los niños) de cuentos infantiles y considera, entre otros aspectos, el nivel de comprensión del texto con base en los datos del proyecto. En cuanto al estudio del lenguaje por ahora se ha investigado el léxico (ÁVILA 1986a). Por otra parte, se ha desarrollado —en colaboración con José Antonio Delgado, de El Colegio de México— el programa de cómputo ARCO (Autorregulación por Computador) para simular al lector infantil y lograr así una comunicación escrita más eficiente con los niños. Mediante ese programa actualmente revisamos las definiciones de los diccionarios infantiles que estamos redactando y en cuya elaboración han participado Sara Giambruno y Evelyn Arizpe, de El Colegio de México, y María Ruiz, de la Universidad Pedagógica Nacional.

⁵ Previamente presenté los resultados que obtuve para los fonemas /l/

Los documentos originales de la muestra, escritos a mano por los niños, fueron retranscritos también manualmente por nosotros para que fueran fácilmente leídos por quienes los procesaron por computadora⁶. Nuestra retranscripción fue textual pero, al mismo tiempo, se añadió una notación mediante la cual más adelante se pudo hacer el recuento de los errores ortográficos —a los que llamo *lapsogramas*— y los aciertos —u *ortogramas*. La notación, básicamente, incluye tres tipos de lapsogramas:

- sustitución: X = Y (ej.: *trab* = *vieso*, *entons* = *ces*);
- adición: > X (ej.: >*había*, a>*hora*); y
- supresión: X < (ej.: *rr*<*atón*, *h*<*ojalá*).

Las características fonológicas generales del español de México —seseante y yeísta— determinaron en buena medida la selección de los fenómenos que se analizarían. De esta manera, a partir de la versión que llamamos *fuentes*⁷, se recogieron las variantes ortográficas o *alogramas* correspondientes a la letra <h> y a los fonemas /b/, /j/⁸ /y/⁹ y /s/ (tabla 1, en el apéndice).

Por otra parte, de acuerdo con las variables más significativas

/s/, /y/ y la letra <h> en el tercer grado de primaria (ÁVILA 1984a). Ahora, además de extender la investigación hasta el sexto grado, incluyo el fonema /j/. Naturalmente, hay otros casos de lapsogramas, como los que corresponden, por ejemplo, a los fonemas /k/, /rr/ y al uso del acento gráfico o tilde. No los incluí en esta ocasión porque los dos primeros son muy poco frecuentes, y el último tiene una frecuencia muy alta. Esto sesgaba el análisis de mis datos, que se limitan a los lapsogramas de frecuencia media.

⁶ Para todo esto contamos con la muy valiosa ayuda del Departamento de Sistemas del Centro de Procesamiento de Datos Arturo Rosenblueth, de la Secretaría de Educación Pública de México. Ellos hicieron también los programas de cómputo que nos permitieron obtener los resultados en los que se basa esta investigación.

⁷ Como señalé *supra*, la versión fuente corresponde a la retranscripción que hicimos nosotros. La notación que utilizamos, además de indicar los lapsogramas, nos permite, mediante programas de cómputo, producir otras dos versiones: la *infantil*, que genera los textos tal como los escribieron los niños y nos sirve para constatarla con los originales de la muestra; y la *normalizada*, en la cual se transcriben los textos sin errores y ortográficos y que utilizamos para estudiar el léxico u otros aspectos lingüísticos de los niños.

⁸ Transcribo así el fonema /x/ por razones prácticas de uso y porque, además, así podría escribirse si se hiciera una reforma ortográfica basada en un alfabeto fonológico práctico como la que he propuesto: véanse ÁVILA 1986b y 1989.

⁹ Se incluyó aquí la letra y final de palabra, que fonológicamente corresponde, en la mayoría de los casos, al fonema /i/.

de la muestra¹⁰, los alogramas fueron analizados por grado escolar (3º, 4º, 5º y 6º de primaria), sexo, zona (urbana, rural) y nivel socioeconómico (alto, medio, bajo). Las hipótesis son las siguientes:

1. Habrá más lapsogramas en tercero que en los demás grados de la primaria, y su cantidad descenderá conforme se avanza de uno a otro grado, ya que es de suponerse que a mayor escolaridad mayor será el aprendizaje de la ortografía.

2. Las niñas tendrán menos lapsogramas que los niños, por razones culturales: ellas son, en general, menos agresivas y están más orientadas a las demandas escolares¹¹. Es probable asimismo que haya motivos biológicos que expliquen el hecho de que las representaciones mentales de las niñas parecen sustentarse más en procesos lingüísticos que las de los niños¹².

3. Los alumnos de escuelas ubicadas en las ciudades tendrán menos lapsogramas que los que viven en el campo. La hipótesis se fundamenta en la consideración de que los niños de la ciudad

¹⁰ Véanse para esto ÁVILA 1985 y 1988.

¹¹ De acuerdo con GARDNER (1978, p. 212), "Boys tend to be more muscular and physically active than girls and to perform better than girls at visual and spatial tasks. Girls may be less aggressive and more gifted verbally" (véase también n. siguiente). Por otra parte, TERMAN & TYLER (1954, pp. 106-114) en la aplicación del *Stanford Achievement Test* a millares de niños encontraron que las niñas tuvieron una puntuación significativamente más alta que los niños en *ortografía* y uso del lenguaje. El instrumento empleado (SAT) es uno de los más ampliamente utilizados para medir el rendimiento académico de los niños estadounidenses. En mis propias investigaciones advertí asimismo que las niñas de tercer grado de primaria poseían una mayor cantidad de léxico que los niños (véase ÁVILA 1986a).

¹² Las niñas —señalan GARDNER *et al.* (1975, pp. 13-21)— tienden a modificar los estímulos ambientales mediante recursos lingüísticos, lo que refleja en su mayor habilidad para recuperar la información lingüística posteriormente (puesto que así la almacenaron). En una investigación posterior GARDNER (1978, p. 212; véase además n. anterior) considera que puede haber alguna determinación biológica que incida en el comportamiento verbal de niños y niñas, la que es reforzada por los roles sociales: "Because the trends, however caused, are routinely reinforced by society, each individual receives a gentle push toward the sex role expected by society". Sin embargo este tipo de causas aún están en discusión. Como señala SHAPIRO (1990, p. 55), quien ofrece un panorama resumido pero suficientemente extenso y actualizado de la cuestión, "boys learn to read more slowly than girls, for instance, and suffer more reading disabilities such as dyslexia", aunque añada más adelante que "No matter where they stand on the question of biology versus culture, social scientists agree that the sexes are much more alike than they are different".

tienen mayor contacto con la lengua escrita, y se les demanda un mayor uso de ella; los niños rurales, en cambio, tienen una cultura que, por sus características, se apoya más en el uso oral del lenguaje y tienen menos necesidad de emplear el lenguaje escrito.

4. Se encontrarán menos lapsogramas en los textos de los niños de nivel socioeconómico alto que en los de los niveles medio y bajo. En los grupos privilegiados, dado que tienen la posibilidad de hacerlo, se valora más la lengua escrita y, en general, se facilita a los niños la adquisición de conocimientos¹³.

