

## No es bueno que una letra esté sola... Notas de una investigación sobre ortografía

Ana María Kaufman \*

### Introducción

Una señora de 70 años comentó hace poco tiempo: "Hablan mucho de la lectoescritura y quieren cambiar todo, pero cuando yo era chica aprendíamos a leer y escribir muy bien y puedo asegurar que mi generación tiene mejor letra y mejor ortografía que los chicos de ahora..."

Debemos reconocer que los datos objetivos le dan la razón. El primer punto (la elegancia en el trazado de las letras) no es tema que me preocupe. En este sentido me parece relevante la legibilidad y no la belleza de las formas. Pero el segundo aspecto mencionado por la señora me interesa sobremanera: el aprendizaje de la ortografía.

Considero la **ortografía** desde una perspectiva más amplia que la habitual. K. Goodman la define así: "En un sistema alfabético, la ortografía consiste en un sistema de grafemas, habitualmente llamados letras, que tienen una variedad de formas y estilos. La ortografía también incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje" (Goodman, 1982).

Una primera reflexión sobre el comentario que encabeza este trabajo puede encaminarnos hacia variables extraescolares que arrojen alguna luz sobre el fenómeno del deterioro de la ortografía en los últimos años (problema que no parece circunscribirse a la República Argentina). Dichas variables se relacionarían con la masificación de la educación en lo que va del siglo, el auge de la televisión en desmedro de la lectura, la disminución de la importancia que la sociedad otorga a la ortografía como elemento de status social, etc. No obstante considero que, además, debe haber factores estrictamente escolares que inciden negativamente en este aprendizaje.

Si analizamos la concepción de aprendizaje que ha sustentado la escuela en lo que va del siglo podemos pensar que hubo cambios importantes.

Efectivamente: cuando la señora, cuyo comentario me inquietó, iba a la escuela primaria, la educación era estrictamente conductista, **coherentemente** conductista. Se consideraba que el aprendizaje consistía en establecer asociaciones correctas entre el estímulo y la respuesta, que las asociaciones adecuadas iban a estar garantizadas por la repetición y el refuerzo positivo (premios y felicitaciones) y las incorrectas serían eliminadas en función del refuerzo negativo (castigos o censura). Para esta teoría el niño es un receptor pasivo, y el aprendizaje consiste en acumular conocimientos

---

\* La autora es profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y asesora de la Escuela "Jean Piaget" de Buenos Aires, Argentina. Participaron en esta investigación Graciela Bisego y Silvina Oulé.

que se van sumando, razón por la cual los temas se presentan en un cierto orden, que va de lo "fácil" a lo "difícil". ¿Quién determina qué es fácil y qué es difícil? El adulto, de acuerdo con lo que a él le parece que será simple o complejo **para el niño**.

Con el correr de los años, los avances de la psicología y la pedagogía llevaron a reconsiderar la imagen que se tenía del niño; fue dejando de ser el que debía callarse cuando los mayores hablaban, comenzó a perfilarse la idea de que no era un adulto minusválido sino un ser pensante, activo, cuestionador, investigador. La escuela activa es un claro exponente de este cambio. Se difunde la importancia de respetar las individualidades: en muchos países las escuelas incursionan en experiencias de enseñanza personalizada.

Desde todas estas perspectivas advertimos que se proponen cambios en las metodologías de enseñanza. ¿Qué sucede con la enseñanza de la lectoescritura? La querrela se entabla entre diferentes métodos (analíticos vs. sintéticos o bien analítico-sintético: palabra generadora) pero la concepción de aprendizaje que subyace a todos ellos sigue siendo asociacionista.

El docente sigue "enseñando" productos acabados. Es interesante comentar que en muchos países hispanoparlantes el término **enseñar** es también utilizado como sinónimo de **mostrar** ("a ver, enséñame qué te compraste") y, en efecto, el maestro **muestra** las oraciones, las palabras y/o las letras pensando que aquello que es transparente para él debe ser igualmente translúcido para el alumno. Las investigaciones de E. Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979) han puesto de manifiesto cuán opaca puede ser esta mostración para un niño que todavía no ha desentrañado las características peculiares de nuestro sistema alfabético de escritura, que no ha logrado reconstruirlo para apropiarse de él.

¿Qué vemos actualmente en las escuelas? Los maestros ya no castigan a los alumnos por cometer errores como hace cuarenta o cincuenta años, donde el castigo podía llegar a ser castigo corporal; tampoco la repetición juega el mismo papel (actualmente un maestro puede llegar a pedir a los niños que repitan una palabra mal escrita uno o dos renglones pero no cien o doscientas veces). Pero estos cambios no vienen acompañados por una auténtica revisión de la concepción de aprendizaje: se trata en realidad de la misma concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, pero el rol del docente es visualizado como más indulgente.

Nos encontramos, pues, frente a una especie de híbrido donde el maestro sigue "mostrando" convencido de que ése es el camino por el cual el niño va a aprender, como si las cabezas de sus alumnos fueran máquinas fotográficas donde quedará impreso lo que él muestre, pero, guiado por una nebulosa intuición de que el niño es activo e inteligente, ya no castiga a sus discípulos ni los mortifica con la exigencia de interminables repeticiones. Podemos ver que perdura la idea de asociación como base, pero se ha dejado de lado el refuerzo y la repetición que garantizaban la estabilidad de estas asociaciones.

