

## Consideraciones conceptuales, históricas y educativas sobre la conciencia fonológica y las normas ortográficas en el español

Conceptual, Historical and Educational Considerations on Phonological Awareness and Orthographic Norms in Spanish

Camilo Enrique Díaz Romero<sup>1</sup>

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo. Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

**Tipo de artículo:** Artículo de Revisión

**Recibido:** agosto de 2023

**Revisado:** septiembre de 2023

**Aceptado:** noviembre de 2023

### Autor

<sup>1</sup> Doctor en Lingüística de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España). Profesor-investigador del Instituto Caro y Cuervo (Colombia). Líder del proyecto bianual “Estudios sobre fenómenos sonoros registrados en textos históricos” (códigos ICC-11112021 y ICC-13102022), de la línea de investigación “Lengua en tiempo espacio y sociedad”, Grupo de Investigación Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Esta presentación ofrece una ampliación de la presentación titulada “De la historia del español a las aulas: reflexiones sobre las conciencias fonológica y ortográfica”, que se realizó en el Primer Simposio Internacional y Nacional en Lectura y Escritura en Educación Inicial (Cartagena de Indias, Colombia).

Correo electrónico: [camilo.diaz@caroycuervo.gov.co](mailto:camilo.diaz@caroycuervo.gov.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1811-7181>

### Cómo citar:

Díaz Romero, C. E. (2023). Consideraciones conceptuales, históricas y educativas sobre la conciencia fonológica y las normas ortográficas en el español. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 39-51

DOI: [10.21500/23825014.6711](https://doi.org/10.21500/23825014.6711)

 OPEN ACCESS



### Resumen

El objetivo de este artículo resultado de revisión es exponer el papel que cumple la conciencia fonológica en el surgimiento de las normas ortográficas del español a partir de los procesos de aprendizaje en ambientes educativos tanto en el periodo colonial como en la actualidad. La norma casual puede guardar más fidelidad a representar elementos fonémicos y silábicos, pero su uso es recurrente en los contextos de interacción de respuesta inmediata, en tanto que la formal, que expone información histórica e institucional, se reconoce en entornos académicos o en presencia de autoridades. Se propone una mayor interiorización de estas variaciones en el desarrollo de la conciencia ortográfica para su comprensión y adopción.

**Palabras clave:** Escritura en español; conciencia fonológica; norma formal; norma casual; educación.

### Abstract

The aim of this reflection is to expose the relevance of phonological awareness in the emergence of Spanish orthographic norms from learning processes in educational environments during colonial period as well as at present. Casual norm could remain representations nearer to phonemes and syllables, but its use is frequent in interactive contexts of immediate responses, while the formal norm, which exposes historical and institutional information, is recognized in academic spaces or in presence of authorities. The proposal is to develop more internalizations of these variations in the development of the orthographic awareness for its understanding and adoption.

**Keywords:** Writing in Spanish; phonological awareness; formal norm; casual norm; education.

## 1. Introducción

En el estudio de las relaciones entre lo oral y lo escrito se encuentran los vínculos entre la ortografía con la fonología en el español, como lo es la relación entre un fonema y un grafema (Godoy, 2008), las tildes y la acentuación (Martínez *et al.*, 2016) o los signos de interrogación y exclamación con modulaciones de frecuencia fundamental para expresar diferentes intenciones comunicativas (Aznárez *et al.*, 2021).

Se desarrolla la conciencia fonológica a partir de la relación entre la pronunciación y la audición desde el vientre (Araya, 2019, pp. 168-171), en tanto que la ortográfica surge del aprendizaje y de ejercicios constantes de reconocimiento visual y operación manual (Rodríguez *et al.*, 2005, p. 9). En ambos casos se pueden desarrollar diferentes conjuntos de usos lingüísticos diferenciados a nivel social y circunstancial, que son las normas (Coseriu, 1967, p. 90).

En estudios previos, se reconoce que la conciencia fonológica es un factor de relevancia en el establecimiento de una norma ortográfica (De Melo y Correa, 2013, p. 461; Piacente, 2012, p. 17), pero el empleo de esta última frase se concibe sobre la base de una estandarización desde la cual se puede hacer una evaluación (Manso y Ballesteros, 2003, pp. 391-393; Marder, 2011, p. 162; Rada, 2012, p. 107) y asignar niveles de corrección frente a conjuntos concretos de repertorios escritos.

El documento ofrece una reflexión sobre la relación entre la conciencia fonológica y las normas ortográficas del español desde la revisión de los conceptos y las observaciones sobre un conjunto ilustrativo de registros del periodo colonial y otros más recientes. Para ello, se postula una breve exposición sobre las definiciones de la conciencia fonológica y sus vínculos con el alfabeto en español junto con la norma ortográfica desde los cuales, posteriormente, se hace una articulación de estas consideraciones en terreno de los datos históricos, de lo cual se pueden derivar implicaciones para el contexto educativo.

## 2. Metodología

Es un estudio cualitativo y de contrastación de los términos. Se hace una exposición de los conceptos

de conciencias fonológica y ortográfica, que son relevantes en el desarrollo de la lectoescritura del español. Estos se tomaron de estudios procedentes de ámbitos como la psicología y los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde se ha hecho empleo de estos términos con considerable regularidad.

Se revisa el concepto de norma desde la distinción que se encuentra del uso del término en estudios de variación lingüística y los procesos de aprendizaje de sistemas escritos del español. A partir de ello se ofrecen ilustraciones de usuarios adultos tanto con documentación más reciente como con textos procedentes del *Corpus para la Historia Lingüística de Colombia* (Instituto Caro y Cuervo, 2017-2021). Posteriormente, se hace una síntesis de lo expuesto y las implicaciones teóricas que pueden tener en el ámbito educativo.