ORTOGRAFÍA EN PRIMARIA: RESULTADOS

Comentaré a continuación los resultados que obtuvimos en relación con cada una de las categorías de alogramas en el total de textos de la muestra. Más adelante me referiré a los porcentajes de lapsogramas por grado escolar y por las variables sexo, zona y nivel socioeconómico.

Para el total de la muestra —que, como indiqué, abarca 4 047 textos— se leyeron por computadora 426 700 alogramas, de los cuales el 6.57% fueron lapsogramas, y ortogramas el complementario 93.43% (tabla 2 y gráfica 1). En cuanto a las cinco clases o categorías de alogramas analizados, los porcentajes de lapsogramas —en orden descendente de frecuencias— fueron: 1) letra <h>, 22.38%; 2) fonema /b/, 11.90%; 3) fonema /j/, 5.87%; 4) fonema /y/, 4.72%; y 5) fonema /s/, 3.55%.

No es sorprendente que la <h> produzca el mayor número de lapsogramas. Ya lo había advertido previamente, cuando hice el mismo análisis en los textos tercero de primaria¹⁴. En esa ocasión di varias razones para explicarlo, las cuales se pueden resumir en la inconsistencia de las normas académicas¹⁵. Motivos

¹³ Pueden recordarse, con todas las limitantes que han puesto sus críticos, las conocidas tesis de B. BERNSTEIN (1971, 1974). Por otra parte, BROWN 1985 —quien también tiene muchas objeciones a los planteamientos de Bernstein— coincide con él y con lo que yo señalo en cuanto a que los estratos altos tienden a facilitar la adquisición de conocimientos a los niños (tomé la referencia de Brown de una versión previa a la publicación de su artículo). En lo que respecta a la redacción infantil, BALDI (1972, p. 377) confirma explícitamente las tesis de Bernstein en niños italianos de 9 a 10 años.

¹⁴ Cf. ÁVILA 1984a y 1986b, p. 12.

¹⁵ Como señala ALCALÁ (1983, p. 103), “el hablante, para usar ‘correctamente’ una letra que no tiene sonido [...] debe atender a nueve apartados o reglas diferentes que a su vez contienen una maraña de usos contradictorios.

semejantes se pueden aducir para la alta frecuencia de lapsogramas en la escritura de los fonemas /b/ y /j/¹⁶.

Por otra parte, los lapsogramas correspondientes a los fonemas /y/ y /s/, a pesar de que afectan a los niños mexicanos —seantes y yeístas— tuvieron los porcentajes más bajos de todos. De estos, el más bajo correspondió al fonema /s/. Las diferencias porcentuales entre los lapsogramas de este fonema y los de /j/ y /b/ son claramente significativas. El relativo buen manejo de la transcripción del fonema /s/ puede deberse, por una parte, a que las reglas para el uso de *z* y *c* son complementarias y permiten oponer esas dos letras a la *s* y su empleo. También puede suponerse que se pone especial cuidado en su enseñanza.

En lo que se refiere a los grados de primaria, como se planteaba en la hipótesis, los porcentajes de lapsogramas disminuyen conforme los niños avanzan de tercero a sexto. En el tercer grado el porcentaje de lapsogramas es de 8.57%; en el cuarto grado de 7.29%; en el quinto, de 6.80%; y en el sexto de 4.67% (tablas 3 a 6 y gráfica 2). De la comparación se puede advertir que menor diferencia aparece entre los grados cuarto y quinto, y mayor entre quinto y sexto. En otras palabras, se aprende mejor la ortografía en cuarto grado que en quinto, y más aún en sexto que en el grado anterior. La explicación puede encontrarse, tentativamente, en el hecho de que en el quinto grado los alumnos entran al último ciclo de la primaria. Esto implica un cambio importante en los planes de estudio en relación con los del cuarto grado, que es en parte una continuación y profundización del grado anterior. Frente a esto, el quinto grado incluye mucha formación nueva, cuya asimilación no se consigue plenamente hasta el último grado de la primaria, en el cual se reiteran nuevos temas con mayor profundidad.

Los porcentajes para las demás variables muestran que las niñas tuvieron 5.66% de lapsogramas y los niños, 7.79% (tablas

Y para colmo, en la décima regla [...] la Academia se declara incapaz de denegar el caos y lacónicamente termina: «Acerca de otras muchas voces se escriben con *h*, no se pueden dar reglas seguras. Consúltense el *Catálogo de figuras* al final de la *Gramática*».

¹⁶ Aparentemente resulta muy alto el porcentaje de lapsogramas de /j/. Esta impresión probablemente se apoya en la poca frecuencia general del fonema y de su escritura. Los porcentajes deben evaluarse, para encontrar un sentido más claro, dentro del conjunto de sus alogramas que, como se puede ver, son poco frecuentes: sus ocurrencias en el total de textos que analizo son 19 783 (tabla 2). Los alogramas de /s/, en cambio, llegan a 231 718

y gráfica 3). En cuanto a las zonas, los alumnos de escuelas urbanas alcanzaron un porcentaje de 6.19% y los de escuelas rurales subieron hasta un 8.08% (tabla 8 y gráfica 3). Por último, los estudiantes de estrato socioeconómico alto produjeron sólo un 2.83% de lapsogramas, los del estrato medio aumentaron el porcentaje hasta un 6.78%, y los de estrato bajo llegaron al 7.17% (tabla 9 y gráfica 3).

Los resultados confirman las hipótesis. Complementariamente, se puede señalar que las mayores diferencias se presentan entre los alumnos de estrato alto —que tienen menos lapsogramas— frente a los de los estratos medio y bajo. Son también significativos, aunque en menor grado, los bajos porcentajes de lapsogramas que se aprecian en las niñas y en los estudiantes de zonas urbanas en contraste con los de los niños y los de las escuelas rurales, que fueron más altos¹⁷.

ALTERNATIVAS

Los datos que he ofrecido, dada su magnitud numérica, son confiables desde el punto de vista estadístico¹⁸. Consecuentemente, se puede afirmar que al terminar la escuela primaria los niños mexicanos no logran superar los problemas que presenta la ortografía española. Esto se corrobora con el experimento que hizo Negrete sobre el mismo fenómeno. El investigador —experto en inteligencia artificial— alimentó a una computadora con las nor-

¹⁷ Mis resultados confirman los que obtuve previamente en el análisis del léxico de los alumnos de tercero de primaria (ÁVILA 1986a). En ese aspecto también las niñas, los alumnos de zonas urbanas y los estudiantes de nivel alto tuvieron más léxico, respectivamente, que los niños, los alumnos de escuelas rurales y los estudiantes de grupos sociales menos favorecidos. En cuanto a la eficiencia en la lectura, APPLEBEE *et al.* (1988, p. 8) llegan a resultados semejantes en su investigación sobre niños estadounidenses de los grados 3, 7 y 11. En los tres grados que analizan, las niñas son mejores lectoras que los niños; y los estudiantes urbanos de estratos altos, mejores que los de estratos bajos. Cabe consignar que entre sus variables incluyen la de origen étnico: en este caso, los blancos son más eficientes que los negros y los hispanicos.