En síntesis: el marco teórico que orienta la tarea de una gran cantidad de docentes ha perdido la coherencia original. Y, en lo que respecta al dominio de las convenciones ortográficas, parece haber perdido, asimismo, su eficacia.

Nos hallamos frente a una disyuntiva: o consideramos que todo tiempo pasado fue mejor y retornamos a viejas prácticas pedagógicas o intentamos un camino nuevo en función de una reconceptualización del proceso de aprendizaje en general y de la lectoescritura en particular, para lo cual es ineludible encarar serios trabajos de investigación.

Las investigaciones de E. Ferreiro, encaradas desde una perspectiva psicogenética, constituyen una alternativa de trascendental importancia en lo que respecta a la alfabetización inicial. Estos trabajos, que han tenido gran difusión a nivel internacional, han brindado un aporte incalculable para encarar el aprendizaje de la lectoescritura en las escuelas.

Muchos maestros que se han aproximado a esta concepción y están trabajando desde una perspectiva constructivista me han hecho comentarios como el que transcribo: "Yo sé qué piensan los chicos acerca del sistema de escritura y esto me permite entablar un buen diálogo con ellos y proponer actividades interesantes a nivel preescolar y en primer grado pero ¿qué se hace después?"

Esta pregunta no es banal. Una vez que un chico ha comprendido las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura ¿cómo continúa procesando datos que exceden su aproximación alfabética? ¿Qué piensa acerca de esos elementos del sistema que no representan los sonidos del habla (uso de mayúsculas, signos de puntuación, separación entre palabras, diferencias ortográficas en palabras de igual pronunciación, separación de palabras al terminar un renglón, etc.)? ¿Cuál es su peculiaridad? ¿qué representan?; en suma: ¿qué concepciones originales va construyendo el niño sobre las convenciones ortográficas?

### **Un poco de historia**

En la Escuela "Jean Piaget" comenzamos a trabajar en 1984 con la modalidad propuesta por Ana Teberosky (Teberosky, 1982), basada en los trabajos de E. Ferreiro (op. cit). Ese año la escuela tenía una sola sección de 1er. grado y en ella iniciamos la experiencia. Al año siguiente la escuela abrió otra sección de 1er. grado, de modo que el año pasado –1986–, contamos con dos grupos de 25 niños que cursaban su segundo año de escuela primaria. Estos chicos tuvieron ocasión de iniciar su aprendizaje escolar de la lectoescritura a partir de una auténtica exploración de materiales escritos, guiados por docentes que conocían sus hipótesis así como el modo de producción de las mismas. Pudieron exponer sus ideas y confrontarlas permanentemente con las de sus compañeros. Tuvieron acceso a todo tipo de información que fueron procesando de acuerdo con sus posibilidades.

Las maestras de 2º recibieron a estos chicos. Y fueron ellas quienes reiteraron la pregunta: ¿cómo procesan los niños la ortografía? Debí confesar que ignoraba la respuesta.

Considerando que el aula es un excelente lugar para investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Delamont y Hamilton, 1978), comenzamos a observar conductas peculiares de los chicos con relación a algunas convenciones del sistema de escritura: aparición de signos de puntuación, uso de mayúsculas y división de palabras al final del renglón, sin que mediara enseñanza sistemática al respecto.

En este artículo nos limitaremos a exponer un trabajo de indagación, de características netamente exploratorias, realizado en los dos salones de 2º grado, sobre uno de los aspectos antes mencionados: **la separación de palabras al final del renglón**.

### **Planteo del problema**

Observando las escrituras espontáneas de los chicos, realizadas en sus cuadernos, advertimos que en algunos aparecían cosas "raras".

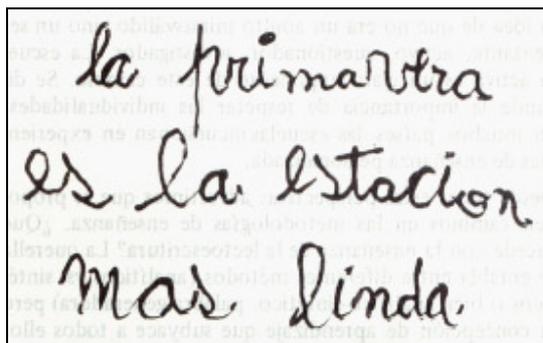
Algunos, que hasta determinado momento llegaban al final del renglón y luego continuaban en el siguiente –sin importarles si habían escrito en el renglón superior una palabra completa o la habían fraccionado– comenzaban a preocuparse por poner alguna marca, **en este último caso**, para indicar dicho corte. En algunas ocasiones observamos marcas personales. Por ejemplo, un niño colocaba una barra vertical en el renglón superior y luego continuaba la palabra en el inferior. Otro hizo lo siguiente: escribió PA al final de un renglón, y siguió así en el renglón inferior: LOMA<sup>7</sup>. Cuando la maestra le preguntó para qué era esa flechita él respondió: "Porque esto (LOMA) viene de acá (PA). No dice "loma" es "paloma". "Es una palabra".