## 3. La conciencia fonológica y su papel en el alfabeto del español

Se considera que la conciencia fonológica es el desarrollo de una habilidad metalingüística sobre la forma en que se producen y perciben diversas propiedades articulatorias o acústicas del habla humana en su contexto de uso, de manera tal que, de estas experiencias acumuladas, se logre interiorizar el conocimiento sobre el (los) sistema(s) sonoro(s) de una(s) lengua(s) (Foy y Mann, 2001; Hu, 2003).

Existen divergencias en cuanto a la clase de unidades que se establecen como parte de la conciencia fonológica. En una consideración restrictiva, Coloma *et al.* (2007, p. 60) afirman que este desarrollo se debe limitar a dos unidades: los fonemas, sea como entidades de índole distintiva de elementos léxicos a partir de diferencias en los valores tímbricos o segmentales percibidos (Vachek & Dubský, 2003, p. 121) o como prototipos auditivos sobre los cuales pueden asociarse diferentes realizaciones fonéticas en calidad de miembros que se categorizan dentro de conjuntos mentales específicos (Nathan, 2008, pp. 27-30), y las sílabas, que cumplen con las funciones de ser receptoras de contrastes de acentuación en una palabra fonológica (Garde, 1972, pp. 15-17) y de proyectar cadenas de vocales y consonantes alrededor de constituyentes que se reconocen

como pertenecientes a conglomerados de grados similares de intensidad (Donegan y Stampe, 1978, pp.30-31). De la Calle et al. (2016, p. 23) añaden a lo anterior el reconocimiento de palabras y frases, que se relacionan con la necesidad de expresar intenciones comunicativas delimitadas por la identificación de agrupamientos por las prominencias silábicas y la entonación respectivamente. Por último, Núñez y Santamarina (2014, p. 86) incorporan a estas observaciones la apreciación de divisiones intrasilábicas, como la rima (e.g. secuencia de vocal seguida de una consonante, como -an en la sílaba [pan]) o el inicio o ataque (e.g. la consonante m- en la sílaba [mar]).

De las tres concepciones expuestas en el párrafo anterior, la de Núñez y Santamarina (2014) es la más adecuada para efectos de su relación con las normas ortográficas por su índole contingente, que permite caracterizar diferentes niveles de conciencia fonológica como los siguientes: la conciencia prosódica, que ofrece la capacidad de identificar y manipular modulaciones de duración, intensidad y tono para dar cuenta de la acentuación de palabras y la entonación (Holliman et al., 2017, p. 1226), la silábica (Jiménez, 1992, pp. 53-54), la intrasilábica (Gutiérrez y Díez, 2015, p. 45) y la fonémica (Querejeta, 2017, p. 15). De estos niveles, siguiendo a Leal y Suro (2012, pp. 743-749), Cerdas et al. (2013, p. 46), y Araya (2019, pp. 168-171), se reconoce que, desde el vientre materno, se comienzan a encontrar los primeros rastros de desarrollo de conciencia prosódica, de los cuales se hará una profundización entre la etapa fonatoria y la expansión fonética (entre los dos y los seis meses), siendo seguido del balbuceo, con el cual inicia la creación de las conciencias silábica e intrasilábica (desde los seis meses). Posteriormente, con la generación de los primeros vínculos mentales entre palabras y significados (desde los trece meses), surgen también las primeras muestras de conciencia fonémica.

Para el ámbito del español, en donde el sistema de escritura es alfabético con la adición de signos de puntuación (e.g. la coma) y otros auxiliares (e.g. la tilde) (RAE y ASALE, 2012), la conciencia fonológica contribuye en el papel de colaborar en el afianzamiento de correspondencias entre, por ejemplo, los

fonemas (como entidad sonora) y los grafemas (referentes visuales) mediante lecturas de textos cortos en voz alta, rondas infantiles (e.g. los canticuentos en Colombia) y ejercicios de sensibilización a la signos escritos en cartillas (Porta, 2012, pp. 94, 100, 104-105).

Cabe aclarar que el sistema de escritura del español no es completamente transparente (Hualde y Colina, 2014, pp. 4-7). Presenta desafíos como la presencia o ausencia de tilde, la cual no siempre ofrece contrastes entre sílaba acentuada e inacentuada (e.g. *si* como conjunción frente a *sí* como adverbio), como ocurre por la prominencia enfática de los constituyentes posesivos (e.g. el elemento de primera persona *mi* en *mi casa* no lleva tilde incluso cuando podría ser elemento que constituya una palabra fonológica aparte del nombre. En lugar de eso, podrían emplearse signos de exclamación, aunque podrían confundir al lector en voz alta sobre si interpretar que lo destacado es ¡*mi Casa!*, en donde la primera sílaba del nombre sería la única acentuación reconocible, o ¡*MI Casa!*, en donde se expresarían dos palabras fonológicas) (Colantoni y Cuervo, pp. 156-158).

El desarrollo de una conciencia fonológica, si bien contribuye a afianzar elementos entre lo sonoro y lo visual en español, también es insuficiente para caracterizar lo que ocurre en el surgimiento de diferentes formas de escritura que se han estado reconociendo a nivel social. Por ello, se hace necesaria la exposición de otro concepto: la norma ortográfica.