¹⁸ Aunque por esta ocasión no fue posible hacer pruebas específicas de confianza para los análisis de lapsogramas, se puede inferir su validez si se comparan con otras variables lingüísticas de la muestra que sí hemos medido: la muestra y la medida de densidad léxica que aplicamos en el análisis del léxico infantil dio un *p* de 5%.

mas de la ortografía española, y constató que la computadora sólo pudo resolver “el 26% de los problemas ortográficos”¹⁹. Por eso concluye Negrete que, al terminar la primaria, los alumnos —como no tienen el trasfondo cultural necesario— no logran aprender las reglas ortográficas. Naturalmente, esto no se limita a México. Hay investigaciones de otros países —entre ellos Argentina, Chile y España— que hacen suponer una situación similar²⁰.

Por otra parte, se puede inferir de mis datos sobre las escuelas primarias mexicanas que quienes asimilan mejor las normas ortográficas son las niñas de nivel socioeconómico alto que viven en las ciudades, y quienes tienen más problemas son los niños del campo de estrato bajo. La ortografía, en consecuencia, caracteriza positivamente a unos niños y negativamente a otros. Y esto tiene consecuencias sociales y educativas, dada la actitud que tienen en relación con esas normas. O’Doherty, en una investigación que hizo con adolescentes que cursaban la secundaria mexicana —de los grados séptimo a noveno, de 12 a 15 años de edad—, considera que “a mayor índice de reprobación mayor será el número de faltas de ortografía”²¹. Y reitera que los grupos socialmente menos favorecidos son los que, al escribir, tienen más errores ortográficos. Si no se pierde de vista que quienes tienen menos lapsogramas son los niños de ambientes sociales privilegiados, se podrá comprender a quiénes favorecen las normas ortográficas y quiénes, en consecuencia, las cultivan y las hacen suyas²².

Por supuesto, hay alternativas. Cualquiera que se tome en cuenta, debe tener como punto de partida un cambio de actitud hacia la ortografía. Es necesario situarla en el lugar que le corresponde y considerar, en lo que respecta a la lengua escrita, que son más importantes sus funciones básicas —leer y escribir—.

¹⁹ Cf. NEGRETE 1985, pp. 68.1. El artículo también se publicó posteriormente: véase NEGRETE y ARIZA 1987, p. 31.

²⁰ Cf. POLO 1974, pp. 37 ss.

²¹ O’DOHERTY 1983, pp. 96 ss.

²² Para decirlo con palabras de Miguel de Unamuno, esos grupos sociales —consciente o inconscientemente— tal vez se digan a sí mismos: “Si adoptara una ortografía fonética y sencilla que, aprendida por todos pronto y bien, hiciera imposibles las faltas ortográficas, ¿no desaparecería uno de los modos de que nos distinguamos las personas de buena educación de aquel que no han podido recibirla tan esmerada? Si la instrucción no nos sirve a los ricos para que nos diferenciamos de los pobres, ¿para qué nos sirve?”, cf. POLO 1974, p. 336.

que el manejo adecuado de las normas ortográficas. Un camino a seguir sería enseñar más ortografía; otro, intentar una simplificación de las normas actuales para alfabetizar más eficientemente y promover más la lectura y la redacción.

MÁS ORTOGRAFÍA

La enseñanza de las reglas académicas podría hacerse de manera más eficiente si se ubican adecuadamente los problemas principales de los alumnos, y los alumnos que tienen los principales problemas. Ciertamente, para esto podría servir mi investigación. Si los profesores saben cuáles son los lapsogramas más frecuentes pueden hacer los ejercicios necesarios para lograr que los alumnos los transformen en ortogramas. Además, pueden apoyarse en las frecuencias de lapsogramas y palabras que los contienen —clasificados por grado y por variable— y enseñarlos a partir de los que más se presentan para eliminar el mayor porcentaje de errores. También pueden hacer concursos regionales y nacionales, transmitirlos por radio y televisión y premiar a los alumnos “memoriosos”. Esto no sería novedoso: lo hacen en países de habla inglesa, y hacen bien. Su sistema de escritura —de tipo semiográfico²³, al igual que el del francés— está muy alejado de la lengua hablada y esto —entre otros problemas— conduce a que haya un mayor número de dislexias²⁴ en los niños, y un mayor grado de analfabetismo funcional en los adultos. En cuanto a la escritura de nuestra lengua —de tipo fonográfico; aunque con menor relación entre fonemas y letras que el italiano o el finlandés—, los concursos no tendrían que ser tan frecuentes ni requerirían de tanta difusión.

Otra posibilidad, más cara pero más sensata, es conseguir computadoras y hacer que los chicos escriban sus textos mediante procesadores de palabras. Al final bastará con que pasen un “deletreador” como los que ya hay en el mercado. Así se pueden corregir no sólo los errores ortográficos sino incluso las erratas.

²³ Para una descripción detallada de estos tres tipos de escritura, cf. ALARCOS 1968. A grandes rasgos, la escritura semiográfica —como la del inglés y el francés— se sitúa entre la fonográfica —como la del italiano y el finlandés— y la ideográfica —como la del chino.

²⁴ Véase DOWNING y FLORES 1975, p. 685. Para un análisis extenso de este problema en Hispanoamérica, véase BRAVO 1988, pp. 178 ss.

Lo que —en todo caso— resultaría más adecuado sería investigar el aprendizaje de la ortografía como se investigan las dislexias o la adquisición de la lengua hablada. De esa manera podrían precisarse sus etapas y los logros de los niños —así como de los adultos analfabetas— conforme a su edad, su sexo y su grupo social. Y así como no se exige a un niño que maneje todas las reglas fonológicas, sintácticas y semánticas de los adultos tampoco deberían hacerse exigencias parecidas —que podría resultar absurdas— en lo que respecta a la ortografía.

MÁS ALFABETIZACIÓN

La lengua —su sintaxis, su fonología, su léxico— la hacemos entre todos, y la autorregulamos entre todos. La ortografía, e incluso el cambio, la hicieron unos pocos y no la han querido modificar a pesar de que su simplificación beneficiaría a la mayoría de quienes escriben en español. En 1960, durante el Tercer Congreso de las Academias de la Lengua Española, la Academia Cubana, a través de Adolfo Tortoló, propuso lo siguiente:

He juzgado que ya sería casi anacrónico, y, desde luego, inoportuno, molestar la ocupada atención de esta docta Asamblea con análisis de argumentos, de uno y otro bando, repetidos hasta la saciedad a lo largo de los siglos, y entre los cuales —dicho sea de paso— en contra de la reforma no he podido hallar jamás ni uno solo que merezca ser tomado en consideración.

Explicable es, desde luego, la inclinación a la ortografía etimológica, en los meritísimos académicos del Diccionario de Autoridades: está de acuerdo con las corrientes ideológicas de su tiempo.

Pero más explicable es hoy, y, sobre todo, más justificada, la preferencia por la ortografía fonética, que, si en la esfera de las ideas responde al anhelo de autenticidad de nuestra época, en la práctica sería un aporte de eficacia incalculable a las campañas contra el analfabetismo en que están empeñadas las más de nuestras naciones, ante la urgencia de que todos los hispanohablantes sepan leer y escribir, no solamente para elevar su nivel de vida —que ya sería bastante razón— sino también como medio de propiciar aún más el acercamiento y la cohesión social entre todos nuestros pueblos.

¿Argumentos?

Uno solo, y muy breve: ir sin más demora a la reforma de la ortografía es el servicio más eminente que la Academia puede prestar.

hoy a la alfabetización, al estudio de la lengua, y, en última instancia, a la integración del mundo hispánico²⁵.