No obstante, no hubo gran proliferación de marcas individuales. Rápidamente los chicos socializaron el guión convencional y la mayoría comenzó a utilizarlo (la información fue traída por varios niños que habían observado los guiones de fin de renglón en los libros y corroborada por la maestra que, por otra parte, los usaba habitualmente cuando escribía en el pizarrón).

El fraccionamiento era efectuado sin ningún criterio que fuera más allá del límite espacial de la hoja. (Por ejemplo, la palabra martillo podía aparecer separada de esta manera ma-rtillo, o bien mar-tillo, mart-illo, marti-llo, martill-o, sin obviar la separación m-artillo).

Sin embargo, comenzamos a observar que muchos chicos empezaban a escribir una palabra, veían que no les alcanzaba el espacio para completarla, borraban lo que habían puesto y la escribían en el renglón inferior. Esta situación se daba de manera bastante sistemática cuando el espacio era muy pequeño y alcanzaba sólo para poner una o dos letras.

Simultáneamente, otros niños comenzaron a no usar los renglones en su totalidad: dejaban mucho espacio en el lado derecho de la hoja y no dividían ninguna palabra. Algunos llegaron a escribir de esta manera:



Estos datos nos hicieron pensar que era probable que existiera alguna hipótesis de los chicos que cuestionara determinadas separaciones. Es decir: parecía haber alguna restricción, alguna exigencia interna –desconocida para nosotros– que ya no les permitía llegar al final del renglón y partir la palabra tranquilamente allí donde el espacio se acababa.

En parte por los datos observados y en parte porque la separación de palabras en sílabas es un tema que suele abordarse en 2º grado, decidimos plantear algunas situaciones experimentales a fin de recabar información acerca de las peculiaridades del pensamiento de los alumnos sobre esta problemática.

### **Metodología empleada**

Decidimos abordar el tema a través de:

- a) Observación de una clase (en los dos grupos de 2º grado: A y B) en la que se planteara y discutiera grupalmente la problemática en cuestión.
- b) Dos situaciones experimentales consistentes en encuestas que debían ser respondidas por los niños en forma individual.
- c) Una situación de separación de palabras en sílabas, a realizarse oralmente en pequeños grupos y por escrito como trabajo individual.
- d) Relevamiento de todas las separaciones espontáneas realizadas por los niños incluidos en la muestra a través del seguimiento de sus cuadernos.

En este artículo transcribiremos los fragmentos más significativos de las clases mencionadas en a) y comentaremos los resultados de las encuestas mencionadas en b).

Actualmente estamos analizando los datos referentes a separación de palabras en sílabas realizada en forma oral y escrita –donde aparecieron diferencias muy interesantes que sugieren la razón de algunas dificultades de coordinación entre lo oral y lo escrito–. Se encuentra asimismo en curso el registro y análisis de todas las divisiones realizamos por los niños en sus cuadernos.

## Observación de clases

### Observación de la clase de 2º A – 10/ 6/86

MAESTRA	NIÑOS
¿Quién sabe qué es una sílaba?	<b>(Silencio)</b>
¿Nunca escucharon esa palabra?	<i>Varios:</i> Nadie
	<i>Varios:</i> Sí
	<i>Fede:</i> Cosas que se van encontrando en el tiempo... en Egipto... <b>(cara de no estar muy seguro)</b> .
	<i>Flor:</i> Algo de letras...
	<i>Mariano:</i> A mí me parece que de números... <i>Fede:</i> Creo que son letras extrañas de Egipto. <i>Hernán:</i> Es la primera letra de una palabra. <b>(confunde con inicial)</b> .
	<i>César:</i> Yo la oí... pero no me acuerdo qué es...
Uds. dijeron "algo de letras". ¿Qué es una letra?	<i>Flor:</i> <b>(pasa al pizarrón)</b> Esta es una letra <b>(escribe A)</b> .
	<i>Hernán:</i> ¡Creo que sílabas eran las letras que no eran las vocales!
	<i>Flor:</i> ¡No! Esas son consonantes.
¿Qué son las consonantes?	<i>Flor:</i> Las que suenan con las vocales.
¿Por ejemplo, cuáles?	<i>César:</i> La pe, la zeta <b>(con cara de "¡Quién no lo sabe!")</b> .
¿Y qué es una palabra?	<i>Flor:</i> Muchas letras que forman una cosa escrita
¿Por ejemplo?	<i>Varios:</i> Hola - Casa - Camión.

(La maestra canta "Arroz con leche", silabeando, mucho y palmeando. Pregunta por qué se canta así y le dicen: "para que no se cansen", "para respirar", "porque cuando se canta hay tiempo". Ella explica que esos pedacitos de palabras que ellos separan cuando van palmeando son las sílabas).