#### 4. Norma ortográfica

El término *norma* se puede concebir desde dos perspectivas en los estudios de lingüística aplicada y teórica: la primera es como un conjunto de prescripciones cuya expectativa es la de ser empleadas como elementos de comunicación que sean comprensibles para todos los usuarios de una misma lengua (Catalá, 1989, p. 65). La segunda es como hábitos de uso y de percepción que son compartidos por diferentes miembros de una comunidad, constituyéndose en componentes de identidad colectiva (Alvar, 1982, p. 37). De estas, la última se emplea en estudios de relación entre lengua y sociedad, en tanto Cose-riú (1967) afirma lo siguiente:

No se trata de la norma en el sentido corriente, establecida o impuesta según criterios de corrección y de valoración subjetiva de lo expresado, sino de la norma objetivamente comprobable en una lengua, la norma que seguimos necesariamente por ser miembros de una comunidad lingüística, y no aquella según la cual se reconoce que 'hablamos bien' o de manera ejemplar en la misma comunidad (p. 90)

Dentro de esta concepción de la norma en la lingüística, se reconocen tres dimensiones (Montes, 1980, pp. 245-247): la diatópica, que da cuenta de convergencias de empleo de formas de pronunciación, léxicas o gramaticales entre miembros de comunidades que comparten un mismo espacio; la diastrática, que ofrece elementos que son compartidos por algunos miembros en función de criterios como la edad, el nivel de escolaridad o el oficio que ejercen; y la diafásica, que expone diferencias con relación a las circunstancias comunicativas en que se encuentran inmersos los hablantes, como lo sería el contraste entre una conversación entre amigos y la elaboración de una petición a una autoridad aduanera.

Alrededor de la dimensión diafásica se ha construido el concepto de la *norma ortográfica*, el cual consiste en el conjunto de hábitos de uso de los sistemas escritos respecto del tipo de relación que existe entre las personas que los emplean y el contexto en que llevan a cabo sus acciones (Gómez y Gómez, 2015, pp. 101-102). En el español escrito actual, se pueden distinguir dos normas: la que ofrece un registro formal, que se compone de un aprendizaje de una cantidad mayor de símbolos que no guardan fidelidad con la conciencia fonológica, como el digrafema <qu>, que es un vestigio de un extinto fonema que se reconocía durante el latín empleado en el imperio romano, pero que desapareció en siglos posteriores (Lloyd, 1987, pp.134-137), y uno casual, que simplifica la representación con la intención de exponer elementos más reconocibles con lo que se produce a nivel oral, como es el empleo del grafema <k> como elemento único para caracterizar al fonema oclusivo velar sordo /k/ (Fernández, 2015, p. 48).

Para ilustrar el contraste entre estas normas ortográficas, se presenta, por una parte, la imagen (1a), que es el resumen del artículo de Murujosa y Sevilla (2022), en donde se identifican muestras de los empleos grafemáticos de <c> y <z> como representantes escritos separados de un único fonema (color azul), que sería la fricativa dental /θ/ en territorio español o la fricativa /s/ en otros lugares hispanohablantes (Hualde y Colina, 2014, p. 7), así como la preservación de los usos separados de <b> y <v> (color rojo) como formas visuales de dar cuenta del vigente fonema oclusivo bilabial /b/. Por otra, la imagen (1b), de Anónimo (2023), opta por el empleo exclusivo de <b> y <s> para todo lo que se escuche como /b/ y /s/ respectivamente, ofreciendo una correspondencia biunívoca entre fonema y grafema, tal como ocurre con otros elementos escritos, como <e> y <o> para las vocales /e/ y /o/, lo cual es común a ambos registros. Mientras (1a) es característico de una norma formal, que requiere de una enseñanza concreta de una simbología que contiene elementos de origen histórico, como <v>, que es una representación de una antigua consonante fricativa labial sonora reconocida en algunos desarrollos de lenguas romances posteriores al latín, pero previa a la irrupción de población hispanohablante en América (Penny, 2002, pp. 96-97), y de una exigencia de su empleo en entornos como la elaboración de peticiones ante entidades oficiales, la creación de artículos en revistas de reconocimiento a nivel académico y de textos extensos, que no se pueden leer en segundos; la imagen (1b) es propia de una norma casual, que reduce formas escritas en favor de correspondencias biunívocas de fonemas y grafemas, pero utilizada para mensajes de considerable brevedad y con la intención de generar reacciones inmediatas entre quienes los siguen.



Imagen 1. Contraste entre muestras de norma ortográfica formal y casual

### Resumen

En este artículo presentamos un recorrido crítico sobre las diversas investigaciones realizadas hasta el momento en torno a la asimetría sujeto/objeto en la comprensión de oraciones de relativo en español. Revisamos los hallazgos alcanzados hasta aquí mediante distintas técnicas experimentales y ofrecemos un panorama de lo que esos descubrimientos aportan en la discusión de las principales propuestas teóricas sobre la comprensión de oraciones. Nos enfocamos en cuatro aspectos de las cláusulas relativas en español que pueden permitir enriquecer las hipótesis con las que contamos: (i) la ambigüedad estructural, (ii) la variedad de tipos de relativas en español (encabezadas semilibres y libres), (iii) el orden de constituyentes y (iv) la información de animacidad y los rasgos de género, número y caso de los nominales de las relativas. Intentamos así identificar qué sabemos qué resta por comprender y cuáles son las direcciones más relevantes de la investigación en español para informar los modelos teóricos contemporáneos.

(a)



(b)

Fuente: (a) procede de Murujosa y Sevilla (2022, p. 47). (b) es de Anónimo (2023).

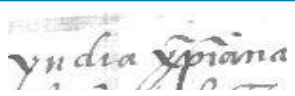
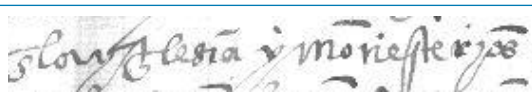
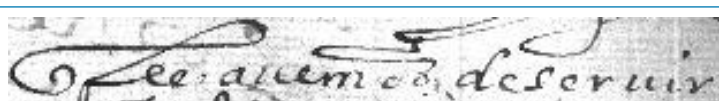
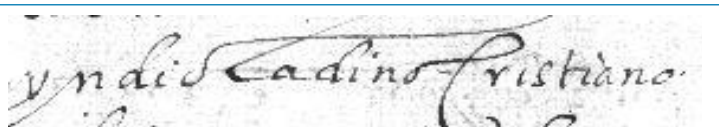
La imagen 1 ofrece una breve representación del contraste entre norma formal y norma casual en registros del siglo XXI, en donde los dos textos se difunden en medios digitales, aunque por entornos diferentes, como las bases de datos en el caso del artículo y las redes sociales en el del meme. No obstante, esta distinción no es exclusiva de los tiempos recientes ni siempre se puede vincular a tipos textuales separados. En el siguiente apartado se ofrece una caracterización a partir de documentos históricos de entre los siglos XVI y XIX.