Las razones de la Academia Cubana no carecen de fundamento. En lo que toca a la ortografía etimológica, se pueden encontrar argumentos en contra desde el siglo xvii. Cuando en 1630 Gonzalo Correas escribe su ortografía, en la dedicatoria al rey —tras abogar por el principio básico de la escritura alfabética: un sonido para cada letra—, le solicita liberar a la escritura del español de “la esclavitud en que la tienen los que estudian latín”²⁶. Dos siglos más tarde, en el xix, Andrés Bello considera que “la etimología es la gran fuente de confusión de los alfabetos de Europa”²⁷, y demuestra la inconsistencia del criterio etimológico de la Academia Española.

La necesidad de simplificar la ortografía española para lograr una alfabetización más eficiente parece advertirse por lo menos desde 1609. En ese año Mateo Alemán propugnaba por una reforma ortográfica basada en la relación biunívoca de fonemas y letras entre otros motivos porque así se podría “ayudar a los pobres niños” y “ahorrar el dinero que gastan inútilmente sus padres”²⁸. Argumentos semejantes a los de la Academia Cubana utilizan en 1844 Andrés Bello, la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile y Domingo Faustino Sarmiento. El primero además añade explicaciones para rebatir los supuestos problemas causados por las homografías²⁹. Y ahora —en la época de la lingüística, la neurolingüística y la psicolingüística— sigue habiendo razones en el mismo sentido. Alarcos interpreta las faltas de ortografía como el deseo inconsciente del que escribe por mantenerse fiel al principio fonográfico: “donde no hay diferencias fónicas no hacen falta diferencias gráficas”³⁰. Downing y Flores advierten que en las lenguas en las cuales hay una alta correlación entre fonemas y letras casi no hay problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por eso recomiendan —para reducir el problema de las dislexias— que se use un sola transcripción para cada fonema³¹. Y Ferreiro llega prácticamen-

²⁵ Academia Cubana 1960, pp. 265-266.

²⁶ *Apud* ROSENBLAT 1951, p. xlvii.

²⁷ BELLO 1823, p. 79. Véase también BELLO 1844, pp. 106-108.

²⁸ *Apud* ALCALÁ 1983, p. 89. Véase asimismo ROSENBLAT 1951, pp. xlv ss.

²⁹ Cf. BELLO 1844, pp. 106 ss.

³⁰ Cf. ALARCOS 1968, p. 565.

³¹ Cf. DOWNING y FLORES 1975, p. 685.

te a las mismas conclusiones a partir de sus investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita. Los niños buscan la lógica de la ortografía —y escriben suponiendo que la tiene. Por eso en su escritura “hay diferencias de letras cuando hay diferencias sonoras y hay igualdad de letras cuando hay similitudes sonoras”. De allí que Ferreiro considere que “la eliminación de las irregularidades de un sistema es algo de la mayor importancia en la adquisición del lenguaje (oral y escrito)”³².

MÁS REDACCIÓN

Una de las conclusiones que arroja el experimento de Negrete Ariza es que Juanito —el nombre que le pusieron al programa de cómputo— no aprende ortografía porque para hacerlo necesita usar las reglas, y no las usa “porque no redacta”³³. Tal parece que Juanito ha caído en un círculo vicioso: no sabe ortografía porque no redacta... Y no redacta porque no sabe ortografía, porque teme usar las palabras de cuya transcripción gráfica no está seguro.

Redactar no equivale a transcribir en el papel lo que uno dice. No es verdad —como pensaba Juan de Valdés— que uno escribe como habla. Frente a la lengua hablada, la lengua escrita es permanente y no volátil, e implica una mayor economía y explicitud. Es un ejercicio diferente que obliga a organizar el pensamiento y a imaginar un lector en abstracto. Estas características ayudan al desarrollo intelectual de los niños, y lo conduce a superar el lenguaje egocéntrico³⁴. Por eso es necesario insistir en lo básico y no en lo accesorio, para que no se diga —como recuerda Julio Casares— que tal parece que incluso en España a

³² FERREIRO 1986, pp. 71-74. El niño —continúa Ferreiro— “testimonio una fuerte exigencia de coherencia lógica, la misma que [...] emplea para apropiarse de otros objetos del mundo y que los trabajos de Piaget nos han permitido hacer observables” (p. 76). No obstante esto y lo que yo he argumentado *supra*, Lara da otro tipo de razones basadas en el “deber ser” para apoyar la ortografía actual. Véase en ese sentido mi extensa réplica a las ideas de Lara —y a algunas consideraciones de Ferreiro— en ÁVILA 1986b.

³³ NEGRETE y ARIZA 1987, p. 31.

³⁴ Véase SCHMID, 1985: El lenguaje escrito, para Piaget y Vigotsky, “la forma más elaborada del lenguaje” y, al mismo tiempo, la “más alejada del lenguaje interno-egocéntrico” (pp. 131-132). De acuerdo con Porcher, escritura, además mantiene una relación intrínseca con el poder: “es [...] lenguaje del poder por excelencia” (*apud* SCHMID 1985, p. 129).

gunos desean salvar la ortografía “aunque perezca la gramática” —o su equivalente, la redacción³⁵.

El círculo vicioso antes comentado en el cual se encierran quienes tienen errores de ortografía y por eso no redactan se puede romper mediante el principio varias veces mencionado de la escritura alfabética: un sonido para cada letra. Este principio es de honda raigambre hispánica: ya lo sostenían Alfonso el Sabio³⁶ en el siglo XIII y Antonio de Nebrija³⁷ en el XV; y se mantiene en los siglos posteriores con los filólogos que he citado anteriormente³⁸.

SONIDOS Y LETRAS

Una simplificación de la ortografía española no va contra la tradición, sino al contrario: se apoya en ella. Y no supone romper con la unidad ortográfica del español. Como he escrito en otra parte³⁹, la idea es hacer más sencillas las reglas y darles la lógica

³⁵ Para obtener empleo en España —dice Casares—, en algunas ocasiones los solicitantes deben hacer oposiciones en las que se exige la ortografía. En cambio, se descuida la redacción, “como si fuera indiferente al Estado la capacidad de sus futuros servidores para escribir con claridad y soltura”, *apud* POLO 1974, pp. 521-522.

³⁶ Léanse para esto las palabras de ÁNGEL ROSENBLAT (1951): cuando la escritura pasa a ser usada por los juglares, “que transformarán al castellano en lengua literaria, se alejará aún más de los orígenes latinos, se ajustará más a la pronunciación: la escritura juglaresca será escritura para el oído” (p. xiv). Y continúa: “Alfonso el Sabio, que recoge y consagra la poesía de los juglares, va a mantener y fijar la ortografía castellana sobre las mismas bases que habían servido a los juglares: la pronunciación popular” (p. xvi).

³⁷ En el capítulo V de su *Gramática*, donde trata de las letras, escribe: “así tenemos de escribir como pronunciamos, y pronunciar como escribimos; por que en otra manera en vano fueron halladas las letras” (NEBRIJA 1492, p. 116). Y más adelante anota: “podemos inferir la primera regla de la orthografía castellana: que así tenemos de escribir como pronunciamos, y pronunciar como escribimos” (p. 131).