<p>A ver, si yo quiero escribir "arroz" y tengo sólo este pedacito (<b>hace un cuadrito en el lado derecho del pizarrón</b> □ ) Y aquí quiero empezar la canción "Arroz con leche" ¿qué pongo?</p> <p>¡Ah! Pero no quiero desaprovecharlo. Ustedes separan muchas veces las palabras y les ponen una rayita para saber que no termina ahí ...</p> <p>¿Cómo?</p> <p>¿Hay otra forma de separar "arroz"?</p> <p>¿Se les ocurre otra?</p> <p>¿Habrá otra forma?</p> <p>Yo creo que hay otra (<b>Pone A-RROZ</b>) ¿Por qué?</p> <p>¿Y ésta? La leo: AR-ROZ ¿Por qué?</p> <p>A ver. Díganme otra palabra para separar. ¿Cómo podemos separarla?</p> <p>Se las voy a leer: ma-rtillo, mar-tillo.</p>	<p><i>Hernán:</i> Mejor dejalo y empezá en el otro renglón.</p> <p><i>César:</i> Sí. La podés separar.</p> <p><i>César:</i> (<b>pasa al pizarrón. Pone AR~ROZ</b>). Así.</p> <p><i>Guillermo:</i> (<b>va al pizarrón. Pone ARR-OZ</b>). Así también.</p> <p><i>Martín:</i> Casi como Guillermo (<b>escribe ARRO-Z</b>). (<b>El resto está un poco disperso</b>).</p> <p><i>Varios:</i> ¡No!</p> <p><i>Casi todos:</i> ¡No! ¡No! (<b>gritan</b>) ¡Está mal!</p> <p><i>Varios:</i> ¡Porque no se puede dejar una sola!</p> <p><i>Fede:</i> ¡También estaba mal la que puso Martín! ¡No puede quedar una letra sola! (<b>se refiere a ARRO-Z</b>). No puede ponerse una letra sola con la raya atrás... así que ésta (<b>A-RROZ</b>) tampoco se puede. (<b>Pasa y tacha A-RROZ y ARRO-Z</b>).</p> <p><i>Fede:</i> (<b>Niega con la cabeza</b>).</p> <p><i>Fede:</i> (<b>Mira, cuenta las letras</b>) ¡Ah! Sí. Porque hay dos y tres. En cambio la que hiciste vos no se puede porque queda una sola.</p> <p><i>Camila:</i> Martillo.</p> <p><i>César:</i> (<b>pasa al frente y escribe MA-RTILLO</b>). <i>Paty:</i> (<b>escribe en el pizarrón: MAR-TILLO</b>).</p> <p><i>Fede:</i> Para mí las dos están bien.</p> <p><i>Paty:</i> (<b>con cara de duda</b>) rrtillo... rrtillo... no... <i>Solange:</i> Tiene que ser mar-tillo.</p>
--	---

<p>¿Y ésta? (<b>escribe M-ARTILLO</b>)</p> <p>Miren que cara pone Paty... ¿Qué pasa?</p>	<p><i>Fede:</i> ¡está remal! (<b>Muchos gritan</b>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Más mal que todas!</li> <li>- ¡Una sola y después tantas!</li> <li>- ¡Así no se puede!</li> </ul> <p><i>Paty:</i> (<b>insiste con lo anterior</b>) rrtillo... (<b>pone cara de desagrado</b>).</p> <p><i>Paty:</i> rrtillo... no suena bien.</p> <p><i>César:</i> Pero, está bien porque la raya los une. No lo digas separado, se dice junto "martillo".</p> <p><i>Paty:</i> (<b>insiste</b>) Ma-rrtillo. No puede ser rrtillo.</p> <p><i>César:</i> Pero, Paty, te dije que la rayita los une.</p> <p><i>Fede:</i> (<b>Indignado</b>) ¡Ah! ¡Qué vivo! Entonces es lo mismo que pongas la eme sola... Que separes cuando se te ocurra, que cuando se te acabe el renglón lo separes y listo, aunque te quede una sola letra... porque total... si la raya los une...</p>
--	---

**Observación de la clase de 2º B – 24/6/86**

Observación de la clase de 2º B - 24/6/86	
MAESTRA	NIÑOS
<p>Yo hoy estaba pensando qué es una sílaba.</p>	<p><i>Gabriel:</i> Yo sé.</p> <p><i>Javier:</i> (<b>Va al pizarrón y escribe CA</b>).</p> <p><i>Gabriel:</i> Y "can" también es una sílaba.</p> <p><i>Pablo N.:</i> (<b>Va al pizarrón, escribe CONEJO y TROMPETA y luego les hace círculos en las sílabas</b></p> <p><b>CONEJO, TROMPETA</b>) Aquí "trom" es una sílaba.</p> <p><i>Guido:</i> Y ¿por qué? ¿con cuatro?.</p> <p><i>Pablo N.:</i> Porque "trom" se pronuncia todo junto, después "pe" y después "ta".</p>
<p>Yo ví en un cuaderno algo que estaba escrito así: (<b>va al pizarrón y escribe</b>):</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>MI PAPA USA EL MART-ILLO</p> </div>	<p><i>Clarisa:</i> Está mal. Hay que separarlo por sílabas: marti-lló.</p> <p><i>Javi:</i> Está bien lo que dice Clarisa porque "mart" no es una sílaba. Cada sílaba tiene una vocal.</p> <p><i>Gabriel:</i> (<b>con cara de duda</b>). Para mí es lo mismo que pongas la i abajo. . .</p>

¿Y así? (escribe):

MARTILL-  
O

¿Y aquí? Miren. Cuando cantamos arroz con leche lo decimos así (canta) a-rróz-con-le-che  
¿No? Lo voy a escribir (escribe)

A MI ME GUSTA COMER A-  
RROZ

¿Y así se podrá? (escribe):

A MI ME GUSTA COMER ARRO-  
Z

Así (señala lo que escribió Pablo) ¿está separado en sílabas?

Y los demás ¿qué piensan?