## 5. Vínculos entre normas ortográficas con la conciencia fonológica en la historia del español

El empleo de normas ortográficas diferenciadas por grados de representación visual de una proximidad a una conciencia fonológica no es un asunto nuevo. Elementos de estas divergencias en la escritura se han estado encontrando en los estudios de filología y lingüística histórica, y se han empleado como el insumo para identificar vestigios del desarrollo de cambios de formas de pronunciar y escuchar determinados ítems léxicos, como es el caso de la norma formal del latín en textos de Quintiliano en el siglo I con consonante nasal final en términos como “*multum* y *quantum*” (Väänänen, 1968, p. 116) frente a la norma casual de las inscripciones del mismo periodo histórico en las paredes de Pompeya, que pierde el registro de estas consonantes en “*ia Volcanus*” (formal: *iam Volcanus*) (Väänänen, 1968, p. 117).

También hay formas de escritura divergentes que se registran en el periodo colonial del territorio denominado, a nivel político-administrativo, como Nuevo Reino de Granada (siglos XVI-XVIII) y Virreinato de Nueva Granada (siglos XVIII-XIX), actual Colombia (McFarlane, 1993, p. 6). Para ello, se presentan las siguientes ilustraciones procedentes del corpus Documentos para la Historia Lingüística de Colombia-DHLC (Instituto Caro y Cuervo, 2017-2021), en las cuales puede encontrarse una coexistencia de la norma formal y la casual dentro de un mismo documento. En la Tabla 1 se exponen dos registros epistolares del siglo XVI, el de Catalina, una indígena cristiana, y el de Pedro de Sotelo. En el primero se observa la preservación de algunas características de la norma formal, como la abreviatura <xp>, que guarda correspondencia con las letras de origen griego *chi* <X> y *rho* <P> propias del crismón desde los tiempos del emperador Constantino el Grande (Fallena, 2019, p. 13), así como la preservación de una grafema <y> para referirse a la vocal /i/ en inicio de palabra. Esto último también se encuentra en la segunda carta. Sin embargo, en ambas epístolas se encuentran elementos propios de una norma casual, como lo son muestras de posible asimilación vocálica en el texto de Catalina (<monefterios>) y de empleo de <v> como representante único de /b/ en Pedro de Sotelo (<avemos> y <servir>). Una situación de contraste entre usuarios de procedencias sociales diferenciadas de este mismo periodo histórico y ámbito político-territorial también se llevó a cabo en Ruiz (2018).

Tabla 1

Catalina. AGN, Sección Colonia, Fondo Caciques e indios, leg. 49, f. 538r. 21/11/1571 (Santa Fe, Bogotá)		
Fragmento del documento	Transcripción paleográfica	Adaptación actual
	<yndia xpiana>	India cristiana
	<la yglesia y moneferios>	La iglesia y monasterios
Pedro de Sotelo. AGN, Sección Colonia, Fondo Caciques e indios, leg. 26, ff. 92r-93r. 4/11/1580 (Cali, Valle del Cauca)		
Fragmento del documento	Transcripción paleográfica	Adaptación actual
	<les avemos de servir>	Les habemos (hemos) de servir
	<yndio ladino cristiano>	Indio ladino cristiano

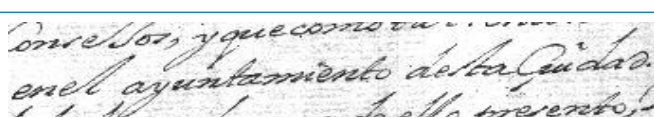


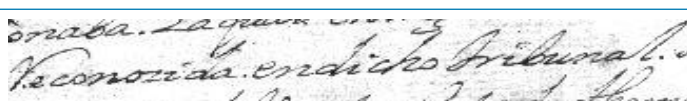
**Nota:** AGN significa 'Archivo General de la Nación', lugar en donde se conservan los documentos originales.

**Fuente:** Instituto Caro y Cuervo (2017-2021).

En la Tabla 2 se ofrecen muestras de coexistencia de la norma formal con la norma casual en esta carta del siglo XVI de un alto mando militar. Se encuentran muestras de un yeísmo emergente local con <los faios> y escritura como palabras fonológicas únicas de secuencias de preposiciones con otros constitu-

yentes, como se reconoce en <endicho> y <enel>, los cuales son característicos de una norma casual. También se encuentran usos de la norma formal con el caso de <f> como variante de <s> (Soto, 2013, p. 52) en <defta> para 'de esta', que siguió estando presente hasta el siglo XVIII (cf. RAE, 1741, p. 78).