³⁸ Como advierte Quilis (NEBRIJA 1492, p. 43), ese principio “ya lo había defendido en Roma el español Quintiliano [...] y sigue vigente [...], a partir de Nebrija, en toda nuestra tradición gramatical”. Recientemente JESÚS MOSTERÍN (1981) publicó un interesante y extenso estudio sobre la ortografía fonémica del español. Coincido en general con sus planteamientos, aunque difiero en algunos detalles. Véanse mis comentarios al respecto en ÁVILA 1986b, pp. 30 ss. y n. 37.

³⁹ Véanse ÁVILA 1986b y 1989. La nueva ortografía se basaría en los fonemas del diasistema o diafonemas, que he descrito en ÁVILA 1974.

que suponen en esas normas a los niños y adultos que empieza a escribir. Sin embargo, para mantener la unidad de la escritura de la lengua habría que mantener las transcripciones de los fonemas /z/ y /ll/, aunque no sean de uso general en los países hispanicos. Por lo mismo, sería necesario incluir una grafía para el fonema /sh/ que aparece en muchas palabras de origen indioamericano así como en préstamos de otras lenguas europeas, aunque tampoco se pronuncie en todas las regiones hispanohablantes.

La proposición supone, además, mantener el alfabeto actual *sin suprimir una sola letra*, ya que es de uso internacional y su empleo es necesario para diferentes tipos de ordenaciones, como los que se emplean en bibliotecas y archivos. Sin embargo, a partir del alfabeto actual, se requiere delimitar el empleo de las letras para el español, tal como explico a continuación⁴⁰.

A B C D E F **G** H I J K L M
N O P Q R S T U V W X Y (Z)

a) El alfabeto internacional se utilizará completo para las ordenaciones de archivos, bibliotecas y otros.

b) Las reglas de acentuación se mantendrán como hasta ahora.

c) La *G* siempre se pronunciará con sonido velar sonoro (*garrera*).

d) Como consecuencia, la *U* siempre tendrá sonido, y se suprimirá la diéresis (*linguista, deguello*).

e) La *Ñ*, aunque no se incluye en el alfabeto internacional, debe seguirse empleando, pero considerada como una *N con tilde* por lo que se alfabetizará al final de la *N*.

f) Las letras que aparecen en cursivas (*C, H, Q, V, W, X*) utilizarán *sólo* para la escritura de palabras de origen no hispánico, así como para topónimos y antropónimos.

g) La *H* se empleará para resolver los pocos casos de homografías que así lo requieran.

h) La *Z* se mantiene como única transcripción del fonema interdental sordo, ya que existe en algunas regiones de España; consecuentemente no se empleará la letra *c* antes de *e, i*, como ahora.

i) La *LL* (alfabetizada en la *L*) se mantiene, ya que aún

⁴⁰ El planteamiento que expongo se inspira en la manera en que los finlandeses tratan el alfabeto latino en relación con las palabras finlandesas y de otro origen. Cf. AALTIO 1963, t. 1, p. 16.

pronuncia el fonema lateral palatal en zonas reducidas de España y América.

j) Se utilizará además la letra *SH* para transcribir el sonido palatal sordo continuo que aparece en palabras de lenguas amerindias (*mishiote*, *ishtle*) y de otras lenguas europeas (*sherif*, *shampú*), pero se alfabetizará dentro de la *S* (entre *sexo*... *sí*, tal como aparece en algunas enciclopedias del idioma español).

PARA TERMINAR,

quiero añadir que el problema de la ortografía preocupa también a los hablantes de otras lenguas. En francés se ha intentado una simplificación, lamentablemente limitada, que difícilmente resolverá los problemas básicos de la transcripción escrita de esa lengua, y cuya discusión ha llegado incluso a los más altos niveles políticos, académicos y educativos⁴¹. En portugués también se producen documentos oficiales en ese sentido⁴². En cuanto al inglés, la situación es semejante, ya que la ortografía —como la del francés— no es biunívoca con respecto al sistema fonológico (véase n. 23 y texto *supra*). Aunque no se habla de posibles reformas, sí se plantean los problemas del *spelling* y la improbable relación del buen empleo de las normas ortográficas con la inteligencia, la cantidad de lecturas e incluso con el número de textos escritos. De acuerdo con el subtítulo de un artículo, “Los cientí-

⁴¹ Cf. *Conseil Supérieur de la Langue Française* 1990. Véase además OLIVIERI 1990, quien señala entre los que se oponen a la reforma de la ortografía francesa a los puristas y académicos, y entre quienes la apoyan a los profesores, sobre todo de los primeros grados escolares. El asunto se ha vuelto de interés internacional: cf. el artículo de UNGEHEUER 1991, en la revista *Time*. El autor, señala de nuevo, que la mayor parte de académicos y los escritores conservadores se oponen y que, en cambio, favorece las reformas la Asociación de Profesores de Francés. Véase además GREENHOUSE 1991, quien escribe lo siguiente en *The New York Times* (pp. 1-2): “The spelling report comes after years of angry debate between purists who say their beautiful language should not be tinkered with and dissenters who complain that French schoolchildren —as well as those who learn French in Belgium, Quebec and Africa— are wasting thousands of hours memorizing illogical spellings when that time could be better spent studying computers and quarks”. Más adelante, el autor recoge al siguiente cita: “The purists are going to scream, but children and foreigners will be happy”; y añade que “The National Association of School Teachers backed the recommendations”.

⁴² Véase el *Acordo ortográfico da língua portuguesa* 1990.

fieos, los editores y los profesores de inglés todavía no saben por qué algunas personas inteligentes fallan en ortografía”⁴³.

En Kunto al español, si se aze una simplifikazi3n de la ortografía (i se eskribe komo aora nuestro) únikaente lo notariar los ke ya saben leer i eskribir —pero no los niños ni los adultos analfabetas. Además, es mui probable ke la mayoría de los alfabetizados esté de akuerdo kon los kambios, pues así el aprendizaje de la lektura y la eskritura sería relativamente senzillo⁴⁴, i podríamos todos dedikarnos a mejorar la kalidad de la redakzi3n. Admito, sin embargo, ke a muchos de mis lektores —aunke no tengan problemas para leer esto— no les gustará ber estas líneas kon la nueva ortografía. Por otra parte, mis lektores tendrán ke azeptar ke su opini3n se basa en la tradizi3n i en la kostumbre i ke el problema prinzipal para lograr el kambio está en el inkonsistente.

En las pájinas anteriores e tratado de ofrezzer argumentos linguístikos, pedag3jikos, soziales, neurol3jikos i psikol3jikos para apoyar la nezesidad de modifikar las normas ortográfikas. Además, e intentado destacar ke el prinzipio de un sonido para kada letra, en el kual sustento mi proposizi3n, tiene una larga tradizi3n ispánika⁴⁵. Keda para más adelante la diskusi3n detallada de los kambios. Kisiera ke aora, por lo menos, se produjeran algunas dudas razonables: kizás sea kombeniente asumi

⁴³ BECK 1988, p. 48: “Whatever the underlying factors, there is a growing awareness—in research, if not in corporate hiring circles—that the ability to spell has little to do with basic intelligence. Nor does it correlate with writing ability”. Un gran eskritor de lengua inglesa, como F. Scott Fitzgerald era “notoriously bad speller”, y lo mismo le sucedía a Ernest Hemingway.