Vamos a ver. Una letrita sola ¿No es sílaba?

Y yo aquí (señala la primera escritura del pizarrón) lo había escrito así. ¿No se podrá poner así?

¿Para qué sirven las sílabas?

¿Y si escribo así "ametralladora"? (escribe en el pizarrón):

AMETRALL-  
ADORA

¿Cuál de las dos está mejor?

¿Cómo separamos "azul" en sílabas?

Pablo N.: ¡No! ¡Con una sola no, ahí abajo no! . . .

Javi: (con mucha vehemencia) ¡No! ¡Una sola no podés poner! Ponela abajo.

Gabriel: Es lo mismo. . .

Varios: ¡No! Una sola no. . .

Pablo N.: ¡No! Está mal.

Varios: ¡No puede quedar una sola!

Pablo N.: (pasa al pizarrón y corrige: ARR-OZ).

Pablo N.: No está separado en sílabas pero está bien escrito.

Pablo N.: (antes que otros hablen). ¡No estamos separando en sílabas!

Javier: Una vocal sí. Por ejemplo a-rróz.

Pablo N.: Mi mamá me dijo que no. Que una sola no puede ser.

Javi: Para escritura nada.

Pablo N.: Y para hablar tampoco. No decís "a-metra-lla-do-ra". Decís "ametralladora".

Gabriel: (se levanta espontáneamente y va al pizarrón) También podés separarla así: (escribe)

AMETRALLA-  
DORA

Varios: Están iguales. Es lo mismo.

Pablo N.: Están bien las dos, porque hay más de dos letras arriba y abajo.

Pablo S.: "A" va separado y "zul".

Pablo N.: (va al pizarrón, escribe AZUL y le hace

círculos en las sílabas (A) (ZUL) )

Javier: (pasa al pizarrón, escribe AZUL).

También puede ser así: (AZ) (UL) ).

Gabriel: No puede ser así, porque az-ul. . . (corta mucho la emisión, de modo que suena muy forzado). Tiene que ser "zul".

¿Para qué uno aprende a separar en sílabas?

Varios: Y yo qué se. . . Para nada. No sé quién lo inventó.

Javi: (va al frente y escribe (A) (LA) ). Esto es igual que esto (escribe (AL) (A) ). Es lo mismo porque una vocal puede quedar sola. . .

Gabriel: No es lo mismo. Es como decir az-ul.

¿Y si yo escribo esto? (escribe)

ME GUSTA IR DE PASEO AL PARQUE.  
 ME GUSTA IR DE PASEO AL PARQUE.  
 ME GUSTA IR DE PASEO AL PARQUE.

¿Cuál queda mejor?

Javi y Gabriel: (Gritan cuando ven la separación de la tercera oración). ¡Esta está mal! ¡Sí, está remal! Porque la “pe” está sola.

Clarisa: Una vocal puede quedar sola pero una consonante no.

Pablo N.: Para separar en sílabas si puede quedar una vocal, pero para escribir, una sola letra ¡no!

Valeria: Está mejor la segunda porque dice par-que.

Pablo S.: Para mí la primera y la segunda.

Julián: Es lo mismo.

Pablo N.: (Pasa al pizarrón y escribe). También puede ser así:

ME GUSTA IR DE PASEO AL PARQUE

Valeria: ¡No! Así como lo pusiste yo leo parc-ue, ue. . .

Varios: ¡No! Porque la rayita quiere decir que lo tenés que unir.

– Claro, lo lees todo junto. . .

– No lees la u porque se junta con la qu.

Pablo N.: No se puede leer separado. . . se lee toda la palabra junta. . . tampoco decís par-que. . .

Nos llamó mucho la atención como, a pesar de partir de niveles muy diferentes de información acerca de la problemática planteada, en ambos grupos aparecieron algunas ideas coincidentes con respecto a la división de palabras al final del renglón.

Estas ideas podrían sintetizarse así:

- 1) Rechazo a dejar una letra sola.
- 2) Si hay una cantidad suficiente de letras no importaría dónde se divide. Es decir: aunque la parte de la palabra que se separa no constituya una unidad sonora aceptable, si la cantidad de letras es suficiente, la división es factible dado que la palabra seguiría conservando la sonoridad total (“no se lee separado, se lee todo junto porque la rayita los une”).

### Primera encuesta

La situación planteada por la maestra de 2º B (ofrecer a los chicos distintas separaciones de la palabra “parque”) nos pareció adecuada para explorar las

opiniones de los niños acerca de la pertinencia o inconveniencia de determinadas divisiones.

El 1° de julio presentamos a consideración de los dos grupos de 2° grado lo siguiente, escrito en el pizarrón:

- 1) EN 2° B HAY UNA NENA QUE SE LLAMA J-  
ULIETA.
- 2) EN 2° B HAY UNA NENA QUE SE LLAMA JU-  
LIETA.
- 3) EN 2° B HAY UNA NENA QUE SE LLAMA JUL-  
IETA.
- 4) EN 2° B HAY UNA NENA QUE SE LLAMA JULI-  
ETA.
- 5) EN 2° B HAY UNA NENA QUE SE LLAMA JULIE-  
TA.
- 6) EN 2° B HAY UNA NENA QUE SE LLAMA JULIET-  
A.