Tabla 2

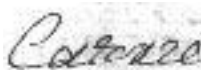
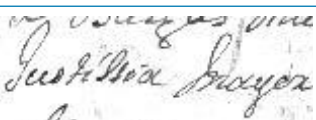
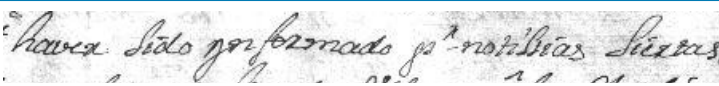
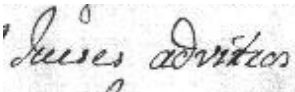
Gregorio Lasso de la Vega. AGN, Sección Colonia, Fondo Aduanas, leg. 1, ff. 726r-727r. 13/03/1687 (Cartagena de Indias, Bolívar, Colombia)		
Fragmento del documento	Transcripción paleográfica	Adaptación actual
	<enel ayuntamiento defta ciudad>	En el ayuntamiento de esta ciudad
	<tales peticiones>	Tales peticiones
	<los faios>	Los fallos
	<reconozida endicho tribunal>	Reconocida en dicho tribunal

**Fuente:** Instituto Caro y Cuervo (2017-2021).

La Tabla 3 expone ejemplares tomados de la transcripción de un proceso judicial por parte de un escribano en el siglo XVIII. Son aspectos de la norma formal la escritura de consonantes dobles consecutivas, que era algo estipulado que, apenas un par de décadas atrás, se pedía comenzar a reducir en su uso porque ya se reconocía que no se encontraban fonemas geminados en ese periodo de tiempo desde la primera ortografía de la Real Academia Española (RAE, 1741, pp. 228-230). Lo mismo ocurre con la presencia de un grafema <h>, que ya no era un sonido reconocido a nivel auditivo en este siglo

(cf. Penny, 2000, pp.45-47). De la norma casual se reconoce el empleo de <s> para intentar reportar un seseo procedente del habla del español por parte de un indígena testigo de unos hechos de conducta criminal, así como la muestra de <d> al lado de <v> para dar cuenta de una incipiente asimilación entre consonantes consecutivas distintas a la común combinación de verbo en infinitivo con clítico (Lapesa, 1981, p. 391), el cual terminó reportándose de manera consistente en zonas del norte de Colombia durante los siglos XX y XXI (Nieves, 2002; Bernal y Díaz, 2017, p. 27; Orozco, 2023, p. 232).

Tabla 3

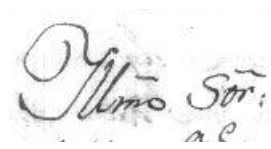

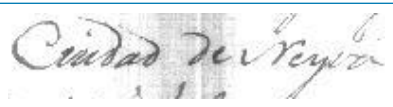

AGN, Sección Colonia, Fondo Caciques e indios, leg. 72, ff. 395r-400r. 14-20/11/1764 (Silos, Norte de Santander). Escrito por "Antonio de Soto", escribano. Testimonio de un indígena		
Fragmento del documento	Transcripción paleográfica	Adaptación actual
	<catorze>	Catorce
	<justissia mayor>	Justicia mayor
	<haver sido informado por notissias siertas>	Haber sido informado por noticias ciertas
	<jueses advitros>	Jueces árbitros

Fuente: Instituto Caro y Cuervo (2017-2021).

En la Tabla 4 se da reporte de unos elementos de coexistencia de las normas formal y casual en la transcripción del testimonio de un hispanohablante criollo (descendiente de europeos asentados en América) por parte de un juez en un proceso judicial del siglo XIX. Es de la norma casual encontrar transcrita la asimilación de nasalidad en <informanme>, la escritura de la conjunción <e> con el verbo en una

sola palabra y un intento de simplificar la escritura del fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ con solo <v>. De la norma formal se encuentran las abreviaturas del primer fragmento para referir al 'ilustrísimo señor', el empleo de <h> y el empleo del grafema <y> para referir a la vocal /i/ en contexto interno de palabra.

Tabla 4

AGN, Sección Colonia, Fondo Caciques e indios, leg. 59, ff. 987r-1002r. 6/10-23/12/1818 (Timaná, Huila). Escrito por “Manuel Andrés Carvajal”, vicario y juez comisionado. Testimonio de un europeo-criollo		
Fragmento del documento	Transcripción paleográfica	Adaptación actual
	<Ill[ustrisi]mo S[eñ]or>	Ilustrísimo Señor
	<einformanme>	E informarme
	<ciudad de Neyva>	Ciudad de Neiva
	<y habiendo llegado>	Y habiendo llegado

Fuente: Instituto Caro y Cuervo (2017-2021).

Lo que presentan estos testimonios históricos del periodo colonial es que en un mismo usuario pueden coexistir usos de normas ortográficas diferenciadas, como en la actualidad lo puede ser una persona que escribe para sus amigos en redes sociales de una manera y para la elaboración de una tesis de doctorado de otra. Cabe aclarar que a los funcionarios autorizados para hacer transcripciones de los procesos judiciales se les pedía que sus anotaciones guardaran la mayor fidelidad con lo dicho por los testimonios, lo que obligaba dejar algunos elementos de vocabulario y pronunciación tal cual se escuchaban que podrían haber sido emitidos por la víctima o el acusado (Taiano, 2011, pp. 184, 196), dejando consignados algunos vestigios de proximidad con la conciencia fonológica que se les conocen en la historia del español como “competencia escrita de impronta oral” (Oesterreicher, 1994, pp. 159-160; Stoll, 1996, p. 429). Además, los autores de las cartas en los primeros siglos expuestos también tuvieron acceso a alguna forma de aprendizaje sobre el sistema de escritura de la época, sea por algún religioso particular perteneciente a alguna congregación reconocida por la monarquía, como ocurrió con Catalina, o por una formación más constante en cuarteles y colegios, que es el caso de Gregorio Lasso de la Vega

(De Zamora, 1945, p. 329). Ello conduce a la necesidad de reflexionar sobre el papel que tiene la educación en el desarrollo de la escritura y lo que está aportando la historia del español en esa dirección, de lo cual se hace mención en el siguiente apartado.

## 6. Los vínculos de la educación con las normas ortográficas

En la segunda sección del artículo se informó de la influencia que ha tenido la conciencia fonológica en el reconocimiento de representaciones del sistema de escritura del español. En este apartado se informa de la existencia de dos normas ortográficas, la formal y la casual, siendo esta última la que guarda más cercanía con aspectos de la pronunciación de los diferentes siglos. Mientras el reconocimiento y la producción de sonidos del habla humana son aspectos que se desarrollan desde las semanas finales de un proceso de gestación (cf. Loría-Rocha, 2020, pp. 175-176), es en ambientes de formación con personas usuarias de los alfabetos con quienes se aprende a escribir (Navarro *et al.*, 2020, pp. 4-5), lo que conduce a considerar que se debe establecer un tipo de orientación diferente a lo relacionado con lo auditivo y lo articulatorio en la mente de los usuarios: la conciencia ortográfica.