⁴⁴ I kienes no kisieran aprender la nuevas normas podrían rekurrir, de nuevo, a un programa de k3mputo: en este kaso podríamos ofrezzerles el programa ORTOFON (Ortografía fonol3jika, en bersiones ispánika i mexicana), ke desarrollamos José Antonio Delgado i yo en El Kolejio de México. (D paso: los antropónimos i topónimos no se modifikan). El programa —a diferencia de los “deletreadores” o *spellers* ke se benden en el merkado— en be de korrejir los errores retranskribe de la ortografía aktual a la nueva. Aplik ese programa a esta parte final de mi artíkulo.

⁴⁵ Tradizi3n ke, por zierto, permite a Julio Cortázar eskribir en *Rayuela* el relato “Otro suisida”, kon una ortografía sorprendentemente parezida a la ke yo propongo. La diferencia es ke en su narrazi3n emplea lo ke yo llamo alfabeto ispanoamerikano, en el kual se omiten la *z* i la *ll*. Por otra parte también suprime la *h* i la utiliza kongruentemente en lugar de la *ch*. (Reiter ke los nombres, apellidos i topónimos pueden seguirse eskribiendo al gusto del bautizado, komo mencioné en la n. anterior. Por eso transkribo así “Cortázar”.)

otra actitud i balorar más la redakzi3n ke la ortografía, i kizás sea realmente nezesario konsiderar la posibilidad de simplifikar las normas ortográfikas de la lengua española.

RAÚL ÁVILA
El Colegio de México

APÉNDICE
TABLAS Y GRÁFICAS

TABLA 1

<i>Categorías de alogramas</i>			
<i>Categorías</i>	<i>A l o g r a m a s</i>	<i>L a p s o g r a m a s</i>	<i>Ortogramas</i>
1. Letra h	>h, h<		h
2. Fonema /b/	b = v, v = b		b, v
3. Fonema /j/	g = j, j = ge, j = gi		j, ge, gi
4. Fonema /y/	ll = y, y = ll		y, ll
más letra <y>	i = y		
5. Fonema /s/	s = ce, s = ci, s = z,		s, ce, ci, z
	c = s, c = z,		
	z = s, z = ce, z = ci		
<i>N.B.</i>	> “añadir”	< “suprimir”	= “retranscribir”

TABLA 2

<i>Alogramas: lapsogramas y ortogramas</i>						
<i>Primaria: grados tercero a sexto</i>						
	<i>lapsogramas</i>		<i>ortogramas</i>		<i>alogramas</i>	
	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>
letra h	6817	22.38	23649	77.62	30466	100.00
fonema /b/	8279	11.90	61278	88.10	69557	100.00
fonema /j/	1162	5.87	18621	94.13	19783	100.00
fonema /y/	3552	4.72	71624	95.28	75176	100.00
fonema /s/	8219	3.55	223499	96.45	231718	100.00
<i>totales</i>	28029	6.57	398671	93.43	426700	100.00
<i>núm. de textos</i>	4047					

TABLA 3

<i>Alogramas: lapsogramas y ortogramas</i> <i>Tercer grado de primaria</i>						
	<i>lapsogramas</i>		<i>ortogramas</i>		<i>alogramas</i>	
	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porc</i>
letra h	1387	25.02	4156	74.98	5543	100.0
fonema /b/	2039	15.93	10763	84.07	12802	100.0
fonema /j/	320	8.06	3648	91.94	3968	100.0
fonema /y/	1087	7.17	14081	92.83	15168	100.0
fonema /s/	1778	4.49	37838	95.51	39616	100.0
<i>totales</i>	6611	8.57	70486	91.43	77097	100.0
<i>núm. de textos</i>	1027					

TABLA 4

<i>Alogramas: lapsogramas y ortogramas</i> <i>Cuarto grado de primaria</i>						
	<i>lapsogramas</i>		<i>ortogramas</i>		<i>alogramas</i>	
	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porc</i>
letra h	1719	24.48	5303	75.52	7022	100.0
fonema /b/	2098	13.31	13670	86.69	15768	100.0
fonema /j/	363	7.87	4249	92.13	4612	100.0
fonema /y/	853	4.79	16926	95.21	17778	100.0
fonema /s/	1943	3.85	48544	96.15	50487	100.0
<i>totales</i>	6976	7.29	88692	92.71	95667	100.0
<i>núm. de textos</i>	962					

TABLA 5

<i>Alogramas: lapsogramas y ortogramas</i> <i>Quinto grado de primaria</i>						
	<i>lapsogramas</i>		<i>ortogramas</i>		<i>alogramas</i>	
	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porc</i>
letra h	2096	24.78	6363	75.22	8459	100.0
fonema /b/	2393	12.25	17136	87.75	19529	100.0
fonema /j/	295	5.38	5185	94.62	5480	100.0
fonema /y/	991	4.78	19758	95.22	20749	100.0
fonema /s/	2501	3.70	65073	93.30	67574	100.0
<i>totales</i>	8276	6.80	113515	93.20	121791	100.0
<i>núm. de textos</i>	1024					

TABLA 6

*Alogramas: lapsogramas y ortogramas
Sexto grado de primaria*

	<i>lapsogramas</i>		<i>ortogramas</i>		<i>alogramas</i>	
	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>
letra h	1615	17.10	7827	82.90	9442	100.00
fonema /b/	1749	8.15	19709	91.85	21458	100.00
fonema /j/	184	3.22	5539	96.78	5723	100.00
fonema /y/	622	2.90	20859	97.10	21481	100.00
fonema /s/	1997	2.70	72044	97.30	74041	100.00
<i>totales</i>	6167	4.67	125978	95.33	132145	100.00
<i>núm. de textos</i>	1034					

TABLA 7

*Alogramas: lapsogramas y ortogramas
Sexos femenino y masculino*

		<i>lapsogramas</i>		<i>ortogramas</i>		<i>alogramas</i>	
		<i>frec</i>	<i>porc</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>
letra h	feme	3529	20.06	14060	79.94	17589	100.00
	mase	3100	25.63	8995	74.37	12095	100.00
fon /b/	feme	3962	10.13	35157	89.87	39119	100.00
	mase	4075	14.21	24600	85.79	28675	100.00
fon /j/	feme	584	5.22	10614	94.78	11198	100.00
	mase	551	6.81	7540	93.19	8091	100.00
fon /y/	feme	1627	3.80	41165	96.20	42792	100.00
	mase	1756	5.75	28788	94.25	30544	100.00
fon /s/	feme	4094	3.08	128882	96.92	132976	100.00
	mase	3875	4.21	88179	95.79	92054	100.00
<i>totales</i>	feme	13796	5.66	229878	94.34	243674	100.00
	mase	13357	7.79	158102	92.21	171459	100.00
<i>núm. txt</i>	feme	2283					
	masc	1669					
	<i>total</i>	3951					