Las maestras leyeron la oración y explicitaron que en los seis casos decía lo mismo pero como la letra se había ido achicando, habían separado la última palabra (Julieta), de maneras diferentes. Entregaron a cada chico una ficha para que volcaran en ella su opinión. Se les explicó que era una votación donde cada uno tenía que poner lo que creía. La ficha en cuestión era así:

¿POR QUE?
1) SI-NO
2) SI-NO
3) SI-NO
4) SI-NO
5) SI-NO
6) SI-NO

En ella debían marcar SI en caso de que les pareciera correcta la separación o NO si las consideraba incorrecta y explicitar al lado la fundamentación de su elección.

Cuando recogimos las encuestas decidimos tomar en consideración sólo aquellos niños que ya escribían utilizando correctamente los espacios entre las palabras; es decir: los que ya escribían de manera alfabética respetando, aún cuando se tratara de artículos o preposiciones, los espacios **entre** palabras.

Resultados de la primera encuesta

Cuadro N° 1  
Separaciones de Julieta

	-	+	Total	- %	+ %
1 J-ULIETA	36	-	36	100	-
2 JU-LIETA	2	34	36	5,5	94,5
3 JUL-IETA	17	19	36	47	53
4 JULI-ETA	9	27	36	25	75
5 JULIE-TA	13	23	36	36	64
6 JULIET-A	31	5	36	86	14

**Referencias:** ( + ) son aceptaciones; (-) son rechazos. El total de niños considerados, 36, corresponde a los dos grupos de 2° grado. Por razones de espacio no podemos incluir aquí el análisis por separado de cada grupo.

Considerando los datos del **Cuadro N° 1** vemos que la primera división (*J-ulieta*) es universalmente rechazada y la última (*Juliet-a*) es rechazada mayoritariamente. Las divisiones 2, 4 y 5 son aceptadas por la mayoría de los niños, mientras que en la tercera (*Jul-ieta*) las aceptaciones y rechazos se reparten de manera más equilibrada (47% de los niños rechaza esta separación y 53% la acepta).

Este tipo de análisis nos permite considerar qué opinan los niños sobre estas divisiones en cuanto a si son o no correctas, pero no nos da información acerca de las razones por las cuales las aceptan o rechazan.

De modo que procedimos a hacer otro análisis, ya no por respuesta a cada separación, sino considerando el criterio que había primado en cada sujeto al hacer su elección.

Encontramos que el criterio dominante para aceptar o rechazar las diferentes opciones era la **cantidad de letras**. Aparecía una **cantidad mínima** de letras considerada aceptable: por debajo de ella la división era rechazada.

El 75% de los chicos (27 de 36) usa la cantidad como **criterio exclusivo** para justificar sus rechazos y esa cantidad se ubica en dos letras como mínimo. Las diferencias entre las separaciones 2, 4 y 5 (*Ju-lieta*; *Juli-eta* y *Julie-ta*) se deben a que el criterio de dos letras como mínimo fue manejado de diferente manera por los chicos: ocho pedían mínimo dos letras en el renglón superior e inferior; para otros cuatro la exigencia regía sólo para el renglón superior; cuatro opinaban que debía haber un mínimo de dos en el superior pero tres en el inferior; cinco consideraban buena sólo la separación que dejaba dos letras arriba (*Ju-lieta*) y rechazaron todas las demás; otros dos agregaron a esto último la división que dejaba también dos letras en el renglón inferior (es decir, aceptaban *Ju-lieta* y *Julie-ta*), etc.

Lo interesante es que estos 27 chicos consideraron la cantidad de letras como el único criterio para convalidar o cuestionar las separaciones.

Otros ocho sujetos (22%) trabajaron usando dos criterios de manera combinada: agregaban a la cantidad mínima de letras considerada indispensable la exigencia de que "sonara bien". Es decir, rechazan la primera separación y la última (*J-ulieta* y *Juliet-a*), porque no puede quedar una letra suelta y cuestionan la separación N° 3 (*Jul-ieta*) aduciendo que "no suena bien", "no se pronuncia bien", etc. Esto explica la tendencia manifestada en esta situación donde las aceptaciones y rechazos eran casi equivalentes (47%, 53%).

Una sola niña (3%) coordina el criterio de cantidad con la búsqueda de significado: rechaza la primera separación por ser una sola letra, acepta *Ju-lieta* porque "Ju es palabra que sirve de sobrenombre" y *Juli-eta* porque "Juli es otra manera de decir Julieta" pero rechaza *Jul-ieta* "porque Jul no es ninguna palabra".