La conciencia ortográfica se caracteriza por ser la capacidad de identificar y manipular los diferentes signos escritos en tanto pertenecientes a sistemas convencionales de representación visual sobre lenguas particulares (Rodríguez *et al.*, 2005, p. 9) y que se hace para afianzar formas de producir documentos que sean comprensibles y valorables como adecuadas para las diferentes circunstancias de comunicación (Díez y Güemes, pp. 2016, 439-440). Si bien puede emerger en la infancia dentro de un entorno escolar (Díaz y Cabeza, 2012, p. 99), también es posible que se desarrolle en procesos de alfabetización de la edad adulta, como fue el caso del método de educación de población obrera y campesina en Colombia que se llevó a cabo por la emisora Radio Sutatenza, de la Acción Cultural Popular (Rausch, 2012, pp. 94-95) o en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas en redes sociales, como la irrupción de talleres de escritura creativa en Sarmiento y Vargas (2020, p. 160).

En las universidades se exige la norma ortográfica formal como el modelo único de obligatorio uso, que ha de ser el sujeto de evaluación que los profesores valorarán en términos de lo correcto y lo incorrecto frente a los usos escritos de sus estudiantes, por lo cual aquellos elementos que difieren de esta norma, aun cuando pueden ser más cercanos a una impronta oral, se apreciarán de manera negativa (Rossi, 2023). Esta enseñanza, en tiempos recientes y del mundo digital, con la irrupción de cada vez más extensas producciones textuales en las redes sociales, se está interpretando como una situación de incrementos de déficits en la competencia escrita por parte de la población joven (Avendaño *et al.*, 2017; Sito y Moreno, 2021, pp. 159-161). No obstante, en el contexto colombiano, se han encontrado pocos reportes de enseñanza de ortografía en los recientes estándares de competencias del lenguaje para los niveles escolares básicos y de secundaria, quedando relegados a parte de los conocimientos que se deben obtener en noveno grado (MEN, 2006, p. 39), aunque sí se identifica la necesidad de fortalecer las habilidades de reconocimiento y producción entonativa durante los primeros tres años en primaria, que es parte del desarrollo de la conciencia fonológica (MEN, 2006, p. 32). Esta situación da cuenta de una

desconexión que se reconoce entre unos niveles de enseñanza y otros, y que requiere de propuestas de revisión de los estándares para poder superar estas dificultades.

Desde las reflexiones de la educación, se plantea el requerimiento pedagógico de presentar referentes reconocibles (*i.e.* de proximidad cognitiva con el contexto local, lo que también conlleva un proceso de sensibilización y aprendizaje de las dinámicas sociales del lugar por parte de los docentes) en los miembros de la comunidad para la que se enseña (Freire, 2005 [1970], pp. 113-114) y la producción de estrategias de segmentación con transición silábica para ir asociando los fonemas con los grafemas desde los primeros momentos del proceso de aprendizaje de la escritura (Freire, 1997 [1969], pp. 114-119). Desde los estudios sociolingüísticos, Labov (1972, pp. 237-240; 2012, pp. 267-276) postula la necesidad de informar sobre las normas lingüísticas vernáculas y sus posibles relaciones con maneras de uso más estandarizadas para su mayor comprensión y reconocimiento en las aulas, lo cual, por una parte, trata de reducir un conjunto de concepciones en el ámbito escolar que se han construido sobre una noción patologizadora de los usos lingüísticos que no obedezcan el modelo formal y, por otra, que se genere una mayor interiorización de la diversidad social de formas de hablar y escribir en miembros de diversas comunidades que comparten el mismo lugar.

Si se reúnen las postulaciones de los dos párrafos anteriores, se podría pensar en la recuperación de enseñar elementos para desarrollar una conciencia ortográfica en niveles previos a noveno grado, aunque con dos asuntos de contenido por revisar en su implementación: el primero, informando de la existencia de una norma ortográfica casual, ante la cual el estudiante va a encontrarse con más regularidad en ambientes digitales cotidianos, como las redes sociales, y con la cual puede identificar algunas proximidades con la conciencia fonológica con las cuales difiere de la formal. El segundo, que se relaciona con esta última norma, es que se puede considerar su enseñanza como un producto institucionalizado y que porta elementos que no dan cuenta de lo sonoro, sino de lo histórico, como se expuso previamente

con <v> y con <h>, además de recalcar su valor funcional en la atención a requerimientos de educación superior, del ejercicio laboral y de acceso a atención en entidades estatales o empresariales.

## 7. Síntesis final

Se ha observado que la conciencia fonológica, que se orienta desde la oralidad, se desarrolla desde las últimas semanas de gestación y se extiende a unidades que van más allá del fonema y la sílaba, sirviendo de un insumo pedagógico necesario para la consolidación de la conciencia ortográfica, que se implementa en ambientes de aprendizaje explícito, en particular, para el establecimiento de asociaciones mentales entre lo sonoro y lo grafemático, así como en la identificación de ciertos usos de la tilde o de la segmentación de las palabras en sílabas.

En la ortografía del español se reconocen dos normas: la formal, que incorpora símbolos institucionalizados y de algunos fonemas históricamente documentados (como <h>), con importancia como medio de necesario empleo en el ámbito académico, educativo y de dirección hacia las autoridades; y la casual, que trata de aproximar, mediante simplificaciones, parte de sus representaciones grafemáticas a las fonémicas actuales, pero que, en la actualidad, guarda vigencia en medios digitales con acceso a mensajería breve, inmediata y de pronta reacción. Estas variaciones en la escritura son hechos que pueden coexistir en documentos elaborados por las mismas personas, como se ha observado en producciones durante el periodo colonial entre los siglos XVI y XIX.