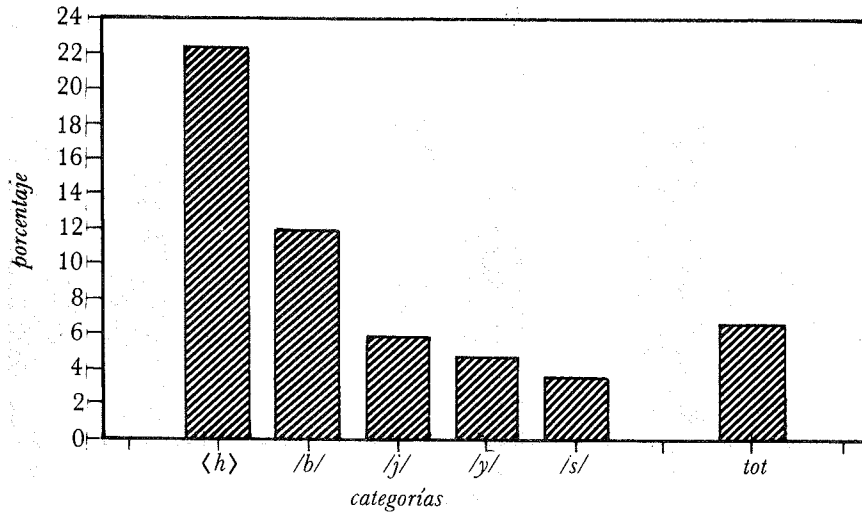
TABLA 8

<i>Alogramas: lapsogramas y ortogramas</i>							
<i>Zonas urbana y rural</i>							
		<i>lapsogramas</i>		<i>ortogramas</i>		<i>alogramas</i>	
		<i>frec</i>	<i>porc</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>
letra h	urb	5243	21.44	19211	78.56	24454	100.0
	rur	1574	26.20	4433	73.80	6007	100.0
fon /b/	urb	6226	11.16	49579	88.84	55805	100.0
	rur	2053	24.95	11684	85.05	13737	100.0
fon /j/	urb	861	5.29	15420	94.71	16281	100.0
	rur	301	8.61	3196	91.39	3497	100.0
fon /y/	urb	2687	4.40	58424	95.60	61111	100.0
	rur	864	6.15	13195	93.85	14059	100.0
fon /s/	urb	6047	3.31	176742	96.69	182789	100.0
	rur	2170	4.44	46716	95.56	48886	100.0
<i>totales</i>	urb	21064	6.19	319376	93.81	340440	100.0
	rur	6962	8.08	79224	91.92	86186	100.0
<i>núm. txt.</i>	urb	3131					
	rur	915					
	<i>total</i>	4046					

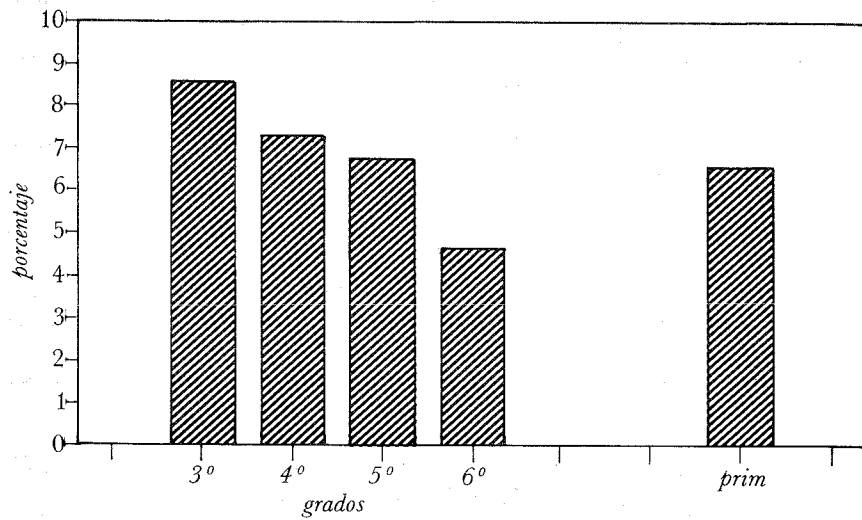
TABLA 9

<i>Alogramas: lapsogramas y ortogramas</i>							
<i>Niveles socioeconómicos alto, medio, bajo</i>							
		<i>lapsogramas</i>		<i>ortogramas</i>		<i>alogramas</i>	
		<i>frec</i>	<i>porc</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>	<i>frec</i>	<i>porcn</i>
letra h	alto	164	8.25	1823	91.75	1987	100.0
	medio	4331	23.56	14049	76.44	18380	100.0
	bajo	2336	23.64	7224	76.36	9560	100.0
fon /b/	alto	220	4.93	4243	95.07	4463	100.0
	medio	5275	12.48	36984	87.52	42259	100.0
	bajo	2704	12.69	18606	87.31	21310	100.0
fon /j/	alto	24	1.77	1330	98.23	1354	100.0
	medio	726	5.89	11600	94.11	12326	100.0
	bajo	401	7.07	5271	92.93	5672	100.0
fon /y/	alto	81	1.91	4168	98.09	4249	100.0
	medio	2274	4.88	44316	95.12	46590	100.0
	bajo	1163	5.06	21810	94.94	22973	100.0
fon /s/	alto	228	1.72	13026	98.28	13254	100.0
	medio	5172	3.62	137646	96.38	142818	100.0
	bajo	2710	3.85	67742	96.15	70452	100.0
<i>totales</i>	alto	717	2.83	24590	97.17	25307	100.0
	medio	17778	6.78	244595	93.22	262373	100.0
	bajo	9314	7.17	120653	92.83	129967	100.0
<i>núm. txt.</i>	alto	195					
	medio	2419					
	bajo	1348					
	<i>total</i>	3962					