En síntesis, el uso de los diferentes criterios se distribuye de la siguiente manera:

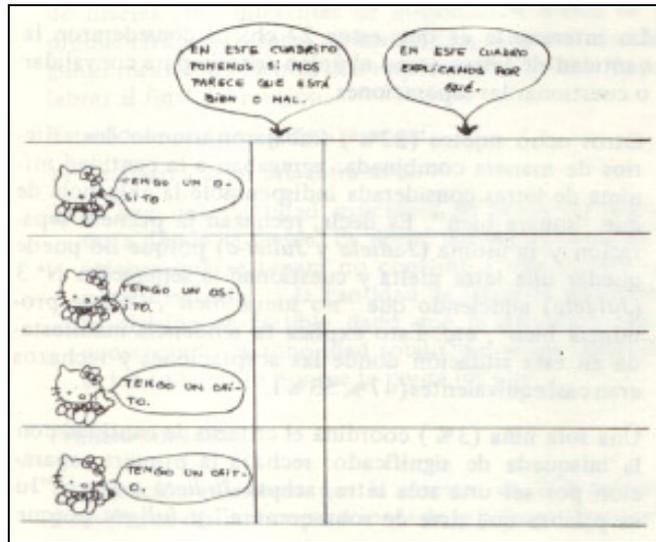
CANTIDAD:	27 sujetos	(75%)
CANTIDAD Y SONORIDAD:	8 sujetos	(22%)
CANTIDAD Y SIGNIFICADO:	1 sujeto	(3%)

## Segunda encuesta

A partir de los datos de la primera encuesta, decidimos plantear otra situación experimental, equivalente a la anterior, pero con algunas variantes, que se presentó un mes después.

Decidimos proceder a dividir de todas las maneras posibles la palabra "OSITO". Esta elección se debió a que buscamos una palabra más corta que la anterior (las divisiones eran demasiadas y podían desorientar a los chicos) y que comenzara y terminara con vocal, ya que varios comentaron en clase que la prohibición de que una letra quedara sola no regía para las vocales. Quisimos ver si esto era aplicado sólo a la vocal inicial o también a la final.

Se entregó a cada niño la siguiente ficha:



Se intentó evitar la dificultad de presentar las oraciones en el pizarrón y que los chicos tuvieran que buscar el número correspondiente (la vez anterior algunos tuvieron dificultades) y usamos el globito de las historietas en el que la división de la palabra aparecía más naturalmente por la limitación del espacio.

Veamos primero las aceptaciones (+) y rechazos (-) de las cuatro divisiones de "OSITO".

**Cuadro N°3**  
Separaciones de "osito".

	-	+	Total	- %	+ %
O-SITO	28	10	38	74	26
OS-ITO	18	20	38	47	53
OSI-TO	1	37	38	3	97
OSIT-O	34	4	38	89	11

El total de los niños considerados en esta ocasión fue 38 y se mantuvo el criterio de selección de la encuesta anterior.

En el **Cuadro N° 3** podemos ver que las separaciones 1 y 4 son mayoritariamente rechazadas (74% y 89% respectivamente), la N° 2 presenta un porcentaje de aceptaciones y rechazos muy parejo (53% vs. 47%), mientras que la separación N° 3 (*osi-to*) es casi universalmente aceptada.

Veamos los criterios que utilizó cada chico a fin de lograr una mejor comprensión de estos datos.

CANTIDAD:	20 sujetos	(53%)
CANTIDAD Y SONORIDAD:	10 sujetos	(26%)
SONORIDAD:	8 sujetos	(21%)

Hubo 20 chicos (del total de 38) que continuaban manejando la cantidad como único criterio de selección. Quince opinaban que debían quedar por lo menos dos letras tanto en el renglón superior como en el inferior (por lo tanto su votación consistió en rechazar la 1 y la 4 y aceptar la 2 y la 3); dos exigían ese mínimo sólo para el renglón superior (es decir, rechazaban únicamente la separación *o-sito*) y uno opinaba que la única separación correcta era cuando quedaban dos letras en el renglón superior (*os-ito*). A los dos niños restantes les ocurrió algo gracioso: el criterio explicitado era la cantidad de letras (mínimo dos) pero como habían escuchado que las vocales podían quedar solas aceptaron también las divisiones 1 y 4, con lo que terminaron aceptando las cuatro separaciones propuestas.

Otros diez chicos (26%) coordinaron dos criterios para orientar sus decisiones: cantidad mínima y sonoridad. Estos sujetos rechazaron la primera separación ("porque no se puede una sola", "porque una letra no puede quedar sola"), rechazaron la segunda propuesta (*os-ito*: "porque se oye mal", "porque yo lo sueno mal", "porque suena mal"), aceptaron la separación *osi-to* ("porque se oye bien", "porque yo sueno que está bien") y rechazaron la última división (*osit-o*) con argumentos similares a los usados para justificar el rechazo de la primera opción.

El resto de los sujetos (ocho niños que constituyen el 21 % del total) usaron la sonoridad –es decir, la separación en función de las sílabas– como único criterio. Estos chicos aceptaron la 1a. y la 3a. separación y rechazaron la 2a. y la 4a. (es decir: votaron positivamente en los casos *o-sito* y *osi-to* y negativamente en *os-ito* y *osit-o*).

### Comentarios finales

Revisando los datos podemos advertir que un 53% de los sujetos considera exclusivamente la cantidad de letras para tomar su decisión. El 47% restante (18 sujetos) atiende a los aspectos sonoros de la palabra para aceptar o rechazar las divisiones, pero diez de ellos (26% de la muestra) agregan a este criterio la exigencia de que no quede en ningún caso una letra sola.

Esto implica que un 79 % de la muestra tiende a rechazar que una letra quede suelta. Si revisamos el **Cuadro N° 3** veremos que 28 chicos (74%) rechazan la separación *o-sito*, dato que no coincide con el 79 % mencionado anteriormente. Pero no debemos olvidar que dos de los diez

chicos que aceptaron esa separación lo hicieron contrariando sus convicciones, en un intento por asimilar la información que habían recibido de adultos (uno de ellos nos confesó: “para mí que tiene que haber más de dos letras, pero mi mamá me dijo que si es vocal puede quedar sola...”), lo que los llevó a aceptar las cuatro divisiones (aun *osit-o*).