Existen asimetrías entre lo que se encuentra en los procesos de evaluación en la universidad y lo que se reconoce en los estándares de educación básica y secundaria a nivel de ortografía, además de que, en los tiempos recientes, se hace poco énfasis de su enseñanza en las escuelas. Ello conduce a proponer su incorporación más detallada en estos ambientes, pero con las postulaciones de añadir más información de contexto en el proceso, tanto de la funcionalidad de la norma casual como de la historicidad de la norma formal.

Como tareas pendientes de investigación, se encuentran las siguientes: podría llevarse a cabo alguna prueba piloto de esta formación en las normas ortográficas como electiva en alguna universidad, como componente de enseñanza en algún grado del nivel básico (e.g. cuarto o quinto) y como contenido recurrente en un par de cursos dentro del nivel secundario. A partir de ello, se pueden realizar comparaciones en el desempeño de procesos de comprensión y producción escrita entre un antes y un después de estas acciones didácticas. También, podría intentarse hacer ejercicios de identificación de posibles divergencias en los usos escritos, no en cuanto a divisiones tradicionales como la del grado de generalidad con que se exponen, esto es, error vs. equivocación (e.g. Sotomayor et al., 2017), sino, más bien, si estos se pueden reinterpretar como elementos de norma casual basados en aspectos de la conciencia fonológica que irrumpen en un uso más formal (e.g. el no escribir términos con <h> puede obedecer a que no se le identifica con sonido alguno en español) o no (e.g. el empleo de guiones después de las afirmaciones de los personajes en un relato, como *–Trabajo en la escuela– contestó Pepe–*). Ello podría motivar a la creación de estrategias de enseñanza distintivas para caracterizar estas situaciones con más precisión.

## 8. Referencias

- Alvar, M. (1982). La norma lingüística. En M. Alvar (Ed.), *La lengua como libertad y otros estudios* (pp. 37-55). Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Anónimo (2023). Meme. <https://n9.cl/z3sqe>
- Araya, J. (2019). Los Principios de la Conciencia Fonológica en el Desarrollo de la Lectoescritura Inicial. *Estudios sobre didáctica de lenguas extranjeras*, 30, 163-181. <https://n9.cl/ooxa9>
- Avendaño, W., Paz, L. y Rueda, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, 13(1), <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.457>
- Aznárez, L., Munguía, G., Hossain, I. y Dos Santos, J. (2021). *Guía de lectura prosódica. Aspectos teóricos y prácticos para su implementación en ámbitos educativos*. Universidad Católica del Uruguay. <https://n9.cl/24qwo>

- Bernal, J. y Díaz, C. (2017). Caracterización panorámica del español hablado en Colombia: fonología y gramática. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 19-37.
- Catalá, N. (1989). Prescripción, norma e intuición. *Revista Española de Lingüística*, 19(1), 63-70.
- Cerdas, J., Chinchilla, A., Figueroa, A., Torres, J. y Valverde, G. (2013). *La conciencia fonológica en escolares que inician el proceso formal de la lectura y la escritura* [trabajo de grado inédito, Universidad de Costa Rica].
- Colantoni, L. y Cuervo, M. (2014). Clíticos acentuados. En L. Colantoni y C. Rodríguez (Eds.), *Perspectivas teóricas y metodológicas del español de la Argentina* (pp. 143-157). Vervuert.
- Coloma, C., Cobarrubias, I. y De Barbieri, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8(1), 59-69. <https://doi.org/10.5354/rcdf.v8i1.21382>
- Coseriu, E. (1967). *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. Editorial Gredos, S.A.
- De la Calle, A., Aguilar, M. y Navarro, J. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(1), 22-41.
- De Melo, R. y Correa, J. (2013). Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura e Escrita por Adultos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 460-479.
- De Zamora, A. (1945). *Historia de la Provincia de San Antonio del Nuevo Reyno de Granada*. Editorial ABC.
- Díaz, M. y Cabeza, A. (2012). Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. *Docencia e Investigación*, 22, 97-114.
- Díez, A. y Güemes, L. (2016). Normas y usos ortográficos: hacia el desarrollo de la "conciencia ortográfica". En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira. (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 438-448). Universidad de Alicante.
- Donegan, P. y Stampe, D. (1978). The Syllable in Phonological and Prosodic Structure. En A. Bell y J. Bybee. (Eds.), *Syllables and Segments* (pp. 25-34). North-Holland Publishing Company.
- Fallena, R. (2019). Algunas reflexiones entre imagen y escritura en la Alta Edad Media. El poder del monograma de Cristo y la *crux gemmata* en el Evangelionario de Lindisfarne. *Medievalia*, 51, 5-36.
- Fernández, E. (2015). La interacción lingüística en las redes sociales. Aspectos ortográficos. En E. Montoro. (Ed.), *Estudios sobre ortografía del español* (pp. 39-51). Axac.
- Foy, J. G. y Mann, V. (2001). Does strength of phonological representations predict phonological awareness in preschool children? *Applied Psycholinguistics*, 22(3), 301-325. <https://n9.cl/8qksel>
- Freire, P. (1997 [1969]). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2005 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Garde, P. (1972). *El acento*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Godoy, D. (2008). Por que ensinar as relações grafe-ma-fonema? *Revista Psicopedagogia*, 25(77), 109-119.
- Gómez, A. y Gómez, M. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 37(150), 91-104.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(4), 43-59. <https://n9.cl/lxser>
- Holliman, A. J., Mundy, I., Wade-Woolley, L., Wood, C. & Bird, C. (2017). Prosodic awareness and children's multisyllabic word reading. *Educational Psychology*, 37(10), 1222-1241. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1330948>
- Hu, C. F. (2003). Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning. *Language learning*, 53(3), 429-462.
- Hualde, J. y Colina, S. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge University Press.
- Instituto Caro y Cuervo. (2017-2021). *Corpus Documentos para la Historia Lingüística de Colombia. Primera versión*. Instituto Caro y Cuervo.
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 57, 49-66. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822323>