GRÁFICA 1
Lapsogramas en primaria porcentajes por categoría

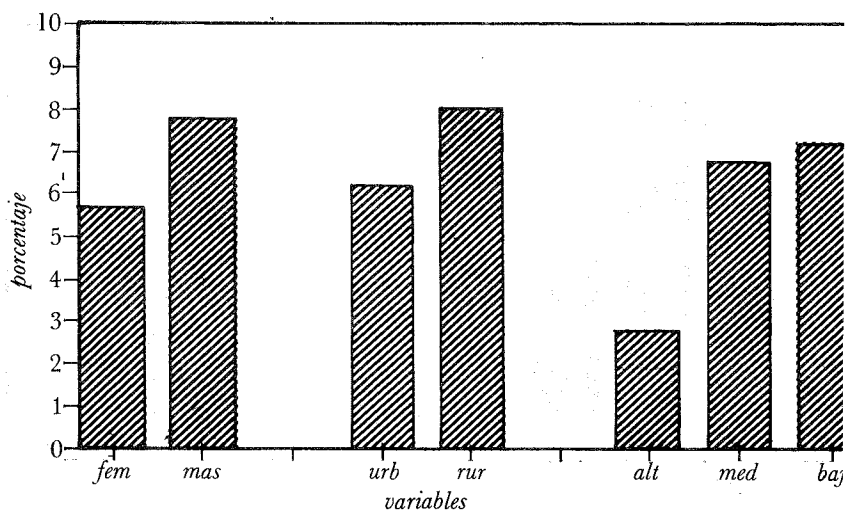


GRÁFICA 2
Lapsogramas en primaria porcentajes grados 3º a 6º



GRÁFICA 3

Lapsogramas en primaria porcentajes por sexo, zona y nivel socioeconómico



BIBLIOGRAFÍA

- AALTIO, MAIJA-HELLIKKI 1976. *Finnish for Foreigners*. T. 1. 9ª ed. Helsinki Academia Cubana 1960. "Proyecto de reforma de la ortografía", *Tercer Congreso de Academias de la Lengua Española: Actas y Labores, Bogotá, julio 27-ago 6 1960*. Academia Colombiana de la Lengua, Bogotá, pp. 265-275.
- Acordo ortográfico da língua portuguesa* 1990. Lisboa, 14-16 Dezembro.
- ALARCOS LLORACH, EMILIO 1968. "Les représentations graphiques du langage", en *Le langage*. Gallimard, Paris, pp. 513-568.
- ALCALÁ, ANTONIO 1983. "La reforma ortográfica de Andrés Bello", *Homenaje a Andrés Bello: memoria*. UNAM, México, pp. 75-107.
- APPLEBEE, ARTHUR N., JUDITH A. LANGER, & INA V. S. MULLE 1988. *Who reads best? Factors Related to Reading Achievement in Grades 3, 7 and 11*. Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- ÁVILA, RAÚL 1974. "Problemas de fonología dialectal", *NRFH*, 23, 369-381
- , (ed.) 1982. *Así escriben los niños de México*. SEP-Comisión del Idioma Español, México.
- , 1984a. "Ortografía y estrato social", *VII Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*. Santo Domingo, República Dominicana [en prensa].
- , 1984b. "Para que nos comprendan los niños", *Revista de Computación*, México, núm 5.
- , 1985. "El análisis de textos infantiles por computadora: resultado posibilidades", *Segundo Simposio Internacional "La computación y la educación infantil"*. Actas. CONACYT-SEP-FAR, México, pp. 8.1-8.14
- , 1986a. "Léxico infantil de México: palabras, tipos, vocablos", *Actas de Congreso Internacional sobre el Español de América*. UNAM, México, pp. 510-5

- , 1986b. "Sólo para tus oídos: ejercicio de lectura en voz alta a propósito de una reforma de la ortografía española", en L. F. Lara, y F. Garrido (eds.), *Escritura y alfabetización*. El Ermitaño, México, pp. 11-38.
- , 1988. "Análisis de textos escritos en población escolar mexicana", en A. Ardila, y F. Ostrosky-Solís (eds.), *Lenguaje oral y escrito*. Trillas, México, pp. 194-206.
- , 1989. "Un alfabeto fonológico práctico para el español: pros y contras", *ALM* [en prensa].
- , et al. 1980. *Mi libro de primero*. 4 ts. SEP, México.
- , et al. 1981. *Mi libro de segundo*. T. 1: *Ejercicios*, t. 2: *Lecturas*. SEP, México.
- , et al. 1982. *Español tercer grado*. T. 1: *Ejercicios*, t. 2: *Lecturas*. SEP, México.
- BALDI, P. L. 1972. "Fattori sociali dell'abilità linguistica nella produzione scritta di bambini di nove-dieci anni", *SILTA*, 1, núm. 3, 335-471.
- BECK, M. 1988. "Can't spell? Yur not dumm", *Newsweek*, June 6, 48 ss.
- BELLO, A. 1823. "Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América", *Obras completas*. Ministerio de Educación, Caracas, 1951, t. 5, pp. 69-87 [1ª ed. en la *Biblioteca Americana*, Londres, 1823].
- , 1844. "Ortografía", *Obras completas*. T. 5, pp. 97-115 [1ª ed. en *El Araucano*, Santiago de Chile, 1844].
- BERNSTEIN, BASIL 1971. *Class, Codes and Control*. Ts. 1 y 2. Routledge & K. Paul, London.
- , 1974. "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias", en P. Garvin, y Y. Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. UNAM, México, pp. 357-374.
- BRAVO VALDIVIESO, L. 1988. "Las dislexias: investigación en Latinoamérica", en A. Ardilla, y F. Ostrosky-Solís (eds.), *Lenguaje oral y escrito*. Pp. 172-193.
- BROWN, L. A., A. S. PALINCAR, & L. PURCEL 1985. "Poor Readers: Teach, don't label", en Neisser (ed.), *The Academic Performance in Minority Children: A New Perspective*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Conseil Supérieur de la Langue Française 1990. "Les rectifications de l'orthographe", *Journal Officiel de la République Française*, núm. 100, 6 décembre.
- DOWNING, J., y R. FLORES 1975. "La relación que existe entre la dislexia y el sistema de escritura usado en el idioma", *Memoria del II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura*. Dirección Gral. de Educación Especial, SEP, México, pp. 685-691.
- FERREIRO, E. 1986. "La complejidad conceptual de la escritura", en L. F. Lara, y F. Garrido (eds.), *Escritura y alfabetización*. Pp. 60-81.
- GARDNER, HOWARD 1978. *Developmental Psychology: An Introduction*. Little, Brown & Co., Boston-Toronto.
- GARDNER, H., D. WOLF, & A. SMITH 1975. "Artistic Symbols in Early Childhood", *New York Univ. Educational Quarterly*, t. 6, pp. 13-21.
- GREENHOUSE, S. 1991. "In *Le Française*, it will be *huitres* instead of *hûitres*", *The New York Times*, June 23.
- LARA, L. F. 1986. "La normatividad en la ortografía", en L. F. Lara, y F. Garrido (eds.), *Escritura y alfabetización*. Pp. 82-101.
- MOSTERÍN, JESÚS 1981. *La ortografía fonémica del español*. Alianza Editorial, Madrid.

- NEBRIJA, ANTONIO DE 1492. *Gramática de la lengua castellana*. Ed. y est. de J. Quilis. Editora Nacional, Madrid, 1980.
- NEGRETE, J. 1985. "Por qué Juanito no aprende ortografía", *Segundo Simposio Internacional "La computación y la educación infantil"*. Actas. CONACYT-SEP-FAR, México, p. 68.1.
- NEGRETE, J., y E. ARIZA 1987. "Por qué Juanito no aprende ortografía", *Revista de Computación 010*, México, núm. 6, p. 31.
- O'DOHERTY, LAURA 1983. *El lenguaje como factor del rendimiento escolar*. Tesis Instituto Tecnológico Autónomo de México, México.
- OLIVIERI, C. 1990. "Ortographe: la fin d'un tabou", *Le Français dans Monde*, núm. 236.
- POLO, JOSÉ 1974. *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Paraninfo, Madrid.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, MARINA 1986. *La teoría de los códigos lingüísticos de Ba Bernstein: una aplicación práctica*. Tesis, Universidad de La Laguna, Canarias.
- ROSENBLAT, Á. 1951. "Prólogo", en Andrés Bello, *Obras completas*. T. pp. i-clx.
- SCHMID, M. A. 1985. "Cuestiones ideológicas y problemas prácticos de enseñanza de la escritura en la lengua materna", en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna*. UNAM, México, pp. 123-137.
- TERMAN, L. M. & L. E. TYLER 1954. "Psychological Sex Differences", L. Carmichael (ed.), *Manual of Child Psychology*. 2ª ed. Wiley, New York pp. 1064-1114.
- UNGEHEUER, F. 1991. "How do you spell outrageous?", *Time*, January 1 pp. 33 ss.
- VÁZQUEZ, MARÍA EUGENIA 1989. *La práctica de la redacción en la escuela primaria: los mensajes de los niños a través de textos escritos*. Tesis, UNAM, México.