Cuando llegamos a este punto de nuestra exploración nos sorprendió que casi un 80% de los chicos rechazara con bastante vehemencia la idea de dejar una sola letra en el renglón superior para dividir una palabra, a pesar de que ya hacía un mes que se había planteado el tema en clase (con la encuesta sobre las distintas divisiones de la palabra *Julieta*) y se había conversado mucho al respecto. Varios chicos habían investigado en sus casas y plantearon que las separaciones correctas correspondían a la terminación de alguna de las sílabas de la palabra, opinión que refrendaron las maestras. A pesar de esto, la resistencia a que quedase una letra suelta **–aunque ésta constituyese una sílaba–** persistía manifestándose con bastante firmeza.

Comenté esta situación con algunos colegas y uno de ellos me advirtió que esta idea de no dejar una letra sola al dividir una palabra **–aunque ésta constituyera una sílaba–** era la que solía regir la diagramación de las páginas de los libros. Investigué este dato y tuve así acceso al material que utilizan algunas editoriales para decidir diferentes aspectos vinculados con la edición: el **Diccionario de dudas de la lengua española**, de Manuel Seco (1976). Allí, el punto 5 del título “División de una palabra en final de renglón” dice textualmente: **“No pueden separarse las sílabas de manera que quede sola una vocal, como en a-traer, tore-o, decí-a”**.

Ninguna de las personas que utilizaba este criterio pudo informar acerca de las razones que lo determinaban, más allá de un problema estético: “no queda bien...”, “queda feo...”

Lamentablemente no logré conseguir bibliografía sobre este punto específico. Pero considero que podría vincularse con las postulaciones de algunos autores que enfatizan la importancia de la predicción y la anticipación en la lectura (F. Smith, K. Goodman, Mc. Ginitie, Ferreiro, etc.). En efecto: si pensamos que nuestro ojo no barre todas las letras cuando leemos, sino que procede a saltos, haciendo algunas fijaciones, y es el lector el que, con esos datos y merced a su competencia cognitiva y lingüística infiere el resto, podemos colegir que una sola letra amplía demasiado el espectro de palabras posibles mientras que un mínimo de dos letras permite al lector tener un marco de posibilidades más restringido, lo que facilita la anticipación.

Es decir: si yo veo un mínimo de dos letras puedo predecir con menor margen de error de qué palabra se trata **antes** de que mi ojo llegue al renglón siguiente, momento en que solamente corroboraré o rectificaré mi anticipación.

De modo que la indicación que figura en el Diccionario de Seco contribuye a organizar espacialmente el texto, no ya en función de criterios estéticos sino de un principio estrictamente funcional: facilitar el acceso al significado.

Quisiera transcribir algunas de las justificaciones de los rechazos y aceptaciones de los niños de 2º grado que, curiosamente, parecen encaminarse en la misma dirección.

Rechazos de *o-sito*: **“Porque una sola no dice nada”**; **“Porque no le alcanza para nada”**; **“Porque de a una letra no se puede”** (cuando se le preguntó qué quería decir con eso explicó que una letra sola no era una “buena parte” de la palabra); **“Porque cuando hay una letra no se entiende”**.

Un chico termina manifestando de manera elocuente: **“Cuando más letras mejor se entiende”**.

Sería interesante retomar el criterio que aquí denominamos “sonoridad”, respetando las palabras usadas por los sujetos. En realidad esta “sonoridad” a que ellos aluden cuando descartan algunas separaciones (ej.: Luis rechaza *os-ito* diciendo: “está mal porque suena mal”) podría estar vinculada con ciertas claves de búsqueda de significado. Por ejemplo, Camila rechaza la misma separación que Luis pero argumenta: “Yo pienso que está mal porque si yo pongo ‘tengo un os’ parece otra palabra”. Cuando se le preguntó qué otra palabra respondió: “Y... oscuro”.

Es decir que **os** “sonaría” mal para *osito* pero no para oscuro. Con lo cual volvemos al uso del fragmento que es dejado en el renglón superior para predecir el significado de la palabra dividida.

Quiero aclarar que estas reflexiones constituyen una primera aproximación a este problema, que bajó la simplicidad aparente de “¿dónde es válido dividir una palabra cuando se acaba el renglón?” parece encubrir una cantidad de ideas originales de los niños, a las que subyace una serie de coordinaciones entre lo oral y lo escrito que deben ser puestas en juego. Tarea nada sencilla, por cierto.

Cuanto más conozcamos lo que los chicos piensan, más adecuado será nuestro accionar pedagógico, encarado como un auténtico diálogo en el que es fundamental saber dónde y cómo está parado nuestro interlocutor.

## Referencias bibliográficas

- Delamont, S. y D. Hamilton (1978) "Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento." En M. Stubbs y S. Delamont (eds.) **Las relaciones profesor-alumno**. Barcelona: Oikos Tau.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo." En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- Seco, M. (1976) **Diccionario de dudas de la lengua española**. Madrid: Aguilar.
- Teberosky, A. (1979) "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal." En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.