- Labov, W. (1972). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (2012). What is to be learned. The community as the focus of social cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 10(2), 265-293.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Editorial Gredos, S.A.
- Leal, F. y Suro, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 729-757. <https://n9.cl/3xif88>
- Lloyd, P. (1987). *From Latin to Spanish. Historical phonology and morphology of the Spanish language*. American Philosophical Society.
- Loría-Rocha, M. (2020). Conciencia fonológica, un camino seguro hacia la lengua escrita: argumentación y estrategias. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 170-183. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2939>
- Manoso, A. y Ballesteros, S. (2003). El papel de la agenda visoespacial en la adquisición del vocabulario ortográfico. *Psicothema*, 15(3), 388-394.
- Marder, S. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Interdisciplinaria*, 28(1), 159-176.
- Martínez, M., Lago, L. y De León, A. (2016). El desarrollo de habilidades ortográficas de acentuación de las palabras. *Pedagogía profesional*, 14(1), 99-110.
- McFarlane, A. (1993). *Colombia before Independence. Economy, society, and politics under Bourbon rule*. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Ministerio de Educación Nacional (Colombia). <https://n9.cl/7tiip>
- Montes, J. (1980). Lengua, dialecto y norma. *Thesaurus*, 35(2), 237-257.
- Murujosa, M. y Sevilla, Y. (2022). La asimetría sujeto/objeto en la comprensión de cláusulas de relativo en español: un recorrido empírico y teórico. *Lingüística*, 38(1), 47-68. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20220004>
- Nathan, G. (2008). *Phonology. A Cognitive Grammar Introduction*. John Benjamins B.V.
- Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizandolos aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15(1-13). <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Nieves, R. (2002). Sobre la asimilación de consonantes en algunas áreas de la Costa atlántica colombiana (Córdoba, Sucre, Bolívar). En A. Schwegler, e Y. Moñino. (Coords.), *Palenque, Cartagena y Afro-Caribe: historia y lengua* (pp. 257-266). Max Niemeyer Verlag.
- Núñez, M. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92. <https://n9.cl/6onej9>
- Oesterreicher, W. (1994). El español en textos escritos por semicultos. Competencia escrita de impronta oral en la historiografía indiana. En J. Lüdke. (Comp.), *El español de América en el siglo XVII. Actas del Simposio del Instituto Ibero-Americano de Berlín* (pp. 155-190). Bibliotheca Ibero-Americana.
- Orozco, R. (2023). El español en Colombia. En F. Moreno-Fernández y R. Caravedo. (Eds.), *Dialectología hispánica/The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 227-240). Routledge.
- Penny, R. (2000). *Variation and Change in Spanish*. Cambridge University Press.
- Penny, R. (2002). *A History of Spanish Language*. Cambridge University Press.
- Piacente, T. (2012). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y Evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *RIDEP*, 33(1), 9-30.
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 93-111. <https://n9.cl/uhw1a>
- Querejeta, M. (2017). Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización. *Revista de Psicología*, 16, 13-29. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe003>
- Rada, N. (2012). La acentuación de palabras un enfoque didáctico metalingüístico. *Revista UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales*, 3(5), 83-115



- Rausch, J. M. (2012). Promoción de alfabetización en la frontera de los Llanos: la influencia de Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular en el departamento del Meta, 1950 a 1990. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 46(82), 93-128. <https://n9.cl/1a3uy>
- Real Academia Española, RAE. (1741). *Orthographia española*. Real Academia Española. <https://n9.cl/q8jets>
- Real Academia Española-RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española-ASALE (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Espasa Libros, S.L.U.
- Rodríguez, I., Márquez, M. y Estrada, Y. (2005). *El desarrollo de la conciencia ortográfica desde el enfoque comunicativo y funcional: una intervención psicopedagógica* [trabajo de grado inédito, Universidad Pedagógica Nacional, México].
- Rossi, M. (2023). Dificultades sociodiscursivas para la escritura académica en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 335-356.
- Ruiz, N. (2018). Análisis comparativo de dos cartas colombianas del siglo XVI. En M. Arnal, R. Castañer, J. Enguita, V. Lagüéns y M. Martín. (Coords.), *Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, Volumen 2* (pp. 1999-2016). Diputación Provincial de Zaragoza e Institución "Fernando el Católico". <https://n9.cl/s5xck>
- Sarmiento, F. y Vargas, I. (2020). La Potentialité des plateformes virtuelles: un défi dans l'enseignement de l'écriture en FLE. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 7(1), 156-165. <https://doi.org/10.21500/23825014.4691>
- Sito, L. y Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>
- Soto, J. (2013). *La destrucción de Osorno, rebelión indígena en Chauracahuin, 1598-1604. Una aproximación, histórica, cultural y territorial*. Concurso Haz tu Tesis en Cultura.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 315-332. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200017>
- Stoll, E. (1996). Competencia escrita de impronta oral en la crónica soldadesca de Pedro Pizarro. En T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann. (Eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 427-446). Iberoamericana-Vervuert.
- Taiano, L. (2011). Infortunios de Alonso Ramírez: consideraciones sobre el texto y su contexto. *Bibliographica Americana. Revista interdisciplinaria de estudios coloniales*, 7, 180-200.
- Vachek, J. & Dubský, J. (2003). *Dictionary of the Prague School of Linguistics*. John Benjamins Publishing Company.
- Väänänen, V. (1968). *Introducción al latín vulgar*. Editorial Gredos, S.A.